

## FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM EM MARIO OSORIO MARQUES

José Pedro Boufleuer<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo tematiza a trajetória do professor Mario Osorio Marques, destacando a sua vasta produção de pesquisa em educação a partir de suas principais publicações em livros. Cada publicação é situada no contexto teórico em que se insere, nas perspectivas teóricas que a sustentam e nos aspectos inovadores que apresenta. Uma segunda parte do artigo se ocupa com um tema para o qual o autor oferece uma importante contribuição a partir de sua vasta produção de pesquisa, qual seja, o da aprendizagem humana, desdobrado também para o âmbito dos processos formais de ensino. De forma conclusiva, o artigo destaca o legado de vida do professor Mario Osorio Marques, com considerações que atestam que as perspectivas teóricas sustentadas no âmbito de sua vasta produção de pesquisa encontram efetividade prática em sua vida, atestada por aqueles que com ele conviveram.

**Palavras-chave:** Mario Osorio Marques; Pesquisa em educação; Formação humana; Aprendizagem.

### TRAINING AND LEARNING IN MARIO OSORIO MARQUES

### ABSTRACT

The article focuses on the trajectory of Professor Mario Osorio Marques, highlighting his extensive research contributions to education through his main book publications. Each publication is contextualized within the theoretical framework it belongs to, the perspectives that support it, and the innovative aspects it presents. The second part of the article addresses a theme to which the author has made a significant contribution through his extensive research: human learning, including its implications for formal teaching processes. In conclusion, the article emphasizes the life legacy of Professor Mario Osorio Marques, with reflections affirming that the theoretical perspectives underpinning his vast body of research are practically effective, as attested by those who knew and worked with him.

**Keywords:** Mario Osorio Marques; Education research; Human formation; Learning.

<sup>1</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3926-5164>

## INTRODUÇÃO

Mario Osorio Marques (1925-2002) foi frei capuchinho, exercendo a maior parte do seu ministério em Ijuí, no Estado do Rio Grande do Sul. Foi líder comunitário e um dos idealizadores da instituição que hoje é a Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Após deixar o ministério sacerdotal, assumiu em tempo integral a docência na Universidade, destacando-se como um intelectual com pensamento inovador e capaz de estabelecer um amplo e fecundo diálogo teórico entre diferentes correntes e autores da tradição filosófica e pedagógica. É a sua trajetória como pensador da educação que aqui será tematizada.

O presente artigo se divide em duas partes principais. Num primeiro momento, se apresenta uma visão geral da produção de pesquisa em educação de Mario Osorio, que inclui as suas principais publicações e a indicação do contexto teórico em que surgem, destacando as contribuições mais específicas para o debate educacional. Num segundo momento, o artigo apresenta o modo como Mario Osorio pensa a aprendizagem humana, tanto em seu sentido mais amplo como na forma que a desdobra em contextos formais de ensino. O tema da aprendizagem, no caso, é compreendido à luz de perspectivas teóricas estabelecidas ao longo de vários anos de pesquisa sistemática em torno das questões do conhecimento, da pedagogia, da docência, da racionalidade, dentre outras, que permitiram ao autor pensar a aprendizagem, considerando, fundamentalmente, a forma como nos tornamos humanos e constituímos o mundo comum. Por fim, à guisa de conclusão, o artigo esboça o que se pode considerar um legado da vida do professor, pesquisador e ser humano que foi Mario Osorio Marques, e que permanece como inspiração para aqueles que o conheceram em vida ou que tiveram contato com a sua obra.

## VISÃO GERAL DA OBRA DE MARIO OSORIO MARQUES

Depois de ter escrito “Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí” (1986), que reconstrói o processo de instauração do Ensino Superior nesta região do Rio Grande do Sul, Mario Osorio começa a trabalhar numa linha de pesquisa que o marcaria como intelectual acadêmico propriamente dito: a discussão da educação na recorrência ao pensamento filosófico. Como pesquisador do CNPq, Mario Osorio busca a reconstrução das bases teóricas do seu pensamento por meio de um audacioso projeto de revisão da tradição filosófica que trata do tema do conhecimento. O resultado desse intento reconstrutivo aparece em 1988 no livro “Conhecimento e Educação”. Neste estudo, Mario Osorio parte do pressuposto de que “lida a educação, fundamentalmente, com o conhecimento” (1988, p. 8). Por isso, é na perspectiva da revisão das bases do conhecimento que ele espera poder tecer considerações fecundas sobre a educação e indicar novas possibilidades no âmbito do seu fazer.

A ideia que orienta “Conhecimento e Educação” é a da “intergênese do conhecimento e da realidade na unidade do sujeito e do objeto”, título do segundo capítulo deste livro. Em seu entender, conhecimento e realidade são produzidos em

reciprocidade, indicado também para a superação da perspectiva dicotômica das relações sujeito e objeto. Para entender o conhecimento, o autor considera necessário, portanto, analisar as condições específicas de cada momento histórico para ver como aí se reconstroem os saberes da tradição, através da educação, em razão das circunstâncias e demandas que aí se põem. Para isso, já indica, é preciso superar, igualmente, a dicotomia fundada no “dualismo grego entre o vulgar ou o saber da vida cotidiana e o saber erudito ou saber da escola” (1988, p. 8).<sup>2</sup>

No que concerne à apreensão do fenômeno da educação, a ideia que o orienta, nesse momento da produção de pesquisa, é a da alteridade que emerge na “relação educativa no face-a-face do educador e do educando”. Na perspectiva assim posta, a anterioridade do educador se abre à novidade e aos sentidos do educando para a recriação de um mundo novo. Trata-se de uma influência do pensamento ético-antropológico de Enrique Dussel, filósofo argentino, radicado no México, que reflete sobre as possibilidades de uma ética de libertação latino-americana, e que indica o reconhecimento do outro como possibilidade de superação das totalidades opressoras, sejam elas políticas, pedagógicas ou outras.

Na continuidade de seu projeto de discussão da educação, Mario Osorio encara o tema da Pedagogia, assumindo posição em relação à questão da existência ou não de uma ciência da educação. Quanto à posição assumida, o próprio título do livro, publicado em 1990, que apresenta o resultado desta sua investigação, não deixa dúvidas: “Pedagogia: a ciência do educador”. Esta obra marca a inserção de Mario Osorio no debate pedagógico nacional, e marca exatamente pela sua ousadia de afirmar posição com base em referenciais teóricos que mal haviam chegado ao debate da educação no Brasil. É nesse momento que Mario Osorio assume a “guinada linguística” e a perspectiva da intersubjetividade, o que lhe é possibilitado pela recorrência à tradição hermenêutica, à racionalidade comunicativa e à teoria da complexidade. Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas e Edgar Morin tornam-se interlocutores privilegiados deste momento de sua reflexão e produção de pesquisa. Com essa companhia intelectual, Mario Osorio se autoriza a falar numa “ciência da educação”, entendendo a necessidade de a Pedagogia assumir esse lugar ou essa condição. Para essa construção teórico-conceitual, ele se vale também do debate da pedagogia alemã, na recorrência a uma das obras de Schmied-Kowarzik (1988), de quem assume a ideia de uma Pedagogia que se entende como “teoria da prática para a prática”, em cuja perspectiva se situa, também, a teorização de Paulo Freire aqui no Brasil.

A indicação de uma Pedagogia como ciência da educação se dá através do que Mario Osorio chama de “coordenadas teórico-metodológicas de uma Pedagogia da compreensão, da organização e da condução dos processos educativos”. Tais

<sup>2</sup> Cabe destacar que essa incursão no tema do conhecimento não se descola da trajetória de Mario Osorio como líder comunitário e articulador de diferentes entidades associativas, em cujo âmbito sempre buscava estabelecer um diálogo entre os conhecimentos do cotidiano das pessoas e as perspectivas construídas no âmbito do saber teórico.

coordenadas, como fica evidenciado, articulam as perspectivas da hermenêutica (compreensão), da razão comunicativa (condução crítico-reflexiva) e da racionalidade técnica (organização). Essa construção se inspira, pelo menos em boa medida, num artigo de Manfredo Araújo de Oliveira (1987), intitulado “A teoria da educação no conflito das racionalidades”. Mario Osorio, no entanto, já não mais reflete em termos de “razões em conflito” ou de paradigmas estaques, como se fazia, por exemplo, por meio da transposição do esquema dos interesses do conhecimento explicitados por Habermas (1987) para o campo da educação, mais especificamente para o campo do currículo.<sup>3</sup> Na perspectiva de Mario Osorio, a racionalidade comunicativa, assim como proposto por Habermas em sua teoria da ação comunicativa, se torna o novo “guarda-chuva” que abriga as diversas dimensões da razão, unindo-as num conceito ampliado, numa “razão de múltiplas vozes”.<sup>4</sup>

A partir de um conceito de Pedagogia que se articula em torno das dimensões da compreensão, da condução e da organização dos processos educativos, Mario Osorio visualiza três âmbitos de reflexão: 1) O das práticas educativas diretas e imediatas entre educadores e educandos (a sala de aula, por exemplo); 2) O da pedagogia da educação institucionalizada (como ocorre na escola); e, 3) O da pedagogia das práticas coletivas no espaço público (no âmbito da publicidade, por exemplo). Cabe frisar que a partir do indicativo desses âmbitos de atuação do pedagogo reorganizou-se o Curso de Pedagogia na Unijuí, passando-se a usar expressões e a estabelecer habilitações como as do “Pedagogo da Sala de Aula” e “Pedagogo da Escola”, além de conferir uma maior ênfase às possibilidades de inserção do pedagogo em espaços diversos da sociedade que demandam atuação e reflexão de ordem pedagógica.

Uma vez indicado esse espaço de atuação do profissional da educação, e do pedagogo em específico, Mario Osorio passou a se ocupar de sua formação. Encetou ele, então, uma pesquisa que resultou no livro “A Formação do Profissional da Educação”, publicado em 1992. Neste livro, Mario Osorio recupera todo o debate nacional em torno da formação dos profissionais da educação, com destaque para a formação através do Curso de Pedagogia. Esta produção de pesquisa reflete, em boa medida, o momento de sua inserção no processo de formação de professores da Unijuí e as iniciativas tomadas no âmbito do, então, Departamento de Pedagogia. Cabe destacar que a obra aborda as múltiplas dimensões da formação do profissional da educação, como a ético-política, a articulação teoria-prática, o significado da experiência, a gestão democrática, os eixos de

<sup>3</sup> Uma síntese e retomada desse debate pode ser conferida em Boufleuer (1993).

<sup>4</sup> A proposição dessa nova arquitetura teórica para compreender e situar o campo de estudos da Pedagogia impactou o debate nacional, enredado àquela altura, poderíamos dizer, na explicitação de correntes, abordagens e tendências pedagógicas que eram tomadas, não raramente, como perspectivas de tal forma distintas que se excluíam mutuamente. Tratava-se de um contexto que evocava o que John Dewey escreveu em 1938: “O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de “um ou outro”, “isto ou aquilo”, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. [...] A filosofia de educação não faz exceção a essa regra (Dewey, 1979, p. 3).

formação<sup>5</sup>, dentre outras. Cabe destacar que esse livro teve uma publicação em grande escala por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com ampla distribuição em nível nacional. Com esta publicação, Mario Osorio conclui o que chamou de tríade de seu projeto inicial de pesquisa sobre educação: conhecimento, pedagogia e formação do profissional da educação. Depois, como veremos na sequência, novos desdobramentos vão aparecer no âmbito de sua inserção no debate da educação.

O próximo projeto de Mario Osorio foi o da tematização mais pontual da aprendizagem em contextos de educação e de formação humana em geral. Antes, porém, entendeu necessário proceder a uma retomada da questão do conhecimento, que se concretizou no livro “Conhecimento e modernidade em reconstrução”, publicado em 1993. Embora tivesse se ocupado com este tema em “Conhecimento e educação” (1988), as suas novas reflexões e interlocuções lhe sugeriam a necessidade de fazer um novo esboço de compreensão do tema do conhecimento, com enfoque para a modernidade, suas sementes gregas e hebraicas, a crise da modernidade, a pós-modernidade e as possibilidades que ele passou a chamar de modernidade reconstruída sob uma razão ampliada, uma razão comunicativa. Esta obra, pode-se dizer, além de atualizar o debate sobre a temática do conhecimento, em nova visão de síntese, faz jus às perspectivas que vinham embasando sua produção de pesquisa sobre a Pedagogia e a formação do profissional da educação, ou seja, as perspectivas já constantes em seus dois livros anteriores.<sup>6</sup>

Como já dito anteriormente, depois de tratar da formação do profissional da educação, Mario Osorio passou a se ocupar com o tema da aprendizagem. O resultado desta sua nova pesquisa aparece no livro “A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência”, publicado em 1995. A reflexão que este livro traz pode ser considerada o coroamento de dez anos de investigação sistemática, ou, como também se pode dizer, de dez anos de aprendizagem feita pelo próprio autor. Tudo havia começado com uma pergunta relativamente singela, mas não de fácil ou simples resposta: Afinal, o que significa ou o que está implicado numa situação em que uma turma de crianças ou jovens se encontra na presença de um professor numa sala de aula? O próximo tópico deste escrito será destinado ao desdobramento das linhas gerais deste estudo.

Ainda na perspectiva de oferecer uma visão geral da obra de Mario Osorio, cabe destacar que em 1996 surgiu a possibilidade de ele fazer o seu Doutorado, na condição de ingresso com notório saber no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Sua tese, escrita no período de dois meses, retoma e configura, em nova visão de síntese, as linhas gerais de seu aprendizado como pesquisador em educação. Assim,

<sup>5</sup> Os eixos de formação talvez fossem um dos aspectos mais inovadores dessa perspectiva de formação do profissional da educação. Ao invés de pensar os currículos dos cursos na forma de elencos de disciplinas simplesmente justapostas, propunham-se linhas e eixos articuladores para cada turma semestre, numa concepção unitária do processo de formação, articulada em torno dos temas do conhecimento, das relações entre educação e sociedade, da educação escolar e da atuação pedagógica.

<sup>6</sup> Um artigo que esboça essa perspectiva de pensar a educação a partir de paradigmas do conhecimento foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Marques, 1992b).

sob o título “Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes”, Mario Osorio obteve o título de doutor em educação, sendo sua tese publicada em livro, com o mesmo título, em 1996.

Com a sistematização feita por ocasião de sua tese de doutoramento, Mario Osorio, por assim dizer, encerrou um ciclo de pesquisas acerca de algumas temáticas recorrentes: o conhecimento, a racionalidade, a educação, a formação de professores, a aprendizagem e a docência; no entanto, para um pesquisador atento e inquieto não faltavam questões para investigar. Quando ainda estava às voltas com a defesa de sua tese de Doutorado – afinal, houve um intervalo entre a escrita da tese e a sessão de defesa<sup>7</sup> –, Mario Osorio iniciou o projeto “Escrever é preciso: o princípio da pesquisa”, publicado em 1997. Este livro se tornou a sua obra mais difundida, mais lida, mais recomendada, especialmente no âmbito dos cursos de Pós-Graduação. Refletindo a partir de sua própria experiência como pesquisador, Mario Osorio partiu da percepção de que boa parte do que se estava ensinando como Metodologia de Pesquisa servia mais para atrapalhar do que para ajudar. Esboçou, então, uma perspectiva orientadora para o pesquisador que se atém efetivamente ao que interessa: um tema (com o qual se dorme e se acorda – “Quem aos porcos vai, até as moitas lhe roncam”, costumava dizer); uma hipótese orientadora (o título provisoriamente posto no início de uma página em branco); a eleição de interlocutores (afinal, não se pode ficar falando sozinho, pois se precisa da certificação social daquilo que pensamos); e, o mais importante, ir escrevendo. Aliás, não pensar para escrever, mas escrever para pensar. Com essa inversão por ele proposta, muito pesquisador já viu sua pesquisa desencalhar por esse país afora. Daí a razão do enorme sucesso deste livro.

Na sequência, Mario Osorio, às voltas com o impacto das novas tecnologias no âmbito da educação e, ele mesmo, reaprendendo com as novas linguagens à disposição, escreveu “A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra”, publicado em 1999. Este é um livro também imprescindível para todos os que se sentem desafiados pelas possibilidades da informática, da virtualidade, das novas tecnologias de informação e comunicação e que precisam assumir posições, considerando especialmente os contextos de formação humana, como o da escola. O título do livro já sugere a sua linha propositiva – a escola no computador e não o computador na escola – que poderia ser traduzida da seguinte forma: antes de abarrotar as escolas de computadores é preciso saber o que é a escola e o que dela se espera.

Por fim, e como que refletindo acerca de sua inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, Mario Osorio publicou, em 2002, “Educação nas ciências: interlocução e complementaridade”. Neste livro ele retomou, na perspectiva da educação nas ciências, as linhas fundamentais do seu pensamento, desde os temas do conhecimento, dos paradigmas da racionalidade, da formação e da

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que Mario Osorio não ficava sequer um dia sem ter um projeto de pesquisa. Antes de concluir uma pesquisa ele já apresentava e discutia com os colegas o que seria o seu próximo projeto. Por óbvio, sua morte deixou inconclusos alguns desses seus projetos.

aprendizagem. Esta sua última publicação pode ser considerada uma deferência especial ao Programa de Pós-Graduação que ele mesmo idealizou em suas linhas organizativas e em sua sustentação teórica. A noção que sustenta e orienta a “educação nas ciências” é a de que uma boa compreensão do modo como uma ciência se constitui (dimensão epistêmica) já indica a forma como esse saber deve ser comunicado em contextos de ensino (dimensão pedagógica). Já quanto a um programa de Pós-Graduação, Mario Osorio entendia que este constitui, fundamentalmente, um espaço institucionalizado aberto à aprendizagem acerca de temas da educação, sempre atento às questões que emergem das circunstâncias concretas e práticas dos educadores.

### **A TEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DAS ABORDAGENS COGNITIVISTAS**

Como já anunciado anteriormente, a sequência deste escrito se destina à apresentação da temática da aprendizagem na forma concebida e explicitada por Mario Osorio Marques. Para ele, a aprendizagem humana em geral, e que se desdobra também nas formas de aprender em espaços formais de educação, se sustenta em diferentes autores e campos de saber, o que permite uma compreensão da aprendizagem como sendo uma tarefa para a vida toda, a exemplo de como ele mesmo a testemunhou. Mario Osorio era marcado por uma inquietude constante, por um desejo de saber sempre mais e melhor. Sua convicção foi a de que não há um ponto de chegada ou um teto que alguém, por mais sábio que seja, possa alcançar como um estágio definitivo.

Como também já vimos no tópico anterior, foi depois de tratar sistematicamente dos temas do conhecimento, da Pedagogia e da formação do profissional da educação que Mario Osorio tratou da questão da aprendizagem. Suas pesquisas e reflexões resultaram no livro “A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência”, publicado em 1995. Neste trabalho, Mario Osorio reflete profundamente sobre como nós humanos nos constituímos através de processos de aprendizagem e como a mediação da docência se faz presente e possível neste processo. Trata-se de uma abordagem que se situa na perspectiva da constituição simbólica do mundo da vida, em que sujeitos objetivam a natureza, constituem sociedade e se singularizam por meio de processos de aprendizagem mediados linguisticamente. Já na introdução deste livro, Mario Osorio indica claramente o que entende por aprendizagem, numa conceituação que vai para além daquelas percepções que, em seu entender, seriam percepções reducionistas do tema. Em suas palavras,

[...] o tema da aprendizagem, entendida [esta] não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do ser homem singularizado entre os homens (Marques, 1995, p. 10).

Antes, porém, de desdobrar os diversos sentidos desse entendimento de aprendizagem importa fazer uma observação importante: diferentemente do que costuma ocorrer com muitos dos que se inserem num debate acadêmico pela pesquisa,

Mario Osorio não afirmou suas posições criticando algum autor, alguma corrente, ou mesmo alguma forma de pensar hegemonicamente estabelecida. Sua postura era outra: em seus escritos ele não se ocupava em desfazer o que outros fizeram, ou em negar o que outros propuseram. Por ter pensamento próprio, incorporava de outros pesquisadores o que considerava importante, deixando de fazer referência àquilo que, em seu entender, não era adequado ou não se articulava ao seu modo de apreender os temas dos quais estava tratando. É isso que ocorreu com as tematizações acerca do conhecimento, da Pedagogia, da formação dos professores e em relação ao tema da aprendizagem.

Voltando, então, para a tematização da aprendizagem, quais caminhos já amplamente aplainados pelo debate acadêmico Mario Osorio não vai trilhar? Caminhos que, obviamente, sabia existirem, vindo, inclusive, deles se valer à medida que podiam interessar a sua abordagem. Ao tratar da aprendizagem, Mario Osorio considerava importante desvincular a questão de seus vínculos com a epistemologia clássica e de sua forma de pensar o conhecimento ao modo de uma relação sujeito-objeto. Pode-se sustentar tal percepção a partir da constatação de que ele escreveu dois livros sobre conhecimento e educação. O primeiro, publicado em 1988, e o segundo, em 1993. A retomada do tema no seu segundo livro foi, exatamente, para se desvencilhar do viés epistemológico no tratamento do tema da aprendizagem, visto que percebeu que não conseguiria tratar adequadamente da aprendizagem das novas gerações na mediação da docência se estivesse vinculado, de alguma forma, aos pressupostos epistemológicos da metafísica clássica ou da moderna filosofia da consciência ou da subjetividade.

O livro “Conhecimento e educação”, de 1988, foi um primeiro estudo seu acerca do conhecimento e de sua articulação com a educação. Nesta obra, Mario Osorio reconstruiu o tema do conhecimento desde as origens no pensamento ocidental, orientando-se pela noção de que conhecimento e realidade se geram mutuamente; ou seja, nessa percepção o conhecimento se articula com a realidade, num processo de intergênese que ocorre na unidade do sujeito e do objeto. Embora este estudo apresentasse um *insight* interessante sobre conhecimento e educação, havia, ainda, um comprometimento do pensamento com o esquema sujeito-objeto, que, no seu segundo estudo sistemático, denominado “Pedagogia, a ciência do educador”, ele buscou superar, aproximando-se do conceito de ação comunicativa e assumindo o que ele mesmo chamou de um novo paradigma – o da intersubjetividade linguística –, que permite pensar uma “razão de muitas vozes” e perceber a realidade na complexidade de suas dimensões complementares. Assim, as suas novas reflexões e interlocuções lhe sugeriram, àquela altura, a necessidade de fazer um novo tratado acerca do tema do conhecimento, o que lhe permitiu apontar na direção de uma modernidade reconstruída sob uma razão ampliada, uma razão comunicativa. Escreveu, então, “Conhecimento e modernidade em reconstrução”, publicado em 1993, que se constituiu base de uma das disciplinas propostas para o Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, inicialmente por ele mesmo ministrada.

É interessante registrar que é na esteira do filósofo contemporâneo Jürgen Habermas que Mario Osorio embasou sua guinada teórica no tratamento do tema do conhecimento. Esse filósofo, em sua análise dos desdobramentos do paradigma das relações sujeito-objeto ao longo da tradição filosófica, já tinha identificado na moderna filosofia da consciência a autocompreensão que “distingue o ser humano pelo monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras...” , resultando num reducionismo epistemológico à medida que a relação do ser humano com o mundo “é reduzida à capacidade de conhecer estados de coisas existentes ou de as produzir de forma racional propositada” (Habermas, 1990, p. 288-289). E é com base nessa compreensão crítica que Habermas inaugura uma nova fase no seu pensamento a partir da publicação de sua *Teoria do Agir Comunicativo* (1987b). Mario Osorio, por sua vez, acompanhou essa guinada do filósofo, que se expressou na forma de uma guinada linguístico-pragmática, tornando-se um dos pioneiros no Brasil a desdobrar essa mudança de paradigma para o campo da educação, incluindo o tema da aprendizagem.

E o que essa guinada na compreensão do tema do conhecimento impacta na forma da abordagem do tema da aprendizagem? Impacta pelo fato de a aprendizagem deixar de ter o seu foco na relação de um sujeito que se depara com uma realidade a ser conhecida e dominada, da mesma forma que perde o seu lugar privilegiado a tradicional pergunta acerca da aprendizagem, de viés claramente cognitivista, qual seja: – Como é possível passar de um menor conhecimento para um maior conhecimento? E, junto com a pergunta de viés cognitivista, também perde status a dupla de questões que fortemente tem pautado a formação docente: – “O quê” ensinar e “como” fazer isso da melhor forma possível?

Ao não se fazer essas perguntas, mas uma outra, que explicitaremos logo mais, Mario Osorio deixa de se embrenhar num campo altamente minado de polêmicas que vêm de longa data, esquivando-se, também, de pensar a própria docência na esteira dessas polêmicas. Quais são essas polêmicas?

Podemos dizer que boa parte dos entendimentos acerca da forma pedagógica de condução da aprendizagem humana tem sido construída na esteira das principais teorias do conhecimento ou, então, como crítica a essas mesmas teorias, mas sem propriamente conseguir avançar para além delas. A filosofia grega, através de Platão e Aristóteles, indicou duas possibilidades de constituição do conhecimento e, em consequência, como podemos entender o processo da própria formação humana, respectivamente: como processo de desdobramento, a partir do sujeito (inatismo, apriorismo, racionalismo), e como processo de aquisição/captação, a partir da realidade já posta (realismo, empirismo). Apesar das diferenças entre as duas posições e das dificuldades que as acompanham, elas demarcaram o campo teórico do conhecimento como espaço de discussão das relações entre sujeito e objeto, algo que hoje, e sob um novo olhar, configura um reducionismo tanto da compreensão da questão do conhecimento como das possibilidades de resolução das complexas relações que articulam o indivíduo e o mundo comum.

De qualquer maneira, o que se pode observar é que as principais correntes pedagógicas modernas e contemporâneas são tributárias desse pressuposto epistemológico, inclinando-se mais para o lado do primado do sujeito ou mais para o lado do primado do objeto, como já atestava John Dewey ao afirmar que

A história da teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é a formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa (1979, p. 3).

Paulo Freire, igualmente, já havia identificado a influência dessas perspectivas de conhecimento no que ele chamava de “explicações unilateralmente subjetivista e objetivista”, implicando, respectivamente, em absurdos como o de se crer haver homens sem mundo ou, então, mundo sem homens. Ambas as explicações, em se tornando modos de o homem se compreender no mundo são, conforme o autor, impeditivas de uma autopercepção como ser histórico e criador de sua própria realidade (Freire, 1983, p. 38-39; Freire, 1985, p. 74-75).

Pode-se dizer que algumas formas de síntese, elaboradas em perspectiva dialética de sujeito e objeto, não conseguem escamotear o pressuposto de que, em última instância, existem sujeitos antepostos a realidades objetificadas, sendo que se mantém para a educação a tarefa de solucionar essa equação mediante o que se vai entender, então, por processos de aprendizagem. Talvez seja por isso que, mesmo que de forma não declarada, muitos dos educadores imaginam que seu trabalho consiste ou em extrair conhecimento dos seus alunos ou em botar conhecimento neles. Flagram-se sob essa perspectiva os próprios processos de formação de educadores, preocupados sobremaneira em estabelecer “o quê” ensinar e a melhor forma de “como” fazer isso, centrando-se, por isso, na indicação dos conteúdos a serem estudados e nas formas didáticas e metodológicas para sua transmissão e apropriação. De qualquer forma, permanece de modo marcante entre nós uma concepção de educação e, mais propriamente, de pedagogia, como sendo um fazer utilitário, como uma ferramenta de condução que opera ao modo de uma técnica ou estratégia; enfim, como um fazer constituído, teórica e praticamente, para a realização de uma “operação de passagem”, seja do professor para o aluno, seja de dentro do aluno para fora dele. De fato, se a questão apenas fosse essa (um tipo de operação em que se passa de um menor conhecimento para um maior conhecimento), muito provavelmente nem sempre a escola, e nem sempre a companhia de um professor seriam a melhor opção.

### **A FORMA COMO SE CONSTITUEM HOMENS E MUNDO: A APRENDIZAGEM SOB NOVAS PERSPECTIVAS**

Quando a preocupação dos professores está centrada no “o quê” e no “como” ensinar permanecem em segundo plano, ou alijadas do âmbito das preocupações, questões mais gerais que, para Mario Osorio, são fundamentais: Afinal, para quê educar? Em que sentido o homem é educável? Qual a relação dos processos de

formação com os pressupostos da vida em sociedade? E qual é, então, a nova pergunta que Mario Osorio deveria se fazer para tentar responder à questão da aprendizagem? Ao invés de se perguntar, como indicamos acima, como se pode passar de um menor conhecimento para um maior conhecimento (que incluiria, por exemplo, uma bomba com maior potencial de destruição), a pergunta é acerca do modo como sujeitos são capazes de estabelecer percepções intersubjetivas relativas ao mundo humano comum.

Tal pergunta sinaliza para as possibilidades da linguagem na construção de práticas de reconhecimento recíproco no processo de constituição do modo humano de ser e viver. Assim, parte-se da compreensão da linguagem como a “marca antropológica por excelência” e que permite recolocar em outro plano, não em termos de relações sujeito-objeto, os processos de estruturação das individualidades e das coletividades, ou seja, as relações dos sujeitos individuais com o mundo comum. Assim, coloca-se, de saída, a questão de como podem sujeitos individuais articular-se em perspectiva intersubjetiva. Dito de outro modo, como a linguagem, ao orientar-se a entendimentos intersubjetivos, permite a estruturação de aprendizagens no âmbito das subjetividades, ou seja, permite formar indivíduos singularizados, ao mesmo tempo em que possibilita a estruturação do mundo comum. Além disso, e por mais pressa que se possa ter para alcançar metas educacionais e obter respostas imediatas para os problemas e demandas do mundo presente, há de se perguntar sobre quem somos e sobre o que nos torna humanos. Sinaliza-se, com base nessas perguntas, que autênticas experiências de aprendizagem, capazes de serem formativas, implicam o autoconhecimento e a capacidade de situar-se frente aos fundamentos antropológicos e éticos da condição humana.

A potencialidade estruturante da linguagem, tanto ao nível dos indivíduos como da coletividade humana, somente é possível de ser verificada a partir das teorias pragmáticas, que consideram a linguagem sob o ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos, e não apenas sob o ponto de vista linguístico e semântico. Isso porque, na perspectiva das teorias pragmáticas, já não interessam apenas as relações entre linguagem e mundo, mas e especialmente, as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando a linguagem é usada para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem presente em contextos de diálogo.

Assim, pode-se dizer que, em uma perspectiva de diálogo, os sujeitos se encontram para falar de suas percepções, manifestando sentidos já elaborados em sua experiência cotidiana. Tais manifestações podem instigar novas percepções junto aos interlocutores quando estes estão abertos ao diálogo, e o assentimento ou não por parte desses sugere ao manifestante a reafirmação de seu ponto de vista ou, então, a sua revisão. É isso que permite dizer que “a linguagem concria e corporifica a realidade imediata do conhecimento” (Marques, 1993, p. 75).

Essa tomada de consciência acerca do papel fundamental da linguagem na constituição da vida humana vem ocorrendo não apenas no campo da filosofia, mas, também, em outras frentes de reflexão que se ocupam com os fenômenos da cultura, da sociabilidade e das formas de subjetivação. Tais fenômenos passam a ser

compreendidos, então, a partir do pressuposto de que, em sua lógica estruturante, se encontram indivíduos cuja espécie desenvolveu uma competência linguística. Por isso, entender como operam e produzem os indivíduos humanos em virtude desse diferencial de espécie se torna fundamental.

O diálogo, mais do que uma forma de comunicar verdades ou certezas, constitui um modo de testar percepções. Ao falar, o sujeito se abre às possibilidades de ter sua manifestação corroborada ou recusada. Nesse sentido, a atitude dialógica é sempre arriscada e, ao mesmo tempo, reconhecedora da própria insuficiência. No diálogo se pode contar apenas com a opinião do outro, com a sua manifestação de concordância ou não, para a validação do que se acredita ser uma percepção adequada de alguma realidade do mundo.

Cabe aqui lembrar Fernando Savater, quando afirma que “o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles” (2000, p. 39). E, por mais que seja na mediação do outro, a aprendizagem sempre é uma realização de sujeitos. O outro é imprescindível para pôr à prova as nossas percepções, que sempre devem ser tomadas como pretensões de saber. No caso do seu assentimento, essas pretensões se fortalecem; caso contrário, temos um indicativo para revisá-las.

Disso decorre o fato de que cada indivíduo aparece sob o horizonte da autoconstituição solidária da humanidade, que se expressa como exercício de superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem. Essa perspectiva ética tem o seu lugar de concretização nos processos de comunicação, na medida em que são as próprias condições e exigências do entendimento linguístico que requerem a superação das posturas objetivadoras nas relações entre os homens.

Nesse processo solidário de aprendizagem humana vamos constituindo o nosso mundo comum. Esse mundo é o que resulta dos modos específicos de agir que fomos capazes de desenvolver nas interações com o mundo natural, com os outros e conosco mesmos. Assim, como expressão de nossa diferenciação de espécie, produzimos cultura através da modificação contínua de nossos padrões de interação com o meio natural. Ou seja, revelamo-nos como criativos e inventivos, com o que acumulamos, através dos tempos, tecnologias, modos de intervir na natureza, de potencializar nossas capacidades de ação. No que se refere às relações com os outros constituímos uma sociedade na base de padrões de interação não mais regidos tão-somente pelos instintos ou pelas inclinações naturais. Assim, estabelecemos valores morais e éticos, regras de convivência e nos constituímos como seres políticos. Por fim, constituímos-nos como sujeitos com identidade própria, afirmando-nos na singularidade de nosso modo de ser.

Na perspectiva aqui esboçada recusam-se as referências externas (metafísicas), assim como as certezas da própria consciência, parâmetros utilizados em boa parte da tradição filosófica. Diferentemente dos pressupostos da metafísica e da filosofia da consciência, no diálogo se pode contar apenas com a opinião do outro e com a sua

manifestação de concordância ou não para a validação do que se acredita ser uma percepção adequada de alguma realidade do mundo. Enuncia-se aqui, de forma óbvia, um procedimento que advém da interpretação hermenêutica, em que os participantes de um diálogo,

Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (Habermas, 1989, p. 43).

O aspecto importante a ser destacado é o fato de que o mundo humano, como fenômeno de cultura e de sociedade, resulta dessa possibilidade criadora, de aprendizagem propriamente dita, que emerge da comunicação. É sempre a mediação do outro, sob a forma de assentimento ou de recusa ao que é enunciado, que permite percepções e modos de agir que se modificam e se incrementam, permitindo uma interação inteligente e, possivelmente, razoável com o entorno natural e social.

O que se deve destacar é que Mario Osorio Marques fez essa guinada linguística, essa mudança de paradigma no entendimento do fenômeno humano, da educação e de toda a dinâmica social e cultural, percebendo-os como produzidos simbolicamente. Isso significa que nós conseguimos nos entender, nos orientar, saber algo sobre nosso mundo e estabelecer alguma forma de crítica de suas patologias porque desenvolvemos a capacidade linguística. Afinal, é a linguagem que está na base operativa da construção da vida humana. Essa nova forma de compreender a totalidade da vida humana vai constituir-se no eixo articulador da construção do seu pensamento sobre educação e, igualmente, sobre a aprendizagem e a docência.

O próprio título “Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência” pressupõe uma docência com tarefas que vão muito além do mero acréscimo de conhecimentos e habilidades por parte do aluno. Esse “além” quer dizer, na linha do que Paulo Freire reflete sobre a relação pedagógica, que o professor também se modifica enquanto ensina, o que em nada sugere que ele possa ser um suporte estático de informações, ao modo como opera, por exemplo, uma tecnologia que apresenta dados e informações. De acordo com Mario Osorio Marques, a docência “Significa uma presença muito concreta, qualitativamente diversa da presença abstrata e ausente mediada pelos meios eletrônicos e pelos audiovisuais” (1995, p. 118). Na sequência, ele cita Gudsdorf: “O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro, com e para* a classe” (Marques, 1995, p. 118, grifos no original).

Esse aprender na mediação da docência também incorpora reflexões como as de Vygotsky, que mostra que aprendemos sozinhos ou com nossos pares até um determinado estágio, seja pela experiência do cotidiano, seja pelas informações disponibilizadas. Somente conseguimos alcançar um estágio mais elevado, no entanto, com

a mediação de um outro, de uma anterioridade pedagógica. É nessa perspectiva que se entende a docência como mediação de um outro que está mais bem inserido na dinâmica do conhecimento, conhecendo os seus meandros, as suas razões e justificativas de validade, mas que, ao mesmo tempo em que representa essa tradição cultural, também a reconstrói, refazendo a sua própria aprendizagem.

Ainda sobre esta questão, no final do seu livro, Mario Osorio assim descreve a docência:

É a paixão pelo homem que faz o educador. Apesar das desigualdades e angústias, o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si. Currículos, programas, matérias e materiais do ensino, metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas pretextos para a densidade da relação que se estabelece entre homens que se respeitam e admiram. Constituem-se a docência e a aprendizagem no relacionamento pedagógico da palavra da ação e da ação da palavra, pelas quais os sujeitos se fazem singularizados em sua genericidade humana (Marques, 1995, p. 123).

E agora, voltemos ao conceito de aprendizagem de Mario Osorio, já indicado anteriormente:

[...] o tema da aprendizagem, entendida [esta] não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do ser homem singularizado entre os homens (Marques, 1995, p. 10).

O autor nos faz refletir que isso significa tomar a aprendizagem não como aquilo que venha acrescentar ao que já sabemos, mas como algo autotransformador, que faz com que o sujeito se torne alguém único, singular, irrepetível. Em outros termos, uma aprendizagem por meio da qual uma parcela do mundo humano (da cultura, da sociedade, do modo humano de se expressar) se renova com um sujeito que aprende, posto que o artifício do mundo só se mantém e se reproduz através de sujeitos aprendentes.

### **À GUIA DE CONCLUSÃO: O LEGADO DE VIDA DE MARIO OSORIO MARQUES**

Para além dessa explicitação teórica da configuração do seu pensamento, importa, igualmente, referir o legado de vida de Mario Osorio, evidenciando que esse seu modo de pensar se tornou, para nós, uma prática de vida e um testemunho.

Mario Osorio se percebia como ser aprendente, mas aprendente na mediação do outro, o que exigia um profundo sentido de alteridade, entendida aqui como a capacidade de incorporar o sentido do outro, a percepção do outro. Trata-se da capacidade de se colocar na escuta do outro, incorporar o seu ponto de vista, ampliar a percepção de si mesmo, reconhecer os seus limites; enfim, repensar-se a partir do outro. A partir da escuta do outro, ele fazia uma nova elaboração, o que evitava o solipsismo, prevenindo-o contra o que seria o empobrecimento em sua própria perspectiva. Foi isso que permitiu que ele continuasse a ser um sujeito criativo e inovador até o fim de

seus dias. Afinal, ele tinha essa capacidade de dialogar com o outro, de escutá-lo, para que, ao voltar para o seu escritório, pudesse incrementar a sua reflexão e o seu escrito com essa percepção que alguém outro lhe proporcionasse. Por mais sofisticadas que fossem as suas elaborações teóricas, na perspectiva dele eram sempre provisórias, até que um outro lhe fizesse algum tipo de questionamento ou dissesse alguma coisa que colocasse em questão a sua perspectiva. Não gostava e não queria que seus escritos fossem simplesmente elogiados. Esperava, isso sim, alguma pergunta, alguma dúvida ou mesmo alguma crítica, até porque isso era uma demonstração que o seu escrito tinha sido lido, que havia despertado algum pensamento, alguma reflexão.

Em sua vida, Mario Osorio assumiu uma postura de diálogo, de reconhecimento da perspectiva do outro, sabendo que sozinho nada poderia saber, a não ser que o outro o avalizasse, que o outro lhe dissesse se o que sabia ou o que estava pensando fazia algum sentido. Então, é o reconhecimento absoluto de que o sujeito humano só se entende, só sabe algo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, se ele se entender com os outros, o que lhe coloca a necessidade de certificação social. E, nesse sentido, Mario Osorio não cansava de repetir: “Louco não é aquele que perdeu a razão, mas aquele que acha que tem razão sozinho”. Para ele, não dá para ter razão sozinho. E, mais do que isso, é preciso sempre considerar a possibilidade de o outro ter razão, como nos recomenda a boa tradição hermenêutica. Agora, quem se abre à crítica do outro, quem testa as suas percepções com os outros, este, sim, é capaz de incorporar um sentido de razoabilidade em seu pensar e agir. A assunção dessa perspectiva fez com que Mario Osorio não enlouquecesse em seus pensamentos, ficando lúcido e criativo até o final de sua vida. Ele sabia que a jovialidade de seu pensamento implicava o contínuo testar de suas percepções com os outros, por mais convicção que tivesse acerca delas.

Os que conheceram Mario Osorio lembram de inúmeras situações em que ele iniciava uma reunião defendendo ardorosamente determinada ideia ou proposta. Depois, deixava que os demais falassem, criticassem suas percepções, suas propostas. Permanecendo sereno, sem se afligir e sem contestar as críticas, passava a refletir sobre a opinião e o ponto de vista dos outros. E, não raras vezes, além de concordar plenamente com as opiniões dos demais, assumia as consequências práticas dessas opiniões, incorporando tais perspectivas em sua produção teórica. Assim, podia acontecer que num dia se fazia algum debate, uma discussão com colegas e, no outro, antes das 8 horas da manhã, a perspectiva dos outros estava incorporada no trabalho de sua pesquisa.

Então, e em síntese, como o Mario Osorio aprendia, ou melhor, como ele se constituía? Ele se constituía pela mediação dos outros, entendendo que era no diálogo solidário com outros humanos que se lhe apresentava uma oportunidade para aprofundar a sua autopercepção, para se singularizar. Outros a quem também permitia que se singularizassem, porque não impunha o seu ponto de vista, não pedia que pensassem ou agissem como ele. Assim, ao falar com seus colegas, ao discutir um assunto com os seus alunos, no fundo ele sempre sabia que apenas estava discutindo e

testando a sua diferença, a fim de se repensar, coisa que ele sabia somente poder fazer à luz de seus próprios pensamentos e referenciais, a partir do que vinha pensando ou experimentando. E, obviamente, o que ele incorporava não era exatamente aquilo que o outro dizia ou imaginava estar dizendo. Mario Osorio tinha consciência disso, ao dizer que “[...] não se pode incorrer na ilusão de que, pelo fato de usarem as mesmas palavras, estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação do mesmo sistema de referências” (1995, p. 122). Disso resulta uma consequência óbvia: a de que as palavras podem ser as mesmas, mas o que elas significam depende sempre de quem as diz ou de quem as escuta. Nesse sentido, em vários momentos de sua obra temos indicativos que apontam para uma compreensão da linguagem não como operação de transferência ou de transmissão, mas, como possibilitadora do processo de autoconstrução de cada sujeito.

Como aqui se buscou mostrar, Mario Osorio Marques se debruçou sobre temas basilares do pensamento e da prática educacional. Sua vasta cultura humanista e filosófica permitiu que temas como o do conhecimento, da Pedagogia, da formação docente, da aprendizagem, dentre outros, fossem revisitados sob novas perspectivas. Mais do que polemizar com determinadas posições vigentes no âmbito do debate educacional, Mario Osorio tratava seus temas à luz das tradições em que emergiram, ao mesmo tempo em que ousava reconstruí-los sob novas perspectivas que se apresentavam. Sempre atento às novidades, e sem abrir mão de suas convicções mais caras, dentre as quais destacamos o profundo sentido de alteridade, critério fundamental para suas escolhas teóricas, conseguiu um lugar de destaque como intelectual e pensador da educação. Assim, quem teve o privilégio de conviver com ele jamais esquecerá o seu legado de vida, legado este que talvez não esteja no fato de ter ensinado a muitos, mas de ter conseguido aprender com todos que lhe cruzaram o caminho. E, quem sabe, tenha sido este o seu diferencial, que o fez ser um grande homem e que, por isso, continuava um “jovem menino” até o último de seus dias.

## REFERÊNCIAS

- BOUFLEUER, José Pedro. Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões? *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Faced-UFRGS, v. 18, n. 2, p. 97-108, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3053/319>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987a.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987b. Tomos I e II.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- MARQUES, Mario Osorio. *Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí*. Ijuí: Editora Unijuí, 1984.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1988.
- MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Editora Unijuí, 1990.
- MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1992a.

MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC-Inep, v. 73, n. 175, p. 547-565, set.-dez. 1992b. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/103-292-PB.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

MARQUES, Mario Osorio. *A escola no computador: linguagens articuladas, educação outra*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação nas ciências: interlocução e complementaridade*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A teoria da educação no conflito das racionalidades. *Educação e debate*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13958>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

**Autor correspondente:**

José Pedro Boufleuer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

Rua do Comércio, Nº 3000 – Bairro Universitário. Ijuí/RS, Brasil. CEP 98700-000

[jospbou@unijui.edu.br](mailto:jospbou@unijui.edu.br)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.

