

# signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

[www.revistas.ufg.br/signos](http://www.revistas.ufg.br/signos)

## EXIGÊNCIAS À FORMAÇÃO E À DOCÊNCIA – DISCUSSÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA<sup>1</sup>

TRAINING AND TEACHING REQUIREMENTS – DISCUSSIONS TO THINK ABOUT GEOGRAPHIC EDUCATION

EXIGENCIAS PARA LA FORMACIÓN Y LA DOCENCIA – DISCUSIONES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Alana Rigo Deon

[alanardeon@gmail.com](mailto:alanardeon@gmail.com)

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

---

**Resumo:** O texto apresentado objetiva refletir sobre a educação geográfica a partir da obra de Mario Osorio Marques. A educação geográfica é um conceito que busca superar a linearidade e a fragmentação do conhecimento geográfico, que por muito tempo tem orientado o campo acadêmico e o ensino e a aprendizagem escolar. Nesse sentido, insere-se o debate realizado por Marques que supera as racionalidades positivistas ao colocar em diálogo as muitas vozes que compõem o currículo escolar, propondo concomitantemente a educação para as novas gerações pelas dimensões crítico-reflexiva, hermenêutica e instrumental. A problematização que permeia essa discussão é: de que forma as propostas desenvolvidas por Marques podem contribuir com a educação geográfica? Trata-se de uma reflexão de cunho qualitativo referenciada na pesquisa bibliográfica a partir das discussões propostas por Marques (1990, 1995, 2003), seus comentadores Kuhn e Kuhn (2019) e autores que discutem a educação geográfica.

**Palavras-Chave:** aprendizagem, formação, docência, educação geográfica.

---

**Abstract:** This text proposes a reflection to discuss geographic education based on the work of Mario Osorio Marques. Geographic education is a concept that seeks to overcome the linearity and fragmentation of geographic knowledge, which for a long time has guided the academic field as well as school teaching and learning. In this sense, there is the debate carried out by Marques that overcomes positivist rationalities by putting into dialogue the debate between the many voices that make up the school curriculum, simultaneously proposing education for the new generations through the critical-reflexive, hermeneutic and instrumental dimensions. The problematization that permeates this discussion is as follows: how can the discussions proposed by Marques contribute to geographic education? It is a qualitative reflection referenced in bibliographic research from the discussions proposed by Marques (1990, 1995, 2003), his commentators Kuhn and Kuhn (2019) and authors who discuss geographic education.

**Keywords:** learning, training, teaching, geographic education.

---

---

1 Texto escrito com apoio da agência de fomento Fapergs. Edital 02/2017 Programa Pesquisador Gaúcho.

**Resumen:** El texto presentado propone una reflexión para discutir la educación geográfica a partir de la obra de Mario Osorio Marques. La educación geográfica es un concepto que busca superar la linealidad y la fragmentación del conocimiento geográfico, que por mucho tiempo han orientado el campo académico, también la enseñanza y el aprendizaje escolar. En ese sentido, se introduce el debate realizado por Marques que supera las racionalidades positivistas al colocar en diálogo el debate entre las muchas voces que componen el currículo escolar, proponiendo concomitantemente una educación para las nuevas generaciones basado en las dimensiones crítico-reflexiva, hermenéutica e instrumental. La problematización que permea esa discusión es: ¿De qué forma las discusiones propuestas por Marques pueden contribuir con la educación geográfica? Se trata de una reflexión cualitativa teórico-bibliográfica referenciada en las discusiones propuestas por Marques (1990, 1995, 2003), sus comentaristas Kuhn e Kuhn (2019) e autores que discuten la educación geográfica.

**Palabras clave:** aprendizaje, formación, docencia, educación geográfica.

---

### Considerações iniciais

Todo o processo de ensino e aprendizagem é complexo, pois envolve múltiplos sujeitos que trazem consigo marcas oriundas de sua trajetória de vida, situados em distintos contextos socioeconômicos que influenciam diretamente o processo de construção do conhecimento. Nesse entendimento, parte-se do pressuposto que compreender o processo de ensino e aprendizagem, considerando o mundo da vida do estudante, pode ser uma possibilidade de transformação no ensino escolar; e nesse sentido articulam-se as discussões que perpassam a educação geográfica.

Educar geograficamente pressupõe um modo de ensinar Geografia de forma a construir conhecimentos significativos para a vida do estudante. Para isso, o professor precisa construir em seu processo formativo e ao longo da docência um conjunto de conhecimentos que na sua relação são indissociáveis para a ação educativa. Esses conhecimentos envolvem o domínio do conhecimento específico da área de atuação, os conhecimentos pedagógicos e do contexto de ensino. O conhecimento dessas três dimensões, aliado ao saber como operá-las, possibilita uma ruptura com a linearidade e a fragmentação do conhecimento que impera sobre o currículo escolar e o processo formativo do professor.

Quando debatemos a questão do ensino e aprendizagem, especialmente da Geografia, precisamos compreender as questões epistêmicas que envolvem o seu processo de constituição como ciência e disciplina escolar. A compreensão dos caminhos percorridos pelo nosso campo de atuação é condição fundamental para desenvolvermos um ensino que conduza à aprendizagem. Entendemos o processo formativo como a base que nos constitui professores;

nele construímos o arcabouço de teorias, conceitos e métodos que nos permitem conhecer nosso campo de atuação, bem como as exigências à formação e à docência.

Neste texto, buscamos refletir a educação geográfica a partir da obra de Mario Osorio Marques. A importância dos escritos desse autor para a Geografia é que busca superar o conflito das racionalidades, bem como a compreensão da questão do conhecimento a partir da dualidade entre sujeito e objeto. O conflito das racionalidades que por muito tempo tem se feito presente nos modos de constituir e fazer a educação em Geografia, tem resultado na fragmentação da ciência e que se transmuta para o seu ensino. A proposição de Marques é pautada no paradigma da linguagem de Habermas que propõe um diálogo entre as dimensões epistêmico-instrumental, crítico-reflexiva e hermenêutica. O debate entre as correntes visa possibilitar um entendimento ampliado do “para que” e “como” educar as novas gerações.

Pautado nesse entendimento, o movimento dessa discussão centra-se, em um primeiro momento, no debate sobre como nos tornamos humanos por meio da aprendizagem; ainda, sobre as singularidades e a importância da educação escolar, que precisa ser compreendida desde a formação de professores para a docência. Num segundo momento, avançamos o debate sobre a educação, que se propõe a partir da relação entre as três racionalidades propostas por Marques (1990), tecendo relações com a educação geográfica, necessária na formação dos sujeitos para construir consciência de/sobre o mundo.

### **O movimento da aprendizagem para desenvolver a educação geográfica**

Para podermos discutir sobre o processo de formação e de docência é necessário entender como os sujeitos aprendem e constroem os seus conhecimentos. Para tecer o fio que nos conduz à teia de aprendizagem, nos aportamos em Marques (1995) em seu livro “*Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência*”. Para o autor, o homem pode ser definido como um ser que aprende. “O gênero ‘humano se diferencia e distancia das espécies animais desde o momento em que passa a impor sobre o seu desenvolvimento não mais os mecanismos biológicos, hereditários, que sim os imperativos histórico-sociais” (MARQUES, 1995, p.16). Por isso, ao nascer a existência do sujeito, como tal, não está dada, ela precisa ser construída e confirmada ao longo de toda a sua vida pelo processo de aprendizagem que se dá em várias instâncias: no mundo da vida, no mundo objetivo da natureza interna, no mundo cultural e social e na educação formal.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do sujeito e tem início no mundo da vida, na sua interconexão com as outras instâncias de aprendizagem; elas permitem o alargamento das aprendizagens iniciais e a construção de novos conhecimentos. A definição das instâncias propostas por Marques (1995) pode ser vista no quadro a seguir:

<b>Instâncias da Aprendizagem</b>	<b>Desdobramentos</b>
<b>1. Mundo da Vida</b>	Todo o lugar em que os sujeitos vivem, constroem relações de afetividade e pertencimento e que são acolhidos pela sua família e grupo de iguais. Nele são desenvolvidas as primeiras percepções, sentidos e emoções dos sujeitos.
<b>2. Mundo objetivo da natureza interna</b>	Refere-se aos estágios e condições de desenvolvimento das capacidades bio-orgânicas dos sujeitos, dentre elas a dimensão biológica, psíquica e social. Os estágios da humanização da natureza do sujeito é condição fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.
<b>3. Mundo cultural e social</b>	Os saberes culturais e sociais são construídos com a inserção do sujeito no mundo, que foi construído e determinado pelas diversas gerações anteriores. Elas construíram condições que permitem que cada nova geração não precise começar do zero.
<b>4. Educação formal</b>	A educação formal ocorre na escola, lugar que faz o confronto entre os saberes construídos no mundo da vida e social, buscando desenvolver formas superiores de pensamento a partir dos conceitos e categorias de análise de cada disciplina.

Quadro 1: Instâncias em que ocorre a aprendizagem

Fonte: A autora, baseada em Marques (1995)

Todo o ser humano está predisposto a aprender, e a aprendizagem envolve o desenvolvimento de dois aspectos fundamentais da condição humana: a *linguagem* e o *pensamento*. Tanto a linguagem como o pensamento são capacidades que os seres humanos possuem e que ao serem desenvolvidas possibilitam “conhecer” com mais profundidade um dado fenômeno ou objeto. Essas capacidades são desenvolvidas na sua relação, nos contextos e espaços vividos, no convívio com os semelhantes e aperfeiçoadas por meio da educação escolar, que faz o movimento de mediação entre o mundo da vida e os conceitos historicamente construídos.

Gadamer (2002), estudioso da hermenêutica e da linguagem humana, afirma que só por meio da linguagem é possível compreender, ela tornou possível à espécie humana a

possibilidade de ser, pensar, existir no mundo. Para o dicionário<sup>2</sup>, a linguagem pode ser definida como “a capacidade que possuímos de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos”. Ampliando essa concepção, a linguagem pode ser concebida de duas formas: a verbal - aquela usada na fala, escrita, ou pode ser não verbal (descrição/representação), expressa através de símbolos, imagens, figuras, desenhos, entre outros meios de comunicação visual. Assim, é a partir desse processo de comunicação que ocorre na interação dos seres humanos com o mundo e, dos seres humanos uns com os outros, que a humanidade se constituiu em espécie cultural e social.

Para Marques (2003), a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre sujeitos, isso quer dizer que ela não é apenas um meio de “intercomunicação do que os falantes sentem ou pensam, mas ela os realiza como sujeitos que imprimem significados ao seu mundo e assim se fazem reconhecidos pelos demais” (MARQUES, 2003, p. 28). Nesse sentido, pensando em termos geográficos, a observação de fenômenos estudados pela Geografia (linguagem não formal) mediada pela (descrição/representação) linguagem formal contribuiu para que os conhecimentos geográficos fossem desenvolvidos e aperfeiçoados desde que o mundo é mundo.

A linguagem, em suas muitas instâncias, permite a comunicação entre seres humanos entre si e com o mundo, estabelecendo contatos e aproximações no que se refere ao convergir ou divergir de ideias, por meio do diálogo esse processo possibilita a construção de diferentes interpretações da paisagem e lugar. Esse processo, que se dá por meio da linguagem, contribui para o aprimoramento das capacidades intelectuais e sociais do ser humano, para o avanço do conhecimento e apropriação de outros conceitos geográficos “mais abstratos” como a região, o território e o espaço.

Assim, podemos dizer que é pelo estabelecimento do diálogo (verbal e não verbal), que avançamos nossas ideias e desenvolvemos nossa capacidade de pensar (abstração) e de produzir novos conhecimentos. Neste contexto, a linguagem possibilita o aprimoramento da capacidade de ler o mundo, pensar, julgar, comparar, relacionar, calcular, discernir, raciocinar. É por meio dela que os seres humanos tematizam o mundo e progridem intelectualmente. Essas capacidades vão sendo construídas desde o momento em que nascemos e começamos a perceber o espaço em que estamos inseridos e vão avançando a partir do contato que estabelecemos com

---

2 Definição utilizada pelo dicionário “só português”. Disponível em:  
<<http://www.soportugues.com.br/secoes/seman/seman1.php>>. Acesso em: out. 2020.  
Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, o ser humano pode ser definido, como afirma Marques (1995), como um ser que aprende ao longo de toda a sua existência.

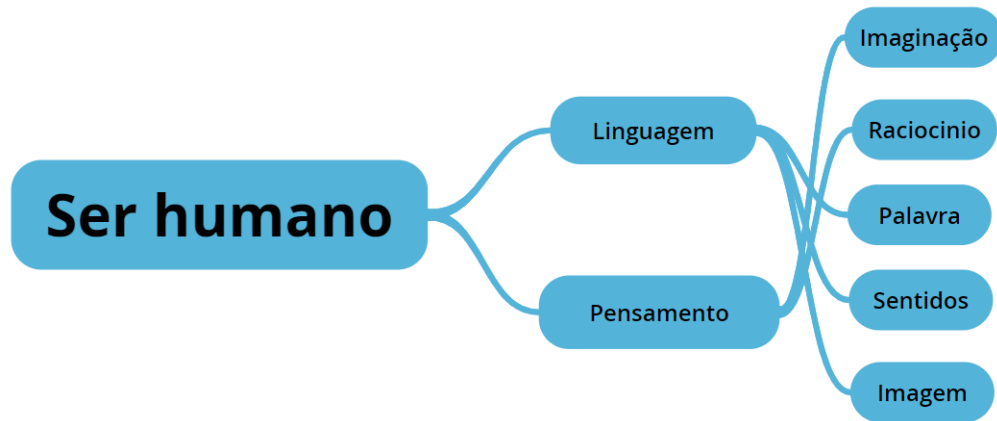


Figura 1: Movimento da aprendizagem na relação entre pensamento e linguagem  
 Fonte: Deon, 2020.

A linguagem começa a ser desenvolvida no mundo da vida, que para Marques (1995, p.19) é tido como anterioridade primeira, “onde se alicerçam as aprendizagens e se efetivam e onde radica, em sua unidade, o processo de socialização/individuação e da singularização do sujeito”. O mundo da vida é o mundo das primeiras experiências, é o lugar em que os sujeitos desenvolvem os primeiros contatos com o mundo humano e natural por meio do desenvolvimento das percepções, sensações, sentidos. É no mundo da vida que está presente a família, instituição social primeira que cria o elo do sujeito com o mundo cultural e social. A família é responsável pela aprendizagem primeira, é por meio dela que as crianças adquirem as aprendizagens fundamentais exigidas para a vida em sociedade (questões de higiene, alimentação, valores, crenças, hábitos, costumes), ou seja, a família dá as bases para que o sujeito consiga viver em sociedade. Assim, as percepções e saberes da criança nos primeiros anos de sua vida estão condicionados à cultura presente no espaço vivido.

Para Marques (1995), em sua própria natureza interna, o ser humano encontra seu processo de inacabamento inicial e inercial, ou seja, a necessidade de superação dos seus limites. Pois, como afirma Savater (2012) não basta nascer é preciso aprender. E complementa afirmando que: “a genética nos predispõe a ser humanos, porém só por meio da educação e da

convivência social é que conseguimos sê-lo efetivamente” (SAVATER, 2012, p.47). Assim, o nascimento biológico precisa ser confirmado pelo nascimento cultural, isto é, a inserção do sujeito no mundo social e cultural. Um mundo que foi construído e determinado pelas gerações que nos antecederam e que produziram formas de vida, trabalho, cultura, conhecimento e relações entre si e que servem de referência para que cada nova geração não precise iniciar do zero.

Essas considerações nos levam a entender que nascemos em um mundo que precisa ser descoberto pelos que chegam, e essa descoberta se dá pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem e do pensamento, tidos como fundamentais para a construção e desenvolvimento da aprendizagem. Ainda, é preciso considerar, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, a atenção às condições e aos limites internos dos sujeitos, bem como o cuidado com os estágios de amadurecimento e das capacidades organo-neuro-fisiológicas<sup>3</sup>.

O desenvolvimento dessas capacidades está condicionado a cada sujeito em específico, seus estágios da vida e as condições socioculturais em que está inserido e assumem condição crucial para o desenvolvimento dos processos de socialização (interação com os semelhantes), individuação (as características específicas de cada sujeito) e a singularização (transcender por meio da aprendizagem os processos anteriores). Neste sentido, para que o processo de singularização do sujeito ocorra, colocam-se como “inseparáveis na vida humana em sua concretude, a dimensão biológica, a dimensão psíquica, a dimensão social e a dimensão de sujeito singularizado” (MARQUES, 1995, p.22).

Aliado às condições orgânicas inertes a própria condição natural do sujeito, o processo de aprendizagem comporta, ainda, a cultura, entendida como uma construção da sociedade em distintos espaços e tempos. A cultura reafirma as diferenças, as crenças, as opiniões, os valores, os modos de vida, os costumes. Para Habermas (1982 apud MARQUES, 1995, p.24), a cultura é “o médium que forma os conjuntos semânticos da comunicação a partir dos quais os sujeitos interpretam a natureza e a si próprios em seu meio ambiente”. É por isso que a cultura é uma forma de aprendizagem, pois por meio dela o sujeito consegue olhar para si, seu mundo da vida e interpretá-lo a partir de diferentes perspectivas.

É no confronto entre as aprendizagens primeiras (mundo da vida) com um conjunto de novos “sentidos sociais e culturais” dados pelo grupo distinto de iguais, que a aprendizagem

---

3 Este texto não tem por objetivo discutir com profundidade essas capacidades, apenas mostrar como elas são importantes no desenvolvimento da aprendizagem.

toma nova dimensão, em outras palavras podemos dizer que se amplia, possibilitando ao sujeito um outro olhar sobre o mundo da vida. É nesse constante confronto “do eu com o outro”, do “mundo da vida” com o “mundo social e cultural”, que a aprendizagem transcende a mera “conformação ao que existe”; ela se torna uma “reconstrução autotranscendente”, que pode ser ampliada e ressignificada de acordo com cada sujeito e seu contexto psíquico, social, cultural.

Com base nesse entendimento, podemos afirmar que a aprendizagem ocorre na intersubjetividade das relações humanas e é alargada com a vivência nos distintos contextos e espaços sociais. É nesse movimento que “o gênero humano se autoconstitui em sociedade, onde os processos incessantes do mundo da vida se erigem em sistemas de pensamento, de ação e de aprendizagem” (MARQUES, 1995, p.26). Os seres humanos sempre buscaram entender os fenômenos do mundo com base em sua vivência empírica, pautados no desenvolvimento dos sentidos e no uso da razão.

Assim, para entender melhor esses fenômenos construiu-se um conjunto de teorias, conceitos, abstrações do pensamento que permitiram o desenvolvimento de um sistema de signos/regras para explicar as condições empíricas e experienciais. Nesse pressuposto fundam-se as ciências, cada qual com objetos de conhecimentos próprios, que avançaram no desenvolvimento desse conjunto de signos que permitem tematizar (explicar) o mundo na vida. Na medida em que esses conhecimentos se especializam, tornam-se disciplinas e conteúdos para serem trabalhadas na escola.

É nesse contexto que a escola se coloca como um “lugar social das aprendizagens intencionadas e sistemáticas” (MARQUES 1995, p.10), ou seja, as aprendizagens que não podem ser oferecidas pela família, nem pelos grupos culturais e instituições sociais em que o sujeito faz parte. A escola é o meio pelo qual as novas gerações não precisem começar do zero, pois ela traduz os conhecimentos historicamente produzidos pelas teorias advindas das ciências de alta complexidade mediados ao nível das práticas cotidianas. Assim, para o autor:

[...] toda aprendizagem só é efetiva e eficaz à medida que se finalize na tradução de seus conteúdos ao nível das práticas cotidianas dos indivíduos e grupos, pelas quais o mundo da vida se reconstrói no horizonte aberto das novas situações (MARQUES, 1995, p.19-20).

A tematização do mundo é dada por meio dos conteúdos escolares, que permitem o desenvolvimento de formas superiores de pensamento. Eles são resultados do conhecimento produzido pelas ciências ao longo do tempo, que se traduzem abstratamente por meio de conceitos, que explicam sobre os fenômenos do mundo, por isso são formativos e



humanizadores. Essas explicações são a possibilidade de compreensão do mundo da vida e oportunizam a ampliação das aprendizagens primeiras, alargando-as de maneira processual chegando ao nível dos conceitos. Esse processo permite operacionalizar os conteúdos dando um significado a esse conteúdo para a vida do estudante, efetivando-se as aprendizagens significativas, interpretativas, crítico-reflexivas.

Ainda Marques (1995, p.29) infere que o processo de construção de conhecimento sempre ocorre de forma relacional pois aprendemos “uns dos outros e uns com os outros” nos distintos contextos e instâncias sociais vividas com um caráter de maior ou menor formalidade. Assim sendo, as aprendizagens são construções sociais que possuem como pano de fundo os distintos contextos vividos, mas que na relação com os conhecimentos historicamente produzidos buscam dotar os estudantes de conceitos e categorias analíticas que os permitem desenvolver formas de raciocínio e análise do mundo.

Quando a educação escolar consegue fazer o entrelaçamento entre o conhecimento escolar sistemático com os conhecimentos construídos nas várias instâncias sociais de que faz parte, os sujeitos têm a possibilidade de ressignificar suas aprendizagens iniciais tornando-as mais complexas. Assim, há a possibilidade de que as diversas instâncias sociais sejam analisadas de forma mais rigorosa, permitindo o alargamento dos saberes anteriores de forma crítica e reflexiva.

Com base nessa discussão acreditamos que conhecer como ocorre o processo de aprendizagem é crucial para que o professor possa desenvolver seu trabalho com maior autonomia, superando o simples ensinar Geografia “passando conteúdos” (CALLAI, 2011, p.15). Esse esforço perpassa as discussões sobre a educação geográfica, requer que o professor não fique preso ao uso do livro didático como única fonte de conhecimento. Como vimos pelas discussões propostas por Marques (1995), o processo de aprendizagem é complexo e, por isso, o professor precisa compreender as instâncias pelas quais os estudantes aprendem a fim de que tenha referenciais para relacionar os conhecimentos curriculares com o mundo da vida dos sujeitos.

É importante ter claro que as discussões que envolvem o mundo subjetivo dos estudantes não são expressas no livro didático, pois nele estão imersos um conjunto de conteúdos que trazem questões do mundo que historicamente foram produzidos pelas ciências que são referência para o currículo escolar. Nesse sentido, os conteúdos e exemplos apresentados só farão sentido se articuladas ao contexto de vivência do estudante, pois é de fato onde se efetiva

a aprendizagem. E aí entra o papel do professor como mediador do conhecimento sistemático com os das instâncias que envolvem o mundo da vida do sujeito que aprende.

Mas, para que isso ocorra é preciso ter claro que não existe uma determinada técnica/metodologia ou forma mágica que possa ser “aplicada” para que assim os estudantes aprendam. O professor precisa construir um arcabouço de conhecimentos e isso envolve o domínio de conceitos, métodos e técnicas para que o profissional saiba escolher a que melhor se adequar ao contexto e à realidade em que está inserido. Ao mesmo tempo, é necessária a construção da dimensão pedagógica que envolve a questão do como fazer, mas que não deixa de estar atrelada à dimensão teórica, e contribui com a sua organização e planejamento das aulas e com a escolha dos procedimentos metodológicos que melhor se adequam a cada contexto de ensino.

Educar geograficamente significa conhecer os pressupostos da educação, da ciência geográfica e de seu ensino, na busca pelo conhecimento dos seus fundamentos, ou seja, aquilo que sustenta o nosso saber e fazer ao longo do tempo, pois só estranha aquilo que está dado como verdade e busca novos caminhos quem conhece os fundamentos dos campos em que circula. Dessa forma, pensar o ensino de Geografia como um processo de Educação Geográfica tem implicações diretas, tanto nas práticas de sala de aula, (como os estudantes aprendem) quanto nos processos de formação dos professores.

Referenciada nesses pressupostos, proponho pensar a aprendizagem na perspectiva da educação geográfica, de forma a torná-la significativa para a vida dos estudantes. Aliado ao conhecimento sobre como os estudantes aprendem, Marques (1990) ainda propõe exigências para a formação e para a docência, de forma que o ensino se efetive em aprendizagem. O autor, propõe pensar a educação a partir do debate das racionalidades, e nesse sentido coloca em diálogo as múltiplas perspectivas que imperam sobre o fazer escolar: tradicionais, críticas e fenomenológicas ou hermenêuticas. Com base na teoria da ação comunicativa<sup>4</sup> todos são convidados a refletir sobre os muitos modos do ser e fazer os processos de ensino e

---

4 Pela teoria da ação comunicativa desenvolvida por Jürgen Habermas (herdeiro da teoria crítica) propõe-se pelo diálogo integrar enfoques teóricos divergentes, a fim de produzir um entendimento de forma intersubjetiva, numa relação sujeito-outro sujeito e não mais pautado no dualismo sujeito-objeto, objeto-sujeito. “Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a *ação comunicativa* surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do *entendimento*” (PINTO, 1995, p.80). Assim “O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. Isto porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior” (Ibidem, p,80).

aprendizagem. Acreditamos que as proposições de Marques (1990, 1995, 2003) possibilitam pensar sobre a educação geográfica a fim de desenvolver a aprendizagem significativa na escola.

### **A tríplice exigência à formação e à docência: caminhos para a educação geográfica**

Historicamente, o processo de ensino e a formação do professor têm sido pautados em uma perspectiva fragmentária e dualista em que os cursos de formação têm se centrado ou na dimensão da teoria ou tem na prática o fundamento para a melhoria do processo de ensino. Dicotomizam-se, assim, dimensões importantes e que são o cerne da prática profissional docente, quando essas dimensões deveriam ser trabalhadas e pensadas de forma articulada. Essa forma de produzir conhecimento se sustenta nas racionalidades filosóficas que fundamentaram a ciência e os campos do conhecimento ao longo do tempo.

A busca por um diálogo entre os muitos modos de dizer e fazer do professor levou Mario Osorio Marques em seu livro “Pedagogia Ciência do Educador”, a propor a formação e a docência do educador a partir de “um aparato ou conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos pelo fenômeno educativo” (KUHN; KUHN, 2019, p.150). No sentido proposto pelo autor, não basta produzir conhecimentos para serem aplicados na educação, pois ensinar não é transmitir conhecimentos, mas construir formas para a sua construção. E essas formas são construídas ao fazer-se a educação, no cotidiano de trabalho, e isso envolve o conhecimento do contexto e da realidade que se ensina.

Nessa diretriz, a educação envolve a práxis em que teoria e prática são referências para fundamentar o trabalho docente, mas que precisam ser relacionadas ao contexto de ensino, pois é nele que se efetivam e se radicam os conhecimentos. Como cada contexto de ensino é diverso, a aplicação e transmissão de conhecimentos prontos e acabados que reduzem o ensino a um mero fazer técnico, não dão conta de um ensino que busca a construção de conhecimentos. Nesse sentido, as ciências específicas e as do campo da educação necessitam ter o cuidado de não perder a sua relação com a práxis, tornando-se ciências demasiado especializadas, pragmáticas, geradoras de aptidões, estratégicas e técnicas, ou ligadas a interesses de outrem sem fazer a conexão com o mundo da vida, pois só há validade no conhecimento que pode servir para a melhoria da vida das pessoas.

Com base nesse entendimento que o autor propõe a educação e o ensino no sentido da práxis, em que a prática busca na teoria elementos para sua sustentação; e que a teoria, busca

explicar questões emergentes da prática, constituindo assim, um processo de constante reconstrução de conhecimentos que se alimentam continuamente com base no contexto em que se efetiva o ensino. Deste modo, é importante que o processo formativo não fique restrito à dicotomia entre “saber” e “fazer”, mas que seja desenvolvido em todas as instâncias e isso pressupõe um diálogo que se dá entre as racionalidades e se desenvolve em uma tríplice dimensão: a dimensão hermenêutica, crítico-reflexiva e instrumental. Implica, então, reconhecer “que a identidade do professor pressupõe o domínio de um determinado conjunto de conhecimentos à docência” (KUHN; KUHN, 2019, p.150).

Mario Osorio Marques, ao propor fundamentos para a formação e à docência em uma tríplice dimensão, tem como base a guinada linguístico-pragmática no campo da filosofia, “na virada da década de 80 para a década de 90 do século passado, na esteira do projeto de uma Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1982)” (BOUFLEUER, 2020, p.2). Nesse sentido, o autor resgata as discussões sobre os múltiplos olhares que permeiam o currículo escolar. Marques (1990) coloca em diálogo as proposições de positivistas, dialéticos e fenomenólogos ou hermenêuticos e com isso todos são convidados a pensar conjuntamente o currículo e a educação das novas gerações. Assim, do diálogo entre a hermenêutica e a teoria crítica emergem dimensões ou exigências teórico-práticas para a formação e para a docência.

A primeira exigência proposta pelo autor como imprescindível para a formação do educador é a dimensão hermenêutica. Para Marques (1990, p.117), “a tarefa básica da pedagogia é a leitura de mundo da sala de aula, para que nele se desvelem os muitos sentidos que nele atuam e se percebem na unidade em que se constituem”. A hermenêutica, se fundamenta na interpretação dos múltiplos sentidos e de sua compreensão. O processo educativo é constituído por diferentes sujeitos, que trazem consigo marcas da sua caminhada e trajetória de vida, distintas visões de mundo, e expectativas que precisam ser consideradas no processo de ensinar e aprender. Assim, assumir a tarefa de leitura da sala de aula, é buscar entender os diversos contextos que nela se encontram para buscar práticas de ensino efetivas a esses contextos.

Quando as práticas de ensino são efetivas elas produzem significado na vida dos sujeitos, esses significados possibilitam a compreensão de que “entender o mundo é entender-se no mundo, é experienciar o mundo, ou adquirir experiência pela ação refletida, pela tematização/problematização do que está implícito nas práticas e assumi-las a título de provisórias hipóteses de atuação” (MARQUES, 1990, p. 118). O compreender-se no mundo é problematizar e tematizar o mundo, iniciando pelo mundo da vida, da cultura, das instituições

que o sujeito faz parte. Dessa forma, o mais importante da prática educativa é estranhar as respostas prontas, a naturalização o mundo, assumindo uma postura interrogativa a fim de dar novos sentidos a ele, reconstruir de contínuo as aprendizagens.

Aprender pela postura hermenêutica é desvelar o oculto, descobrir o que está por trás das coisas, é buscar as suas origens e os seus interesses, pois é pela apreensão do processo histórico que entendemos o presente. Com o olhar do passado, reconstruímos o presente, damos novo entendimento a ele. Esse processo, de construção e reconstrução do entendimento é possível por meio da dialética que dá um novo olhar ao “real com base no costume ou na tradição, sob a ótica dos desafios e condições presentes na qualidade de novidade em outro momento histórico e, sobretudo, à luz de uma crítica reflexiva” (MARQUES, 1990, p.119).

A segunda exigência proposta pelo autor para a formação e para a docência é crítico-reflexiva ou crítico-dialética, também referenciada como dimensão teórico-epistemológica e está ligada diretamente à razão, ou seja, à capacidade inata do ser humano pensar. Para Marques (1990, p.119), “não é suficiente, em si e por si mesma, a leitura interpretativa dos sentidos contidos nas tradições sedimentadas quer nas subjetividades individuais ou coletivas, quer nas objetivações culturais”. Nesse sentido, “faz-se necessária a busca do sentido que se queira imprimir às próprias ações” (Ibidem, p.119). Essa busca de sentido supõe um processo de racionalidade que fundamentada na razão leva à interpretação das contradições presentes na sociedade com vistas à sua transformação. O mundo deixa de ser visto apenas por aquilo “que é” para aquilo que “deve ser”. A postura interpretativa não faz a crítica abstratamente, mas por meio do conhecimento.

Nesse sentido, reconhece-se que o conhecimento não é neutro, e à prática educativa incorporada impõe-se uma intencionalidade, pois educar é um ato político, sistemático, intencional e proposital. Essa intencionalidade coloca em cheque a racionalidade instrumental que compõe os currículos e propostas pedagógicas das escolas, na qual a aprendizagem precisa ser útil, e o “saber” deve estar diretamente ligado ao “saber fazer”. Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem precisa se traduzir na busca pela emancipação social do sujeito, e essa emancipação pode ser dada pelo conhecimento, e é esse o sentido que queremos atribuir à formação e à docência. “Trata-se de deliberar acerca das intencionalidades que queremos, que humanos, que sociedade, que educação, que convicções, que afetos, que motivações, que interesses e que valores esperamos que constituam as referências formativas dos nossos espaços educativos” (KUHN, KUHN, 2019, p.154).

Por fim, a terceira exigência à formação e à docência ocorre “em consequência quer da interpretação hermenêutica do sentido sócio-histórico da educação, quer da dialética crítica no horizonte da emancipação, a pedagogia assume a função epistêmico instrumental” (MARQUES, 1990, p.107). Essa exigência é também tida como metodológica. Essa exigência, que também é uma racionalidade, busca trazer à tona o emaranhado de conhecimentos que a humanidade produziu ao longo do tempo. Isso permite que cada nova geração não precise reinventar a roda, quer dizer começar a produção de conhecimentos do zero. Para Marques (1990, p.107) isso ocorre

1) seja dos conteúdos do saber que devem ser criticamente avaliados, selecionados/priorizados, ordenados e graduados, para que se façam orgânicos e adquiram o real sentido com que se inscrevem na ação proposital do ensino/aprendizagem; 2) seja do currículo oculto nas formas em que são trabalhados os conteúdos, e nas normas, valores e crenças; 3) seja dos procedimentos didáticos, das tecnologias desenvolvidas, dos materiais do ensino/aprendizagem, para que se façam fundados no estado atual do desenvolvimento das ciências concernidas e se inscrevam na ação proposital presidida pela prática pedagógica.

Essa exigência envolve a organização dos currículos escolares, das disciplinas, materiais didáticos que confluem para os conteúdos e práticas de ensino nas salas de aula. E é nessa dimensão que se centram as políticas educacionais que definem “o que deve ser ensinado” e “como deve ser ensinado”, desdobrando-se para a lógica que orienta pedagogicamente os currículos – as competências e habilidades. Essa orientação que tem ocorrido cada vez mais de forma verticalizada no processo educativo, envolve a intencionalidade daqueles que financiam e produzem as políticas educacionais.

É nesse âmbito que o processo hermenêutico da formação e da docência toma forma, ao interpretar/desvelar o que está por trás dessas intencionalidades das políticas, quais são seus objetivos e finalidades. Munido dessa exigência, o docente tem a possibilidade de refletir, dialogar de modo crítico sobre o processo de ensino, priorizando, ordenando os conteúdos de ensino, buscando dar significado a esses conteúdos, fazendo referência ao mundo da vida dos sujeitos, bem como, propor outros procedimentos didáticos e metodológicos que ajudem no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes. Esses processos precisam ser mediados por uma base teórica de referência (no caso da Geografia, a ciência geográfica), no qual o docente terá aporte para sustentar suas escolhas, e é nesse âmbito que a exigência dialética-reflexiva se insere.

A produção do ensino quando aportada de forma dialógica, crítica e reflexiva possibilita que o conhecimento seja desenvolvido na perspectiva do esclarecimento e da emancipação dos sujeitos. Assim, a “dimensão epistêmico-instrumental alinhada com as dimensões crítico-reflexiva e hermenêutica imprime outra perspectiva à formação dos educadores e à prática educativa” (KUHN; KUHN, 2019, p.155).

Essas três dimensões como articuladoras do processo formativo permitem que esse não fique reduzido à compreensão estreita do mundo, pautada apenas na perspectiva objetivista da racionalidade instrumental, mas apontam caminhos ao ensino na perspectiva da educação geográfica. Isso ocorre porque torna possível o diálogo com o conhecimento historicamente acumulado, ou seja, aquilo que se deu no espaço ao longo do tempo, para que esse seja interpretado hermeneuticamente, considerando o lugar, que também pode ser o mundo da vida do sujeito, de forma a ser organizado instrumentalmente para poder efetivar-se em aprendizagem.

Essas discussões que envolvem o diálogo entre as racionalidades que compõem o currículo e o processo formativo do professor se tornam essenciais para desenvolver a educação geográfica no intuito de que o ensino não seja mera “transmissão de conhecimentos”, mas um processo de construção que considera os distintos contextos e instâncias sociais em que ocorre a aprendizagem. Assim, articulando as distintas dimensões propostas por Marques, as quais se complementam, há a possibilidade de o professor no seu processo de mediação desenvolver aprendizagens, para ir além das percepções do mundo da vida, com referência em um conhecimento sistemático de forma a contribuir com a construção de entendimentos e compreensões do mundo, ou seja, um novo olhar para o mundo.

### **Considerações finais**

O texto teve por objetivo evidenciar como as discussões de Mario Osorio Marques contribuem para o desenvolvimento da educação geográfica, com base em dois eixos principais: a aprendizagem e o ensino. Foram considerados os movimentos, instâncias, exigências e dimensões para o processo formativo do professor e do estudante. Assim, o primeiro movimento do texto traz a concepção do autor sobre como ocorre a aprendizagem, pois para Marques (1995) somente haverá aprendizagem válida quando os professores souberem como aprendem seus estudantes, quais são suas motivações internas e quais estímulos externos precisamos desenvolver. No que se refere ao segundo movimento, o ensino, especificamente

pensando o processo formativo do professor, o autor afirma que o professor não pode ficar restrito ao aprender para “saber fazer”, mas o aprender para a vida, para a construção de significados nos conhecimentos que está construindo com seus estudantes.

Ainda as discussões propostas pelo autor propõem um diálogo entre as múltiplas racionalidades, que por muito tempo se fazem presente no interior do currículo escolar, que impõem dicotomias e fragmentações aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, Marques recolhe as discussões construídas ao longo do tempo e as coloca em diálogo para que possam juntas contribuir com avanços para o processo educativo. O diálogo proposto pelo autor entre a dimensão crítica, hermenêutica e instrumental, ao se articular com as proposições da educação geográfica, possibilita uma ruptura do modelo tradicional de ensino na prática profissional do professor. O professor, ao ter o conhecimento sobre os diversos saberes e conhecimentos que compõem o seu campo profissional, tem condições para colocar em prática a ruptura com o conhecimento linear e fragmentado que tem imperado sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as exigências propostas por Marques em uma tríplice dimensão se aliam na busca de um ensino que produza aprendizagem de forma crítica e reflexiva, sendo essas prerrogativas fundamentais para um ensino na perspectiva da educação geográfica. Entendemos que a exigência hermenêutica nos permite interrogar/repensar/ *para quem* estamos ensinando, considerando o contexto do estudante. Essa exigência aliada à exigência dialético-reflexiva possibilita pensar *o que* estamos ensinando, propondo a construção de um conhecimento que interroge e desnaturalize as verdades do mundo. E, por fim, a exigência instrumental é aquela que de fato se efetiva as exigências anteriores. Ela busca pensar o *como*, ou seja, as estratégias que melhor se adequam aos conteúdos e ao contexto de ensino. Isso implica pensar o planejamento das aulas, as avaliações entre outros aspectos que fazem parte do contexto escolar.

Por fim, as discussões do autor possibilitam pensar o ensino e a aprendizagem em sua totalidade e não apenas como no dualismo entre conteúdo, metodologias e planejamento didático-pedagógico, mas ambos em sua relação.

## Referências

BOUFLEUER, J. P. *Parecer de qualificação de tese* (Alana Rigo Deon), 27 jul. 2020. Ijuí: Unijuí, 2020. Documento de uso restrito.

CALLAI, H. C. (Org). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: UNIJUI. 2011.

Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.



GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUHN, M. KUHN, M. L. W. Mario Osorio Marques: exigências à formação e à docência em sala de aula. *Revista Triângulo*, Uberaba: MG, v.12, n.1, 2019, p.149-161.

MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.

MARQUES, M. O. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.

MARQUES, M. O. *Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética*. Ijuí: Unijuí, 2003.

PINTO, J. M. de R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. *Paideia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago, 1995. p.77-95.

SAVATER, F. *O valor de educar*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

---

Alana Rigo Deon

Doutoranda e Mestra em Educação nas Ciências: área de Concentração Geografia pela Unijui -RS. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Integrante do grupo de pesquisa EMGEOCS na Unijui e GEPET na UFFS. Atuou como professora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e como professora substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Atualmente desenvolve pesquisa nas seguintes temáticas: Ensino de Geografia, Livro Didático e Cidadania.

Email: alanardeon@gmail.com

---

Recebido para publicação em 23 de agosto de 2020.

Aprovado para publicação em 06 de novembro de 2020.

Publicado em 19 de dezembro de 2020.