



(Mal)ditas: desvelando expressões educacionais

Paulo Meireles Barguil¹

Ana Paula de Medeiros Ribeiro²

Eixo: Estudos da Linguagem

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre algumas expressões educacionais, por acreditar que elas, como elementos de comunicação, merecem ser investigadas. Os ditos desvelados – “Passar (ou transmitir) o conteúdo” e “Fazer avaliação” – colhidos ao longo das venturas dos autores, não foram apenas descritos, pois, se assim fosse, só se chegaria à sua aparência, ao sentido cristalizado. Ao seguir um caminho hermenêutico, como proposto por Heidegger, desejou-se transmutar os (mal)ditos em (bem)ditos, explorando riquezas de seu significado. O desvelamento, aqui sonorizado, não teve a pretensão de apresentar a verdade, algo inalcançável no plano humano, mas de nos movimentarmos, com alegria e esperança, no horizonte aberto e florido em busca do sentido da vida.

Palavras-chaves: Conhecimento – Expressões educacionais – Sentido

ABSTRACT

This article reflects on some educational expressions, believing that they, as elements of communication, deserve to be investigated. The sayings unveiled – "Passing (or transmitting) content" and "Assess" – collected over the fortunes of the authors, there were not only described as, if so, only reach its appearance, crystallized sense. By following a path hermeneutic, as proposed by Heidegger, wished to transmute (evil)saying in (well)saying, exploring the riches of its meaning. The unveiling here with sound, had no claim to present the truth, something unattainable in human terms, but we move with joy and hope, the open horizon and flowery searching for the meaning of life.

Keywords: Knowledge – educational expressions – Sense



Introdução

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade
(Raul Seixas, Prelúdio)

Há anos, venho brincando – ora sozinho, ora acompanhado – de contemplar e desvendar os mistérios do mundo, habilidades sublimes que a natureza reservou à Humanidade, permitindo-lhe uma vida mais plena. Acolhendo o alerta do poeta, convidei Ana Paula para escrevermos este artigo, na intenção de desvelarmos significados de algumas expressões educacionais.

Este texto, que se aproxima a um ensaio, está dividido em 2 partes. Na primeira, apresentamos algumas reflexões filosóficas e psicológicas sobre a busca do Homem em conhecer, dar sentido ao mundo. Na segunda parte, brincamos de desnudar duas expressões inseridas nos discursos educacionais: “Passar (ou transmitir) o conteúdo” e “Fazer avaliação”.

O Homem em busca de si

XXIX
Caminhante, são teus passos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se o caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se pra trás
vê-se a vereda que nunca
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
a não ser sulcos no mar.
(Antonio Machado, Provérbios e cantares).

Desde o início da sua breve presença na Terra, o Homem se caracteriza por intensa relação entre ele e a natureza, resultando na contínua transformação de ambos. Há de esclarecer, contudo, que é o Homem dependente da natureza e não o contrário! Tal assertiva é importante, pois, cada vez mais, o Homem trata a natureza (nela incluído os seus semelhantes) como brinquedo, que existe apenas para satisfazer suas necessidades, muitas das quais superficiais...



A Humanidade, na sua caminhada, repleta de venturas, comunica-se, expressa sentimentos, ideias, valores porque cada pessoa deseja ser ouvida, acolhida, amada. A comunicação acontece mediante múltiplas tecnologias, que oferecem graus variados de poder de transmissão. O conteúdo dessa mensagem, em virtude da capacidade simbólica da Humanidade, é sempre passível de interpretações, embora, às vezes, disso nos esqueçamos...

Descobrir-se e ser feliz com o que é: missão de cada pessoa. Estradas, veredas, atalhos, labirintos: quantos cursos se (per)correm para entender e atender esse mistério. Cursos que requerem entendimentos, verbalizações: discursos. A vida e tudo que nela há são, portanto, passíveis de interpretações. Recorremos, então, à análise de discurso: em casa, no trabalho, na escola, na mesa do bar, na cama, no divã...

Marshall McLuhan – “O meio é a mensagem” – Rubem Alves – “O poder das palavras não está nelas mesmas. Está no jeito como as lemos” – e tantos outros que nos alertam para o encantamento das palavras e do cuidado para usá-las, seja ouvindo, falando, escrevendo, lendo...

Ao inventar as palavras, a Humanidade ampliou exponencialmente as suas possibilidades de modificar-se, considerando o poder de comunicação e de transformação nelas escondido. Cada pessoa tem a responsabilidade de tecer a sua subjetividade, o que contempla duas dimensões: a individual e a coletiva.

Aprender só é possível ao Homem porque ele indaga sobre o mundo e busca nesse, mediante interações, as respostas. Aprendemos porque trocamos, perguntas e afirmações. Aprender é mudar, é assumir o caráter transitório da vida, que se expressa na suavidade e fragilidade do seu tecido. Concordamos, pois, com Freire (2009, p. 58): “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.”.

Mas, o que é Educação?

Educação provém de dois vocábulos latinos: *educare* – orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar – e *educere* – conduzir, promover o surgimento de



dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui (TELES; MENDONÇA, 2006, p. 160).

Suspeitamos que as práticas educacionais, escolares ou não, têm privilegiado a Educação na perspectiva de *educare*, onde alguém tem o poder e a capacidade de decidir sobre – para quê, por quê, o quê, quando, como, com o quê... – o ensinar e outros devem aceitar e se submeter. É fácil constatar quão desiguais, desumanas e infrutíferas são essas relações. Quando age à luz do *educare*, o professor acredita que o estudante é uma tabula rasa ou, então, que o seu saber tem pouca ou nenhuma importância no seu próprio desenvolvimento pessoal.

E o que dizer das práticas educacionais que se inspiram no *educere*? São elas possíveis ou inatingíveis? Diante da crescente heterogeneidade, característica marcante da atualidade, e da dificuldade que temos de aceitar o que se apresenta para nós como diferente, embora defendamos esse direito quando é do nosso interesse, entendemos que o aprendizado centrado em cada pessoa se revela urgente.

Acreditamos que Piaget e Vygotsky, dentre vários teóricos, podem nos ajudar a entender a natureza complexa do conhecimento e a navegar com mais tranquilidade no mar da vida, que, por vezes, se manifesta indomável.

Piaget defendia que os tipos de conhecimento são três: social – convenções estabelecidas pelas pessoas, de forma arbitrária, e transmitidas de geração em geração (nomes das coisas e objetos, convenções...) – físico – propriedades dos objetos (cor, tamanho, forma e massa) e lógico-matemático – capacidade de relacionar mentalmente objetos, acontecimentos (de acordo com semelhanças, diferenças percebidas pelo sujeito) (KAMII, 1990, p. 14-25).

Vygotsky (1991a), por sua vez, distingue signo – é de domínio social (por exemplo, a escrita dos algarismos) e pode ser socializado – de significado – é construído pelos sujeitos, num processo de mediação social, onde a atividade individual é fundamental.

Essas contribuições nos permitem entender que a linguagem, enquanto um dos meios utilizados pela Humanidade para se comunicar, possa ser, tantas vezes, motivo de confusão e traga o contrário do que se buscava... Esse cenário se torna



mais problemático quando se utiliza, deliberadamente, a linguagem para oprimir e reprimir o outro, impedindo-o de vivenciar a sua condição humana.

Para transformar algo, é necessário compreender a sua dinâmica, sendo impossível alcançar a plenitude desse entendimento. Isso, porém, não deve ser motivo de desânimo, mas apenas nos lembrar de que a vida não se submete ao poder do Homem, o qual é convidado a contemplar e desfrutar dos seus mistérios, com cuidado e gratidão.

Quando aceitamos que somos finitos e ignorantes, que não somos o que acreditamos que somos, compreendemos que não precisamos ficar presos a certezas e sentimentos, muitos dos quais sequer nos pertencem ou, ainda, frutos de insegurança, medo ou raiva, que nos impedem de crescer e brilhar.

Ao fazermos isso, modificamos o ritmo e a forma de viver, alteramos, na qualidade e na quantidade, o nosso processo de aprendizagem. As nossas verdades e convicções sobre a vida podem (e devem) ser postas, constantemente, à prova da realidade, fogo que as purifica e a nós também.

Outros cursos e formas de percorrê-los propiciam novos discursos, novas expressões, seja criando ou transformando o que existia.

Desvelando expressões educacionais

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade, Procura da poesia)

Desvelar, para Heidegger (1999, p. 79), é tornar clara a tarefa de pensar sobre o ser. E o ser é a essência das coisas. O homem é um ente (*Dasein*) no mundo que sente, age, deseja e pensa sobre o mundo, a vida. O desvelamento das coisas, segundo o autor, é alcançado em um percurso hermenêutico, caracterizado pela busca da compreensão.

Gadamer (2005, p. 166), por sua vez, diz que o “[...] Ser que pode ser compreendido é linguagem, [...] horizonte aberto e estruturado.”. O entendimento do



Homem, portanto, só é possível mediante as suas formas de comunicação, dentre as quais, a linguagem.

Partindo dessas premissas, lançamo-nos na tarefa de refletir sobre o sentido, significado de algumas expressões, que circulam no ambiente educacional. Embora saibamos que os discursos possibilitam ao Homem tecer sentido à sua existência, ligando passado, presente e futuro, acreditamos que, muitas vezes, não nos interrogamos sobre os seus significados. O desvelamento, aqui sonorizado, não tem a pretensão de apresentar a verdade, algo inalcançável no plano humano, mas de nos movimentarmos, com alegria e esperança, no horizonte aberto e florido...

Por isso, este trabalho não se contentou, apenas, em descrever as expressões, pois, se assim fosse, só se chegaria à sua aparência, ao sentido cristalizado. Pretendemos ir “[...] ao que se mantém velado ou volta novamente a encobrir-se ou ainda só se mostra distorcido.” (HEIDEGGER, 2006, p. 75) e, desta forma, buscamos compreender as coisas, encontrando o escondido.

As expressões traduzidas neste artigo o foram no sentido que Heidegger defende: “[...] traduzir não é simplesmente conduzir uma língua para outra, uma palavra para outra, mas conduzir a língua para o horizonte de experiência a partir do qual uma palavra se pronuncia, se enuncia.” (HEIDEGGER, 2006, p. 17).

Durante as nossas venturas, Paulo e Ana Paula, recolhemos vários ditos, os quais, após receberem nossa atenção epistemológica, foram alcunhados de (mal)ditos, porque o sentido comumente a eles atribuído empobrece o seu significado. Não nos contentamos em apenas assim rotulá-los, posto que nosso intento é transmutá-los em (bem)ditos. Em virtude das restrições de espaço, apresentamos, nessa obra, duas expressões: “Passar (ou transmitir) o conteúdo” e “Fazer avaliação”.

“Passar (ou transmitir) o conteúdo”

Ninguém vos poderá revelar nada que já não esteja
meio adormecido na aurora do vosso conhecimento.
O professor que caminha na sombra do templo, entre os seus discípulos,
não dá a sua sabedoria mas antes a sua fé e amor. [...]
Pois a visão de um homem não empresta as suas asas a outro homem.
(Khalil Gibran, O Ensino).



Nilson Machado assinala que as questões pedagógicas não podem ser examinadas sem a articulação com seus fundamentos epistemológicos. Segundo esse autor, “A substância fundamental é precisamente a concepção do conhecimento.” (MACHADO, 2002 p. 29). Em sua visão, portanto, o ensinar expressa a compreensão que se tem do conhecimento.

Houve um tempo em que se concebia o conhecimento como um bem passível de acumulação, ou um material que preencheria um reservatório [...]. Posteriormente, sobretudo a partir de Descartes, a ideia de cadeia tornou-se dominante na representação do conhecimento. Nas cadeias cartesianas, os elos deveriam ser construídos linear e paulatinamente, ordenados por uma bem definida hierarquia que conduziria do mais simples ao mais complexo [...]. Há algum tempo, no entanto, a palavra-chave para a discussão da ideia de conhecimento tem sido, sem dúvida, ‘construção’. Hoje, [...] a Ciência encontra-se no limiar de uma fundamental transformação paradigmática, onde a própria ideia de construção deveria ceder lugar a uma outra noção desprovida de hierarquias, que seria a ideia de rede (MACHADO, 2002, p. 30).

O posicionamento do autor revela que na época em que predominava a ideia de que o conhecimento era um bem passível de aquisição, era “aceitável” a ideia de que ele poderia ser “passado” ou “transmitido”. O autor também menciona a lógica cartesiana da linearidade do conhecimento que influenciou, inclusive, a concepção do currículo escolar.

Todavia, Machado (2002, p. 34), defendendo o paradigma construtivista, reforça a ideia sobre a concepção do conhecimento que se constrói como uma rede de significados ou uma teia de relações: “[...] conhecer associa-se essencialmente à possibilidade de ir além das informações, à capacidade de extrapolar.”.

Conforme Bruner (2001), há duas teorias distintas sobre o funcionamento da mente: “computacionalismo” e culturalismo. No “computacionalismo”, defende-se o argumento de que o Homem processa informações, como se fosse um computador, uma vez que elas estão dispostas num código linguístico compreensível para aquele. A missão do professor é fornecer aos estudantes dados para que esses executem os comandos cerebrais pertinentes e possam aprender.

No culturalismo, evidencia-se a capacidade que o Homem tem de simbolizar e interpretar, uma vez que ele pertence a uma comunidade que produz cultura. Dessa



forma, a aprendizagem e o pensamento não são processos mecânicos, idênticos para todas as pessoas, mas se constituem atividades peculiares, diretamente vinculadas ao desenvolvimento de cada pessoa num contexto particular, motivo pelo qual os significados de um mesmo objeto, acontecimento podem (e costumam) variar.

Os ventos dessas transformações paradigmáticas favorecem que as práticas educativas mudem sua direção e permitam que professor e estudante desempenhem papéis radicalmente distintos dos assumidos até então. A missão do professor de “Passar (ou transmitir) o conteúdo” só faz sentido quando se acredita que o estudante pode “Absorver (ou captar) o conteúdo”.

Durante décadas, atribui-se o mau desempenho dos estudantes na escola pública aos fatores socioeconômicos, culturais e biológicos. Diversas pesquisas (COLLARES; MOYSÉS, 1992; MOYSÉS; COLLARES, 1993; PATTO, 1996) assinalaram que o ambiente escolar era permeado de preconceitos e juízos sobre as crianças e os adolescentes, bem como suas famílias. Ao mesmo tempo, revelaram que o fracasso discente deveria, também, ser relacionado ao fator pedagógico, nele incluindo diversos aspectos: a formação dos professores, o planejamento, o currículo, os recursos didáticos e a metodologia do ensino.

O Brasil, desde os anos 1990, tem mostrado grande preocupação na área da Educação e, mais especificamente, com a formação de professores, consoante inúmeras ações desenvolvidas para minimizar os graves e recorrentes problemas dessa área. Muitos deles começaram a ter desfecho bem diferente a partir dos incentivos governamentais em financiar projetos e viabilizar ações que visam suprir inconsistências e fragilidades teóricas e práticas na formação docente. Para tanto, é fundamental que os professores confrontem os seus saberes e fazeres com as concepções contemporâneas sobre o conhecimento e a aprendizagem.

Acreditamos que esse é o mais importante desafio pedagógico aos professores em todos os níveis: reconhecermos que a maioria dos processos de ensino que vivenciamos, seja como estudante, seja como professor, não favoreceram o desenvolvimento da nossa individualidade.

Conforme Dewey (1979, p. 139), “Apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa em suas relações com as



outras.”. Fragmentados, conhecedores e conhecimentos, podemos alcançar a totalidade?

O abandono, então, da prática de passar o conteúdo requer, inicialmente, que o professor assuma que age dessa forma e se disponibilize a ser um parceiro na tecedura holística de cada estudante. Há que se indagar: “Como pode o docente ter essa atitude se a ele não foi dada essa oportunidade?” ou “O professor pode ensinar de uma forma que não sabe?”. A resposta é: “Ele precisa ser artesão de si próprio. Somente quem conhece o segredo dessa alquimia pode auxiliar alguém.”.

No entendimento de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), todo indivíduo possui os conceitos cotidianos, que se constituem de ideias e noções oriundos de suas experiências com seu meio, os quais devem ser ampliados pela escola. A (re)elaboração dos seus conhecimentos modifica a si próprio a sua relação com o mundo. A aprendizagem, dessa forma, assume outra perspectiva, passando de um processo solitário a coletivo.

O ambiente escolar, portanto, precisa desafiar e estimular os indivíduos, nas suas diversas dimensões, para que eles, num processo metacognitivo, assumam a responsabilidade pela sua constituição pessoal e a dos seus semelhantes. Esse é, também, o entendimento de Freire (2009, p. 122-123):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’.

Para que isso aconteça, é necessário que a escola abandone ritos de ensino permeados de treinamentos mecânicos ou simples memorizações, que se assemelham a adestramento. Nesse sentido, Vygotsky (1991b, p. 72) esclarece que:

O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento de conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.



Defendemos, portanto, que se o nosso objetivo é outro – formar sujeitos – precisamos de outros referenciais, outras práticas, outros cursos, outros discursos. O novo modelo de ensino, que favorece a aprendizagem de relações – entre pessoas, entre coisas, entre saberes – deve contemplar um paradigma

[...] **construtivista** – compreende o conhecimento como processo de construção, transformação; **interacionista** – porque reconhece o sujeito e objeto como organismos vivos ativos, abertos e em constante intercâmbio entre o meio ambiente, com base nos quais um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si; **sociocultural** – porque compreende que o ser se faz na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social com base no contato do indivíduo com a sua realidade; **transcendente** – porque significa a tentativa de ir mais além, ultrapassar-se, superar-se, compreender-se como parte integrante do universo, como seres independentes e inseparáveis de um todo cósmico. (MORAES, 1998, p. 25).

A aprendizagem, portanto, não deve ser restrita à memorização e à repetição de conceitos. Ensinar, portanto, não é passar (ou transmitir) o conteúdo. O que se transmite é o signo, o significado é elaborado por cada pessoa. Ensinar é permitir que o outro teça sentido à sua vida, o que só é possível quando ele constrói e utiliza suas próprias asas.

“Fazer avaliação”

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem
e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez
– Boa, filho!
(Gabriel, O Pensador, Estudo errado)

Avaliar, verbo transitivo. A gramática assim o define pelo fato de ser um verbo “[...] de conteúdo significativo, que não tendo sentido completo, necessita de um complemento para que possa constituir o predicado.” (TERRA; NICOLA, 2002, p. 161). No caso específico do verbo avaliar, se fizermos as perguntas “Avaliar quem?”



e “Avaliar o quê?”, tem-se um verbo transitivo direto, por exigir “[...] complemento sem preposição obrigatória.” (IDEM, 2002, p. 161).

No âmbito educacional, porém, o verbo avaliar transcende a mera definição gramatical e assume uma transitividade mais abrangente, pois é necessário, também, indagar: “Avaliar para quê?”; “Avaliar com quê?” e “Avaliar sobre o quê?”.

Em virtude das contribuições teóricas contemporâneas sobre o conhecimento e a subjetividade, algumas das quais foram aqui sucintamente expostas, a ideia predominante é a de que avaliar demanda processos menos classificatórios e mais formativos, em prol de uma ação pedagógica que visa à formação de indivíduos. Muitas vezes, infelizmente, a avaliação tem se limitado ao caráter normativo, excludente, punitivo e autoritário, com intenção disciplinadora.

Defende-se, cada vez mais, uma prática avaliativa diagnóstica e formativa, com características qualitativas. Preocupa-se com o processo e não só em “medir” a aprendizagem como fim. É necessário que sejam considerados aspectos subjetivos que afloram no cotidiano da sala de aula, bem como as habilidades necessárias ao desenvolvimento do educando no contexto social.

O que se observa, porém, no âmbito escolar é que as práticas avaliativas da aprendizagem têm se restringido à simples medição do desempenho do aluno, no qual os professores utilizam um dos instrumentos de avaliação mais notórios na prática escolar: a prova, à qual, depois de corrigida, atribui-se uma nota numérica. Os erros discentes, que expressam suas estratégias, seus conhecimentos, são desprezados, numa atitude epistemologicamente equivocada, uma vez que o Homem aprende refletindo sobre a realidade e não a desprezando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Língua Portuguesa propõem uma nova visão da linguagem, que tem sido considerada como

[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1997, p. 23).

A compreensão da linguagem como processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais é fundamental para o desenvolvimento da subjetividade, pois o



indivíduo necessita dominar a língua, tanto no que se refere à competência para combinar as palavras em expressões complexas, como para aprender seus significados culturais. O domínio dessas habilidades permite a cada pessoa se reconhecer como ser ativo, que se comunica, dialoga, interage e ocupa, junto com os demais indivíduos, seu papel na sociedade de cidadão, com criticidade e criatividade.

Diante do exposto, utilizar a expressão “fazer avaliação” quando o que se faz é somente a aplicação de uma prova é restringir a amplitude de significado que integra o vocábulo “avaliação”. A avaliação é um processo de análise sobre o sujeito, o que requer do avaliador planejamento, execução e decisão e, sobretudo, a escolha de técnicas e instrumentos avaliativos, bem como estratégias para o uso pedagógico de seus resultados.

A compreensão do caráter histórico e simbólico do conhecimento permite que o sujeito caminhe epistemologicamente de forma menos tensa e angustiante, pois ele sabe que a sua missão é interminável: sempre haverá algo a ser descoberto, refeito e ampliado (BARGUIL, 2000).

O foco da jornada da pessoa, dessa forma, se desloca do produto, que ela sabe não ter final, e se volta ao processo, permitindo-o desfrutar do privilégio que é aprender, partilhar, sorrir... Somente assim, a Educação deixa de ter um caráter meramente decorativo (no duplo sentido) e passa a contribuir na investigação e exploração do universo, bem como na constituição da subjetividade da pessoa.

Se a aprendizagem acontece em todo momento, os processos avaliativos precisam ocorrer com a mesma frequência, para permitir que professor e estudantes possam acompanhá-la, numa atividade metacognitiva. Fazer avaliação, portanto, não é simplesmente aplicar prova. Avaliar é assumir a responsabilidade de cuidar de si, condição necessária para que se possa viver cada vez melhor.

(In)Conclusões

Quem sonhou
Só vale se já sonhou demais
Vertente de muitas gerações
Gravado em nossos corações
Um nome se escreve fundo
As canções em nossa memória



Vão ficar
Profundas raízes vão crescer
A luz das pessoas
Me faz crer
E eu sinto que vamos juntos
(Beto Guedes, Canção do novo mundo)

Transmutar (mal)ditas em (bem)ditas não se constitui em um mero devaneio poético ou intelectual e restrito à dimensão profissional. Buscamos manifestar novas expressões, não somente com grafemas e fonemas, mas com todo nosso ser. Felizmente, somos mais do que dois sonhadores. Somos dezenas, centenas, milhares, milhões...

Que possamos, juntos, construir uma nova Educação, uma nova escola, um novo mundo.

Referências

BARGUIL, P. M. **Há sempre algo novo!** – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho escolar. In: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Org.). **O sucesso escolar: um desafio pedagógico**. Campinas: Papirus, 1992. p. 23-29. (Cadernos CEDES-28).

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. 7. ed. Tradução Flávio P. Meuer. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, M. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores.



- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KAMII, C. **A Criança e o número**. Tradução Regina A. de Assis. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1998.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Ideias**, São Paulo, v.19, p. 2-25, 1993.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- TELES, J. L.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores**. Brasília: MEC; UNESCO, 2006.
- TERRA, E.; NICOLA, J. de. **Gramática, literatura e produção de texto**. São Paulo: Scipione, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- _____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordenador do Laboratório de Educação Matemática (www.ledum.ufc.br). Email: pbarguil@hotmail.com.

² Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora adjunta do PNAIC-CE e coordenadora pedagógica do Projeto Alfa Bahia. Email: apmedeiros.ufc@gmail.com.