

## FORMAÇÃO DO EDUCADOR-ESPECIALISTA: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA AVALIATIVA CRÍTICA E REFLEXIVA COMO SUPORTE PARA O PROCESSO EMANCIPATÓRIO SÓCIO-INDIVIDUAL<sup>1</sup>

*Tereza Hoffmeister Lovatel \**

*Maria Helena Klein \*\**

*Marilú Fontoura de Medeiros \*\*\**

**Resumo** O presente trabalho consiste na descrição de uma experiência de pesquisa avaliativa e de configuração administrativo-pedagógica, vivida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante a implantação do Curso de Formação de Especialistas em Educação. Tendo como suporte o processo dialógico fundado na teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas, a experiência privilegiou a participação num processo argumentativo que problematiza temas emergentes dos mundos objetivo, subjetivo e social do curso. A partir dos resultados encontrados, o trabalho oferece uma reflexão em torno da reconceptualização da formação do educador-especialista, fundada nos referenciais teórico-práticos da pesquisa.

**Palavras-chaves:** Formação do educador-especialista; pesquisa avaliativa; emancipação humana; proposta de avaliação.

**Abstract** This paper presents a description of an evaluative study developed at the Faculty of Education of the Federal University of Rio Grande do Sul during the implementation of an Educational Specialist Training Course. Having as support the dialogical process based on Habermas' theory of communicative action, the project privileged participation in an argumentative process which problematized emerging themes of the objective, subjective and social worlds. Based on the results, the paper reflects upon the reconceptualization of the training of the educator-specialist, grounded on the theoretic-practical frameworks of the research.

**Descriptors:** Educator-specialist training; evaluative research; human emancipation; evaluative proposal.

### **Pressuposto teórico-prático da proposta avaliativa**

O estudo traz a reflexão de uma clivagem operada na esfera da administração e da pesquisa, qual seja:

1 - O acompanhamento e avaliação do curso como projeto e em relação ao suposto teórico-prático defendido pela instituição propositora e promotora;

2 - a construção, a prática sócio-individual e a análise de um processo de avaliação fundado no paradigma emancipatório, crítico e reflexivo, de Jürgen Habermas;

3 - a análise do quanto da teoria crítica da sociedade, contida na proposta de uma ação que contempla a construção sócio-individual do processo argumentativo contribui, na relação teoria e prática, para a formação do educador-especialista no sentido da emancipação da liberdade intersubjetiva.

O tripé - processo dialógico, ação administrativa e construção/vivência de um processo avaliativo - se assume como essencialmente político uma vez que

\* Professora Adjunta da FAGED/UFRGS.

\*\* Professora Titular da FAGED/UFRGS.

\*\*\* Professora Titular da FAGED/PUCRS.

pressupõe, seja nas diversificadas frentes da pesquisa, seja no refletir das ações do curso, a busca de uma forma específica de interação, via processo argumentativo, caracterizada pela presença de uma multiplicidade de interlocutores no amplo espectro das esferas do curso. Esse processo político e interativo objetiva propor normas e/ou fatos, discutí-los, revê-los, refutá-los, dentro ou fora do sistema institucional existente em espaços públicos. Meios e fins são desvelados ideologicamente na medida em que correspondam a critérios de pretensão de validade.

Nessa moldura, qualquer verdade merece ser encarada como falível, expressa no campo das esferas das vivências como verdade subjetiva, dos fatos como verdades objetivas ou da esfera das normas, como verdade social; qualquer sujeito, membro do grupo, pela condição de simetria de fala, se qualifica para fazer valer a falibilidade das verdades. A ausência de violência simbólica e a presença da moldura argumentativa são, assim, na nossa perspectiva de pesquisadores, condições mínimas para a existência dessa comunicação política, base de ações democráticas e emancipatórias (Rouanet, 1987a; Habermas, 1993a,b).

A pesquisa foi desenvolvida durante a implementação do projeto de "curso de especialização para habilitação de especialistas em Administração da Educação, Supervisão da Educação e Orientação Educacional" num processo interativo entre teoria e prática. O curso em questão, diferentemente dos demais, caracteriza-se pelo oferecimento de uma habilitação profissional em nível de pós-graduação "lato sensu"; ao mesmo tempo,

privilegia um processo de conscientização, com vistas à transformação social comprometida e engajada.

Organizado em quatro semestres, o curso tem sua proposta mediatizada por um currículo concretizado em situações problemáticas da educação brasileira, representando

o comprometimento com a situação concreta e história 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 com o 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 (Projeto do Curso, UFRGS/FACED, 1988).

Foi sobre a proposta institucional (UFRGS/FACED) e sua prática que, inicialmente, nos debruçamos com vistas à construção de um projeto de pesquisa avaliativa.

A literatura tradicional na área de avaliação educacional oferece vários modelos que ajudam a planejar um estudo avaliatório, com seqüências e metodologias próprias, para julgarem o mérito de iniciativas educacionais. Em quase todos, no entanto, o fenômeno sob estudo é visto como objeto a ser conhecido pelo avaliador de forma determinística, nos quais a dinâmica do real é submetida a um esquema de simplificação. Seja em modelos que

ênfase, em suas análises, dados quantitativos dos quais o modelo de Stufflebeam (1976) é um representante, seja em modelos que dão ênfase a procedimentos descritivos para análises qualitativas - como os de Stake (1977) e o de Parlett e Hamilton (1972), nenhum privilegia o “entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir” (Habermas, 1987b).

Uma busca semelhante à que pretendíamos implementar foi desenvolvida por Saul (1988), centrada em princípios de avaliação democrática, de crítica institucional, de criação coletiva e da pesquisa participante. Entretanto, ressalvados os méritos da proposta da autora ao oportunizar o avanço em direção a uma avaliação emancipatória, sentimos que esta modalidade não contemplava toda a complexidade de fatores em seu ir-e-vir e em sua condição sócio-individual centrada no processo argumentativo, intersubjetivamente construído, propondo o enfrentamento dos nexos sempre presentes entre teoria e prática.

Entendíamos, também, que as formas tradicionais de execução de avaliações educacionais acionam 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, 1989a, p. 176). Nesse caso, a relação entre sujeitos fica limitada por uma racionalidade que desloca tudo que não seja fundamentado na objetividade dos fatos. Em nome de uma razão assim definida, criam-se normas e regras que, pouco ou nada têm a ver com a sociedade concreta (Habermas, 1987a).

Um conceito de racionalidade que privilegia, além do aspecto objetivo, as esferas subjetiva e normativa da razão humana atende ao que acreditávamos necessário viver no processo avaliativo. O conceito de racionalidade comunicativa proposto por Habermas (1989a) 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 nas esferas objetiva dos fatos, subjéctiva das vivências e normativa das leis. Emerge uma possibilidade de verdade fundada em níveis de consciência do grupo, desde que correspondam às dimensões de falibilidade da verdade proposicional, da justeza normativa, da veracidade subjetiva e da coerência estética. (Habermas, 1990b). Somente uma razão humana assim vivida proporciona as bases e vivências do esclarecimento humano em sua construção do processo de emancipação.

Habermas (1993a, p.99) afirma que

desde o final do século XVIII, quando Kant falou da saída do homem de sua culposa minoridade, os conceitos tais como esclarecimento e emancipação referem-se a processos nos quais a gente experimenta em si mesmo como se transforma quando aprende a se comportar racionalmente sob pontos de vista formais. Esclarecimento e emancipação (*Aufklärung*) é um reflexo da auto-experiência no decurso de processos de aprendizagem. Emancipação tem a ver com libertação em relação a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da causalidade da natureza ou das limitações do próprio entendimento, derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade, mesmo que tenhamos caído nelas por pura ilusão. A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia.

O significado intersubjetivo de emancipação nos oferecia, assim, a possibilidade de uma revisão e explicitação do significado que, em Saul é somente vislumbrado. Em Habermas é efetivado pela possibilidade de inserção de todos agentes da fala num processo aberto à discussão e à reflexão crítica, vivido de modo a construir com os participantes do processo a força esclarecedora e emancipatória para desvelar o que é determinado ideológica e dogmaticamente, estabelecendo os nexos entre interesses e o uso do conhecimento.

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.

Enquanto a crítica dogmática procura impor ao que é criticado a própria visão, sempre exterior ao objeto criticado, a crítica dialética

debruça-se sobre o que vai ser criticado e recebe do objeto, no momento da crítica, impulsos do 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, 1989b, p.27)

Em um movimento dialógico, a crítica dialética pressupõe o exercício de uma racionalidade que busca, num movimento de ação-reflexão-ação, a verdade das proposições, a correção das normas e autenticidade das vivências.

E, nesse sentido, temos presente que “usar” um tipo ou outro de racionalidade

nas ações humanas não é indiferente para o benefício social (Habermas, 1982).

A racionalidade pressupõe um conceito fundamental em Habermas, qual seja o de interesses orientadores do conhecimento. O uso de qualquer conhecimento está condicionado a um interesse, nem sempre explícito até para o próprio sujeito da ação. Nesses termos, cabe-nos na análise das ações explicitar/desvelar os nexos existentes entre teoria e prática, clarificando o real interesse orientador da racionalidade e, conseqüentemente, da ação.

Assim, o conhecimento e o reconhecimento de como acontece a ação comunicativa no mundo cotidiano contrapõe-se a dois outros tipos de ação: a instrumental e a estratégica. A primeira - instrumental - está presente quando se considera a observância de regras e se avaliam graus de sucesso, com a finalidade de ganhos individuais. A competência se esgota no ajustamento do meios aos fins, correndo-se o risco de serem calculados de forma técnica os resultados do esforço (Habermas, 1987b).

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 gênese não tem valor intersubjetivo do ponto de vista da construção de espaços públicos, fundamental à democracia.

Como já afirmou Habermas (1990a, 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

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 da definição da situação e da escolha dos fins, assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através de processos de entendimentos. 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 da fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força ilocucionária quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumento.

No jogo dessas interações, as sociedades modernas pressupõem a existência de dois mundos, quais sejam: o mundo do sistema e o mundo vivido (ou mundo da vida, como alguns traduzem *Lebenswelt*). Esses dois mundos mantêm uma relação de coexistência e, em certa medida, de complementação entre um e outro. O mundo do sistema representa a ótica do capital, o local privilegiado para as ações fundadas na busca do êxito, do domínio. São expressões do mundo do sistema as ações técnico-instrumental e estratégica, com suas respectivas racionalidades. Quando há o domínio dessa esfera, ou seja, a sistêmica, detectamos o uso ideológico, via colonização do mundo vivido, valendo e mascarando os fatores de dominação, de contradição e de obstrução do processo de construção coletiva da liberdade e da emancipação. O desvelamento público ideológico, a tematização das verdades constituem-se no espaço contra-ideológico, capaz de impedir que sujeitos

e grupos sejam usados técnica ou estrategicamente.

E é desse processo político que emerge a condição do espaço público, local por excelência da palavra, no qual se supõe estruturas de consciência capazes de transcender seus próprios limites, abrindo-se para os pontos de vista de todos os participantes do processo comunicativo, concretizados pelo descentramento. A capacidade de descentramento, defendida e encontrada nos estudos de Piaget e de Kohlberg, constitui-se em condição essencial para a ação cooperativa.

Esse espaço público propicia a moldura argumentativa para a pretensão de validade das verdades democraticamente postadas. Mas, como diz Rouanet (1987b, p.306),

não se trata, como na cidade-estado, de uma democracia que se define pelo que ela exclui (...) nem como nas democracias populares, de uma fórmula para legitimar a dominação pelos aparelhos. Nem, finalmente, de uma semi-democracia, moldura liberal enquadrando todos os autoritarismos (...). É uma democracia capaz de assegurar, no sentido mais preciso, a liberdade de opinião, fórmula consagrada que agora recebe uma significação absolutamente literal. Se a opinião é a essência da democracia, esta é essencial para assegurar a opinião. A democracia não é o reino da opinião verídica, mas da opinião *tout court*; cenário em que se encontram todos os interlocutores, e que proporciona as condições formais para que os interesses gerais, confrontando-se com os particulares, sejam capazes de produzir opiniões verdadeiras.

Nesse sentido, o processo avaliativo construído por nós para/na pesquisa, tem como pressupostos teórico-metodológicos, fundados nos princípios habermasianos: - a busca de uma comunidade com o intuito de tematizar, questionar vivências,

fatos e/ou normas na perspectiva de fala que inclua o “eu”, o “tu” e o “outro”; - a inclusão de “todos e de cada um” em espaços públicos como condição da construção, consolidação e aperfeiçoamento da democracia; - a aceitação dos contrários e da diferença no espaço público para o embate no uso do conhecimento; - o valor do discurso argumentativo e da não violência; - o desvelamento ideológico das contradições como desocultamento do ilegítimo, do inautêntico e do não verdadeiro; - a assunção da reflexão não só como monólogo reflexivo, mas como reflexão com o outro, numa ação descentrada; - a crítica dialética em oposição à crítica dogmática; - a condição da construção sócio-individual da liberdade como base e resultado do processo emancipatório, autônomo, crítico e reflexivo.

### **Teórico-prático em sua dimensão metodológica**

A forma específica de interação, via argumentação, que buscamos adotar e investigar na pesquisa, caracterizou-se pela presença de uma multiplicidade de interlocutores que buscam, juntos, pela prática da palavra, tornar transparentes os contextos externos e internos da dominação ilegítima e encontrar verdades nas esferas actual, social e subjetiva, com vistas a um mundo legitimado pela própria dinâmica de busca de verdades na qual meios e fins sejam questionados quando não se mostrarem legítimos. Emancipação, reflexão crítica e desvelamento ideológico estão assim indissociavelmente ligados.

Ficava claro para nós que a reflexão crítica só é emancipatória quando feita

através de uma fala dirigida ao entendimento, numa relação direta entre pensar e fazer, expressando nexos entre teoria e prática.

### **Atos da fala como unidade de análise das ações**

Nossa intenção ao reunir alunos, professores e coordenação como sujeitos falantes, com direito a serem ouvidos e a influenciarem o processo de mudança, constitui-se na forma de oportunizar a vivência da ação comunicativa. Apoiava nossa convicção a idéia de que sempre que um sujeito realiza um ato, ambos entram numa relação interpessoal, numa comunidade comunicativa (Habermas, 1987b) o que nos propiciou a base para a adoção de atos da fala como categoria de análise das ações que se pretendiam intersubjetivas.

É o ato da fala que possibilita a ação social-comunicativa entre sujeitos que se relacionam, sujeitos capazes de falar e de agir. É definido como “a menor seqüência verbal nas emissões de um falante em um contexto de comunicação, que resulta tanto inteligível como aceitável para, pelo menos, outro sujeito capaz de linguagem e ação” (Habermas, 1989b, p.172)

Esses atos de fala pressupõem critérios de argumentação discursiva, implicando uma distribuição simétrica de chances de prática da palavra que se fundam em cinco postulados, como bases para o processo democrático.

- *postulado de igualdade/simetria<sup>2</sup> comunicativa*: todos os possíveis participantes do discurso argumentativo necessitam de igual chance de usar atos de fala comunicativos; - *postulado de igualdade de fala*: todos os participantes

do discurso têm a mesma chance de proceder a interpretações, fazer asserções, recomendações, explicações e justificações, bem como de problematizar pretensões de validade; - *postulado de veracidade e sinceridade*: os falantes aceitos no discurso necessitam ser sinceros em suas relações consigo mesmos, tornando-as transparentes aos demais; - *postulado de verdade*: os falantes aceitos no discurso têm a mesma chance de utilizar atos de fala capazes de expressar idéias, conhecimentos, fatos que sejam verdadeiros; - *postulado de correção de normas*: no discurso, os agentes têm igual chance de empregar atos de fala que expressem opor-se, permitir e proibir, fazer e retirar promessas, que possam ou não ser justas.

Uma ação de pesquisa orientada nesta direção traz em seu aporte a valoração do que é dito, dos silêncios, das ações que podem promover o entendimento e a construção de uma nova realidade, com apoio numa relação intersubjetiva de enfrentamento de dissensos e de pontos comuns, visando a alcançar níveis de consenso racional e dialeticamente determinados, em sua dinâmica e possibilidades, sem a presença da coerção, coação, persuasão.

Vistos na perspectiva dos participantes, os dois mecanismos, o do entendimento motivador da convicção e o da *influenciação* (grifo do autor) via coerção, coação, persuasão, que induz o comportamento, excluem-se mutuamente. Ações da fala não podem ser realizadas com a dupla intenção de chegar a um acordo com um destinatário sobre algo e, ao mesmo tempo, produzir algo nele, de modo *causal* (grifo do autor). Na perspectiva de falantes e ouvintes, um acordo não pode ser imposto de fora e nem ser forçado por uma das partes - seja através da intervenção direta na situação da ação, seja, indiretamente, através de uma influência

calculada sobre os enfoques proposicionais de um oponente. Aquilo que se obtém visivelmente através de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram contatos. (Habermas, 1990b, p.70-71).

A proposta pedagógica do curso, nessa perspectiva, foi vista na sua parcialidade/totalidade, quando temas polêmicos foram analisados e avaliados sob óticas diferenciadas, num espaço de não coerção e de não violência presentes. O processo avaliativo foi acontecendo, basicamente, durante discursos argumentativos, nas quais o mundo do curso era problematizado e refletido e onde eram colocadas em discussão as pretensões de validade erguidas quando a autenticidade das vivências subjetivas, a veracidade dos fatos e as normas percebidas como justa/ilegítimas.

### **Questionamentos emergentes da racionalidade orientadora da pesquisa**

Algumas questões foram propostas no sentido de abrir espaço para que o processo fosse desvelado contemplando duas direções: respeitar o ambiente e o contexto em que o fenômeno se desenvolveu e, ao mesmo tempo, captar e negociar os significados que alunos e professores estavam atribuindo às práticas pedagógicas em sua relação dialógica entre teoria e prática. Durante o processo, pareceu-nos indispensável um estudo orientado pelos seguintes objetivos:

- 1- Avaliar o Curso de Especialistas em Educação nas dimensões de sua implementação; de compreensão da formação do educador-especialista na proposta político-pedagógica da

- FACED/UFRGS; e de sua própria práxis pedagógica.
- 2- Verificar se a formação do educador, tal como proposta no curso, é capaz de redefinir a prática pedagógica do especialista.
  - 3- Oferecer opções de melhoria concretas e viáveis para os próximos cursos (resultantes de verdades consensuais às quais o grupo poderia chegar).
  - 4- Analisar o quanto a vivência da ação comunicativa foi capaz de influenciar a práxis do curso, trazendo resultados significativos na formação do educador-especialista.
  - 5- Apontar caminhos e rumos na formação do educador-especialista no sentido da emancipação na trilha da construção da liberdade sócio-individual.

A tematização das questões ocorreu em seminários com alunos, reuniões com professores, durante leituras de relatórios de estágio e a partir de dados coletados formal e informalmente, que foram usados como expressões de fatos, vivências e normas, cujos significados eram negociados durante os discursos argumentativos reais e/ou simulados.

### **Construção sócio-individual gestada no curso como expressão e luta pela emancipação**

Nos momentos em que buscamos viver o agir comunicativo ou sua aproximação virtual descrito na pesquisa, surgiram pretensões de verdades ensejadoras de modificações, que também podem ser expostas a um novo processo de validação, via discurso argumentativo e questionamento de validades estabelecidas.

Essas pretensões de validade representam resultados de atos de fala, nos quais o respeito ao outro é condição fundamental e cuja ação entre contrários é esperada no sentido da busca do desvelamento ideológico, com vistas à construção de uma realidade mais legítima e autônoma. Representou 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.

Os resultados, refletidos processualmente, apresentam-se como oriundos de naturezas distintas. Os primeiros caracterizam-se por serem pretensões de verdade originadas da pretensão de uso de discursos argumentativos, expressa pelos participantes ao problematizarem os temas do curso. Os demais resultados constituem-se em interpretações originadas nas interações argumentativas ocorridas entre os pesquisadores no caminhar histórico do processo de investigação.

Relacionamos, a seguir, algumas pretensões de verdades (resultados sobre o curso) contextualizadas no relatório de pesquisa: - evidência, pela análise de relatórios de estágio, de sinais de vivências interativas, possibilitando perceber que alguns alunos caminharam rumo a uma prática assentada na busca de entendimento entre sujeitos, com vistas à perspectiva da intersubjetividade; - mudanças na carga horária de algumas disciplinas (redução/aumento) com modificação de conteúdos, de fins e criação de novas disciplinas; da mesma forma, igualmente relevante, alguns dos alunos evidenciaram a luta por uma



proposta não só de entendimento da realidade, mas de mobilização para a sua transformação social. Isto evidenciava a dissociação existente entre o que era proclamado e o que era vivido: o discurso da prática transformadora, dialógica e crítica de sala de aula; - a grande maioria dos alunos conseguiu estabelecer relações mais orgânicas entre a prática e a teoria a partir do final do 2º semestre e nos relatórios de estágio evidenciou capacidade para uma leitura crítica e reflexiva de mundo; - a avaliação do rendimento dos alunos foi prejudicada, em seu papel formativo, pela distância entre as entregas de tarefas e seu retorno; - o trabalho da comissão coordenadora foi afetado pelo rodízio e absenteísmo das pessoas que integravam o processo de tomada de decisão; - a diminuição da participação dos professores mais titulados, à medida em que o curso se aproxima do final, quando a prática se torna mais intensa, por ocasião dos estágios supervisionados.

Entre os resultados processualisticamente acordados pelos pesquisadores foram aceitos, em suas pretensões de verdade: - 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. Nesse processo 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. Entretanto, detectamos que, na aproximação entre objetivos e práxis do curso, muitas vezes, foi possível desvelar ideologias subjacentes, embora não o suficiente para a reconstrução de uma nova totalidade; - a relevância e significado do curso como uma das poucas alternativas viáveis de potencialização, na prática, da proposta teórico-prática de transformação social do especialista em educação no concreto material das áreas de Administração, Orientação e Supervisão; - a constatação de uma especificidade a ser respeitada e resguardada na formação de cada especialista trabalhada no curso em função das condições sócio-históricas concretas evidenciadas nas escolas e instituições, assumindo que esta especificidade só se efetiva se nela estiver embutida a dimensão de totalidade, de compromisso social, de transformação das condições materiais; - a consciência de que o discurso como fala (e não, habermasianamente como tematização de verdades) explicita o que realmente se deseja, se enfatiza na prática e, conseqüentemente na teoria: assim, a desconexão ou contradição entre teoria e prática se mostrou falaciosa, pois os alunos verbalizaram que somos o que fazemos e exigimos e não necessariamente o que falamos.

Com relação ao paradigma de avaliação proposto e construído na prática com o grupo, foi possível tematizar questões referentes aos modos de relações de produção das subjetividades/ intersubjetividades no curso. A maioria dos resultados foi produto dessas ações argumentativas nas quais se buscou como norte a construção no cotidiano de

pressupostos radicais de democracia, contemplando a todos e a cada.

### **À guisa de conclusão: reconceptualizando a formação do educador/especialista**

Finalmente, tentar uma alteração paradigmática para analisar a formação do educador-especialista na perspectiva da transformação social constituiu um desafio emergente, capaz de produzir modificações no desenvolvimento de competências requeridas à práxis pedagógica desses profissionais, no cenário da escola, da comunidade e da sociedade.

A perspectiva pensada atinge não só a moldura institucional, mas principalmente as condições de ação do profissional que se envolve no curso. São aqueles que manifestam disponibilidade e aceitam o desafio de trabalhar engajados numa *pedagogia do entendimento intersubjetivo*. Nesse contexto, acreditamos poder-se-ia viver um verdadeiro processo de trocas acadêmicas de opiniões defensáveis, pela via da argumentação, tanto por parte dos alunos, quanto de professores e coordenação do curso, criando um clima propício a uma “comunidade de comunicação” na direção da *formação autônoma e emancipada*. Assim, trocas e acordos vão sendo estabelecidos quanto ao currículo como um todo, sem perda da qualidade ou da autonomia de todos e de cada um. O ambiente de ação comunicativa, então constituído, favorece a emergência das especificidades de conhecimento, fazendo elos e conexões com as dimensões de totalidade, explicitando com maior nitidez a rede e o uso dos conhecimentos presentes.

Os interesses condutores de conhecimentos orientadores da ação docente no desenvolvimento curricular são aqueles comprometidos com a mudança e a transformação social, construídos via *ação comunicativa*, através da qual os fatos, as normas e as vivências do mundo educacional e/ou institucional e/ou da esfera do Estado em suas regras, fatos e/ou vivências constantemente são submetidos a questionamentos e críticas, por meio de processos argumentativos, desde que considerados ilegítimos.

Nesse processo de formação do Educador/Especialista não deixam de considerar a possibilidade de *simetria de fala/simetria de ação*, permitindo-se chegar a *acordos argumentativamente construídos* entre alunos e professores em todo o processo de gestação e de gestão democrática do curso. Pois, a gestão democrática, na qual se pressupõe a chance de participação real para o questionamento de meios e fins considerados ilegítimos representa condição *sine qua non* para a emergência, consolidação e expansão de *espaços públicos de discussão* essenciais ao processo democrático.

A processualística da formação do Educador/Especialista se assenta numa práxis pedagógica que privilegia a *formação do eu competente*, (Habermas, 1989a; 1989b; Freitag, 1991, 1992), com vistas a um profissional engajado em uma ação efetivamente transformadora, privilegiando a ótica de emancipação e de liberdade presente no mundo da vida. Nesta, se faz presente a competência de diferenciar normas justas de normas injustas, opiniões falsas de opiniões verdadeiras, vivências autênticas de vivências inautênticas, num processo que

se pressupõe democrático, e no qual cada vez mais os espaços públicos se instauram como campos de ressonância destes questionamentos.

#### Notas

1. Reflexões produzidas a partir da pesquisa intitulada "Construindo um processo avaliativo pela via da ação comunicativa crítica e emancipatória: suas possibilidades no Curso de Formação de Especialistas em Educação", desenvolvida em colaboração entre UFRGS e PUCRS, com base no projeto do Curso de Formação de Especialistas em Educação, relatório final, 1993. Trabalho apresentado na ANPAE, Rio de Janeiro, 1993.
2. Vale a pena dizer que "simetria de condições" pressupõe que todos os participantes de uma ação ou de uma comunidade de relações tenham condições de voz, e de serem ouvidos como pares, mesmo que diferenciados. Não importa a diferenciação do saber, mas sim a existência de uma competência comunicacional diferente da meramente lingüística. Sem a capacidade de ouvir e considerar o outro não há a possibilidade de democracia e de liberdade.

#### Referências Bibliográficas

- Aragão, L. M. de C. (1992) *Razão Comunicativa e Teoria Social. Crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Castoriadis, G. (1988) *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1991) *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Freitag, B. (1992) *Itinerários de Antígona*. São Paulo: Papyrus.
- Freitag, B. e Rouanet, S. P. (orgs.), (1980) *Habermas*. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.
- Habermas, J. (1982) *Conhecimentos e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Habermas, J. (1987a) *Técnica e ciência como ideologia*. Porto: Edições Setenta.
- Habermas, J. (1987b) *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros, v. I e II.
- Habermas, J. (1989a) *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1989b) *Teoria de la acción comunicativa: complementos y studios previos*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Habermas, J. (1990a) *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1990b) *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Habermas, J. (1991) *La necesidad de revisión de izquierda*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1993a) *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº 94.
- Habermas, J. (1993b) Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, Ernildo e De BONI, Luis A. (orgs.). *Dialética e liberdade*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- McCarthy, T. (1987) *La teoria de Jürgen Habermas*. Madrid: Tauros.
- Medeiros, M. F. de. (1990) *Anotações introdutórias com vistas ao entendimento de Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. PG/Educação: Porto Alegre, UFRGS (mimeo).
- Medeiros, G. M. de. (1993) *O processo de modernização da universidade brasileira: movimentos, tendências: superações*. (Proposta de Tese), Porto Alegre, PUC/RS, Curso de Doutorado.
- Parlett, M. & Hamilton, O. (1972) *Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. University of Edinburg.
- Rouanet, S.P. (1987) *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rouanet, S.P. (1987) *A razão cativa*. São Paulo: Brasiliense.
- Rouanet, S.P. (1989) Ética Iluminista e ética discursiva. *Revista Tempo Brasileiro*, 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.
- Siebeneichler, F. B. (1989a) *Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade*: G. Gusdorf & J. Habermas: 60 anos, R.J.: Tempo Brasileiro.

Siebeneichler, F. B. (1989b) *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Stake, R. (1967) The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*. 523-40.

Stufflebean, D. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para

educadores. In: Bastos, Paixão & Messik, R. (orgs.) (1976). *Avaliação educacional II: Perspectivas e procedimentos*. Rio de Janeiro: Vozes.

UFRGS, FACED. (1988) *Projeto de curso de formação de especialistas em Educação*; Porto Alegre.