

AO SABOR DOS VENTOS E DA IMAGINAÇÃO: Uma Carta a Mario Osorio Marques

Adriana Maria Andreis¹
Oto João Petry²

RESUMO

Com o objetivo de discutir a especificidade da educação escolar, para sustentar a importância do diálogo na relação de ensino e aprendizagem, problematizamos sobre questões que nos afetam como professores no exercício do pensamento, especialmente aquelas que vêm acentuando as tecnologias no processo educativo. Ao escrevermos para Mario Osorio Marques, recuperamos os seus ensinamentos, que permitem trazer à luz entendimentos outros sobre questões cotidianas, para problematizá-las pela interrogação, envolvendo sua obra, e amparar nossos argumentos educativos cuja centralidade é a humanidade do ser. Na confecção deste escrito, adotamos o diálogo hermenêutico crítico, buscando no pensamento do filósofo da educação, em diálogo com outros teóricos, suporte para alargar as compreensões sobre o tempo presente. Ao propor a escrita de uma carta para o pesquisador, inauguramos um modo de dialogar ao longo do tempo sobre o pensamento deste importante intelectual do campo educacional, e dessa forma mantê-lo bem perto das nossas leituras de mundo. Como resultado, sacolejamos as cronotopias coetâneas, cujos acontecimentos encurralam a escola e o seu trabalho, demonstramos a problematização de uma suposta “vida” da técnica, que vem sendo veementemente propagada, e constatamos que é preciso falar sobre o medo, para nos encorajarmos. Concluímos que a aposta no diálogo, como caminho e como meta educativa escolar, é uma possibilidade da afirmação da formação centrada no humano, transformadora e emancipatória.

Palavras-chave: Diálogo problematizador; Alteridade; Educação transformadora; Tecnologias; Ensino escolar.

AT THE MERCY OF THE WINDS AND IMAGINATION: A LETTER TO MARIO OSORIO MARQUES

ABSTRACT

Aiming to discuss the specificity of school education and to uphold the importance of dialogue in the teaching and learning relationship, we examine issues that affect us as teachers in the exercise of thought, especially those involving the increasing emphasis on technology in the educational process. By writing to Mario Osorio Marques, we revisit his teachings, which allow us to shed new light on everyday matters, to problematize them by questioning his body of work, and to support our educational arguments centered on the humanity of the individual. In preparing this text, we adopted a critical hermeneutic dialogue, seeking in the philosopher of education's thinking—alongside other theorists—support for broadening our understanding of contemporary times. By choosing to write a letter to the researcher, we establish a mode of dialogue across time with the thought of this important intellectual in the field of education, thereby keeping him close to our readings of the world. As a result, we unsettle contemporary chronotopies, whose events have cornered schools and their work; we demonstrate the questioning of a supposed “life” of technology that has been strongly propagated; and we recognize the need to speak about fear to find encouragement. We conclude that placing our bets on dialogue, both as an approach and as a school-level educational goal, offers a pathway toward affirming a human-centered, transformative, and emancipatory form of education.

Keywords: Problematising dialogue; Otherness; Transformative education; Technologies; School teaching.

Submetido em: 9/12/2024

Aceito em: 9/2/2025

Publicado em: 30/7/2025

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5369-3766>

² Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9216-5301>

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender” (Alves, 2001, p. 29).

Destinatário: Mario Osorio Marques

Rua dos Ventos, s/n

Uni e metaverso

Figura 1 – Estrada de acesso à Linha Paca Norte, Campina das Missões/RS



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2000).

Figura 2 – Fogão à lenha residencial, Linha Paca Norte, Campina das Missões/RS



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2012).

REMETENTES

Enquanto tentava desamassar a roupa com o velho ferro manual movido a brasas, preparadas no ranzinza fogão à lenha, a mãe está a inventar histórias para a meninada e a gurizada, que ficam ao redor da mesa. Mãos sob o queixo, olhos arregalados, silenciosa e atentamente, os pequenos suspiram diante da mistura de mistérios daqueles mundos não conhecidos. Homens maus, bruxas e mulheres más, que sempre moram longe, ganham vida e intimidade na voz calma, compassada e feliz da jovem senhora. O lenço branco à ucraniana na cabeça inspirava aquele seu enunciado em tom baixo e seguro, que dançava embalado pela luz de lampião. Os grilos, sapos e quero-queros estavam lá fora, mas isso era real. Agora, no meio dos silêncios, só se escutava aquela voz e suas histórias, animadas pelo som do ranger da mesa e dos estalos gerados pela pressão no velho ferro de passar. Como era desejável comer aquele telhado de açúcar e aquelas paredes de chocolate! Mesmo que a bruxa os capturasse, porque se sabia que, depois, dar-se-ia um jeito de escapar, e com a ajuda dos irmãos, voltar dela rindo para casa³.

Quando auscultamos expressões vinculadas ao ensino escolar, como inteligência artificial, mentes digitais e máquinas que pensam, a dureza da vida se apresenta como o rigoroso inverno, que enrijece o desejo de prosseguir. Desaprender, como refere o

³ Narrativa da vivência pessoal, 1973.

poeta Alves (2001), tomar a estrada de volta para casa (Figura 1) e ficar perto do fogo (Figura 2), aconchegado aos amigos e irmãos, lembrando as noites em que apenas se queria e se era incentivado a experimentar realidades outras, é um consolo.

Por isso, escrevemos esta carta, com o objetivo de discutir a especificidade da educação escolar, para sustentar a importância do diálogo na relação de ensino e aprendizagem, problematizando sobre questões que nos afetam como professores no exercício do pensamento, especialmente aquelas que vêm acentuando as tecnologias no processo educativo.

Sacolejar essa meta nos ajuda a encontrar respostas para a indagação que envolve pensar por que a centralidade na educação do humano ser é necessária à formação na vida de todas as pessoas. Pela metodologia hermenêutica crítica, que pressupõe “interlocução de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias” (Marques, 2013, p. 75), enfrentamos o que nosso destinatário denomina de paradigma mentalista-individualista, e amparamos nosso exercício hermenêutico na sua arguição, por um paradigma da interlocução-re-construção de saberes (Marques, 2000b, p. 113; Marques, 1992).

Nossa arguição “embarca em velho ônibus sacolejante por sinuosas estradas de chão batido, no vai-e-vem de um reescrever” (Marques, 2008, p. 42), trafegando no “caminho do campo”, no qual “o simples guarda o enigma do que permanece e do que é grande” (Heidegger, 2012, n.p.), em partes nas quais nos apresentamos ao caro amigo; sacolejamos os acontecimentos na forma de cronotopias coetâneas; problematizamos uma suposta “vida” da técnica; ousamos falar sobre o medo que encoraja; e apostamos no confroencontro dialógico como possível caminho educativo emancipatório.

E é para nos permitirmos pensar noutros mundos possíveis, em que todos tenham o direito e a possibilidade de comer e sonhar sem medo, com uma casa de todos, na qual a educação, e especialmente a escola, seja um lugar para ensinar essa liberdade, é que te escrevemos, amigo Mario Osorio. Em ti, encontramos um interlocutor que pode nos ajudar a pensar e a desatar alguns nós que andam atando por aqui.

CARO AMIGO MARIO OSORIO!

Desejando que estejas bem, pedimos desculpas pela ousadia de te escrever com certa intimidade. Como imaginamos que no teu mundo não há mensurações nem contagens, nem verdades ou mentiras peremptórias, encontrarás um tempinho para conosco conversar.

Como remetentes desta carta, nos dirigiremos a ti na segunda pessoa do singular, porque essa forma pessoalizada é característica dos nossos lugares, e nela inexistem títulos, rótulos, hierarquias ou privilégios. Há apenas diálogo, como sugerem teus e nossos amigos, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, os quais já debes ter convidado para uma boa prosa. Aproveitamos para te dizer que Rubem Alves e Carlos Rodrigues Brandão, como já debes saber, partiram daqui há alguns dias e devem estar chegando por aí. Eles levam nos apetrechos algumas histórias que no tempo curto da vida estão por

aqui acontecendo. Aproveitamos e enviamos, por meio deles, questões que nos afetam muito e sobre as quais gostaríamos que nos indicasse caminhos – luzes.

Primeira questão – Sobre a educação e a escola tens nos ensinado a vida toda, e tuas obras nos ajudam sempre a fazer os enfrentamentos e debates no dia a dia. Para nosso espanto, inventaram por aqui a “escola cívico-militar”. Rubem Alves e Carlos Rodrigues Brandão te contarão, no detalhe, como isso aconteceu e quais os propósitos da referida escola. Esperamos do mestre amparo para conversarmos sobre a mistura de ensino com controle e condução, na qual ensinar é “repetir, aprender, memorizar”, numa perspectiva do “ser para sempre posto”, em que a verdade única e peremptória está no objeto e não nas pessoas que dialogam sobre os objetos, como apontas em teus escritos (Marques, 2000b, p. 116; Marques, 1992).

Segunda questão – No Brasil, nos últimos quatro anos, perdemos quase 7 milhões de leitores. Certamente, em alguma medida, isso tem a ver com a centralidade e a apologia às tecnologias e ao registro das discussões em sala de aula, por meio de fotografias tiradas da lousa, agregadas à promessa de depois, em algum outro espaço e tempo, registrar por escrito. Sendo a escola um lugar para formação do humano, e não para a fabricação de trabalhadores servis, afinal, escrever não é o melhor modo de pensar, pela inauguração do próprio pensar (Marques, 2008) e, assim, para aprender a autonomia emancipatória?

Terceira questão – Esta indagação tem a ver com as tuas palavras no editorial *A escola, hoje: desafios e perspectivas*, quando dizes que:

Não são suficientes os intentos da educação escolar para todos enquanto permanecerem alheios à dinâmica ampla de um projeto de sociedade radicalmente transformada. Não basta a introdução na escola de novas tecnologias da informação sob a égide de uma racionalidade instrumental e estratégica apenas e à margem das muitas vozes de uma razão plural numa ética da argumentação discursiva de que participem todos os interessados nas questões em discussão (Marques, 2000a, p. 5).

Esses problemas, na forma de questões, se tornam sempre mais agudos, porque o conjunto vem sendo legitimado, por meio de regulamentos que enfatizam o que devemos ser e a ensinar a sermos hábeis e competentes. E isso tudo emoldurado na escola, mediante a elaboração de projetos capitaneados pela ideia do *maker*, na forma de laboratórios, espaços, salas ou ambientes com computadores, objetos e programas e impressoras 3D, para montagens de engrenagens e materiais para fazer coisas nas e para as aulas. Conflui na ideia do ensinar a executar tarefas e de cumprir metas, pela escuta obediente e servil, e sob a vigília da polícia. E as questões remetem à necessária recuperação da centralidade na educação do humano ser, e da escola formando para uma vida plena e digna.

Ah, não nos conheces, mas como muita gente daqui, nós te conhecemos. E nós também somos professores formadores de professores, nascidos na roça e com as gentes simples da roça. Também como tu, caminhamos por estradas de terra, barro e pedras, em uma viagem de ônibus sacolejante, como a da Linha Paca Norte (Figura 1).

Isso sacode as ideias e ajuda a enxergar nosso compromisso de lutar contra um ensino para a servidão e em favor de um ensino para a liberdade, em que todos têm direito a uma vida digna. E sabemos que ensinar eticamente, para e na cidadania, não é algo simples e fácil, mas, como “navegar é preciso”, por aqui vamos vivendo, ensinando e aprendendo, “ao Sabor dos Ventos da Imaginação” (Marques, 2008), e contando com a ajuda da tua obra nesse complexo processo.

Enquanto professores sempre aprendizes, estamos cá, assustados e embriagados pelo medo, pressionados pelo mercado, amordaçados pelas ameaças à liberdade de pensar, que implicam “interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (Bakhtin, 2010, p. 95), pois “a natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade”, como referem Freire e Faundez (1985, p. 23).

Teimamos em rir das verdades e exigir o direito de viver com dignidade, sem ter que pagar o preço da servidão e escravidão, que privilegia os poderosos. Essa coragem para interrogar também nos é incitada pelas palavras de Freire e Faundez (1985, p. 23), que asseveram que no ensino estamos nos esquecendo das perguntas – “tanto o professor como o aluno esqueceram-nas” e “todo conhecimento começa pela pergunta”. E “é a partir de perguntas que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário” (Freire; Faundez, 1985, p. 23). Ao encontro disso, Massey (2017, p. 37) sustenta que o compromisso do geógrafo, por exemplo, é problematizar “as imaginações geográficas e perguntar de onde elas vêm”. Todos os professores precisam ser pesquisadores e se interrogarem sobre as imaginações do lugar e do mundo, as suas e as daquelas que vêm ajudando a elaborar, ou, muitas vezes, reforçar ideias estereotipadas. Isso exige ensinar a busca da liberdade para ser livre (Arendt, 2007), especialmente às crianças, adolescentes e jovens.

Por isso, temos desabafos e, evidentemente, muitas perguntas para te fazer, e também, algumas novidades para te contar, umas engraçadas, e outras nem tanto. Mas, “Escrever é preciso” (Marques, 2008), para “Botar a boca no mundo” (Marques, 2003), porque isso compreende os saberes-fazeres da ciência do professor.

CRONOTOPIAS COETÂNEAS

Os relógios e calendários continuam parecidos, mas o tempo anda corrido e o espaço anda espremido por aqui. Corremos o tempo todo, não sabemos bem para onde, e não há tempo para pensar. Nos arriscamos em múltiplas empreitadas, nos perdemos nas multiplicidades de possibilidades, leis, projetos e programas para escolas e universidades. Ficamos presos no labirinto das soluções fabulosas e perversas (Santos, 2010), que nos deixam taciturnos, no espaço-tempo coetâneo, como na historieta de Foster Wallace, contada por Ordine (2016, p. 34-35):

Há dois jovens peixes nadando e, num certo momento, encontram um peixe ancião nadando na direção oposta, que acena para eles e diz:

- Olá rapazes. Como está a água?

Os dois jovens peixes nadam mais um pouco, depois um olha para o outro e pergunta:

- Água? Que diabo é isso?

Assim continua Ordine (2016, p. 34): “A essência da historieta dos peixes é simplesmente que as realidades mais óbvias, onipresentes e importantes são muitas vezes as mais difíceis de compreender e de discutir”. E dessa forma, dia após dia, estamos sendo consumidos pelo tempo curto da vida. Ao certo, temos dificuldades de decidir sobre o que é essencial.

No mistério do Sem-Fim,
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro:
no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta (Alves, 2011, p. 54).

Para Rubem Alves, “o essencial é aquilo que, se nos fosse roubado, morreríamos. O que não pode ser esquecido. Substância do nosso corpo e da nossa alma” (Alves, 2011, p. 54). Já para Ordine (2016, p. 34-35),

[...] como os dois peixes mais jovens, nós não nos damos conta que seja realmente a “água” na qual vivemos cada minuto da nossa existência. Não nos damos conta, de fato, de que a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem o líquido amniótico ideal no qual podem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum, valores que estão, neste momento, em risco e ameaçados por aqui.

Esses ataques e ameaças vêm travestidos da desqualificação do diálogo formativo do humano e da nossa essencialidade de profissionais docentes, como se qualquer um, com algum notório saber (como um *coach*, cujo objeto e método são os aspectos aprendidos na sua vida pessoal, profissional e empresarial, e não na formação acadêmica) – ou qualquer objeto técnico, pudesse nos substituir.

A “VIDA” DA TÉCNICA

Nesta carta, vamos conversar sobre algumas coisas que andam nos batendo ou nos *pegando* diariamente. Na “lógica das máquinas”, que discute ao arguir acerca da “Ciência do educador” (Marques, 1996, p. 28), a lógica da ciência vem sendo sempre mais vinculada ao “desenvolvimento tecnológico como materialização física das hipóteses [...] impulsionada pelos interesses e pela lógica materializada nas máquinas e nos aparelhos”. E tens toda razão quando afirmas que “a ciência produz a técnica que produz a indústria e, em retorno, a indústria retroatua e a orienta, a técnica reage sobre a ciência e lhe indica os rumos” (Marques, 1996, p. 28). Nessa engrenagem, a

escola e a própria universidade, pela sua função de formar os professores, são alvos fundamentais para formar as mentes das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, profissionais preparados para concordar e seguir fielmente as metas do capital de reprodução capitalista.

É uma lógica que

[...] invade o próprio pensamento humano sob as formas da Cibernética e da Informática, que o fecundam e impulsionam em dimensões incomensuráveis, mas que, no seu próprio poder de eliminar as disfunções e desordens, limitam-no e o reduzem à lógica unidimensional da simplificação e da manipulação generalizadas e inconscientes, podam-no de suas capacidades de livre jogo e de criatividade, de incorporar e de processar a desordem, o imprevisível, a relativização da própria razão (Marques, 1996, p. 29).

Essa invasão do pensamento humano prima por um ensino neutro, de repasse de informações e de perseguição ao ensino que se proponha a realizar qualquer movimento de problematização dessa lógica. Ocupa, inclusive, os profissionais das escolas e das universidades com burocracias, instabilidade profissional e desvio da sua atividade principal que é ensinar conhecimentos. Uma trama nos leva ao escrito de Saviani (2015), que recupera a reiteração acerca da natureza e especificidade da educação, ao referir o desvio da atividade principal da escola:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois, a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, etc., semana da asa... e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola (Saviani, 2015, p. 289).

A lógica das máquinas vem servindo para propagar ações não essenciais à escola. E vem reforçando o dualismo perverso da escola do conhecimento para os ricos, e da escola do acolhimento para os pobres (Libâneo, 2012), além de negar o conhecimento poderoso e que empodera a emancipação (Young, 2007).

A técnica, enquanto toda a estupenda criação humana sempre entrecruzada e interdependente da natureza, vem servindo para manter a lógica objetivada na maquinaria, e, como bem diz, evidentemente, pautada na privatização do conhecimento que privatiza as riquezas. Os privilégios de poucos são mantidos e ampliam-se, com o discurso no qual é “abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade” (Santos, 2010, p. 9). Nesse caminho, Santos alerta haver,

[...] também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido (2010, p. 9).

Imagines como isso reflete e refrata na educação escolar! Estamos cá meio perdidos, com uma panaceia de máquinas, redes invisíveis e os tais sistemas, em que inovação e impacto são confundidos com invenções de objetos técnicos que sirvam para acelerar uma corrida apertando a vida, rumo a um destino que promete, depois da chegada, dividir com aqueles pobres-diabos que jazerem no meio do caminho.

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte (Ordine, 2016, p. 12).

Imaginamos que esse assunto deve já compor as conversas tuas com todas as boas e bem-intencionadas gentes daí. Aqui,

[...] a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la (Santos, 2010, p. 22-23).

A conversa olho no olho, o ler e o escrever para pensar, como referes (Marques, 2003), vêm sendo relacionados ao atraso diante das relações tão dependentes do sinal de *WiFi*, que poucos alcançam. Por isso, és um interlocutor em potencial, porque tua obra nos ajuda enquanto ainda estivermos aqui-agora. Quando dobravas a curva no velho ônibus sacolejante, percebe-se que já desconfiavas que isso aconteceria. Já conjecturavas que os humanos daqui reinventariam o jeito de manter e reforçar o medo de pensar e o medo da liberdade. O tal conceito de sistema é uma invenção bem sabida, já sabemos, porque é um ente que não tem autoria nem endereço; por isso, sempre que comete erros, e com frequência os está a cometer, não há como exigir-lhe retratação e reparação.

A tecnologia é apresentada como remédio para todos os males. É a era industrial extremada, na qual a

[...] economia deixa de ser regulada pelo princípio da necessidade, para se orientar para o máximo rendimento exigente da potenciação dos conhecimentos científicos e técnicos colocados a serviço da expansão indefinida dos negócios. A investigação racional aplicada à técnica vincula interesses que movem a ciência à *geração de novas tecnologias demandadas pela indústria, que, assim, reage sobre a ciência e lhe indica os rumos* (Marques, 1993, p. 44, grifo nosso).

Essa indústria determina retroalimentações pelo consumismo irracional e egoísta. Na obra *A escola no computador* (Marques, 2003), escrevestes que graças ao desenvolvimento tecnológico, são produzidas, ampliadas e diversificadas as redes de comunicação. E indicastes o lado positivo disso: “aumento generalizado das

competências comunicativas e da livre-expressividade que nos fazem, e mais farão os jovens de amanhã, cidadãos do mundo” (Marques, 2003, p. 84). O ataque que a educação vem sofrendo, contudo, vem dispensando e até criminalizando a livre-conversa e a argumentação, que considerastes serem competências básicas necessárias a todas as pessoas.

Esse alargamento dos meios de comunicação vem servindo para asseverar a negação da cidadania. Dentre os brasileiros que não são cidadãos, “quantos nem sequer sabem que não o são?” (Santos, 2020, p. 19). “Com a entrada do ciberespaço através das redes de internet, os saberes e informações disponíveis deixam de ser escassos, tornando-se ao contrário, excessivos e incontrolados” (Marques, 2003, p. 83-84). Comentastes sobre a necessidade de “autonomia” e de “critérios” para um uso consciente e solidário desses meios massivos, porém, com tantos atropelos, isso tem passado despercebido.

Parece que isso que previas realiza-se hoje de modo extremado. Vem contribuindo para a superficialização, o desvio e a negação do conhecimento. Pois é! Também somos do tempo em que o mimeógrafo e o retroprojeto eram recursos que exigiam ler, escrever e pensar para poder aprender e ensinar. Depois do disquete e do CD, muitas coisas vêm acontecendo por aqui. Imagines tu que é possível fazer perguntas para determinados aplicativos *on-line*, e estes apresentam respostas prontas, generalistas e padronizadas. Basta copiar, colar e entregar ao professor, ou publicar.

Parece haver uma confusão entre a técnica e os objetos técnicos (Santos, 2000), subvertendo estes em tecnologias, em que máquinas e redes, fabulosos, mas perversos, produzem a doença e o remédio para todas as situações. O computador, os telefones celulares e as redes sociais são temas de debates acirrados, ora para dizer que devem ser assumidos com centralidade nas aulas, ora para rechaçá-los e mantê-los fora dela, a qualquer custo.

Abagnanno (2007) lembra que o sentido geral de técnica compreende qualquer conjunto de movimentos de realização de uma atividade. É um modo de elaborar todas as coisas, que implica um processo ou operação capaz de produzir um efeito. Essa confusão emoldura uma espécie de vida da técnica, que recebe pomposos títulos e conceitos usurpados e distorcidos da ética e da moral, como o “roubo da palavra” (Freire, 1987, p. 131) cidadania.

O MEDO QUE ENCORAJA

Citastes Kant, para dizer que se deve ter “coragem de fazer uso de seu entendimento” (Marques, 1992, p. 552). Somos professores, e ensinamos na escola e na universidade. Mas não basta apenas ensinar. É preciso conhecer bem o conteúdo que se ensina, e se dispor a pensar sobre o que e como se realiza o processo de ensino. E, sendo pensante, ensinar a pensar.

Immanuel Kant questiona o uso do medo ou do constrangimento – e hoje podemos acrescentar o uso da mentira, que é repetida nas mídias sociais e elaborada

com recursos da inteligência artificial, que não pode ser inteligente, porque essa é uma característica eminentemente humana. Isso mantém as pessoas na menoridade, quando já teriam condições intelectuais de se afastarem dessa condição.

A menoridade é tão confortável! Se tenho um livro que entende por mim, um diretor espiritual que tem consciência por mim, um médico que decide por mim a minha dieta etc. – então não preciso mesmo me esforçar. Não tenho necessidade de pensar, se posso simplesmente pagar; outros logo se encarregarão, por mim, dessa tarefa tediosa.

Sim, concordamos contigo, quando afirmas que toda

a ação educativa necessita [...] tematizar, isto é, erigir em explícita questão de reflexão e discussão, os paradigmas recônditos e, por isso, necessitados de reexame, como base do esclarecimento e da práxis política, vale dizer, gerada e articulada em ampla publicidade crítica (Marques, 1992, p. 548).

E sim, os paradigmas se entrecruzam. Mas imagines tu que os paradigmas Ontológico ou Metafísico, e o Moderno ou da subjetividade da razão individual, vêm tendo muito mais força que o Neomoderno, da linguagem pragmática ou da ação comunicativa.

“Necessita a sala de aula ser entendida como lugar de encontro para as relações educativas do face a face e, sobretudo, do ouvido a ouvido, e como tempo de trabalho de uma turma de alunos e uma equipe de professores que efetivamente a constituem” (Marques, 1992, p. 562). Ao invés desse efetivo diálogo que referes, o professor vem sendo vigiado para não dialogar em aula; porém, dialogar é preciso, como defende Bakhtin (2010, p. 257), porque “quando termina o diálogo, tudo termina”.

“Grande parte da nossa ‘geografia’ está na mente – nas imagens mentais” que construímos “sobre o mundo” (Massey, 2017, p. 40). Mas temos necessitado sempre mais investir nossa energia de professores, empenhando-nos para sair e provocar nossos alunos a abandonarem a alienação, como caminho à cidadania emancipatória (Santos, 2020; Freire; Faundez, 1985). Isso para reafirmar, por exemplo, que a Terra não é plana; para problematizar as cosmologias espaciais, que apostam na hierarquia que empodera e privilegia apenas alguns (Massey, 2008); e, para suscitarmos o respeito à imaginação criadora (Bachelard, 1975).

Trata-se de “uma pedagogia problematizante e não de uma ‘pedagogia’ dos ‘depósitos’, ‘bancária’” (Freire, 1987, p. 135). Como refere Bakhtin (1988, p. 112), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. A indagação, portanto, é um dos fundamentos do diálogo. Essa abordagem que enfatiza a pergunta “não pode ter caráter performático de modelo metodológico a ser aplicado na escola. Precisa ser pensada como postura e atitude interrogativo-investigativa” (Andreis, 2024, p. 337).

Essa estrada da problematização é de terra, pedregosa e empoeirada. “Isso nega a sincronia e o olhar linear e comparativo de lugares cujas trajetórias são dotadas de profundidades e especificidades, portanto são incomparáveis” (Andreis, 2024, p. 333). E a aula é a arena, na qual habita a potência “revolucionária pela força provocativa do

pensar, articulada pela interpelação do outro que é diferente do eu, e, por conseguinte, um novo que se interpõe e provoca à reflexão” (Andreis, 2024, p. 337). Sobre essa questão, Vigotski (1993, p. 50) afirma que:

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

Isso vale também para o ambiente da academia. Vejas que até mesmo o neurocientista Nicolelis (Bergamo, 2020, n.p.) sentencia que “nossa forma de aprender, desde os tempos imemoriais, quando descemos das árvores, é por meio do contato social, do contato humano”. E que o diálogo é a interação “para aprender, e o peso da palavra que é transmitida depende muito do seu vínculo humano, social, emocional, com seus professores, com os alunos em volta” (Bergamo, 2020, n.p.). Ademais, indaga: “quando foi que nós todos viramos escravos e nem percebemos?” (Bergamo, 2020, n.p.). Não somos digitais, e representamos o único ser capaz de criar universo – pela vida, pela ciência e pela arte –, e é na escola e na universidade que se aprende essa capacidade de ser humano e que se tem a liberdade para ser.

Como afirma Freire (1979, p. 7), no estilo “simples e não simplista com o qual foi escrito” este texto, procuramos ir mais “fundo nas coisas, mas de maneira acessível”, pois a simplicidade “envolve um profundo e duplo respeito. Respeito ao tema tratado, respeito àqueles e àquelas com que se discute o tema”. E como tu, nos abrigamos no imaginário “terreno no qual todos facilmente nos encontramos” e no qual buscamos “os sentidos que assumem o ato de escrever” (Marques, 2008, p. 22). É o nosso jeito também de sacudir as verdades para sempre postas e que impõem muito para poucos e pouco para muitos. De acordo com a tradicionalista Mary Teresinha, em sua autobiografia intitulada “A gaita nua”, “herdamos a revolta contra a miséria” (Teresinha, 1992, p. 30), pois entendemos os sentidos das palavras liberdade e transformação, que precisam ser ensinadas na escola.

Como bem dizes, “não há saber politicamente neutro”, porque “todo conhecimento existe a partir de condições políticas exigidas tanto para a existência dos sujeitos como para a constituição dos domínios do saber” (Marques, 1988, p. 118). Não há jeito outro de ensinar a liberdade e a possibilidade de transformação que não seja tendo o diálogo como caminho e como meta.

A APOSTA NO DIÁLOGO

Começamos dizendo que o diálogo é antônimo das ideias de “conquista”, de “divisão para manter a opressão”, de “manipulação”, de “invasão cultural” (Freire, 1987, p. 135-165), porque isso é violência, e violência não forma par com o diálogo. Formam par com o diálogo a “co-colaboração”, a “união para a libertação”, a “organização” e a “síntese cultural”, porque isso não combina com a opressão (Freire, 1987). Por isso, ler e escrever é preciso. Dialogar, também. Ler, escrever e dialogar sobre o que? Sobre

o nosso saber fazer afeito aos conhecimentos de cada disciplina, que é um modo de abordar o mundo, articulado a modos outros de pensar esse mesmo mundo.

A libertação somente se dá porque aspectos básicos como o ler, o escrever e o *habitus* de pensar, de uma espécie de disciplina intelectual, foram “apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra” (Saviani, 2015, p. 291). Como bem aponta, “disciplina e criatividade, antes de se oporem, se exigem em reciprocidade e são geradas a par” (Marques, 2008, p. 75). Bakhtin (2010) diria que esse processo é “sem escapatória”, porque “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípios, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. Isso é exigente da “alternância dos sujeitos do discurso” (GEGe, 2009, p. 31), que é característico do diálogo.

Trata-se da essencialidade de um “confroencontro dialógico”, porque há “sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro)” (Andreis, 2014, p. 19), que, no ensino, é sempre propositado, intencionado e arbitrário, pois apresenta conhecimentos e abordagens diferentes daquelas que o sujeito já vive, percebe e concebe em sua “arquitetônica espacial” (Andreis, 2014). Todo encontro que ocorre envolve sempre sujeitos diferentes; implica, portanto, inescapavelmente, um confronto de mundos distintos, e é impossível que assim não seja, por sermos sujeitos singulares, de natureza social. Significa um diálogo não como “limiar da ação, mas a própria ação” (Bakhtin, 2005, p. 256).

Exige, também, o que argumentamos acerca da problematização, que é inerente ao diálogo.

A postura interpelativa, entretanto, sobre a paisagem, o lugar e o cotidiano, compõem a vida, mas não são alheios, estanques, peremptórios e encerrados. Nestas categorias habita a possibilidade de esclarecimento emancipatório por sua possibilidade concreta de intervenção e de mudanças territorialmente cidadãos para um mundo melhor para todos. Nesse caminho se fortalece a aprendizagem da autoria docente, pois assume-se que o ensino é um ato de elaboração composta pelo professor com seus alunos, amparados na empiria e nos conceitos, vinculados inescapavelmente ao espaço geográfico. Nesse processo todos são aprendizes do direito à liberdade de pertencimento digno no mundo (Andreis, 2024, p. 350).

Não é à toa que Freire (1987) argumenta que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, e que isso tem a ver com o conteúdo programático. O estudioso da educação esclarece, também, o que seria uma ação antidialógica: “A autossuficiência é incompatível com o diálogo” (Freire, 1987, p. 79-80). Pois é, dialogar é base para entendermos o que quisestes dizer quando escrevestes sobre o ler e o escrever para pensar, porque “a significância só é dada no diálogo com o Outro” (Marques, 2008, p. 71). O trabalho de todo aluno e de todo professor envolve dialogar consigo mesmo, assumindo suas histórias e geografias com as pessoas próximas e, evidentemente, com

uma comunidade argumentativa, que tem reconhecimento consensuado, pelo menos provisoriamente, acerca do tema sobre o qual se está estudando.

Fazer educação é “ação e reflexão” (Freire, 1987, p. 121). E ocupar o professor e o aluno com fazeres não essenciais, como refere Saviani (2015), é uma estratégia para o diálogo não acontecer, porque dele nasce uma ideia nova, diferente, extraordinária. Recuperar as chamas ardendo no fogão à lenha (Figura 2) é a metáfora que ajuda a entender a necessária vida suscitada pelo diálogo, que no ensino precisa assumir o confroencontro propositado, como processo inerente ao aprender.

Dialogar compreende “questionar, ao invés de aceitar, sem mais reflexão” (Massey, 2017, p. 40), no entanto, somente o humano é capaz de dialogar (Freire, 1987; Marques, 1996, 2008). E perguntar para uma máquina, ou para uma tela plana, apontará caminhos e respostas que algum humano elaborou. A aposta, então, é na educação, no ensino das capacidades de ler, escrever e pensar, pelo confroencontro dialógico propositado, na escola e na universidade, e no diálogo que reconstrói saberes, amparando-se em proposições consensualmente validadas e nas quais todos têm o direito de participar interativamente.

A execução de procedimentos pode ser amplificada pela utilização de robôs, por exemplo, e não se trata de negar as tecnologias, pois os objetos técnicos são criações humanas que podem possibilitar precisão, rapidez e acuidade na aplicação de mecanismos em atividades exigentes de exatidão e agudeza. Não podem esses objetos tomar a centralidade do ensino. Como afirmas, na escola “não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos” (Marques, 1992, p. 561). E isso é exigente de um paradigma em que “se abrem e se orientam para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra” (Marques, 1992, p. 563).

“Ninguém é dono de ninguém” (Teresinha, 1992, p. 126). Não podemos, nem devemos aceitar um ensino para manter a subserviência e a miséria. O diálogo é o caminho simples, nunca simplista (Freire, 1979), por meio do qual podemos e devemos ajudar nossos alunos a darem mais um passo para sair da estreiteza imposta pela rígida estrada asfaltada prometida a todos, mas na qual poucos conseguem transitar.

SOBRE O ATÉ LOGO!

Com essas breves palavras te agradecemos, e pedimos desculpas se esta primeira carta que te escrevemos ficou confusa para um estudioso tão atento como és. É que sentimos necessidade de fazer um primeiro desabafo contigo, e os temas que mais nos têm batido na educação são exatamente o questionamento, o desprezo e a negação do que diz respeito ao nosso trabalho educativo, que tem a ver com o ensino de conhecimentos que levam ao esclarecimento. E como dissemos, a mão que nos esbofeteia é a mão pesada da desqualificação, que descredita a importância dos conteúdos de ensino e desvia, pela burocratização, a nossa tarefa educativa, insinuando que qualquer pessoa com notório saber, sobre qualquer assunto, pode ocupar nosso lugar.

O que é ainda mais sério é a reiteração da ideia de que as tecnologias podem fazer o nosso trabalho docente. Ler e escrever para pensar (?), como tu acentuas, é o que menos se quer fazer na escola e na universidade. As respostas às questões que antes apontamos vêm reforçando a necessidade de potenciação do desenvolvimento cognitivo pelo diálogo para a formação do humano ser, e o enfrentamento dos pressupostos da cópia, da repetição e da reprodução em cadeia, formadora de trabalhadores dóceis e subservientes.

Isso exige desaprender, como sugere Rubem Alves, pegando a estrada de volta para a casa do que é efetivamente a especificidade da educação para, com calma, e à beira do fogo, com as gentes que estão preocupadas com o humano, como pressuposto básico para outros investimentos, pensar sobre a água na qual andamos nadando. Escutar atentamente o outro, interrogar-se e interrogar, para experimentar outros modos de pensar, com a coragem das crianças a ouvir geografias e histórias outras no entorno da mesa, e ousar apostar na essencialidade do nosso saber fazer de professor, cujo compromisso é com o diálogo sobre a tradição.

Podemos continuar nossa conversa? Talvez os colegas de prosas outras, que discutem a tua obra, apontem perguntas e até algumas respostas, sempre provisórias, evidentemente, mas menos imprecisas que as nossas. Ainda bem que a tua obra nos ajuda e continuará nos servindo de apoio para afirmar as especificidades da educação, de formação à humanidade e de um espaço-tempo que assume a centralidade no humano ser.

“Sonhar é preciso. Imaginar, muito mais. E ousar sempre” (Marques, 2003, p. 9). Dizemos-te muito obrigado, pois é mais apropriado do que o convencional e formal termo “atenciosamente”.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. *Palavras para desatar nós*. Campinas: Papirus, 2011.
- ANDREIS, Adriana Maria. A problematização geográfica no processo formativo escolar. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 330-355, 2024. DOI: 10.5216/ag.v18i1.79019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/79019>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- ANDREIS, Adriana Maria. *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e a aprender na escola*. 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, 2014.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BACHELARD, Gaston. *La poética del espacio*. México: FCE, 1975.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BERGAMO, Giuliana. Entrevista com Miguel Nicolelis. *Máquina de criar universos*. Colaboração Ecoa, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e-por-meio-do-contato-social/index.htm#cover>. Acesso em: 29 nov. 2020.

- FREIRE, Paulo. Prefácio. In: FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 7.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GEGE. *Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. *O caminho do campo*. 2012. Disponível em: <https://falandopracalar.blogspot.com/2012/08/martin-heidegger-o-caminho-do-campo.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? Traduzido por: Saulo de Freitas Araujo. *Estudos Kantianos*, Marília, v. 8, n. 2, p. 179-189, Jul./Dez., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ek/article/view/11516>. Acesso em: 26 nov. 2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 15, n. 59, p. 113-128, 2000b. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/92>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- MARQUES, Mario Osorio. *Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1988.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- MARQUES, Mario Osorio. Editorial – A escola, hoje: desafios e perspectivas. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 15, n. 59, p. 5-6, 2000a. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/92>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARQUES, Mario Osorio. O docente em tempos mudados. *Revista Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 15, n. 60, p. 71-79, out./dez. 2000c.
- MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/88669847/Os_Paradigmas_da_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 nov. 2024.
- MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- MASSEY, Doreen. A mente geográfica. *GEographia*, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- SANTOS, Milton. *La naturaleza del espacio: técnica y tempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel, 2000.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: EdUSP, 2020.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- TERESINHA, Mary. *A gaita nua*. Porto Alegre: Rígel, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Autor correspondente:

Adriana Maria Andreis
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.
SC-484, Km 02 - Fronteira Sul, Chapecó/SC, Brasil. CEP 89815-899
adriana.andreis@uffs.edu.br

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

