O Agir Comunicativo como Possibilidade no Processo da Avaliação Emancipatória

Maria Helena C. Klein

O presente trabalho consiste na descrição de uma experiência de pesquisa *(1)* avaliativa, qualificada como "emancipatória", vivida na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi desenvolvida durante a implantação do projeto do Curso de Formação de Especialistas em Educação nas habilitações de Administração da Educação, Supervisão da Educação e Orientação Educacional. O relato focalizará o processo de avaliação desenvolvido para responder aos questionamentos da pesquisa, considerando suas limitações e potencialidades.

Maria Helena C. Klein

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Um pouco sobre o Curso

O curso em questão, diferentemente dos demais, caracteriza-se pelo oferecimento de uma habilitação profissional em nível de pós-graduação "lato-sensu". Está organizado em quatro semestres e foi implantado em 1989. Tem sua proposta mediatizada por um currículo que privilegia uma conscientização sobre situações problemáticas da educação brasileira com vistas à transformação social comprometida e engajada. Relaciona essas situações a um projeto para a cidadania, desenvolvendo-o através de uma discussão histórico-dialética da realidade presente em contextos educacionais. Oportuniza a construção e reconstrução de conhecimentos que contribuam para a concreticidade da relação entre teoria e prática na sua dimensão transformadora. Há, na proposta do curso, um compromisso com a transformação social em direção a uma realidade mais igualitária e humana, que atenda aos anseios e necessidades da coletividade.

O curso trouxe para o meio acadêmico uma proposta que redimensionava a formação do especialista em educação. Como resultado de discussões e reflexões, instaladas na Instituição, o projeto do Curso 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 brasilei-

(1) Klein, Lovatel e Medeiros, construindo um processo avaliativo pela via da ação comunicativa, crítica e emancipatória e suas possibilidades no Curso de Formação de Especialistas em Educação. UFRS/FACED, 1993.

ra, e com o ensino crítico, mediatizado pelo mundo, calcado na análise de problemas reais, concretos e históricos. Visa como ponto fundamental a 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 esta proposta e sua prática que nos debruçamos, com vistas à construção de um projeto de pesquisa avaliativo.

Questionamentos orientadores do processo de avaliação

Frente à proposta ambiciosa de um Curso que contemplava o "especialista transformador", houve curiosidade e necessidade de se saber como isso acontecia na realidade, o que nos levou a planejar um estudo sistemático para:

- avaliar o curso de Formação de Especialistas em Educação nas dimensões: **a)** de sua implementação; **b)** de compreensão da formação do educador especialista na proposta da FACED; **c)** de sua própria práxis pedagógica;

- verificar se a formação do educador, tal como proposta no projeto do Curso, foi capaz de redefinir a prática pedagógica do especialista;

- oferecer opções de melhorias concretas e viáveis para os próximos cursos;

- analisar o quanto a vivência da ação comunicativa foi capaz de influenciar a práxis do curso, trazendo resultados significativos na formação do educador/ especialista;

- apontar caminhos e rumos na formação do educador especialista, no sentido da emancipação na trilha do esclarecimento.

Os objetivos, conforme a própria natureza do estudo, não foram vistos somente como pontos de chegada, mas estiveram presentes durante todo o processo.

Pressupostos teórico-práticos da proposta de avaliação escolhida e da metodologia empregada.

A literatura tradicional na área de avaliação educacional oferece vários modelos que ajudam a planejar um estudo avaliatório, com conseqüências 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, sendo a dinâmica do real representada por esquemas considerados, por nós, simplificados, já que não traduzem suas contradições, nem as ultrapassam. Seja em modelos que enfatizam, 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 o de *Stake (1967)* - nenhum privilegia o entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir *(Habermas, 1987)*. Este entendimento, que pressupõe um discurso *(2)* argumentativo, para buscar o conhecimento na diversidade dos argumentos, contribui para o esclarecimento e a emancipação humanos. Neste processo, a avaliação e a decisão consideram aspectos dos mundos objetivo, subjetivo e social apresentados em discursos argumentativos nos quais devem estar envolvidos os próprios avaliadores.

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

(2) Termo introduzido por *Habermas* que consiste especificamente na comunicação destinada a fundamentar pretensões de validade de fatos e/ou normas e/ou vivências.

participante" *(Saul, 1988, p. 53)*. Sobre este suporte, a autora propõe a avaliação emancipatória e a define como "um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la" *(p. 61)*. Nele estão envolvidos quatro conceitos básicos de sua proposta avaliativa: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa, bem como os pressupostos metodológicos desta abordagem: o "antidogmatismo, a autenticidade e o compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão" *(p. 62)*. Esses conceitos e pressupostos coincidiam com a participação dialógica desejada em nosso trabalho, mas, para nós, a idéia de emancipação precisava ser desenvolvida e ampliada, no sentido de uma melhor compreensão da reflexão crítica que deveríamos viver. Encontramos, na teoria do agir comunicativo *(Habermas, 1987)* o referencial de que precisávamos para nos orientar nesta caminhada. Nesta teoria, o autor nos oferece um conceito de emancipação que se evidencia no mundo vivido *(3)*, no qual a transformação da sociedade começa na interação entre sujeitos que fazem uso da crítica dialética.

O conceito de crítica dialética ocupa papel central no processo de avaliação emancipatória. Difere da crítica dogmática, que procura impor ao que é criticado a própria visão. A crítica dialética pressupõe o exercício de uma racionalidade que busca incessantemente, num movimento de argumentação e contra-argumentação, a verdade de proposições, a correção de normas e a autenticidade subjetiva. As pretensões de validade se movem na teia da linguagem através da competência comunicativa *(4)* dos homens. Essa teia é necessária para se criarem razões intersubjetivas, ou comunicativas que, longe de oprimir, emancipam e libertam quem as cria.

Assim, uma multiplicidade de interlocutores podem buscar juntos, pela prática da palavra, tornar transparentes os contextos externos e internos da dominação ilegítima e encontrar verdades nos mundos fatual, social e subjetivo, questionando meios e fins que se prestem a esta dominação. O processo avaliativo, longe de se constituir numa busca de verdades absolutas, caracteriza-se pela consideração de todas as razões que justifiquem as afirmações, que se pretendem válidas, ditas por todos os participantes, relativas a qualquer aspecto do curso. Visa a um mundo legitimado pela própria dinâmica de buscas de verdades.

Ficava claro para nós que a reflexão crítica só é emancipatória quando feita através de uma fala dirigida ao entendimento. E que esta crítica longe de oprimir o que é criticado, consiste numa ajuda, visando construir argumentos e explicações para facilitar a compreensão da realidade através de um movimento dialógico.

A forma tradicional de execução de avaliação educacional aciona uma racionalidade centrada num sujeito que "encontra suas medidas em critérios de verdade do conhecimento de objetos e de sucesso no domínio sobre objetos e coisas" *(Siebeneichler, 1989, p. 63)*. Neste paradigma, a razão humana se contrapõe ao mundo para conhecê-lo. Uma razão do sujeito, ou subjetiva, assim definida, usufrui do poder que lhe é dado pelo conhecimento para organizar cientificamente a sociedade.

Habermas considera este enfoque como usurpação de um processo social que culminaria na "subjetivação do todo". Nas palavras de Siebeneichler, estudioso de Habermas: "a razão baseada na comunicação busca medidas críticas em procedimentos argumentativos que procuram resgatar, direta ou indiretamente, três tipos de pretensões de validade: de verdade proposicional, de correção normativa e de autenticidade subjetiva. Ela substitui, portanto, a reflexão transcendental, solitária, anterior à fala, pela configuração da ação e do discurso no interior do processo comunicativo" *(1989, p. 63)*.

(3) Lugar das relações sociais e espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. E o espaço societário em que pode operar a ação comunicativa.

(4) Em *Habermas* "estádio convencional da interação" em que há o descentramento do falante, a respeito do tema problematizado que o analisa na perspectiva da 1ª, da 2ª e da 3ª pessoa

Habermas esclarece:

"Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validez. No caso de processos de entendimento mútuo lingüístico, os atores erguem, com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais, legitimamente reguladas, de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que tem acesso privilegiado). Enquanto que, no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro, para uma ação de adesão - e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita" *(1989a, p. 79).*

Dessa forma, a racionalidade orientadora da proposta metodológica da pesquisa definiu-se pela busca de verdades, através da prática da palavra - ou atos de fala - exercida no discurso argumentativo, capaz de abrir possibilidades para substituir contextos normativamente assegurados por contextos comunicativamente obtidos.

Atos da fala, suas proposições e possibilidades

Nossa intenção ao reunir alunos, professores e coordenação como sujeitos falantes, com direito a serem ouvidos e a influenciarem o processo de mudanças, foi a de oportunizar a vivência da ação comunicativa. E mesmo que as condições do discurso não fossem as ideais, todo o esforço da equipe de avaliação e da coordenação executiva foi a de criar com cada sujeito, e com todos, uma comunidade comunicativa.

O ato de fala, que possibilita a ação social-comunicativa entre sujeitos capazes de falar e agir, é definido como "a seqüência menor nas emissões de um falante que, em um contexto de comunicação, resulta tanto inteligível para, pelo menos, outro sujeito capaz de linguagem e ação" *(Habermas, 1989b. p. 172).* É oportuno destacar que atos de linguagem que se realizam na proporção em que o "dizer se faz fazer", tal como definido por *Austin* e *Searle (apud Habermas, 1989a)* permitem ver fala como ação.

Habermas em seus "estudos prévios e complementos" *(1989b)* enfatiza que a busca do entendimento pressupõe, no mínimo, as condições seguintes de validez: "a de expressar-se inteligivelmente, a de dar-se a entender, a de dar a entender algo a alguém e a de se entender com os demais" *(p. 300).*

O entendimento se dá por atos de fala num processo de argumentação discursiva, fundado nos seguintes *postulados:*

- *postulado de igualdade comunicativa:* todos os possíveis participantes do discurso argumentativo devem ter igual chance de usar atos de fala comunicativos;

- *postulado de igualdade/simetria de fala:* todos os participantes do discurso devem ter 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 devem ter a mesma chance de utilizar atos de fala representativos, isto é, devem ser capazes de expressar idéias, sentimentos e intenções pessoais que sejam verazes;

- *postulado de correção de normas:* nos discursos os agentes devem ter igual chance de empregar atos de fala regulativos, isto é, de mandar, de opor-se, de retirar promessas, que possam ou não ser justas: *(Habermas, 1989b, p.153, 209).*

(3) As considerações aqui mencionadas integram o texto "Avaliação como prática de investigação do processo educacional" de minha autoria.

Acrescentamos a estes o postulado de verdade ("os falantes aceitos no discurso devem ter a mesma chance de utilizar atos de fala constatativos, isto é, devem ser capazes de expressar idéias, conhecimentos, fatos que sejam verdadeiros") que na obra de *Habermas,* encontra-se subentendido *(p. 493)* como sendo de igual importância no conjunto de postulados.

Além disso, para o estabelecimento do consenso fundado, *Habermas (1989a)* acrescenta, ainda, um fator relevante a ser considerado no discurso, qual seja, o de que "não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do discurso, de valer-se de seus direitos [...] de ter chances iguais de participar dele, promover qualquer repressão, por sutil e dissimulada que seja" *(p.112).*

Incluímos, ainda, o descentramento para que o discurso tenha a direção do entendimento. Por ele podemos "delimitar a subjetividade das próprias vivências frente à objetividade da realidade[...], a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da língua" *(Habermas, 1989b, p. 180).*

Uma ação de pesquisa orientada nesta direção traz consigo a valoração do que é dito, dos silêncios, das ações que podem promover o entendimento, e a construção de uma realidade com apoio numa relação intersubjetiva de enfrentamento de dissensos e de pontos comuns, visando alcançar níveis de consenso racional e dialeticamente determinados.

Neste sentido, o processo avaliativo construído pela pesquisa de pesquisa tem os seguintes pressupostos teórico-metodológicos fundados em princípios *habermasianos*: **1)** a busca de uma comunidade de comunicação com o intuito de tematizar, questionar vivências e/ou fatos e/ou normas na perspectiva de fala que inclua o **"eu"**, o **"tu"** e o **"outro"** **2)** a inclusão de todos e cada um em espaços públicos como condição da construção da democracia **3)** valor do discurso argumentativo e da não-coerção à fala na busca e uso do conhecimento; **4)** a assunção da reflexão crítica dialética; **5)** o desvelamento ideológico indispensável à emancipação e construção sócio-individual da liberdade.

Metodologia do estudo

Vimos possibilidade de o agir comunicativo ser vivido como um processo avaliativo por sua característica crítica e transformadora: a crítica (dialética) ao supor transformação e melhoria do cotidiano. Buscamos vivenciar o discurso argumentativo em todas as situações pertencentes ao mundo do curso, quando as normas da moldura institucional foram expostas pelo diálogo às pretensões de validade num caminho para aperfeiçoar o curso naquilo a que ele se propõe: formar especialistas em educação que vivam o processo de maioridade da razão humana.

A busca das verdades consensuais ocorria em dois momentos bem diferenciados: quando havia, realmente, interlocutores que tematizavam aspectos do curso nas reuniões e seminários, onde eram focados aspectos da política pedagógica, de organicidade dos conteúdos e de avaliação do rendimento; e quando a equipe de pesquisa tematizava e questionava aspectos do curso, a partir de falas de professores, alunos e membros da comissão coordenadora, registradas em atas e em questionários. Neste caso, os temas problematizados eram retomados pela equipe de pesquisa, que buscava fazer interpretações que implicassem questões de validade e contextualizar coletivamente essas interpretações. Buscamos justificativas para nossas pretensões, através de argumentações e contra-argumentações, com textos de documentos oficiais, como regimento, planos de curso e o próprio conceito de transformação, tal como fundamentado na proposta oficial. Em nosso relatório apresentamos as pretensões de verdades processualisticamente obtidas ao longo da construção da pesquisa. Nele estão contextualizados os temas problematizados durante o processo avaliativo, envolvendo a descrição de atos de fala da comissão coordenadora, do corpo docente, do corpo discente, em torno de aspectos da política pedagógica, da organização curricular e da avaliação do rendimento. Inclui o relato da dinâmica do discurso nos seminários ocorridos. Em todos os momentos, esteve a busca das possibilidades de superação dos contextos normativamente assegurados (e geralmente não questionados) por con-

textos comunicativamente obtidos.

Diferente do observador/avaliador que conta como as coisas acontecem, procuramos compreender o que é dito, usando as três perspectivas do falante e as do mundo, envolvendo-nos nas "negociações sobre o sentido e a validade" dos proferimentos. As nossas afirmações buscam ter a força de avaliação, na medida em que trazem, explícita e implicitamente, um potencial para a coordenação de ações, seja no mundo dos fatos, das normas ou das vivências.

Foi no plano do discurso que colocamos em discussão as pretensões de validade erguidas. Por exemplo, a afirmação "o aluno sente o isolacionismo (isolamento)" provocou uma discussão sobre se é mesmo sentimento de solidão ou velamento de qualquer outro sentimento: se o isolamento está realmente associado ao tipo de conhecimento construído no curso, ou não; se esta foi a expressão de um só aluno, associada ao seu contexto profissional, ou se, mesmo com expressões e manifestações diferentes, apareceu entre os colegas; se o "isolacionismo" não representaria uma reação/resistência em relação à proposta transformadora, como um movimento hegemônico e conservador. Empenhamo-nos em fazer questionamentos desta natureza para diferenciarmos a informação no quadro de uma conversa informal, da informação no contexto do discurso.

Nossas interpretações se assumem como pretensões de verdade, embora reconheçamos a necessidade de que essas interpretações pertençam a contextos semelhantes aos do leitor, uma vez que a "compreensão só acontecerá mediante um acordo sobre a teoria da verdade oculta na pretensão de verdade do falante" *(Stein, 1986, p. 57).*

Resultados

Nossos resultados consistem nas pretensões de validade originadas nos discursos. Coincidência do processo vivido, aparecem de forma comum definindo a moldura que evidencia as verdades pretendidas como válidas.

Representam a teoria em atos e podem ser substituídas por novas verdades intersubjetivamente e dialogicamente encontradas por qualquer leitor que ingresse no processo argumentativo e que entrelace, nas suas ações reflexivas, e nas suas interpretações, as perspectivas de mundo (objetivo social e subjetivo) e as perspectivas de fala (a do **eu**, a do **tu** e a do **outro**).

Os resultados referem-se a aspectos da práxis do curso, revelando a influência das esferas normativas e o deslocamento da visão técnico-instrumental da gênese do curso para uma visão emancipatória dos participantes da ação educacional. Durante o processo avaliativo percebemos: **a)** que a redefinição da prática do especialista não depende de uma proposta formulada com intenções de mudança e transformação, e sim de sujeitos que se envolvam numa relação dialética em busca do conhecimento, através da racionalidade intersubjetiva; **b)** que as opções de melhorias, viáveis para os próximos cursos, implicam a construção de uma linha de aproximação entre convicções pessoais no trato de questão e problemas educacionais, formando conexões de idéias na abordagem de situações comuns, através da qualidade das interações que se estabelecem entre professores e alunos durante a prática pedagógica; **c)** que uma proposta de formação do educador/especialista, comprometida com a emancipação e a autonomia precisa, formar um educador em condições de propiciar a ampliação do espaço público através de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo, num processo argumentativo que permita superar contextos normativamente assegurados por contextos comunicativamente obtidos.

Limitações

Um trabalho ou estudo que busca o entendimento entre sujeitos, no contexto de uma comunicação não coagida, incorpora a qualidade de utópico e, aí, já estaria sua maior e suficiente limitação. Preferimos, no entanto, acreditar que, mesmo que as condições em que se dê o diálogo sejam difíceis, pessoas possam chegar a verdades consensuais, con-

vivendo e expressando-se nas três esferas de mundo, através do discurso argumentativo. À medida em que crescer a competência comunicativa, podem diminuir as limitações de estudos deste tipo, e acreditamos que seja possível utilizar potenciais cognitivos, éticos e psíquicos, em benefício de uma formação racional da vida humana.

Limitações concretas podem ser citadas, a partir de dificuldades reais que encontramos, nos primeiros semestres do curso, como, por exemplo, a reação antagônica dos alunos ao que eles chamaram de autoritarismo das decisões tomadas pela comissão coordenadora. Mesmo com os esforços para justificar as decisões e explicar razões em sala de aula ,não havia clima para o agir comunicativo. Quando o curso começou, era nebuloso para a coordenação executiva o caminho para se chegar ao entendimento. Havia uma predisposição para oportunizar o entendimento, mas também havia uma distância entre estas predisposições e o realmente viver e ver o mundo, explicado por uma racionalidade comunicativa. Este estágio implicou um aprendizado de respeito à fala do outro que, muitas vezes, nossos dogmatismos dificultaram.

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. Apesar da crença da coordenação executiva na possibilidade de se construir espaços para a busca do entendimento, 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.

Reflexões finais

Acreditamos que esta modalidade de pesquisa nos aponte a possibilidade de um trabalho que abra, constantemente, novas fontes para interpretações, considerando o caráter dialético do método. Nesta perspectiva, o trabalho estará sempre aberto a novas construções no mundo vivido do curso, traduzindo um processo de busca contínua para a verdadeira emancipação de sujeitos capazes de construir, comunicativamente, uma ordem social.

RESUMO

O texto focaliza os suportes teórico-práticos da proposta avaliativa desenvolvida no Curso de Formação de Especialistas em Educação da UFRGS. Discorre sobre os procedimentos teórico-metodológicos da abordagem avaliativa, fundamentados na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987). Esta se caracteriza por buscar, pela prática da palavra, num movimento de argumentação e contra-argumentação, verdades consensuais sobre as dimensões fatual, social e subjetiva, do mundo vivido. Neste processo, os temas problematizados são analisados nas perspectivas de fala da primeira, segunda e terceira pessoas gramaticais, oportunizando, neste caso, o conhecimento do mundo vivido do curso, não como sujeitos que se contrapõem a este mundo, mas como sujeitos que se fundem a ele numa conexão dialética.

O texto considera, ainda, limitações e possibilidades dessa experiência como modalidade de pesquisa avaliativa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Guido A. Verdade e objetividade: novas considerações sobre a teoria consensual de J. Habermas. *Revista Filosófica Brasileira*, v. 3, n. 1, p. 09-22, jul. 1986.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica*: ontem e hoje. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.184 p.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo.*Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a. 236 p. (Biblioteca Tempo Universitário, 84) (Estudos Alemães)

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa.* Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. 2v. (Ensayistas, 278, 279)

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa:* complementos y estudios previos. Madrid: Ediciones Catedra, 1989 b. 507 p. (Coleccion Teorema. Ser Mayor).

ROUANET, S. P. Ética iluminista e ética discursiva. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 98, p. 23-78, jul./set. 1989.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória:* desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 151 p.

SIEBENEICHLER, Flávio Breno. *Jürgen Habermas*: razão comunicativa e emancipação. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 181 p. (Biblioteca do Colégio do Brasil. Série B; 2)

STEIN, Ernildo. O que é pretensão de verdade? *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 156-9, jul. 1986.

THIOLLENT, J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 107 p. (Temas básicos de ...)