

Proposta de Sistematização Transdisciplinar do Processo de Avaliação Continuada do Curso de Direito das Faculdades Jorge Amado.

Dante Augusto Galeffi

Abertura

Convidado pela Coordenação do Curso de Direito das Faculdades Jorge Amado como interlocutor do processo de construção do seu Projeto Pedagógico, apresentou-se a possibilidade de um diálogo criador com os membros do seu Colegiado. Nesta oportunidade, experienciei a abertura dialógica do grupo em relação a um pensar que mira a concretização de ações realizadoras de uma excelência na formação pretendida do bacharel em direito. Reconheci o propósito do chamado como uma oportunidade para aprender mais do mundo acadêmico em sua dinâmica viva, e também percebi uma disposição efetiva às mudanças requisitadas pelo atual contexto mundial a qualquer Instituição de Ensino Superior, assim como de qualquer setor da vida associada, que não perca de vista a historicidade do processo civilizatório contemporâneo em sua hegemonia planetária e em sua prolongada crise paradigmática.

A minha inserção, neste movimento, ocorreu no âmbito de um pensar pedagógico que tem como premissa o livre exercício imaginante das forças criadoras, não tendo, de imediato, nada a ver com aplicações técnicas de natureza formal. Isto, entretanto, não nega a necessária atenção que um projeto pedagógico deve dedicar às leis, normas e diretrizes vigentes que regem, regulam e indicam o modo como fazer funcionar um curso de formação superior para que o mesmo possa ser reconhecido como participante efetivo da rede nacional de ensino.

A minha contribuição, neste processo de construção, se concentrou na área do pensamento conceutivo e não na área da ação realizadora. Afinal, a ação realizadora é engendrada por todos aqueles que compõem o corpo regular do curso. Deste modo, o meu papel foi o de apontar e sugerir possibilidades de agenciamento pedagógico, no sentido da construção de uma trama interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar que favoreça o alcance pleno de suas metas e sentidos deliberados.

Nesse âmbito dialógico então, surgiu a possibilidade de minha contribuição conceitual se estender ao campo da articulação do modo como a avaliação poderia acontecer na dinâmica viva da formação em causa. E é isto o que me disponho a realizar com este texto: um projeto de sistematização do processo de avaliação continuada do curso de Direito das FJA. Não se trata de uma encomenda técnico-metodológica, e sim do resultado de um diálogo de pensamento e de uma abertura para o poder-ser mais vigoroso de nossas possibilidades humanas

criadoras.

Assim, dialogo com o conjunto de professores do curso de Direito que formam sua base acadêmica, no esforço conjunto de delineamentos para a construção de um processo avaliativo contínuo, que atenda aos requisitos de promoção e realização da qualificação profissional projetada como fim. Deste modo, exercito uma utopia relativa ao que chamei de Avaliação Polilógica, desenhando alguns fundamentos de sua possível efetivação. Portanto, esta proposta não é prescritiva e sim compreensiva: ela nasceu do reconhecimento de possibilidades para a construção continuada de modos de formação profissional sempre mais implicados com a humanidade dos humanos. Algo que ainda não é, por isso mesmo algo que busca ser e realizar-se plenamente nos limites, condições e possibilidades do nosso comum-pertencer, enquanto somos-no-mundo-com.

□

II. Pressupostos para a Sistematização do Processo de Avaliação em foco

Para a concretização do perfil profissional pretendido, amplamente explicitado no Projeto Pedagógico, é fundamental a existência de um processo de avaliação que articule, concretamente, as múltiplas dimensões envolvidas na formação do bacharel em direito com a totalidade da estrutura e funcionamento acadêmico do curso e de sua matriz institucional. Isto implica em uma avaliação permanente e renovada do processo acadêmico como um todo, tanto no âmbito da avaliação da aprendizagem discente como nos

âmbitos da avaliação docente e institucional. Articular uma tamanha complexidade não é algo que se possa fazer de uma só vez e nem muito menos por meio de um artifício formal qualquer. Antes de tudo, é preciso se ter presente a processualidade da avaliação, o que significa dizer que o importante é a efetivação das metas e objetivos afirmados na concepção do projeto pedagógico, em atendimento harmonioso e crítico às Diretrizes Curriculares Nacionais.

De qualquer modo, é preciso saber propor e realizar uma forma de avaliação que atenda condizentemente ao que se encontra expresso no marco legal, importando aqui o sentido essencial do texto e não a sua valência legal, ao enfatizar os seguintes aspectos:

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Assim, as instituições não somente deverão adotar práticas pedagógicas e métodos de ensino/aprendizagem inovadores, direcionados à garantia da qualidade do curso, como também deverão adotar procedimentos alternativos de avaliação que favoreçam a compreensão da totalidade do curso, consolidando o perfil desejado do formando, aferindo também a importância do caráter inter e multidisciplinar das ações

didáticas e pedagogicamente estruturadas, inclusive ensejando interface da graduação com a pós-graduação sob diferentes mecanismos, em especial com estímulo à pesquisa, o incentivo à produção científica e a inserção na comunidade sob as diversas formas ou programas de extensão. Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

O texto normativo é essencial ao enfatizar o “dever” em sua formulação, não importando, para a proposição aqui intentada, se esta tenha perdido valência. O dado importante, ou a boa idéia-diretriz, é que todas as IES “deverão” constituir suas formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo o conjunto dos participantes dos cursos, tendo como foco a realização efetiva das capacidades, competências e habilidades descritas como perfil desejado dos formandos, assim como a atuação do corpo docente e administrativo na dinâmica do processo. Necessariamente, isto implica em uma concepção pedagógica

ampla e inovadora, que saiba unir criticamente teoria e prática em um mesmo âmbito inter, multi e transdisciplinar.

Fundamental, então, é construir os dispositivos e instrumentos necessários para um tamanho feito. A começar das relações professor-aluno, aluno-instituição, professor-instituição, é imprescindível descrevê-las e defini-las em seu dever-ser e em seu sendo. Neste âmbito, a avaliação haverá de ser um processo coordenado por critérios comuns, universalmente aceitos e realizáveis (do ponto de vista do universo implicado e circunstancial), sendo para isso necessário constituir uma regulação do processo avaliativo almejado, levando-se em conta a formação pretendida, objetivada e justificada.

Portanto, desde o início, é preciso que os autores deste Projeto Pedagógico, membros efetivos do corpo docente das FJA, estejam cientes do compromisso acadêmico nele declarado de realização da excelência na formação do bacharel em direito, e para tanto elaborem um projeto de avaliação que contemple a disposição de todos em realizar um curso que cumpra rigorosamente as suas determinações conceituais e práticas, através da inter, multi e transdisciplinaridade construída nas relações aprendentes envolvidas.

As instituições de ensino superior não apenas deverão adotar práticas pedagógicas e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, direcionados à garantia da qualidade do curso, como também deverão adotar procedimentos alternativos de avaliação favorecedores da compreensão da totalidade do curso. Ora, todos sabem como isto não seja algo fácil de realizar, bastando apenas conceber, divulgar e aplicar a

norma. A questão é muito mais complexa do que se pode vir a supor a partir do inevitável formalismo da Lei. Trata-se, antes de tudo, de uma decisão que haverá de congrega todos os participantes do processo em uma mesma constelação de valores e possibilidades, em que a qualidade da formação almejada dependa da qualidade dos modos de relação intersubjetivos e transubjetivos implicados. É preciso dizer e propagar o que estiver ao alcance dos autores efetivos do processo, no sentido do alcance da excelência formativa e de sua nutrição e renovação continuadas.

Essencialmente, quero dizer com isso que reconheço o tamanho da responsabilidade social, política e histórica de todos os implicados quando se trata de adotar um critério avaliativo que recrie, reveja e investigue, permanentemente, novas formas e modos mais humanizados de constituição do trabalho de formação do profissional em direito, tendo em vista uma sólida e ampla formação crítico-humanística efetiva e uma qualificada preparação para o exercício técnico especializado. Fazer com que isto se concretize ao longo de todos os momentos do curso é, sem dúvida, um grande desafio que é preciso saber decifrar com precisão e maestria, caso não se queira cair no conto do pato, lugar em que o pato é justamente todo aquele que se deixa enredar por uma propaganda enganosa. Sabe-se muito bem a diferença entre o dizer e o fazer, e por isto mesmo é preciso só dizer o que estiver ao alcance do efetivo fazer. Dizer sem fazer é o mesmo que “iludir”, “enganar”, “trapacear”.

Entretanto, para se poder dizer o que se pode fazer é preciso

sempre uma atitude aprendente aberta e efetivamente disposta ao diálogo implicado, isto é, ao diálogo realizado na conjugação verbal do ser que somos enquanto existimos. Trata-se do constructo ontológico ser-no-mundo-com, em que o ser humano constitui a sua identidade no fundamento não-fundado da diferença ontológica, o que pressupõe uma ampla compreensão articuladora das estruturas e formas dos sentidos implicados, desde uma atitude epistemológica radical, no sentido de uma desconstrução crítico-hermenêutica dos fundamentos e dispositivos da racionalidade moderna imperante, inclusive em sua valência contemporânea de hegemonia planetária dos agenciamentos tecnocientíficos dominantes.

E como, declaradamente, o foco central do curso de Direito das FJA diz respeito a uma formação humanística amplamente atualizada, é preciso que este compromisso seja alcançado em cada momento da formação projetada. Neste sentido, antes de tudo, é necessário conscientizar e instrumentalizar o conjunto do corpo docente, discente e administrativo do curso para a efetivação de uma avaliação que dê conta, de forma unitária e coordenada, das múltiplas instâncias do processo de formação declarado e pretendido.

Pode-se, então, afirmar que a avaliação é um permanente processo dialógico, em que, além dos fatores já consagrados pela tradição, é preciso, também, que sejam criados e fixados novos padrões que favoreçam as mudanças atitudinais e conceituais pretendidas.

Se o compromisso pedagógico assumido alia-se a uma formação crítico-humanística que é supostamente tradicional no campo do direito, é preciso também que ela esteja afinada com as mais avançadas concepções filosófico-pedagógicas da contemporaneidade, que primam pela ênfase no processo de aprendizado continuado e para tal equacionam as relações aprendentes a partir das efetivas vivências dialógicas docente-discente, discente-instituição, docente-instituição, docente-docente, discente-discente, instituição-instituição, instituição-mundo.

Nesse sentido, o ponto focal da concepção de avaliação proposta é a prática acadêmica dialógica permanente, em que todos são autores no processo aprendente, onde docentes, discentes e instituição aprendam conjuntamente a aprender a aprender. Claro, isto demarca um processo longo e continuado, no qual é preciso operar transformações qualificadas passo a passo, em que os ajustes que se fizerem necessários sejam realizados em cumprimento ao Projeto Pedagógico como um todo: o alcance e manutenção de uma excelência formativa efetiva.

Em outras palavras, o processo avaliativo deve garantir a realização das metas e objetivos assumidos na fundação do curso, assim como deve favorecer o aperfeiçoamento de suas expressões ao longo do processo de educação continuada. Assim, todos os procedimentos avaliativos estarão a serviço do alcance das possibilidades de excelência que o curso define como meta ideal, sem dúvida inalcançável a curto prazo, mas imprescindível na trama tensiva para a realização, a longo

prazo, de uma sempre mais qualificada e solidária formação humana e profissional, concretamente inserida na história local e global.

Para a consecução dos fins propostos, faz-se mister definir, com maior precisão, o conceito de educação dialógica que qualifica o procedimento geral de todas as atividades acadêmicas do curso em questão. Ora, educação dialógica é o avesso de toda e qualquer forma de educação mecânico-mnemônica fundada em uma relação vertical entre professor e aluno. Educação dialógica pressupõe, necessariamente, uma relação aprendente “mestre-aprendiz”[2], relação que haverá de ser efetivamente horizontal, com a devida ressalva de que isto não implica na inversão ou confusão de autorias, não implica em abandono do mestre-aprendiz do ponto de vista de quem ensina, em sua capacidade regencial e atitude acolhedora-aprendente-inventiva, assim como de quem aprende em sua capacidade germinante e interrogante. Ser mestre-aprendiz é o desafio comum: todos haverão de tornar-se mestres-aprendizes, sem exceção: o fundamento da norma avaliativa haverá de ser a atitude de ser mestre-aprendiz.

Entretanto, não se deveria confundir o âmbito desta horizontalidade nas relações aprendentes efetivas com a perda da função capital do professor como coordenador e regente do processo aprendente. É como dizer, a autoridade do professor advém de sua própria atitude dialógica diante da sua tarefa de fazer-aprender com maestria e propriedade. Neste sentido,

não se trata de uma horizontalidade meramente formal, um dizer sem saber-fazer, e sim de uma efetiva relação aprendiz em que se aprende justamente no ato de compreender o que se faz, para que se faz, como se faz. A horizontalidade, no caso, indica para um âmbito ontológico originário. Neste âmbito, as relações aprendentes são sempre relações existenciais entre diferentes na Diferença. Ora os diferentes na Diferença são sempre iguais como possibilidades. Esta igualdade, no entanto, não anula as diferenças que caracterizam a multiplicidade dos eventos. Todos são iguais na diferença originante.

Tudo isso implica, necessariamente, em uma concepção polilógica do sentido-sendo. Dizer que nas relações de aprendizagem dos diferentes conteúdos disciplinares deve prevalecer o sentido próprio de igualdade originante, é o mesmo que afirmar a disposição efetiva para a construção de um processo aprendente que não exclua, desde o início, ninguém do processo, mas acompanhe, concreta e singularmente, o alcance das competências e habilidades visadas em cada atividade acadêmica e interdisciplinar, sem que se perca de vista que cada caso é sempre único.

Claramente, uma tal concepção pressupõe uma revolução ética nas relações humanas concretas. Infelizmente, esta revolução é ainda um querer-ser e não um –ser-sendo realizando. Neste sentido, é necessário que se constitua uma trama interlingüística transdisciplinar capaz de cobrir as diversas dimensões do processo avaliativo.

A constituição de uma trama interlingüística que seja capaz de realizar uma avaliação continuada do processo de formação do bacharel em direito, assim como do corpo docente e diretivo-administrativo, implica em decisões regimentais de primeira ordem. Tais decisões já se encontram esboçadas na organização acadêmica originária do curso em questão. A existência dos núcleos de disciplinas é a pedra fundamental para tal operação. É a partir dos núcleos que se deve determinar a padronização regular do processo avaliativo. A unidade a ser conquistada haverá de congregiar todas as variações significativas de cada caso específico, permitindo, assim, a intercomunicação dialógica entre as partes envolvidas. Esta operação requer uma coordenação pedagógica que seja capaz de anelar, projetar e divulgar as intenções comuns em suas diversas peculiaridades, sem que se perca de vista que o importante é a realização, em cada caso singular, do alcance de uma excelência formativa mínima, a partir da qual cada um poderá potencializar suas possibilidades acionais efetivas no complexo e mutante mundo da vida e do trabalho.

É o aumento da complexidade no mundo do trabalho que está a exigir profissionais cada vez mais preparados para lidar com situações variadas e plurais com competência, habilidades e maestria. O profissional que hoje não tiver acesso a uma formação ampla e pontual a um só tempo não estará em grau de sobreviver com dignidade no mundo das relações de trabalho instituídas. Hoje a chamada sociedade do conhecimento deixou de ser uma metáfora para tornar-se o princípio de realidade por excelência. O mundo do trabalho

encontra-se cada vez mais dominado pelo conhecimento. Tudo, agora, fala de conhecimento. Infelizmente, esta tendência mundial ainda se encontra dominada pela hegemonia de uma concepção de conhecimento tecnocientífico, implicando na formação serial de homens-máquinas-computacionais do conhecimento, calculadores e inventores de engenhos utilitários e lucrativos. Daí a urgência de um aprendizado do pensar crítico na formação geral, pois esta é a única saída para se poder compreender o processo historial vigente, tornando-se co-autor do mesmo, quebrando, assim, a cadeia dos vínculos com a má querência e a estupidez antropocêntrica dominante.

Digo isso porque não se pode querer enganar ninguém com qualquer tipo de promessa que se possa vir a fazer em nome da excelência formativa. Uma excelência formativa não é algo que se conquista na base da mera publicidade. Ela só se torna excelência na medida do trabalho dos que a ela se dedicarem. É como dizer, é preciso esclarecer, desde o início, que a intenção formativa somente garante a excelência para todo aquele (ou aquela) que realizar em si mesmo o trabalho de construção das competências e habilidades propiciadas pelas disciplinas e atividades vivenciadas ao longo do curso. A responsabilidade, portanto, da qualidade acadêmica não pode caber apenas à instituição, e, no âmbito desta, ao corpo docente. É necessário que se deixe claro como a aquisição das competências e habilidades prometidas se constitua como processo aprendente em ato, para o qual a instituição e o corpo docente devem oferecer as melhores condições possíveis e necessárias, mas nunca suficientes. A suficiência

virá da efetiva participação do discente em relação às condições que lhe são oferecidas para o aprendizado da maestria como profissional competente e hábil diante de suas opções pessoais e aptidões produtivas.

Nesse âmbito, a formação profissional está indissolivelmente ligada ao mundo da vida, no sentido de um co-pertencimento co-responsável de homem e mundo. Para que se possa alcançar a efetividade de uma tamanha consciência cosmológica é preciso saber-ser-livre: cuidar para que a passagem do homem pela vida-sendo possa acrescentar à natureza um aumento de potência criadora e não uma pura negatividade a ser banida do rol da pura positividade.

O fundo comum dessa pressuposição é uma Ética constituída como solidariedade cósmica, na qual o ser humano perde o contorno de centro do universo e principal criatura da criação divina. Nas perspectivas mais avançadas de compreensão da humanidade do homem, há uma convergência em relação ao lugar do homem no mundo. Ao homem não cabe o domínio sobre a natureza, como pretendeu e ainda insiste em realizar a racionalidade moderna com suas maquinações tecnocientíficas intermináveis, e sim o lugar de salvaguardor do ser, curador da vida vivida-vivente.

Em relação a esse modo de compreensão, se pode dizer que o mesmo apresenta a maneira mais abrangente de lidar com o destino da humanidade a partir dos efeitos das sociedades contemporâneas, na medida em que reconhece o fundamento de sua liberdade efetiva projetada em suas próprias ações de

cuidado e conhecimento a serviço da vida em sua nascente inesgotável.

Essa é uma questão que alcança o âmbito de uma metacôsciência histórica planetária, e que corresponde hoje ao que se pode chamar de bioética, no sentido de uma investigação que parte do pressuposto de que o único pressuposto a ser levado em conta é o cuidado com a vida-sendo em sua jorrância planetária. A questão, então, se dá nos limites de uma ética cósmica, que implica em um redirecionamento radical das relações ontológicas fundamentais e dos valores tradicionais instituídos, o que requer um cuidadoso e rigoroso esforço de desconstrução e construção permanente dos mesmos, posto que o viver é extraordinariamente criador e infinitesimalmente infinito e múltiplo para ser contido na medida humana tão curiosamente alienada e empobrecida pela insensatez generalizada do modo de produção moderno e pós-moderno.

Nesse sentido, a maneira correta de se poder constituir uma formação crítico-valorativa de qualidade mais apurada no bacharelado em direito, ou em qualquer outro curso de graduação, é a realização de um processo avaliativo que dê conta de bem fundamentar a atitude de autonomia desejada, a qual o discente haverá de construir ao longo de sua formação, dando provas de competências e habilidades que o qualificam para o pleno exercício responsável de sua profissão, assim como preparando-o para as transformações aceleradas dos conhecimentos técnicos no mundo contemporâneo, para que o seu saber, adquirido com tanto esforço, não se torne obsoleto e

inútil, e ele possa continuar sempre aprendendo, pois se não continuar investindo em seus estudos rapidamente poderá ser ultrapassado em seu ofício por um colega mais atualizado e mais dinâmico.

Entretanto, de nada adiantaria a concepção de uma educação permanente se esta não pudesse apontar o caráter patológico que se verifica com a adoção de um critério único para definir os valores do mundo do trabalho, como se não coubesse aos seus legisladores envolvidos uma atitude ética solidária, mas apenas a função de regular a excelência pela capacidade de sobrepor-se aos outros pela astúcia e uso desigual e irracional do poder.

É necessário, portanto, que se radicalize em relação ao novo paradigma educacional a ser construído daqui para a frente, em todo o território nacional, pois o espírito que se pode encontrar em sua idealidade está cheio de boas intenções e nobres aspirações. É preciso, porém, saber de que maneiras uma tamanha grandeza de propósitos se tornará um acontecimento histórico realizado. Isto só poderá ocorrer pelas mãos daqueles que levarem adiante a possibilidade de construção de valores éticos fundamentados em uma prática efetiva solidária e dialógica, o que implica em uma decisão para a qual não basta aderir à idéia de uma formação excelente, mas é preciso saber-fazer uma educação com tamanha alteridade e complexidade, assustadoramente simples.

III - Delineamentos da Proposta de Avaliação Polilógica

como subsídio para a sistematização do processo avaliativo a ser realizado

É no âmbito do saber-fazer que esta proposta de sistematização do processo de avaliação continuada se inscreve, indicando a sua especificidade diferencial. Enquanto um saber-fazer, esta proposta parte de uma compreensão de avaliação que foi batizada de polilógica. A expressão Avaliação Polilógica agrega em seu conceito as múltiplas dimensões que constituem a experiência humana em geral, indicando a esfera de valores que correspondem ao mundo da cultura sedimentado historicamente através de disposições e dispositivos tradicionalmente instituídos. Isto aponta para o campo das capacidades e competências que definem e delimitam a integralidade das necessidades humanas universais. Antes ainda se de falar em habilidades a serem desenvolvidas é preciso focar a atenção nas capacidades e competências essenciais que caracterizam o comportamento humano em sua estrutura prévia comum aos membros e casos da espécie.

O que hoje se pode definir como capacidades e competências próprias do ser humano alcança a totalidade da espécie. O ser humano é um ser sensível, inteligente, afetivo e realizador, simultaneamente, e isto não é uma propriedade limitada de um grupo humano privilegiado, mas se encontra presente na estrutura comum da espécie humana em suas possibilidades.

Desde os gregos, o Ocidente habituou-se a configurar os seus valores culturais (técnicos, morais, religiosos, políticos,

epistêmicos, metafísicos, estéticos e éticos) a partir de uma regionalização das competências a eles associadas.

Tornou-se comum, nas gramáticas ocidentais, o uso de categorias axiológicas referentes aos campos das atividades humanas, segundo suas específicas formatividades e focos acionais (pragmáticos). Assim, criou-se uma hierarquização das atividades comuns à vida normal dos seres humanos, a partir de uma concepção intelectual que privilegiou a dominação de uns poucos sobre a maioria alienada em relação ao poder-ser que constitui cada partícula da vida inteligente, perpetuando valores que só dizem respeito aos interesses específicos de grupos fechados em seus castelos fortificados e não ao todo da vida em sua abertura radical ao acontecimento ingente do ser-com-sentido.

Nessa hierarquização, sentimento e razão tornaram-se pólos opostos de uma luta interminável de poderes. A razão tomou para si a tarefa de ordenar a vida em seu inconsciente e ingênuo estado natural para fazer dela uma matéria prima para as manipulações e ordenamentos configurados pelo método cientificamente correto, por ela mesma inventado, normatizado e inventariado.

A configuração da racionalidade marcada pela tensão dialética dos opostos constitutivos de tudo o que é-sendo, é naturalmente unilateral. Neste sentido, apenas uma das partes é a positividade, apenas um pólo é o verdadeiro, apenas uma das dimensões pode ser considerada científica, válida, consagrada, indiscutível. Neste âmbito, as relações de constituição dos fenômenos interpessoais encontram-se

sempre amarradas ao princípio da polarização indiscutível, no qual a relação vencedor-vencido se confirma a cada etapa do processo, em uma deduzida lógica universal do homem superior, o comandante. O senhor. Ora, todo senhor precisa de escravos para ser tal, já ensinou Hegel em sua concepção dialética do senhor e do escravo.

Tudo isso pode ser interpretado, nos dias de hoje, como sinal de ultrapassamento do horizonte monológico da racionalidade moderna e pós-moderna. De algum modo, desenvolveu-se no planeta uma metaconsciência histórica que aponta para a saída do estado de barbárie que tem caracterizado o processo civilizatório da humanidade desde sua origem histórica. Esta nova metaconsciência histórica, perceptível em muitos lugares e manifesta em um número cada vez maior de pessoas e organizações, prima em afirmar a integralidade da natureza humana em suas funções essenciais, de um ponto de vista capaz de acolher a totalidade do espectro de suas possibilidades realizantes, como garantia ética para que se realize a saída do paradigma senhor-escravo e se instaure o paradigma senhor-senhor, ou melhor, amigo-amigo.

Nesse sentido, o mais importante é saber reconhecer a multiplicidade dos valores da humanidade em suas diversidades constitutivas e originais, o que significa uma necessária saída dos horizontes ideológicos que ainda se organizam a partir de uma relação de subordinação dos homens entre si e dos homens em relação aos outros entes da natureza. Trata-se, nesta compreensão, de uma mudança de atitude em relação ao conjunto de valores tradicionalmente

justificados, posto que o que está em jogo é a unicidade radical entre o que se diz e o que se faz. Portanto, para que se leve em conta esta mudança de atitude ética assinalada é preciso praticar concretamente a atitude dialógica aberta ao acontecimento da humanização do homem em suas mais diversas configurações e realizações.

Competência sensível, competência teórica, competência afetiva e competência poética são dimensões do aprendizado humano que devem constituir os âmbitos da educação mundial daqui para a frente. Um ser humano que não atender a essa polilógica do sentido-sendo estará fadado a permanecer alienado do processo de efetiva humanização da humanidade do homem, tornando-se cativo da desumanização. Cada vez mais, esta aspiração de integralidade humana deve alcançar a todos os indivíduos do planeta. Sonhando alto: enquanto apenas um ser humano não puder constituir-se nesta integralidade plenamente, o sentido comum de elevação ética da humanidade não terá alcançado a sua realização. Ora, isto é justamente o que constitui a esfera dos valores humanos a serem conquistados e preservados pelas presentes e futuras gerações, na plena consciência de que o problema não será resolvido por meio de decretos de qualquer espécie, mas haverá de ser equacionado na dinâmica mesma dos processos levados a cabo por todos.

Tudo isso fala de uma dimensão fundadora que seja capaz de garantir a concretização de ações que realizem uma educação radicalmente dialógica, mesmo sabendo-se como algo assim esteja ainda muito longe de ser praticado em suas

possibilidades mais criadoras e inusitadas. O problema é que a maioria das Instituições de Ensino Superior tem muita dificuldade em tomar decisões que configurem novos campos de possibilidades para a formação humana, aliás, o que faria a diferença na concorrência cada vez maior das ofertas de cursos similares existentes no mercado. Há um tempo atrás se acreditava que isto só poderia ser realizado através de uma educação pública gratuita, que seria dever do Estado proporcionar plenamente.

Depois da inevitável crise dos estados modernos e de sua conseqüente adesão à ideologia neoliberal hoje globalizada, caberia, por acaso, à iniciativa privada oferecer uma formação superior compatível com as novas exigências do mundo civilizado e telematizado maciçamente em todas as direções? Pode-se, de algum modo, exigir que uma IES cumpra a sua função competentemente, para além do simples formalismo legal, realizando investimentos na edificação de uma rede inteligente de educação superior?

O maior problema é que este desafio exige uma grande capacidade de investimento na qualificação de uma formação que atenda ao novo mundo da inteligência intelectual, a serviço dos desempenhos promissores dos novos processos de trabalho. No campo do Direito, não há motivos para se acreditar que apenas as regras definidas pela tradição já sedimentada possam ser suficientes para garantir a formação de um profissional competente e inserido nas tramas atuais do mundo produtivo e reprodutivo.

Para se chegar a tanto é preciso construir novos instrumentos avaliativos, que possam, pelo menos, proporcionar o acesso crítico ao texto do mundo em suas diversas línguas originais, enfatizando-se o amadurecimento harmonioso das múltiplas competências necessárias ao desenvolvimento integral dos participantes, com todas as determinações e indeterminações aí implicadas.

É com essa abrangência que aqui aparece o uso do conceito de competência configurado em uma polilógica do sentido-sendo. De modo estrito, quando se fala em nome de uma cultura crítico-humanística se deve levar em conta a historicidade de uma tamanha façanha do espírito humano. Afirmar, por exemplo, que deve ser proporcionada ao futuro profissional a construção de um paradigma crítico, a partir da permanente relativização dos marcos teóricos, sem que haja, contudo, menosprezo à necessidade de um forte preparo quanto à dogmática, como se encontra escrito no projeto pedagógico do curso de Direito das FJA, relativo ao perfil do profissional almejado, pressupõe uma elevada formação crítico-epistemológica dos docentes, o que implica em algo que se encontra fora de foco, que é justamente o aprender a pensar próprio e apropriado. Ora, na maioria dos casos, esta competência teórica não faz parte da formação regular do docente, e agora se apresenta como requisito obrigatório para todos. A questão, então, é saber como proporcionar aos discentes a construção de um paradigma crítico sem que eles encontrem ressonância na atitude efetivamente crítico-dialógica dos docentes?

É preciso, então, saber qual é a efetiva preparação crítico-hermenêutica do corpo docente constituído. Quantos são os que realizaram, em sua formação, uma crítica hermenêutica, semiológica ou semiótica, sociológica ou antropológica, política ou filosófica dos principais conhecimentos construídos no campo da cultura em geral e do direito instituído?

Essa tensão é oportuna para delimitar a concretude da aspiração. Uma formação crítico-humanística é, sem dúvida, o que pode haver de mais complexo no âmbito da formação humana, não cabendo mais apenas os cânones formalistas da crítica kantiana, mas exigindo uma superação de tal enquadramento da razão em favor do mundo da vida vivida e vivente. Isto implica no movimento de “retorno às coisas mesmas” próprio de uma atitude fenomenológica que, então, se abre para uma re-descrição dos acontecimentos a partir de um retorno radical a si mesmo, no sentido de uma saída consciente da pretensão humana de dominar os princípios fundantes da vida para deles fazer um uso deliberadamente injusto e irracional, na medida em que não os alcança em sua valência radical originária.

Os conceitos de capacidades e competências, aqui esboçados, são inspirados no documento da UNESCO para a Educação no século XXI, amplamente contemplado no livro organizado por Jacques Delors (2000), ao enfatizar o aprender como o seu principal verbo. Aprender a ser, aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a ver e aprender a viver-junto são as principais dimensões definidoras da integralidade humana, dimensões

que indicam os vetores fundamentais da educação continuada do presente-futuro.

Particularmente, prefiro congregiar todas as competências definidoras do ser humano na unidade do ser-sendo. Neste sentido, aprender a ser é a síntese conceitual de tudo.

Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a viver-junto são modos de aprender a ser. Aprender a ver, a pensar, a viver-junto e a fazer são o mesmo que aprender a ser-sendo. Portanto, o que o documento da UNESCO enfatiza como uma das dimensões do aprendizado humano, prefiro compreender como o signo da unicidade do processo aprendente contínuo, instituído e instituinte.

Assim, aprender a ser é o mesmo que aprender a aprender, ou ainda, o mesmo que realizar a transindividualidade da criação do espírito, ou, como diria Deleuze, pelo dissentimento, realizar a criação de novas possibilidades, individuais e coletivas, de pensamento e de formas de vida.

Apropriando-me do conceito de pensamento criador de Deleuze e Guattari (1997), digo que o aprender a aprender é próprio do pensamento criador, consistindo sempre em enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um ordenamento sobre o caos.

Aprender a aprender, portanto, não indica apenas uma figura de linguagem esteticamente atraente, mas antes aponta para uma disposição radical à criação autônoma e imprevisível do espírito humano, algo, deste modo, que requer uma ampla

cultura de base para poder sustentar-se, como linha de fuga com-sentido, no âmbito abissal e incomensurável do caos originário.

Entretanto, aprender a aprender não pressupõe uma regulação externa definidora das possibilidades de vir a ser pela construção formal de instrumentos moduladores, ou seja, o conceito de aprender a aprender não deveria se associar à aquisição do que hoje se tem chamando de competências e habilidades, no sentido comportamentalista dos termos. É inoportuno e impreciso associar, por exemplo, o aprender a aprender à coleção de 5 competências e 21 habilidades, que aparecem como medidores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidoras, segundo dizem seus artífices, de uma nova forma de avaliar que introduz os conceitos de “situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização” como indicadores do processo de reforma da Educação Básica nacional.

Tudo bem, isto é até louvável, porque de qualquer maneira um novo regime pedagógico está sendo construído no país, e a onda de “competências e habilidades” como conceitos moduladores do ensino e aprendizagem se tornou uma espécie de “imperativo categórico” da reforma em curso.

A questão maior, entretanto, não é esta, e sim aquela que diz respeito à camisa de força que está sendo construída a partir dos conceitos operadores de “competências e habilidades”. Vê-se aí uma impropriedade muito grave, porque se confunde o conceito de competência com o conceito de habilidade. De

maneira imprecisa e desajustada, as competências são conceituadas como habilidades e as habilidades acabam aparecendo como habilidades de habilidades, desdobramentos mais especializados ou pontuais de habilidades maiores.

Investigando as potencialidades semânticas da palavra competência, pode-se perceber como ela diz da aptidão para o compartilhamento do saber-fazer com arte. Competente é todo aquele a quem compete realizar uma obra de arte no seu saber-fazer para outrem. Na palavra, pode-se destacar uma apetência revestida de petição. A apetência indica a inclinação e a predisposição para o saber-fazer para outrem. A petição mostra a forma em que a predisposição se torna disposição para o aprender a ser, em seu ato de pedir ou requerer o acolhimento de sua serventia. A competência, assim, é a maestria alcançada no exercício de uma dada atividade produtiva, um saber-fazer com arte próprio e apropriado. Quando se diz que alguém é competente, se quer dizer que ele sabe como fazer algo requerido por uma demanda coletiva; ele sabe como fazer bem feito um serviço para os outros.

Assim quando, por exemplo, se encontra dito que “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” é uma das cinco competências, se perde de vista outras formas de ser competente que ficam, assim, desvalorizadas. Neste sentido, o enunciado antes de definir uma competência delimita uma habilidade. “Dominar a norma culta...” , diz muito mais respeito a uma habilidade do que propriamente a uma competência. Uma competência propriamente seria uma capacidade para o

fazer com arte de forma única e irrepetível. Dominar a norma culta de uma língua muitos podem fazer sem minimamente alcançarem a competência propriamente dita. O domínio de algo, de qualquer modo de saber-fazer, é sempre uma habilidade, mas não necessariamente uma competência. Habilidades podem ser mensuradas por métricas específicas, competências não podem ser medidas. Quando se diz que alguém é competente no uso da norma culta de uma língua, se quer dizer que ele é co-autor da própria língua, isto é, que ele usa a norma culta de maneira correta e criativa simultaneamente. Como, então, medir a competência através de testes comparativos e formalmente fechados? Não é isto um contra-senso?

Habilidade sim, habilidade se pode medir e provar, mas competência só se pode mostrar. O hábil demonstra e o competente mostra. A competência é diferença e a habilidade repetição. A diferença da competência encontra-se no saber-fazer com arte. A repetição da habilidade define-se como aquisição mecânica de conteúdos determinados. Toda habilidade deriva de um certo condicionamento do saber-fazer, pois hábil é o que sabe repetir com desenvoltura o manuseio de um instrumento qualquer. Assim, alguém pode ser hábil em operações matemáticas e mesmo assim não ser competente em matemática. Para ser competente em matemática é preciso aprender a pensar matematicamente, isto é, saber realizar matematizações próprias do saber matemático. Hábil é quem foi adestrado ou adestrou-se no manuseio de modos de fazer. Competente é quem sabe fazer com arte. Neste sentido, toda competência é sempre também uma habilidade, mas nem toda

habilidade é competência. Como medir, portanto, uma competência? E como, também, aquilatar as habilidades?

A proposta de avaliação polilógica, necessita, agora, dos dados definidores do curso em questão, pela explicitação de seus objetivos e pela apresentação da sua urdidura e da sua trama acadêmica fundamental. Isto permitirá operacionalizar os vetores construtivos em questão, no sentido da proposta de sistematização aqui esboçada. Trata-se, essencialmente, de estabelecer nexos significativos entre as partes de sua composição, no sentido de associar os objetivos aos campos de conhecimentos reunidos nos núcleos interdisciplinares, extraindo daí uma articulação avaliativa polilógica. Então vejamos como a sistematização prometida se reúne em uma forma entrelaçada, constituída de muitos fragmentos unívocos. Transcrevo, abaixo, os texto que definem os objetivos e as competências e habilidades do Curso de Direito:

Objetivo(s) Geral (is)

1. Contribuir para a construção de uma sociedade solidária e democrática, dentro dos princípios do Estado Democrático de Direito e da liberdade, promovendo a formação integral, humanista e técnico-profissional dos membros da comunidade acadêmica.
2. Proporcionar uma formação profissional adequada à compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais, o que se efetiva por meio das disciplinas da grade, das atividades de pesquisa e extensão, além da prática jurídica. Através do desenvolvimento dos aspectos humanísticos, o discente precisa entender que o

Direito só existe para regular relações sociais e que o homem está no centro da discussão.

3. Acentuar a visão crítica e autônoma como postura intelectual. Visão crítica implica trabalho em sala de aula com autores críticos, professores com universo cultural amplo e atividades que extrapolem o padrão tradicional.

▣ **Objetivos Específicos**

a) fornecer aos formandos uma adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico, através de uma formação humanística que lhes permita uma visão crítica sobre as bases jurídico-políticas da sociedade;

b) formar bacharéis aptos ao exercício de qualquer profissão jurídica, tendo como referência a defesa da democracia e o desenvolvimento da sociedade brasileira;

c) graduar bacharéis com excelente formação técnico-jurídica;

d) desenvolver a pesquisa jurídica e a extensão, visando a formação de um profissional capaz de atuar em face dos novos desafios sociais;

e) criar e manter um laboratório jurídico, que é o NPJ, para permitir que os alunos instrumentalizem os conteúdos aprendidos em sala;

f) atender a comunidade de baixa renda através do NPJ, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade;

g) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente;

h) proporcionar aos formandos, através da educação continuada, a atualização jurídico-profissional permanente;

i) criar e manter um universo privilegiado de convívio social que permita o desenvolvimento de potencialidades humanísticas a partir da intensificação das relações interpessoais.

□ **Competências e Habilidades**

1. Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

2. Interpretação e aplicação do Direito no âmbito individual e social;

3. Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

4. Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

5. Correta utilização da linguagem jurídica ou da Ciência do Direito;

6. Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

7. Julgamento e tomada de decisões;

8. Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

9. Produção criativa do Direito e equacionamento de problemas emergentes mediante meios extrajurídicos de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;

10. Compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação social e percepção do fenômeno jurídico em suas formas de expressão cultural.

Farei agora uma conexão entre os indicadores presentes nos objetivos e nas competências e habilidades transcritas acima com os considerados vetores indicativos das capacidades e competências comuns ao âmbito da experiência humana planetária.

A conexão feita toma como eixos organizadores do processo avaliativo os campos ontológico (afetivo), lógico (epistemológico), ético (político) e poético (estético-econômico). Isto, também, pressupõe um conceito de avaliação diferenciado, em que o avaliar deixa de ser uma medição de desempenhos para tornar-se uma convivência aprendente. Avaliar não é o mesmo que examinar. Avaliar diz respeito ao processo vivo do ser-com, em que as formas são apreendidas em suas gêneses contextualizadas. Nesta medida, avaliar significa relacionar-se aprendentemente com o outro. Isto quer dizer, avaliar é o mesmo que aprender-com: aprender a ser-com, aprender a pensar-com, aprender a viver-com, aprender a fazer-com. Avalia-se, portanto, o movimento

aprendente em seu acontecimento conjuntural, em sua mundividência contextual. Avalia-se a vida vivida e vivente. Avalia-se a competência de ser-aprendente nas habilidades do saber-fazer-com-arte. É isto, entretanto, imediatamente claro para todos?

O que significa, afinal, avaliar fora do examinar já habitual? Penso que a estranheza advinda desta confrontação provenha do fato de possuímos um hábito avaliativo modalizado por provas e testes, verificações e medições. Nos nossos hábitos encontram-se as causas do estranhamento diante do inusitado. A pergunta comum, então, é quase sempre a mesma: se não for por medição e por prova, de que forma se pode avaliar? Como avaliar a afetividade, a eticidade, a logicidade e a poeticidade dos processos aprendentes em ato?

Essas são questões relevantes, justamente, porque denunciam a existência de uma rejeição às mudanças radicais. Isto quer dizer que o maior obstáculo para a realização de uma avaliação polilógica encontra-se nos próprios professores e estudantes que resistem à possibilidade de se tornarem aprendentes, contínuos aprendentes. Os padrões já instituídos

de formação escolar são avessos aos processos de dialogia radical, pois estes são demasiadamente vivos para serem contidos em classificações maniqueístas. O problema, então, é o como fazer com que os professores e estudantes compreendam a emergência de uma transformação radical dos processos de ensino e aprendizado. Esta emergência se impõe como tarefa comum a ser aprendida por todos, no sentido de uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas, pela construção de ambientes dialógicos efetivos, nos quais o aprender é sempre processo vividovivo am ato.

Portanto, a avaliação polilógica leva em conta as dimensões individuais e inter-individuais do ver /perceber /sentir, do pensar /conceber /experienciar, do agir /conviver /habitar e do fazer /produzir /propagar. A questão, então, diz respeito ao como realizar um processo avaliativo de tal gênero. Este como só diz respeito ao ato de construção desta possibilidade.

□ □

Referências Bibliográficas:

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. O que é a filosofia?
Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 2ª

ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELORS, Jacques (Org.). Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

Bibliografia Mínima de Fundamentação Geral:

ABRECHT, Roland. Avaliação Formativa. Tradução: José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto/Portugal: Edições ASA, 1994.

APEL, Karl-Otto. Estudos de moral moderna. Tradução Benno Dischinger. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômacos. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, c1985, 1999.

ASSMANN, Hugo & MO SUNG, Jung. Competência e sensibilidade solidária. Cap. 6 Competência e solidariedade: renovação do discurso pedagógico. Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 209-225.

BERGER, Peter L. & LUCKMAN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento; trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BUBER, Martin. Eu e Tu. Tradução Newton Aquiles Vonzuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 9.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. : saberes necessários à prática educativa. 23.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. Ética em manipulações genéticas: um problema de metaconsciência histórica planetária. In: Regimes epistemológicos nas pesquisas em educação: sentidos, contextos, validades e possibilidades. Relatório de Pesquisa Bolsa PRODOC 2000-2002. Salvador: Quarteto, 2002, p. 258-271.

GALEFFI, Dante Augusto. Filosofar & Educar. Inquietações pensantes. Salvador: Quarteto Editora, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender

Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEIDEGGER, Martin. Identidade e Diferença. In: Heidegger — Conferências e Escritos Filosóficos, Coleção Os Pensadores; tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p 177-202.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Vozes, 1996 — Parte I e II. (Coleção Pensamento humano)

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

KRISHNAMURTI, Juddi. A única revolução. Tradução Hugo Veloso, Moacir Amaral e Raquel Fernandes. Rio de Janeiro: Terra sem caminho, 2001.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. Editora Cortez, São Paulo, 1995.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a

atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S. et alli. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MAY, Rollo. O homem à procura de si mesmo. Tradução Áurea Brito Weissenberg. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

MÉNDEZ, Álvarez & JUAN, Manuel. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Tradução: Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemede Editora, 2002

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. Novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. Prática pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1994.

PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. Aprendizagem e Conhecimento. Tradução de Equipe da Livraria Freitas Bastos .

- Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RODRIGUES, Adriano Duarte. O corpo e a linguagem. In: Revista de Comunicação e Linguagens, nº 10/11. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens (CECL), 1990.

SANTOS, Jilvania Lima dos. Uma abordagem polilógica do sentido para uma interpretação do contexto atual da cultura em chave fenomenológica. In: Revista QVinto Império, Revista de cultura e literaturas de língua portuguesa/ Gabinete Português de Leitura. - n.º 16, Salvador: Quarteto, 2002.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Cap. V. Responsabilidade moral, determinismo e liberdade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p.91-113.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. /Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Psicologia e Pedagogia)

WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. Ética, estratégia e comunicação. Na passagem da modernidade à pós-modernidade. Capítulos 9 e 10. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 212-251.

[1]

Professor adjunto da UFBA; doutor em educação; co-coordenador da linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em

Educação da UFBA (mestrado e doutorado); professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFBA (mestrado); membro-fundador da SKEPSIS – Academia Semiólogia e Direito (2003); autor dos livros O Ser-sendo da Filosofia (EDUFBA, 2001) e Filosofar e Educar (Quarteto, 2003); pesquisador da ciência do educar polilógica (Filosofia do Educar, Epistemologia do Educar, Ontologia do Educar, Ética do Educar, Estética do Educar, Política do Educar, Economia do Educar).

[2]

Trata-se de uma expressão usada pela doutora em Educação Neide Marques, em sua brilhante tese de doutorado defendida na UFBA (2003), expressão que indica a relação dialógica de reversibilidade entre quem ensina (mestre) e quem aprende (aprendiz), pois todo mestre é sempre aprendiz e todo aprendiz se torna, sempre, mestre ao aprender.