

AVALIAÇÃO E PESQUISA: UM MESMO ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

*Regina Bochniak Pereira **

Resumo O propósito deste texto é o de identificar o mesmo estatuto epistemológico para a avaliação e a pesquisa científica. Com base na concepção da interdisciplinaridade enquanto superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica da realidade, e não apenas das barreiras existentes entre as disciplinas, é feita a identificação do estatuto epistemológico comum. Para tal, parte-se da análise da superação do modelo de racionalidade científica que imperou hegemonicamente desde o século XVI, impondo-se das ciências físico-naturais às humanas e sociais, afirmando-se que a superação de seus princípios, - da objetividade, neutralidade, quantificação, etc -, a que hoje assistimos, é a mesma por que passam os estudos sobre avaliações. E, assim, como perspectiva para o desenvolvimento destes últimos, aponta-se a sua identificação com os mais recentes estudos sobre pesquisa, no desafio de se superar tanto a dicotomia entre as abordagens quantitativa e qualitativa da pesquisa e da avaliação, quanto a dicotomia entre teoria e prática nesta última.

Palavras-chave: Avaliação; pesquisa científica; interdisciplinaridade; estatuto epistemológico da pesquisa; estatuto epistemológico da avaliação.

Abstract The purpose of this paper is to identify the common epistemological grounding for evaluation and scientific research. Based on the conception of interdisciplinarity as the overcoming of any fragmented view and/or dicotomy of reality, and not only of the existing barriers among the disciplines, the identification of a common epistemological foundation is indicated. We start from the analysis of the overcoming of the model of scientific rationality which dominated hegemonically since the sixteenth century, imposed by the physical and natural sciences upon the human and social sciences. The overcoming of its principles - objectivity, neutrality, quantification, etc -, which are dominant today, is the same problem faced by evaluation studies. Thus, as a perspective for the development of evaluation, we present its identification with the most recent studies about research, in the challenge of overcoming the dicotomy both between quantitative and qualitative approaches in research and evaluation, and between theory and practice in evaluation.

Descriptors: Evaluation; scientific research; interdisciplinarity; epistemological grounding for research; epistemological grounding for evaluation.

Quando se faz relação entre os processos de avaliação e de pesquisa, via de regra, a referência diz respeito à possibilidade que um processo de avaliação - em especial, de projetos, programas e planos de diferentes ordens institucionais - tem de se transformar, desde que receba o devido tratamento, em uma pesquisa científica.

A relação que aqui defendemos, em perspectiva interdisciplinar, é mais radical. Buscando os princípios sobre as quais foi construído o modelo de racionalidade científica, característico da Modernidade, e pontuando alguns acontecimentos recentes

que representam profunda revisão e reconsideração dos mesmos, o propósito deste trabalho é o de identificar um mesmo estatuto epistemológico da pesquisa e da avaliação.

Com base na concepção da interdisciplinaridade enquanto atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica, que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo, da realidade (corpo e mente, trabalho manual e intelectual, teoria e prática, por exemplo), e

* Professora da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

não apenas enquanto atitude de superação das barreiras existentes entre as disciplinas, ditas científicas¹, é feita a identificação.

Assim é que, no decorrer do texto, será destacada a presença de muitos daqueles princípios no ideário, nas representações individuais e sociais de nossos avaliadores, em especial, e que se traduzem numa prática consuetudinária com os mesmos, ainda que já venham adotando, em seu discurso, as novas concepções que, sobre eles, tem a recente teoria científica, para, principalmente, denunciar a necessidade de superação desta dicotomia ou defasagem.

Transformações radicais, bem como avanços consideráveis, têm sido desenvolvidos nos estudos específicos sobre avaliação, tanto quanto nos relativos à pesquisa científica em suas mais diferentes áreas. Em ambos o anúncio de uma nova perspectiva - a da abordagem qualitativa - é o que se impõe.

A incursão na história do desenvolvimento científico - para o aprofundamento de tal coincidência e para a identificação de outros denominadores comuns - subsidia a nossa reflexão.

O modelo de racionalidade científica que se estabeleceu nos idos dos Séculos XVI e XVII, tanto definiu a concepção de Ciência adotada na Modernidade, estabelecendo fronteira sólida entre esta e a Filosofia, quanto imperou, de maneira hegemônica e soberana, praticamente até os dias atuais.

Tal modelo, desenvolvido no âmbito das ciências físico-naturais, teve credibilidade e força suficiente para se impor aos estudos da área humana e social, ditando critérios de cientificidade enquanto condições "sine quibus non" para que, bem mais tarde - século XIX -, estes últimos merecessem o estatuto de ciência.

Nasce a Sociologia, por exemplo, enquanto disciplina científica - e apenas para que se pontue na figura de um fundador -, com base na analogia que Auguste Comte (1798-1857) faz dela com a Física, denominando-a inclusive por Física Social.

Princípios tais que o da objetividade, da neutralidade, da fragmentação, da quantificação, da previsibilidade determinavam o que pudesse ou não ser considerado científico, ainda que os mesmos se constituíssem em um imenso empecilho ao desenvolvimento dos estudos de caráter humanístico e social.

Não foi outro o modelo adotado pela Psicologia - Século XIX, também - para se estabelecer enquanto ciência, campo este de onde se originaram os primeiros estudos sobre avaliação educacional, voltados, inicialmente, para a investigação do fenômeno da aprendizagem.

Deste âmbito, o da avaliação da aprendizagem, é que se retiram os exemplos mais contundentes sobre a identidade dos princípios da pesquisa que vinham e vêm sendo adotados na avaliação e que, com serenidade, podem ser estendidos ao âmbito da avaliação institucional, uma vez que ainda hoje impregnam nossas representações, constituindo-se em máximas que se fazem presentes em nossas menores atividades e atitudes cotidianas.

O respeito à objetividade, nas avaliações sempre foi preocupação maior dos professores, quando da verificação do rendimento escolar de seus alunos. Nos menores detalhes ela se fazia, e ainda se faz presente, a exemplo do vocabulário de que se valem os docentes quando, com segurança, afirmam a seus alunos que não se saíram bem numa situação de avaliação somativa: "Não fui eu, mas sim você mesmo que se reprovou".

A separação e o distanciamento entre o sujeito e o objeto, que durante cinco séculos imperam na pesquisa científica, não por acaso, são os mesmos sobre os quais se assenta o discurso da neutralidade das avaliações. A recomendação de que um professor "corrija" os trabalhos de seus alunos, pontuando questão por questão, e jamais cada um deles como um todo, para evitar o chamando efeito do halo, é outro exemplo bastante elucidativo de tal situação.

Também o princípio da fragmentação, defendido por René Descartes (1579) num primeiro momento de seu método

dividir cada uma das dificuldades que eu examinar (...) em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para resolvê-las [e o de] conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos (...) (pp.38-38).

impregnou a teoria e prática da avaliação educacional, tanto quanto o princípio generalizado da Ciência só considerar relevante o que pudesse ser quantificado.

A praxe generalizada de a escola marcar testes e provas, mensais ou bimestrais, para a aferição do aproveitamento dos alunos, desvela bem a tentativa de se medir - quantificar -, tanto a assimilação fragmentada e seqüencialmente lógica dos conteúdos, apresentados em unidades programáticas, quanto o componente intelectual separado do emocional e mesmo do corporal ou físico dos indivíduos.

Aliás, provas e testes, até bem pouco tempo atrás, constituíram-se, e em certas escolas ainda se constituem, nos instrumentos exclusivos de aferição da aprendizagem, aferição esta, realizada

através da quantificação de respostas a questões fechadas ou abertas que, necessariamente, devem ter um gabarito de correção, ou critérios muito bem definidos "a priori", para que, através destes ou daquele, se possa proceder a uma pontuação minuciosa. Ainda se tem notícias, nos dias atuais, de alunos reprovados por "décimos" não conseguidos no cálculo da média mínima para sua promoção de uma série a outra.

Do mesmo modo, é assim que muitos professores fazem vaticinar - prever - o desempenho bom ou mau de uns e de outros alunos, conforme as suas anteriores avaliações.

Ainda que façamos referência a exemplos esparsos da avaliação do rendimento escolar de alunos, sabe-se que a perspectiva das avaliações de currículo, de projetos, de programas educacionais e da que, hoje, vimos chamando, num sentido mais amplo, de avaliação institucional é a mesma.

Bastante influenciados, estes últimos especialmente, pelas experiências de controle de produção, desenvolvidas em indústrias e empresas, trazem todos, ainda, a marca da avaliação de resultados aferidos numericamente, sejam eles relativos à quantidade de bens materiais colocados no mercado, sejam eles relativos à eficiência e eficácia de ações, sejam eles relativos, ainda, a objetivos e metas a serem atingidos por um, ou dentro de um, contexto institucional.

Vem daí, até muito recentemente, a alcunha da avaliação enquanto medida; a adjetivação da avaliação em sua exclusiva abordagem quantitativa; o foco da avaliação centrada em produtos; o estigma da avaliação enquanto comparação; o sentido da avaliação enquanto estímulo à emulação.

A perspectiva de alargamento da concepção de avaliação é recente e, interessantemente, se dá em paralelo ao rompimento deste mesmo circuito de espeito máximo aos princípios do modelo de racionalidade que a Ciência vinha adotando.

Os mais recentes estudos e pesquisas sobre avaliação falam-nos, hoje, na superação da abordagem quantitativa, apontando-nos a perspectiva de uma avaliação qualitativa que não se reduza à avaliação de produtos mas que se debruce sobre a avaliação de processos, em especial.

Exacerbam-se as discussões sobre a prioridade ou a excludência de um e outro enfoque, semelhantemente à exacerbação da discussão sobre a possibilidade de confluência ou de conflito entre as abordagens quantitativa e qualitativa da pesquisa científica.

Questão epistemológica, uma e outra, que motiva ambas as discussões, sem dúvida diz respeito ao mesmo fenômeno, qual seja o da forma com que vínhamos e com que vimos concebendo o conhecimento científico, nos dias atuais.

Quando Albert Einstein (1981) - outra vez apenas para pontuar na figura de um expoente pesquisador - elabora a sua Teoria da Relatividade, por exemplo, nova maneira de conceber o conhecimento científico é desvelada a qual supõe, daqueles princípios, uma profunda revisão.

A solene separação entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado é relativizada, a crença na neutralidade do conhecimento científico é completamente abalada, caem por terra as pretensões da previsibilidade revêm-se os demais princípios da fragmentação e, especialmente, o do rigor da quantificação.

São Werner Heisenberg e Niels Bohr que nos alertam para o fato de que o sujeito pesquisador interfere no objeto pesquisado,

tanto quanto para o de que um mesmo fenômeno que passa por um processo de medição, quando sai dele, não é o mesmo que ali entrou.

A preocupação para com a validade e fidedignidade do conhecimento científico toma outros rumos, na medida em que nos apercebemos de que o conhecimento científico não se constitui num processo de descoberta da verdade mas sim em um processo de interpretação² da mesma.

A pretensa expectativa de que o método experimental, o tratamento estatístico dos dados, garantisse a ausência dos valores do sujeito pesquisador, na análise de um fenômeno estudado, já está superada.

Na área da História, Adam Schaff (1978) nos coloca diante de várias versões da Revolução Francesa, elaboradas num período em que os procedimentos - pesquisa documental, distanciamento no tempo existente entre o fato histórico investigado e o período em que vivia o historiador etc - procuravam garantir a rigorosidade das conclusões, questionando-nos sobre qual delas possa ser a verdadeira.

Sem dúvida, em diferentes áreas do conhecimento científico, estamos diante de nova concepção, também, do que seja rigor. Através destes e de outros princípios, superados, poderíamos dizer que a rigorosidade já não mais se distrai pelos caminhos da exacerbação da objetividade, da neutralidade, da fragmentação, da relevância apenas do numericamente significativo e da ilusão da previsibilidade da Ciência, muito menos pelos caminhos da universalidade, regularidade, padronização, porque hoje já se reconhece que o atípico, o inédito, o irregular, o local, têm muitos subsídios a oferecer para a pesquisa científica.

Sem dúvida, de toda essa revisão, sem dúvida, de todas as análises que a recente

epistemologia³ tem feito, os atuais estudos e pesquisas sobre avaliação, retiram inspiração para se abrir a novos horizontes.

Já não se tem mais motivo, tampouco convicção em manter a crença total e absoluta nos testes padronizados, por exemplo; nos questionários que só contêm questões "objetivas"; nos instrumentos fechados que distanciem o sujeito pesquisador ou avaliador de seu objeto; nos instrumentos que conduzam a dados passíveis de tratamentos estatísticos.

Sabe-se perfeitamente da precariedade do modelo que só permitia análises, desde que acompanhadas de sua devida comprovação, experimentação.

No lugar delas, todo um horizonte novo se descortina, a ponto de, inclusive, aquela célebre separação entre Ciência e Filosofia se vir abalada.

Os físicos contemporâneos, a par da sofisticação a que chegaram seus instrumentos e equipamentos, para explicar determinados fenômenos que não se comprovam na repetição de seus experimentos, têm recorrido a princípios da Filosofia clássica - especialmente aristotélica - como os da virtualidade e da incerteza. A pretensão de encontrar, na regularidade dos fenômenos, a descoberta de "leis", hoje, não se confirma na Ciência e por isto, hoje, já se admite que não tem paralelo - não se compara - não compete, não concorre com o que, de há muito, já nos dizia a Filosofia em termos de disposição constante, capacidade, potência, virtude.

Na defesa da identidade do estatuto epistemológico da pesquisa e da avaliação, um horizonte insuspeitável se descortina. Havemos de ter, com uma e com outra, uma atitude rigorosamente nova. Muito se tem por superar, especialmente na última - objeto de nosso estudo -, para se ultrapassar a perspectiva da avaliação como

instrumento de poder, de controle, de comparação, de separação entre joio e trigo, de punição ou premiação, como nos tem dito a recente literatura específica.

- Contudo representa pouco, o avanço teórico conseguido, se não se tiver extremado cuidado de, na prática, fazer-se consubstanciar esta nova concepção.

Antes que se explorem alguns exemplos que traduzam este cuidado, esta vigilância para com que se realize - na perspectiva interdisciplinar de superação de toda e qualquer visão fragmentada - a convergência entre teoria e prática da avaliação, há de se dizer que - nesta mesma concepção da interdisciplinaridade, pronunciamo-nos contrários à oposição entre as abordagens quantitativa e qualitativa da pesquisa, o que equivale a dizer, contrários à oposição entre as abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação.

Não são dispensáveis, nem desprezíveis, os dados quantitativos, a respeito de qualquer fenômeno que se pesquise ou que se avalie. Importa entretanto que eles não se constituam em obstáculo que limite ou que impeça a interpretação.

No primeiro caso, avança a pesquisa, tanto quanto avança a avaliação se o levantamento estatístico não estabelece limites à interpretação, quando o pesquisador ou o avaliador se permite ir além do que os dados lhe desvelam. Da mesma forma com que avança, no segundo caso, se o pesquisador ou o avaliador não se condiciona, tampouco se vê impedido de fazer análises quando, conhecedor de uma realidade, por exemplo, tem dificuldades de transformar esta percepção ou conhecimento da mesma, em dados estatísticos.

Exemplificando, respectivamente, um mesmo índice - 15% de evasão em um curso ou carreira universitária - pode ter

significados muito diversos em Engenharia Química, em Direito, em Medicina, em Pedagogia ou em um curso da área da Computação. E isso, sem que se considere inclusive, o contexto em que se insiram estes e outros cursos, partindo-se do pressuposto que sejam integrantes de uma mesma instituição.

O conhecimento que professores e administradores, por exemplo, temos, de determinados problemas que afetam a Universidade brasileira e que não se resumem a esta ou aquela instituição, tais que o da dicotomia ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, tais que o da ausência de efetivo desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia de nossos alunos, em diferentes cursos, independe de indicadores mensuráveis para sua identificação.

Se no primeiro problema, ou no segundo, podemos nos valer - o que sem dúvida é relevante - de dados empíricos que subsidiem nossa reflexão sobre o fenômeno estudado, não podem eles, por si só, desvendar ou condicionar nossas análises.

Retomando à questão da vigilância que devemos ter para com que os avanços teóricos se consubstanciem na prática - há que se dizer - muitos equívocos ainda são cometidos quando se estabelece, quer a relação, quer a oposição entre as abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação.

Temos visto, muitas vezes, por parte dos que defendem a relação, o entendimento de que, ao se desenvolver uma avaliação através de questionários com questões fechadas, por exemplo, e que serão tabuladas por intermédio de escalas, mas que, contudo, se refiram à qualidade das ações (metodologia muito adequada; adequada; regularmente adequada; pouco e não adequada, utilizada pelo professor em sala de aula), já se esteja contemplando,

tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa da investigação. Ora, raramente uma pesquisa, ou avaliação, ainda que se desenvolva na perspectiva da quantificação, deixa de lado componentes qualitativos do fenômeno estudado.

Por outro lado, da parte dos que afirmam a oposição entre elas, pronunciando-se partidários da primeira, encontramos outras tantas frágeis argumentações.

Na referência ao último exemplo - o da avaliação sobre a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula - não se apercebem das variáveis que podem implicar em desvirtuamentos dos levantamentos que, ainda, acreditam "objetivos". É o caso em que se pergunta, aos alunos, sobre a metodologia dos professores, sem se discutir a concepção que se tem sobre metodologia. Assim é que, muitas vezes, e paradoxalmente, em nome da objetividade e do rigor, vemos pontuação "excelente" sendo dada a um professor que se vale de questionários a serem memorizados pelos alunos, e que serão "cobrados" em dias de prova, ser cotejada com idêntica pontuação "excelente" de um outro professor que, em suas aulas, se vale de situações que levam, efetivamente, o aluno a raciocinar sobre os conteúdos trabalhados. A guisa de ilustração, tão somente, vale o exemplo citado para se perceber que a abordagem quantitativa da avaliação não é, necessariamente, mais segura, nem deixa de incluir interpretações, subjetivismos, tampouco oferece informações mais válidas e fidedignas do que a qualitativa que, radicalmente concebida, é a que se vale das descrições, análises e interpretações, carregadas de valores sim, assumidos declaradamente pelo pesquisador ou avaliador.

Ainda que sejam por demais contundentes os exemplos apresentados, são eles que continuam permeando a prática da avaliação institucional e da pesquisa, em muitas situações atuais.

A defesa de que o processo de avaliação se constitua essencialmente em um processo de comparação - "toda a avaliação é comparação; não se pode pensar em avaliar sem comparar" - surpreendentemente permanece no discurso de avaliadores que se dizem adeptos de uma abordagem qualitativa, quer da pesquisa, quer da avaliação.

Da mesma forma com que, surpreendentemente, com frequência, ainda assistimos ao discurso da defesa da superação da avaliação enquanto instrumento de premiação e punição, convivendo pacificamente com a prática de uma avaliação que se traduz em notas e conceitos. Ora, seguindo-se um pensamento rigoroso e radical, a atribuição de um conceito "bom" ou "mau", ou de uma nota 10,0 (dez) e de uma outra 7,0 (sete), por exemplo, supõe, respectivamente, premiação e punição, quer sejam eles atribuídos a indivíduos, a diferentes projetos, planos ou a instituições.

Muito temos ainda a percorrer, no sentido de um pensar e um fazer convergentes, desprendidos dos princípios do modelo de racionalidade que imperou hegemonicamente por cinco séculos.

Os exemplos considerados revelam-nos a dificuldade que temos de considerar a atribuição de valor - inerente à avaliação - desvinculada da noção de classificação e hierarquização.

Difícil é conceber uma avaliação, uma consideração da valia de uma ação, por exemplo, desprendida da pessoa que a desenvolveu, ou do plano, projeto,

instituição em que está inserida e por quem é assumida.

Na sala de aula, inadvertidamente e absurdamente, avaliamos alunos específicos e não os trabalhos desenvolvidos por eles, sem que nos apercebamos que as rotulações de aluno "ótimo", "regular" e "fraco" se dá, única e exclusivamente, porque, por um lado, não diversificamos as atividades em sala de aula, de modo a oportunizar que a diversidade das capacidades individuais se desvelem, levando-nos à observação de que ninguém é "ótimo", em tudo, nem "regular" em tudo, tampouco "fraco" em toda e qualquer atividade. E, por outro, não mantemos a atitude atenta para perceber que uma atividade bem desenvolvida por um aluno, hoje, não significa, necessariamente, a garantia desse bom desempenho, em semelhante tarefa, amanhã.

O mesmo se dá no contexto da avaliação institucional e - todos sabemos - são inúmeras as analogias, que inclusive podem ser vistas, quer na ideologia da extremada especialização, quer no dito popular: "Cria fama e deita-te na cama".

No contexto institucional das Universidades, por exemplo, percebemos a presença, ainda, de muitas resistências para se deixar de personalizar as avaliações.

Desde a escolha dos objetos, que serão eleitos para a avaliação, pouco cuidado se tem para evitá-la. A escolha de um curso, por exemplo, ao invés da escolha de disciplinas - o que pode representar um avanço considerável, especialmente no sentido de evitar a personalização -, supõe contudo a superação de expectativas já arraigadas que se tem, de avaliar professores para rotulá-los através de julgamentos individuais. Ainda que saibamos, com antecedência a que se vai chegar, ou seja, quem receberá um bom ou um mau conceito - o que por si só dispensaria a necessidade da avaliação -, ainda que saibamos que uma

vez a avaliação, assim procedida, nos conduzirá à perplexidade de não saber bem o que fazer com os seus resultados, resistimos, muitas vezes, a propostas de avaliação de unidades mais amplas - que seguramente nos conduziriam a resultados muito mais significativos em termos da melhoria do desempenho de cada um dos professores, inclusive - tais que os cursos.

Se quisermos avaliar a intensidade das resistências que ainda se tem para com a superação desta concepção punitiva da avaliação - afinal o prêmio não se constitui nada mais do que um castigo às avessas -, basta sugerir a abolição de notas ou conceitos na avaliação da aprendizagem. Passo primeiro e fundamental que precisaria urgentemente ser tomado para que iniciássemos por colocar em prática uma nova concepção de avaliação⁴, que os mais recentes estudos e pesquisas na área da educação apontam, a abolição de notas e conceitos em sala de aula é questão por demais complicada uma vez que supõe, por si só, a adoção de uma nova concepção de escola, não reprodutora das relações sociais, uma nova concepção de sociedade em que não prevalecessem as desigualdades - concepções estas por que, sem dúvida, vale a pena lutar, mas pelas quais, por enquanto, só vimos lutando ao nível do discurso.

Por mais perversas que até então tenham sido as nossas ações de avaliação e ainda que hoje possamos assim admiti-las e querer superá-las, não se dará a dissociação da mesma com tais perversas ações, senão numa prática.

De nada vale a revisão das funções da avaliação dirigidas aos propósitos de diagnóstico e aos da melhoria da qualidade das ações, especialmente - função formativa - avaliação de processos, se não mudarmos radicalmente a concepção que se tenha das

formas de emissão e divulgação de seus resultados.

Se ainda nos é difícil conceber uma avaliação, atribuidora de valor, que considere cada situação avaliada como situada histórica e culturalmente - única portanto -, à guisa de conclusão observemos alguns poucos argumentos que ganham espaços, na pesquisa, e não apenas da área das chamadas ciências humanas e sociais, que podem nos sugerir outros encaminhamentos.

Nenhum caminho lógico conduz a essas leis [da Ciência] mas tão somente a intuição, que repousa numa inteligência compreensiva (...). O estado de espírito que permite realizar uma obra desse tipo é análogo ao do fiel de uma religião ou de um amante; o esforço cotidiano não brota de uma intenção ou de um programa deliberado, mas vem diretamente do coração (Einstein, *apud* Japiassu, 1991, p. 242).

O crime compensa. (...) É o caso das controvérsias experimentais: você levanta uma objeção contra minhas teses, diz que tomei meus desejos pela realidade. Eu lhe viro as costas não lhe respondo diretamente. Volto-me para meu dispositivo experimental. Eventualmente o transformo, pois é ele quem deverá responder à sua objeção. As ciências experimentais não param de cometer crimes contra o ideal da intersubjetividade (Stengers, 1990, p. 96).

[O homem] tenta transformar tudo o que está a seu alcance em um meio para determinado fim. Qualquer palavra ou sentença que insinue relações que não sejam pragmáticas tornam-se suspeitas. Quando pedem a um homem que admire algo, que respeite um sentimento ou atitude, que ame uma pessoa por ela mesma, ele fareja sentimentalismos e suspeita que estão querendo levá-lo na conversa ou tentando vender alguma coisa (Horkheimer, 1976, p. 112).

Ora, na cultura científica (...) tornamo-nos necessariamente o sujeito consciente do ato de compreender. E se o ato de compreender supera

uma dificuldade, a alegria de compreender compensa todos os pesares. (...) Não há nisso qualquer moralidade (...). Trata-se de um *fato*, fato que tem um sentido filosófico: compreender não resume apenas um passado do saber. Compreender é o próprio ato de transformar-se do espírito (Bachelard, 1977, p. 224).

A ciência é uma das muitas formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor. Chama a atenção, é ruidosa e impudente, mas só inerentemente superior aos olhos daqueles que já hajam se decidido favoravelmente a certa ideologia ou que já a tenham aceito, sem sequer examinar suas conveniências e limitações (Feyerabend, 1977, p. 447).

Da palavra de respeitáveis cientistas e filósofos da ciência da atualidade, podemos retirar algumas tantas perspectivas a respeito de como poderá vir a caminhar a Ciência e a Filosofia, perspectiva interdisciplinar bem mais ampla do que aquela que se ocupa da superação das barreiras existentes entre as disciplinas, até há pouco, ditas científicas.

Da palavra de respeitáveis cientistas e filósofos da ciência da atualidade, podemos retirar algumas tantas inspirações para pensar em quais possam ser os caminhos, da avaliação - cujo estatuto epistemológico é o mesmo que o da pesquisa - que, em teoria e prática não dicotimizadas, produziremos.

Notas

1. Aprofundar tal concepção da interdisciplinaridade em Pereira (1992).
2. Vide A. Einstein, *Como Vejo o Mundo*, por exemplo.
3. Considere-se, por exemplo, a distinção muito clara que hoje se faz entre epistemologia e teoria do conhecimento, em que a primeira assume o papel de crítica efetiva da ciência, distintamente da segunda mais explicativa do fenômeno da produção do conhecimento.

4. Nesta perspectiva, ver concepção própria de avaliação, em especial, da aprendizagem em Pereira, quando desenvolve proposta metodológica interdisciplinar fundada em três procedimentos básicos, quais sejam o de questionar o conhecimento existente, o de responder aos questionamentos e o de avaliar - não as questões e respostas procedidas -, mas, os procedimentos de questionar, responder e inclusive o de avaliar.

Referências Bibliográficas

- Amorim, A. (1992). *Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Bachelard, G. (1977). *O Racionalismo Aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pereira, R. B. (1992). *Questionar o Conhecimento. A interdisciplinaridade na escola ... e fora dela*. São Paulo: Loyola.
- Pereira, R. B. (1991). Une Méthodologie issue Ramain: Le Laboratoire Pédagogique. *Revue de l'Association Simone Ramain*. Nov. nº. 10, 26-30.
- Pereira, R. B. (1993). Reconsiderando a Questão do Método em Educação, na Perspectiva da Interdisciplinaridade. Tese de Doutorado. PUCSP. (mimeo).
- Demo, P. (1987). *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- Descartes, R. (1979). *Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas*. São Paulo: Abril Cultural.
- Einstein, A. (1981). *Como Vejo o Mundo*. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Feyerabend, P. (1977). *Contra o Método. Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Goldberg, M. A. A. e Souza, C. P. (Orgs.). (1982). *Avaliação de Programas Educacionais. Vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Horkheimer, M. (1976). *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil.
- Japiassu, H. (1991). *As Paixões da Ciência. Estudos de História das Ciências*. São Paulo: Letras & Letras.
- Newton-Smith, W. H. (1987). *La Racionalidad de la Ciencia*. Barcelona: Paidós Ibéria.

Saul, A. M. (1988). *Avaliação Emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.

Schaff, A. (1987). *História e Verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Serbino, R. V. e Bernardo, M. V. C. (Orgs.) (1992). *Educadores para o Século XXI. Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP.

Stengers, I. (1990). *Quem tem medo da Ciência? Ciência e poderes*. São Paulo: Siciliano.