

# CONTRIBUIÇÕES DE MARIO OSORIO MARQUES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Carla Maria Leidemer Bruxel<sup>1</sup>

Dione Beatris Salviano<sup>2</sup>

Vidica Bianchi<sup>3</sup>

## RESUMO

Mario Osorio Marques, educador e pesquisador renomado, propõe uma abordagem hermenêutica e reflexiva para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da prática docente. Objetiva-se, nesta pesquisa, refletir sobre as contribuições dos estudos de Mario Osorio Marques para a formação de professores e os processos educativos na contemporaneidade. Trata-se de um texto teórico-reflexivo, de abordagem metodológica qualitativa, realizada a partir da obra “Pedagogia: a ciência do educador”, publicada em 2006, e do levantamento de artigos no Portal de Periódicos da Capes. A análise dos dados foi realizada conforme os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2020). Dessa análise emergiram as categorias: exigência crítico-dialética, exigência hermenêutica e exigência epistêmico-instrumental. Para fundamentar a pesquisa, recorreu-se a Marques (2006) e Freire (2006). Os resultados mostram que as exigências crítico-dialética, a hermenêutica e a epistêmico-instrumental na formação de professores buscam, respectivamente, promover uma interpretação crítica das práticas pedagógicas, uma educação transformadora que desafia a racionalidade positivista e um aperfeiçoamento contínuo da prática docente, por meio da integração teoria-prática e a reflexão constante. Conclui-se que Marques deixa um legado duradouro para os educadores, pois defende uma prática educativa dinâmica e contextualizada, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação. Assim, suas contribuições são incontestáveis e se refletem em estudos e pesquisas que continuam a inspirar os processos educativos.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Exigência crítico-dialética; Exigência hermenêutica; Exigência epistêmico-instrumental.

## CONTRIBUTIONS OF MARIO OSORIO MARQUES TO TEACHER TRAINING IN CONTEMPORARY TIMES

## ABSTRACT

Mario Osorio Marques, a renowned educator and researcher, proposes a hermeneutic and reflective approach to the construction of knowledge and the development of teaching practice. The aim of this research is to reflect on the contributions of Mario Osorio Marques' studies to teacher training and educational processes in contemporary times. This is a theoretical-reflective text, with a qualitative methodological approach, based on the work “Pedagogy: the science of the educator” by Marques (2006) and the survey of articles on the Capes Periodicals Portal. Data analysis was carried out according to the theoretical assumptions of Discursive Textual Analysis by Moraes and Galiazzi (2020). From this analysis, the following categories emerged: critical-dialectical requirement, hermeneutic requirement, and epistemic-instrumental requirement. To support the research, Marques (2006) and Freire (2006) were used. The results show that the critical-dialectical, hermeneutic and epistemic-instrumental requirements in teacher training seek, respectively, to promote a critical interpretation of pedagogical practices, a transformative education that challenges positivist rationality and a continuous improvement of teaching practice through theory-practice integration and constant reflection. It is concluded that Marques leaves a lasting legacy for educators, as he advocates a dynamic, contextualized educational practice capable of responding to the demands of a world in constant transformation. Thus, his contributions are undeniable and are reflected in studies and research that continue to inspire educational processes.

**Keywords:** Teacher training; Critical-dialectical requirement; Hermeneutic requirement; Epistemic-instrumental requirement.

<sup>1</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4157-3756>

<sup>2</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4150-8121>

<sup>3</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0277-0191>

## APORTES DE MARIO OSORIO MARQUES A LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CONTEMPORANEIDAD

### RESUMEN

Mario Osorio Marques, reconocido educador e investigador, propone un enfoque hermenéutico y reflexivo para la construcción del conocimiento y el desarrollo de la práctica docente. El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre los aportes de los estudios de Mario Osorio Marques a la formación docente y a los procesos educativos en la contemporaneidad. Se trata de un texto teórico-reflexivo, con abordaje metodológico cualitativo, basado en la obra “Pedagogía: ciencia del educador” de Marques (2006) y en el levantamiento de artículos en el Portal de Periódicos de Capes. El análisis de datos se realizó de acuerdo con los supuestos teóricos del Análisis Textual Discursivo de Moraes y Galiazzi (2020). De este análisis surgieron las siguientes categorías: exigencia crítico-dialéctica, exigencia hermenéutica y exigencia epistémico-instrumental. Para apoyar la investigación se utilizó Marques (2006) y Freire (2006). Los resultados muestran que las exigencias crítico-dialéctica, hermenéutica y epistémico-instrumental en la formación docente buscan, respectivamente, promover una interpretación crítica de las prácticas pedagógicas, una educación transformadora que desafíe la racionalidad positivista y una mejora continua de la práctica docente a través de la integración teoría-práctica y la reflexión constante. Se concluye que Marques deja un legado duradero para los educadores, ya que defiende una práctica educativa dinámica, contextualizada, capaz de responder a las demandas de un mundo en constante transformación. Por ello, sus aportaciones son indiscutibles y se reflejan en estudios e investigaciones que siguen inspirando procesos educativos.

**Palabras clave:** Formación de professores; Exigencia crítico-dialéctica; Exigencia hermenéutica; Exigencia epistémica-instrumental.

Submetido em: 5/2/2025

Aceito em: 15/3/2025

Publicado em: 30/7/2025

## INTRODUÇÃO

Este artigo decorre da inquietação de professoras pesquisadoras que realizam uma reflexão sobre a formação de professores a partir da perspectiva teórica de Mario Osorio Marques. Diante da necessidade de uma formação continuada que estabeleça relações entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem, Marques, com toda sua produção intelectual, se constituiu uma referência fundamental para os educadores. Seu legado, tanto na formação de professores quanto nos processos educativos como um todo, apresenta um expressivo número de estudos e pesquisas até os dias atuais.

Marques (2006) propõe uma abordagem hermenêutica e reflexiva para a formação de professores, ao enfatizar a necessidade de compreender como os seres humanos constroem o conhecimento e como os docentes devem desenvolver suas práticas pedagógicas. Este pesquisador teve uma atuação marcante em diferentes dimensões ao longo de sua trajetória, que abrangem sua formação como professor e intelectual, além de sua participação ativa na vida pública como cidadão e líder comunitário. Reconhecido também por sua ampla e relevante produção intelectual, tornou-se um grande pensador da educação que merece a devida atenção dos professores.

Trata-se, portanto, de um pesquisador e educador notável e comprometido com a educação e com a formação integral do ser humano. A compreensão de Mario Osorio Marques sobre o ser humano e sua relação com a educação traz uma visão profunda

do papel do ser humano na construção de sua própria existência. Na concepção de Marques (2006), a educação vai além de uma mera transmissão de conteúdos, pois ela envolve a responsabilidade de cada um para organizar sua própria vida e as condições que permitam um desenvolvimento mais autônomo.

Marques (2006) compreende o ser humano como “um ser inacabado, que age sobre si mesmo, que busca e aprende, avança nos processos de conhecimento, tornando-se construtor de si próprio e não um mero refém do ambiente no qual está inserido” (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 14). Dessa forma, o educador precisa assumir a responsabilidade de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve, e colocar-se em um constante movimento de aprendizagem, visto que ensinar e aprender são duas ações que se complementam.

A aprendizagem humana resulta de uma série de fatores que se relacionam com experiências anteriores, nas quais os sujeitos se constroem e se reconstróem para se desenvolver ao revisitar as experiências anteriores toda vez que se confronta com uma nova situação. Para Marques, “a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é reconstrução autotranscendente, em que se ampliam e se ressignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui” (Marques, 2000a, p. 15 ). Nessa perspectiva, o ser humano aprende a ver o mundo a partir do que lhe é apresentado, tendo influência do contexto em que se encontra inserido.

Além disso, o autor leva a refletir como um ser humano passa a ser um sujeito singularizado e único através da aprendizagem mediada por outro sujeito singular, afirmando que o ser humano ensina ao seu semelhante a condição humana. Perante os desafios educacionais atuais, suas reflexões são de extrema importância. Diante disso, o objetivo desta pesquisa consiste em refletir sobre as contribuições dos estudos de Mario Osorio Marques para a formação de professores e os processos educativos na contemporaneidade.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que apresenta uma análise teórico-reflexiva sobre o tema investigado a partir da obra “Pedagogia: a ciência do educador”, de Mario Osorio Marques (2006). Para melhor compreender as contribuições deste autor na formação de professores e nos processos educativos, foi realizado um mapeamento no Portal de Periódicos da Capes. A pesquisa bibliográfica foi realizada em 20 de dezembro de 2024 mediante a utilização do descritor “Mario Osorio Marques”, na opção “qualquer campo”. Foram selecionados artigos publicados no período de 2004 a 2024 e, com o idioma restringido ao português, foram obtidos 26 artigos.

O total de produções encontradas foi analisado mediante a leitura dos resumos, das palavras-chave, das considerações finais e das referências bibliográficas, com o intuito de verificar se havia relevância ou não para este estudo. Após a análise, foram

selecionados sete artigos, por tratarem especificamente do tema. Para realizar uma organização e análise rigorosa das produções, recorreu-se aos princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), que é “uma metodologia de análise [...] com finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 13). Esse método de organização e análise de dados possibilita a reconstrução de conhecimentos já existentes sobre o tema investigado.

Os artigos que constituem o *corpus* desta pesquisa foram organizados em quadros, para facilitar a análise e identificação das categorias, baseadas no método indutivo. Essas categorias emergiram da seguinte forma: foram consideradas as ideias centrais de cada pesquisa, as quais foram classificadas segundo as semelhanças identificadas entre elas e, após este processo, foram elencadas as unidades de significado que deram origem às seguintes categorias: a) a exigência hermenêutica; b) a exigência crítico-dialética; e, c) a exigência epistêmico-instrumental. Para auxiliar na reflexão e dar sustentação teórica na elaboração dos metatextos de cada categoria recorreu-se a Marques (2006) e Freire (2006).

Na sequência, no Quadro 1, são apresentados os artigos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa e que posteriormente são analisados.

Quadro 1 – Artigos selecionados do Portal de Periódicos da Capes com o uso do descritor “Mario Osorio Marques”

| Artigo | Título                                                                                                                            | Autores/Ano                                         | Revista                     | Palavras chave                                                      |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| A1     | Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osorio Marques                                     | Martin Kühn, Helena Copetti Callai (2020)           | Revista Pedagógica          | Teoria crítica. Hermenêutica. Formação de professores.              |
| A2     | Mario Osorio Marques: exigências à formação e à docência em sala de aula                                                          | Martin Kühn, Mara Lúcia Welter Kuhn (2019)          | Revista Triângulo           | Formação de professores. Práticas educativas. Mario Osorio Marques. |
| A3     | Mario Osorio Marques: breve biografia de um pensador da educação                                                                  | José Pedro Boufleuer, Ricardo Rezer (2016)          | Revista Pedagógica          | Mario Osorio Marques. Biografia. Pensamento Educacional.            |
| A4     | Breves considerações sobre a pedagogia, a construção de identidade dos profissionais da educação infantil e a formação continuada | Bruna Barboza Trasel, Celso José Martinazzo (2018)  | Revista Ciências Humanas    | Pedagogia. Ciência. Educador. Formação Continuada.                  |
| A5     | Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem                                                     | Estevão Barbosa dos Santos, José Luiz Müller (2014) | Revista Eventos Pedagógicos | Educação. Relação professor-aluno. Paulo Freire.                    |

|    |                                                                            |                                                                                     |                             |                                                                         |
|----|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| A6 | A formação de professores no projeto de reconstrução educacional no Brasil | Sidinei Pithan da Silva, Adriane Helena Dutra Quaresma, Paula Luiza Pündrich (2021) | Revista Educere Et Educare  | História da Educação. Manifesto dos pioneiros. Formação de professores. |
| A7 | O docente em tempos mudados                                                | Mario Osorio Marques (2000)                                                         | Revista Contexto e Educação | Interlocução de saberes. Intersubjetividade. Paradigma.                 |

Fonte: Autoria própria (2025).

De modo geral, os artigos selecionados tratam sobre conceitos presentes na obra de Mario Osorio Marques (2006) intitulada “Pedagogia: a ciência do educador”. Percebeu-se, após a leitura dos resumos e das palavras-chave, que as pesquisas selecionadas relacionam concepções de Marques que perpassam a formação do professor. As pesquisas tratam da formação de professores numa perspectiva do desenvolvimento de uma práxis educativa que se fundamenta essencialmente na hermenêutica, na reflexão crítica e na interlocução dialética entre professor e aluno e entre a teoria e prática.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Quadro 2, a seguir, são apresentadas as unidades de significado e as categorias finais que emergiram, conforme os pressupostos da ATD, a partir da leitura dos artigos selecionados para esta pesquisa.

Quadro 2 – Unidades de significado e categorias que emergiram da análise dos artigos

| Artigos | Unidades de significado                                                                                                                                                                                                                                                                              | Categorias Intermediárias                                | Categorias Finais           |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------|
| A1      | [...] a epistemologia da prática encontra dificuldades de transpor os limites estreitos do praticismo para uma prática reflexiva, articuladora e articulada com o âmbito teórico (Kuhn; Callai, 2020, p. 3).                                                                                         | Praticismo e prática reflexiva                           | Exigência crítico-dialética |
| A1      | A dialética, na perspectiva da teoria crítica, ajuda os educadores a ler e interpretar as contradições presentes nos discursos e nas práticas educativas no tempo e em seu tempo com vistas à produção de possibilidades transformadoras (Kuhn; Callai, 2020, p. 6).                                 | A dialética como teoria crítica e as práticas educativas | Exigência crítico-dialética |
| A1      | [...] no lugar de uma epistemologia da ciência positiva ou da dualidade da relação sujeito e objeto, da dicotomia teoria e prática dominante a partir da razão moderna instrumental, afirma-se a linguagem como referência ao comum entendimento acerca do mundo da vida (Kuhn; Callai, 2020, p. 7). | A linguagem é essencial para o entendimento              | Exigência crítico-dialética |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                    |                                   |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| A1 | [...] mais do que produto de tradições do mundo da vida em que os agentes são e estão inseridos, esses se tornam também seus produtores (Kuhn; Callai, 2020, p. 7).                                                                                                                                                                                                                                         | Agentes são produtores de tradições                                                | Exigência crítico-dialética       |
| A1 | Acerca da dimensão hermenêutica da pedagogia, aponta que a essa cabe fazer a leitura do mundo da sala de aula com a intenção de desvelar os muitos sentidos que ali se apresentam (Kuhn; Callai, 2020, p. 11).                                                                                                                                                                                              | Hermenêutica, leitura de mundo, sentidos.                                          | Exigência hermenêutica            |
| A1 | É na dialética e na hermenêutica das práticas educativas e da explicitação teórica das mesmas que teoria e prática se constroem e reconstróem. É no diálogo com a tradição e de nossas deliberações acerca do que queremos da educação que se constitui a identidade da escola e do professor (Kuhn; Callai, 2020, p. 13).                                                                                  | Hermenêutica e diálogo com as tradições                                            | Exigência hermenêutica            |
| A2 | [...] propõe a formação do pedagogo, do educador, partindo do pressuposto que esse necessita dominar um aparato ou conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos pelo fenômeno educativo (Kuhn; Kuhn, 2019, p. 150).                                                                                                                                                                             | O professor precisa ter um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos           | Exigência epistêmico-instrumental |
| A2 | O olhar hermenêutico para a sala de aula se apresenta como possibilidade de dialogar com o mundo, com a tradição, com o instituído, com o naturalizado, pois dessa forma, é possível desvelar, ainda que permaneçam sempre veladas, dimensões dos muitos sentidos da prática educativa direta manifesta, o que permite produzi-las de modo sempre atualizado (Kuhn; Kuhn, 2019, p. 156).                    | O olhar hermenêutico para dialogar com o mundo e os sentidos da prática educativa  | Exigência hermenêutica            |
| A2 | [...] a hermenêutica no âmbito da sala de aula não trata simplesmente de traduzir o que se manifesta no âmbito das relações intersubjetivas da sala de aula, mas mais do que isso, implica significá-las de um modo novo (Kuhn; Kuhn, 2019, p. 156).                                                                                                                                                        | A hermenêutica e a significação das relações intersubjetivas na sala de aula       | Exigência hermenêutica            |
| A3 | A formação do educador, tema fulcral no campo da educação, encontra, assim, uma referência que permite a sua reflexão no mundo contemporâneo, o que deve ser feito mediante um esforço hermenêutico de uma <i>presentificação</i> contextualizada, empreendimento teórico sempre imprescindível na produção de pesquisas no campo educacional (Boufleuer; Rezer, 2016, p. 22).                              | Esforço hermenêutico para a <i>presentificação</i> contextualizada na sala de aula | Exigência hermenêutica            |
| A3 | Talvez, o maior legado de Mario Osorio não tenha sido o de ter ensinado a muitos, mas o de ter conseguido aprender com muitos, uma inspiração que fica em diferentes contextos, contribuição que sobremaneira nos sinaliza o compromisso de valorizar o percurso por ele realizado, reconhecendo a pertinência de suas contribuições nos tempos difíceis nos quais vivemos (Boufleuer; Rezer, 2016, p. 26). | A capacidade de aprender e a compreensão da prática educativa                      | Exigência hermenêutica            |



|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                 |                                   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| A4 | Marques inicia o livro <i>Pedagogia: a Ciência do Educador</i> (1990) <sup>4</sup> dissertando sobre a ideia do saber “vulgar”, ou seja, sobre a convicção de que a educação possui um saber distinto do conhecimento experiencial que surge na cotidianidade (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 12).                                                                                                                                                 | Conhecimento vulgar cede lugar para o conhecimento crítico da realidade                                         | Exigência crítico-dialética       |
| A4 | [...] a formação continuada é a possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica do professor. É o entrelaçamento dos momentos evidenciados nos contextos educativos com o campo teórico, ou seja, com as pesquisas (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 20).                                                                                                                                                                                       | A formação continuada e reflexão sobre a prática pedagógica. Entrelaçamento da experiência com o campo teórico. | Exigência epistêmica-instrumental |
| A4 | Espaços esses que propiciem o diálogo, a reflexão, a pesquisa, a possibilidade da construção de conhecimentos e de articulação de saberes [...]. É no diálogo dos educadores/educandos que se constrói a Pedagogia (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 21).                                                                                                                                                                                            | Diálogo, reflexão e pesquisa, para a construção de conhecimentos e articulação de saberes                       | Exigência epistêmica-instrumental |
| A5 | Mais do que propor novas teorias, mesmo que a partir das práticas mais recentes, necessitamos que os educadores retomem nossa reflexão desde um nível anterior às práticas e as teorias (Santos, Müller, 2014, p. 108).                                                                                                                                                                                                                          | Reflexão sobre as teorias e práticas                                                                            | Exigência epistêmica-instrumental |
| A5 | Se assim continuar sendo a sala de aula acabará por se tornar, não um espaço de busca incessante pelo conhecimento, e sim uma sala de aula vulgar (Santos, Müller, 2014, p. 108).                                                                                                                                                                                                                                                                | Sala de aula como espaço de busca incessante pelo conhecimento.                                                 | Exigência epistêmica-instrumental |
| A6 | Marques (2006b) enfatiza que o exercício da docência abre possibilidades de diálogo ante os desafios da reconstrução das formações de professores com ações efetivas para a profissionalização destes, alicerçada na construção dos saberes da experiência docente enquanto ensinantes e aprendizes. Segundo Marques (2006b), torna-se importante assumir a <i>Pedagogia como ciência do Educador</i> (Silva; Quaresma; Pündrich, 2021, p. 379). | Exercício da docência na perspectiva dialética                                                                  | Exigência crítico-dialética       |
| A6 | [...] para o exercício da profissão de professor, é preciso ter, necessariamente, Formação Pedagógica, embasamento teórico, conhecimento e senso crítico. Se não tiver essa compreensão, o professor torna-se ativista, executor de ações planejadas por outros, e faz sempre a mesma coisa, sem refletir sobre sua ação docente (Silva; Quaresma; Pündrich, 2021, p. 379-380).                                                                  | Exercício da docência com embasamento teórico, conhecimento e senso crítico.                                    | Exigência epistêmica-instrumental |

<sup>4</sup> A obra “Pedagogia: a ciência do educador” de Mario Osorio Marques de 1990 é a mesma obra que se menciona ao longo do texto desta pesquisa, no entanto, foi utilizada a versão reimpressa em 2006.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                 |                                   |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| A7 | A educação se cumpre numa interlocução de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem da mesma comunidade de vida, de trabalho, de aprendizagens compartilhadas (Marques, 2000b, p. 75-76).                                                                                                          | Interlocução de saberes na busca do entendimento compartilhado. | Exigência epistêmica-instrumental |
| A7 | O já aprendido pelos docentes torna-se revelação criadora, uma redescoberta em situação outra, ao confrontar-se com a situação existencial problematizadora dos alunos como força ativa interrogante. Novas situações em confronto, a exigirem saberes reconstituídos (Marques, 2000b, p. 76).                                                                                                                                           | Novas situações exigem saberes reconstituídos                   | Exigência epistêmica-instrumental |
| A7 | Ponto de partida, evidentemente, são os saberes dos alunos, os saberes da experiência de vida deles no estágio de desenvolvimento em que se encontram. Com essas experiências de vida vão confrontar-se as experiências de vida dos professores, não se sabendo quem ensina a quem e quem mais aprende, se os professores com seus saberes mais consolidados, se os alunos mais voltados ao futuro (Marques, 2000b, p. 78).              | Saberes e experiências dos alunos e dos professores             | Exigência epistêmica-instrumental |
| A7 | [...] para poder orientar os alunos-pesquisadores, os professores necessitam eles mesmos ser pesquisadores. Não lhes basta uma, ainda que excelente, formação inicial pela e para a pesquisa, [...] os dinamismos sociais de hoje exigem uma formação continuada pela pesquisa, de forma que possam sempre aprender das e nas próprias práticas como interrogantes postos ao exercício qualificado da profissão (Marques, 2000b, p. 78). | Professores como pesquisadores de suas práticas                 | Exigência epistêmica-instrumental |

Fonte: Autoria própria (2025).

Na sequência, são apresentados os argumentos constituídos a partir da terceira etapa da ATD, que trata da captação do novo emergente. Destaca-se que a construção dos metatextos reflete as compreensões construídas a partir do conjunto de textos que compõem cada categoria, os quais dialogam com autores especializados nos temas emergentes.

Conforme Kuhn e Callai, “Marques sugere três exigências à formação dos educadores: a exigência hermenêutica, a exigência crítico-dialética e a exigência epistêmico-instrumental” (2020, p. 1). Estas exigências se constituíram como as categorias que se destacaram na leitura e na análise dos artigos, de acordo com os pressupostos da ATD.



## EXIGÊNCIA CRÍTICO-DIALÉTICA

Os autores dos artigos A1, A4 e A6 abordam o pensamento de Marques (2006) em relação à exigência crítico-dialética na formação do professor. Inicialmente, é importante destacar que tornar-se professor requer aprender a prática docente e compreender como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que a aprendizagem humana é um processo dinâmico e relacional, no qual o sujeito se desenvolve a partir das interações com os outros e com o mundo que o cerca. Marques (2000), nesta direção, destaca a importância das relações sociais no processo de aprendizagem, e defende que o ser humano é também um produto das influências e experiências vividas ao longo de sua socialização.

Ademais, conforme o autor “[...] toda aprendizagem se inicia pela inserção do sujeito em seu mundo de vida, de que não ele é o iniciador mas produto, em seu processo de socialização/individualização e singularização” (Marques, 2000a, p. 19). A prática docente, portanto, também precisa ser aprendida, sendo que os professores aprendem a lidar com as situações do cotidiano escolar não somente pela teoria, e por este motivo a formação continuada por meio da reflexão sobre a prática é essencial. A formação inicial e continuada do professor é objeto de estudo de Mario Osorio Marques, sendo que o autor defende que a epistemologia da prática não é suficiente para a formação de um educador.

Na formação inicial, muitas vezes, são destacados os saberes provenientes da experiência prática do próprio docente e o fato de que estes auxiliam os docentes a lidar com os desafios cotidianos. Kuhn e Callai (2020), no entanto, fazem uma crítica à epistemologia da prática, pois esta “[...] encontra dificuldades de transpor os limites estreitos do praticismo para uma prática reflexiva, articuladora e articulada com o âmbito teórico” (Kuhn; Callai, 2020, p. 3). Dessa forma, a epistemologia da prática não consegue ir além dos limites do pragmatismo, ou seja, do conhecimento obtido pela experiência e pela ação, para alcançar uma prática mais reflexiva e articulada com a teoria.

Marques (2006) enfatiza que o exercício da docência abre possibilidades de diálogo ante os desafios da reconstrução das formações de professores com ações efetivas para a profissionalização destes, alicerçada na construção dos saberes da experiência docente enquanto ensinantes e aprendizes. Segundo Marques (2006b), torna-se importante assumir a *Pedagogia como ciência do Educador* (Silva; Quaresma; Pündrich, 2021, p. 379).

A construção da identidade da escola e do professor acontece a partir do diálogo com a tradição e das escolhas voltadas, tendo em vista a própria emancipação, processo no qual a educação, ao se distanciar do saber cotidiano, se afirma como um conhecimento específico. Marques (2006) discute estas questões em suas reflexões no livro “Pedagogia: a ciência do educador”, no qual o autor disserta “sobre a ideia do saber **vulgar**, ou seja, sobre a convicção de que a educação possui um saber distinto do conhecimento experiencial que surge na cotidianidade” (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 12, grifos nossos).

Esse saber possibilita ao professor uma tomada de consciência por meio do planejamento de suas ações e da reflexão sobre suas práticas desenvolvidas. Segundo Marques (2006), o processo educativo planejado pelo professor requer uma tomada de consciência e um direcionamento explícito, o que requer um conhecimento que vai muito além daquele que provém somente da prática ou da teoria. A teoria, por si só, não é suficiente para uma formação sólida do professor e, por este motivo, na contemporaneidade é essencial que se construa uma práxis pedagógica que resulte da reflexão a partir de leituras teóricas e sobre a própria prática.

Para compreender a educação, que é um processo complexo e dinâmico, é fundamental que o professor faça uma leitura e uma análise profunda das tradições, das contradições e das tensões que estão presentes nas práticas pedagógicas. A teoria crítica, nessa perspectiva, pode favorecer a compreensão das desigualdades e das relações de poder encontradas no processo educativo. Ademais, no contexto educativo atual, a teoria crítica contribui para a superação da concepção tradicional do ensino e da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e interativas.

Nesta direção, o professor precisa compreender que a tarefa de educar e ensinar no contexto escolar exige a reflexão crítica, e que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2006). Somente será capaz de intervir no mundo quem se apropria dos conhecimentos acerca dele, o analisa criticamente e, por meio da reflexão crítica, se torna capaz de promover mudanças. O estudante precisa ser “convidado” a refletir e discutir sobre o mundo, assim como o próprio professor no processo de sua formação, seja ela inicial ou continuada.

É preciso, portanto, buscar estratégias que assegurem aos estudantes a participação plena por meio do diálogo e da construção de conhecimento, numa perspectiva de interação, na qual aprender é ensinar e ensinar também é aprender. Na formação dos professores, a dialética auxilia “[...] a ler e interpretar as contradições presentes nos discursos e nas práticas educativas no tempo e em seu tempo com vistas à produção de possibilidades transformadoras” (Kuhn; Callai, 2020, p. 6). Assim, a dialética, sob a perspectiva da teoria crítica, permite a compreensão das contradições do presente e contribui com o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos estudantes.

No contexto das transformações do pensamento contemporâneo, não pode haver uma ruptura entre teoria e prática; por isso, é preciso pensar a educação de forma que se possa superar a visão presente na razão moderna instrumental. Uma epistemologia centrada na reflexão crítica sobre a prática supera a “[...] dicotomia teoria e prática dominante a partir da razão moderna instrumental, afirma-se a linguagem como referência ao comum entendimento acerca do mundo da vida” (Kuhn; Callai; 2020, p. 7). Dessa forma, a linguagem é importante para que se possa obter uma compreensão compartilhada sobre o mundo e a vida.

A aprendizagem não é um simples processo natural na vida do ser humano; é um processo complexo, e o conhecimento sempre resulta de um processo de mediação.

Nessa perspectiva, “conhecer é entrar em relação ativa com o mundo dos objetos que se conhecem [...]” (Marques, 2006, p. 38), sendo que o ser “[...] mais do que produto de tradições do mundo da vida em que os agentes são e estão inseridos, esses se tornam também seus produtores” (Kuhn; Callai, 2020, p. 7). Nesse sentido, o professor precisa reconhecer-se como um ser que está em constante processo de aprendizagem.

Marques (1990, p. 89) reconhece, nessa perspectiva, que “os homens constroem-se como seres em sociedade, à medida que, por seu agir comunicativo, modelam a si mesmos, às suas condições de existência, a seu mundo”. Compreender as contradições do mundo configura a possibilidade de transformá-lo. Nesse sentido, a racionalidade crítico/dialética contribui para demolir a estreiteza da racionalidade positivista, da técnica, legitimadora da dominação social [...] (Kuhn; Callai, 2020, p. 7).

Dessa forma, Kuhn e Callai (2020) defendem o pensamento teórico de Marques sobre a formação do ser humano por meio de um processo de interação social no qual a comunicação e a ação transformam tanto o ser humano como o contexto em que está inserido. A reflexão crítica conduz à formação de cidadãos capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la (Freire, 2006). A consciência crítica sobre a realidade social é possível quando o ser humano consegue estabelecer relações entre diferentes contextos, tempos e culturas.

Compreender as relações e as contradições presentes em diferentes contextos é, portanto, necessário para modificar e construir novas relações entre o ser humano e o mundo e entre eles. Para desenvolver uma prática educativa mais emancipadora e transformadora, é essencial desenvolver uma racionalidade crítico-dialética que represente uma possibilidade de superar as limitações da racionalidade positivista e técnica, pois esta, muitas vezes, serve para perpetuar relações de dominação social.

A linguagem, que é uma construção cultural do ser humano, facilita a aprendizagem e a compreensão do mundo, e resulta num processo de desenvolvimento que ocorre de forma autotranscendente. A aprendizagem, que é uma habilidade melhor desenvolvida pelo ser humano, “[...] não é uma simples adaptação ao que existe nem um mero acréscimo de conhecimentos e habilidades” (Marques, 2000a, p. 10). Essa reconstrução autotranscendente está sempre associada ao desenvolvimento do sujeito dentro de uma cultura humana que lhe é ensinada desde que nasceu. Logo, o ser humano, inserido numa cultura dos homens, aprende a condição humana.

## **A EXIGÊNCIA HERMENÊUTICA**

No que se refere à exigência da hermenêutica na formação dos professores, os autores dos artigos A1, A2 e A3 defendem que a presença desta em todas as áreas, sobretudo na educação, contribui para a busca da análise e da compreensão do mundo e das relações que nele se estabelecem, por meio de uma abordagem que envolve o diálogo e a análise da realidade. Ademais, estes artigos possibilitam a compreensão de que na formação de professores, a hermenêutica requer a adoção de uma postura investigativa, mediante uma prática interpretativa que pode auxiliar na compreensão dos processos complexos e multifacetados presentes nas práticas pedagógicas.

A formação de professores e a educação na contemporaneidade, sob a ótica da crítica e da hermenêutica, facilita a compreensão dos contrastes e da identidade ao longo do tempo, e favorece práticas educativas mais reflexivas e críticas. Sobre a dimensão hermenêutica na formação do professor, entende-se que a essa cabe realizar a interpretação do ambiente da sala de aula, com o objetivo de revelar os diversos significados que ali emergem (Marques, 2006). O autor discute, em sua obra *Pedagogia: a ciência do educador*, a importância da hermenêutica e da teoria crítica para a compreensão do fenômeno educativo.

No processo educativo e na formação de professores “[...] a hermenêutica permite interrogar os diversos sentidos que ela assumiu ao longo do tempo e mesmo os muitos sentidos expressos nelas” (Kuhn; Callai, 2020, p. 11-12). A análise crítica e a hermenêutica desempenham um papel fundamental na compreensão dos processos educativos, pois permite uma reflexão aprofundada sobre as dinâmicas e contradições que os envolvem. Nesse sentido, com fundamentação em Marques (2006) pode-se afirmar que

A formação do educador, tema fulcral no campo da educação, encontra, assim, uma referência que permite a sua reflexão no mundo contemporâneo, o que deve ser feito mediante um esforço hermenêutico de uma *presentificação* contextualizada, empreendimento teórico sempre imprescindível na produção de pesquisas no campo educacional (Boufleuer; Rezer, 2016, p. 22).

Ao reconhecer a centralidade desses enfoques, pode-se questionar e transformar as práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e reflexiva. Conforme Boufleuer e Rezer (2016), o maior legado de Mario Osorio está relacionado não ao fato de ter ensinado a muitos, mas ao de aprender com muitos; assim, deixa uma inspiração que transcende contextos e tempos e nos aponta a importância de valorizar sua própria trajetória. Sua contribuição permanece como inspiração aos educadores, visto que destaca a valorização de reconhecer sua própria trajetória, especialmente nos tempos desafiadores na contemporaneidade.

Ensinar exige do professor muitas habilidades e competências, sendo que ensinar exige a compreensão e a interpretação da realidade da prática pedagógica e da própria trajetória do professor. Dessa forma, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (Freire, 2006, p. 60). Ademais, a intencionalidade pedagógica precisa estar clara para todos os envolvidos no processo educativo.

Ao se constituir como um processo interativo e dialético, a educação precisa ser vista não apenas como um processo técnico, mas como uma ferramenta poderosa de emancipação e transformação social. Para isso, é preciso deliberar sobre a intencionalidade educativa, sobre o ser humano que se quer formar e sobre o tipo de sociedade e educação que se quer. Ademais, se faz necessário construir convicções, afetos, motivações, interesses e valores que queremos como referências formativas dos espaços educativos na sociedade contemporânea. Nesse sentido,

É na dialética e na hermenêutica das práticas educativas e da explicitação teórica das mesmas que teoria e prática se constroem e reconstroem. É no diálogo com a tradição e de nossas deliberações acerca do que queremos da educação que se constitui a identidade da escola e do professor (Kuhn; Callai, 2020, p. 13).

A dialética e a hermenêutica são, notadamente, essenciais na formação do professor, pois permitem que a teoria e a prática se inter-relacionem e se transformem constantemente conforme a necessidade do contexto educativo (Marques, 2006). A dialética, com seu processo constante de contradição e superação, possibilita a reflexão crítica sobre as ações que o professor desenvolve, e possibilita que ele possa reinterpretar e adaptar constantemente seus conhecimentos e saberes.

Já a hermenêutica possibilita ao professor a compreensão dos significados presentes na sua prática, e ao resignificar isso, ele se torna capaz de propor novas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica precisa ser centralizada no diálogo e na escuta ativa, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2006, p. 99). Dessa forma, o processo de construção e reconstrução de saberes do professor se desenvolve no diálogo e na superação de metodologias essencialmente tradicionais.

Entende-se que a identidade da escola e do professor não é algo fixo, mas que se constitui e se redefine constantemente por meio desse diálogo, que envolve tanto a reflexão sobre o passado quanto a projeção de futuros possíveis para a educação. Marques (2006), nessa direção, enfatiza que a identidade do educador e da instituição escolar é moldada por esse processo contínuo de reflexão crítica e diálogo entre teoria, prática e tradição. Ao dialogar com a tradição, o educador não apenas conserva o que foi transmitido, mas, também, questiona e reinterpreta esses saberes, adaptando-os às necessidades e demandas do presente.

Nesse sentido, “a tradição acumulada, uma vez esclarecida, pode ajudar a interpretar a realidade, as novas questões e desafios que se apresentam, fundem-se passado e presente” (Kuhn; Callai, 2020, p. 14). A tradição é como um ponto de partida para o processo contínuo de reconstrução das práticas educativas, de modo que teoria, prática e tradição se influenciam mutuamente, o que contribui na formação da identidade do educador de forma dinâmica e transformadora.

[...] cabe à formação assegurar o mergulho no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico ou, como afirma Marques (1990, p. 151), “refazer para trás” para compreender o que está sedimentado para reelaborá-lo. Essa é a tarefa da hermenêutica. Tal dimensão permite ler e interpretar a multiplicidade de sentidos que se manifestam na sala de aula, em termos de sujeitos, de contextos, de currículo, de expectativas, etc (Kuhn; Callai, 2020, p. 14).

Diante disso, entende-se que a formação de professores, segundo a perspectiva hermenêutica de Marques (2006), exige um mergulho profundo no tempo da educação para a compreender o sentido histórico dos processos pedagógicos e, a partir disso, “refazer para trás” as práticas e saberes que foram sedimentados ao longo do tempo.

Esse processo de reflexão e reconstrução permite que o educador entenda não apenas o que está presente na sala de aula, mas, também, os múltiplos sentidos que permeiam as interações, as relações de poder, o currículo e as expectativas dos envolvidos.

O olhar hermenêutico para a sala de aula se apresenta como possibilidade de dialogar com o mundo, com a tradição, com o instituído, com o naturalizado, pois dessa forma, é possível desvelar, ainda que permaneçam sempre veladas, dimensões dos muitos sentidos da prática educativa direta manifesta, o que permite produzi-las de modo sempre atualizado (Kuhn; Kuhn, 2019, p. 156).

Sob a perspectiva de Marques (2006), o olhar hermenêutico para a sala de aula não se limita a um simples desvelamento das práticas, mas se configura como um espaço de constante reconstrução do conhecimento. Neste espaço, o professor, ao interpretar e dialogar com a realidade educativa, é capaz de transformar e ressignificar as práticas pedagógicas. A sala de aula se torna, assim, um ambiente dinâmico de produção de sentidos continuamente repensado.

Nessa perspectiva, é possível renovar a prática educativa e buscar a formação de uma identidade que, ao se desviar do naturalizado e do instituído, promove o ensino como um processo vivo e transformador. Entende-se, assim, que “[...] a hermenêutica no âmbito da sala de aula não trata simplesmente de traduzir o que se manifesta no âmbito das relações intersubjetivas da sala de aula, mas mais do que isso, implica significá-las de um modo novo (Kuhn; Kuhn, 2019, p. 156). A hermenêutica, portanto, não se limita à simples interpretação, mas implica uma análise crítica e contínua, capaz de desvendar os significados implícitos nas práticas educacionais.

A leitura do contexto escolar sob a perspectiva da hermenêutica possibilita aos educadores a compreensão dos sentidos e significados que se estabelecem nas interações e nos processos de ensino-aprendizagem. Entende-se que a hermenêutica proporciona uma formação mais sensível e condizente com a realidade escolar, o que poderá contribuir para a transformação de práticas pedagógicas tradicionais e auxiliar na qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Defende-se, assim, a presença da perspectiva hermenêutica na formação do professor, pois esta permite a construção de sentidos e significados da prática educativa que precisam ser continuamente questionados e ressignificados.

## **A EXIGÊNCIA EPISTÊMICA-INSTRUMENTAL**

Os artigos A2, A4, A5, A6 e A7, inseridos na categoria que trata da exigência epistêmica-instrumental, possibilitaram a compreensão de que a formação continuada de professores ocorre por meio de um processo contínuo que visa a construção de conhecimentos essenciais para a prática profissional. Este processo se desenvolve após a formação inicial, e é muito mais que um encontro de atualização ou aperfeiçoamento de conhecimentos.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser considerada como “[...] possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica do professor. É o entrelaçamento



dos momentos evidenciados nos contextos educativos com o campo teórico, ou seja, com as pesquisas” (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 20). A formação continuada é essencial para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e para a integração entre teoria e prática e, por isso, se trata de um processo complexo que envolve a exigência epistêmica-instrumental.

Marques (2006), em sua obra “Pedagogia: a ciência do educador”, “[...] propõe a formação do pedagogo, do educador, partindo do pressuposto que esse necessita dominar um aparato ou conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos pelo fenômeno educativo” (Kuhn; Kuhn, 2019, p. 150). Nessa perspectiva, o conjunto de conhecimentos e habilidades que ajudam a resolver os problemas práticos enfrentados pelos professores no processo de ensino não é suficiente. Entende-se que é por meio da interação entre as práticas educativas e a formulação teórica dessas práticas que a teoria e a prática se desenvolvem e se transformam. Assim, no intercâmbio entre a tradição, teoria ou ação e as reflexões sobre a prática se formam a identidade da escola e a do professor.

Nesse viés, percebe-se a necessidade de discussão constante sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo de formação de professores. Dessa forma, “mais do que propor novas teorias, mesmo que a partir das práticas mais recentes, necessitamos que os educadores retomem nossa reflexão desde um nível anterior às práticas e as teorias” (Santos; Müller, 2014, p. 108). O professor deve, portanto, olhar para sua prática de forma reflexiva, a partir dos saberes epistemológicos dos quais se apropriou, das experiências obtidas no decorrer de sua formação e no próprio processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido no cotidiano da escola.

Ao proporcionar esse espaço de desenvolvimento profissional, a formação continuada contribui de modo significativo na qualidade dos processos educativos, uma vez que possibilita que os educadores possam se preparar melhor para enfrentar os desafios do ambiente escolar e, assim, promover uma educação que contribua com a transformação da vida dos estudantes. Para isso, são necessários

espaços que tomem as práticas escolares como estímulo crítico para o planejamento dessas práticas e intencionalidades pedagógicas no coletivo. Espaços esses que propiciem o diálogo, a reflexão, a pesquisa, a possibilidade da construção de conhecimentos e de articulação de saberes no sentido expresso por Marques: “a educação é processo dialógico, em que os homens constroem-se em reciprocidade [...]”. É no diálogo dos educadores/educandos que se constrói a Pedagogia (Trasel; Martinazzo, 2018, p. 21).

Estes espaços de formação precisam ser pensados a partir da compreensão da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, pois cada nível, modalidade e contexto educativo tem suas especificidades, que exigem do professor a pesquisa e a capacidade de reflexão crítica. Marques (2006), nessa direção, propõe que se repense o cotidiano das escolas de Educação Básica e as relações dos professores com os conhecimentos, para que se possa construir a identidade desse profissional.

A formação da identidade do professor é construída na relação deste com seu trabalho, com suas relações interpessoais e a consciência sobre seu papel no mundo. Trata-se de um processo contínuo e desafiador, que requer mudanças e inovações, fundamentadas na habilidade de analisar, refletir e investigar. Um professor comprometido com sua prática pedagógica é capaz de adotar uma postura mais investigativa, o que o torna capaz de observar a realidade escolar de forma crítica.

Para construir sua identidade profissional e se tornar um verdadeiro pesquisador de sua prática, o professor precisa entender a importância de refletir sobre seu trabalho e os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, ao adotar uma postura investigativa, o professor consegue aliar a teoria e a prática e a relação entre teoria e prática, e, ainda, refletir sobre sua ação docente, o que pode contribuir para que a sala de aula se torne “um espaço de busca incessante pelo conhecimento” (Santos, Müller, 2014, p. 108). Caso contrário, a escola pode se tornar um espaço vulgar e inexpressivo.

A sala de aula vulgar e inexpressiva, sem uma identidade em que se perceba a identidade dos alunos e professores que dela fazem espaço de aprendizagem na mediação da docência, revela um ensino pobre e uma aprendizagem amorfa. Os lugares habitados configuram-se aos hábitos de vida, pensamento e ação dos que os habitam. Igualmente, torna-se pobre a sala de aula que não tem memória, isto é, que registra seu processo: os temas tratados, as atividades desenvolvidas, as atividades desenvolvidas, as discussões e sistematizações (Marques, 2000a, p. 112).

Na perspectiva de Freire (2006), a educação libertadora é um processo que necessita ser desenvolvido com a participação ativa dos estudantes, pois a educação não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, mas deve ser, antes de tudo, um processo de conscientização e de problematização. O autor igualmente defende que o processo de ensino e de aprendizagem precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e culturas, para que se possa valorizar o saber do educando, fazendo com que ele se reconheça como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem (Freire, 2006).

Esse processo de aprendizagem envolve um constante diálogo de professores e estudantes, uma vez que o diálogo é a condição necessária para que ambos possam se entender mutuamente e, juntos, construir o saber. O educador, nesse contexto, não é um simples transmissor de conteúdos, mas um mediador, alguém que está na relação com o educando, não para impor, mas para possibilitar que este seja o sujeito de sua própria aprendizagem (Freire, 2006).

A educação tem a função de fazer a “interlocação de saberes”, e não consiste “[...] em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem da mesma comunidade de vida, de trabalho, de aprendizagens compartilhadas (Marques, 2000b, p. 75-76). A partir disso, entende-se que a educação deve promover a reflexão crítica e a ação transformadora, para que cumpra com seu propósito de emancipação dos educandos e contribua com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Não existem professores sem alunos como não existem alunos sem professores. Os alunos, com seus saberes de vida e prévios saberes escolares, e os professores, além dos saberes de sua experiência vivida, diversa da dos alunos, com o saber sistematizado de sua formação profissional. O já aprendido pelos docentes torna-se revelação criadora, uma redescoberta em situação outra, ao confrontar-se com a situação existencial problematizadora dos alunos como força ativa interrogante. Novas situações em confronto, a exigirem saberes reconstituídos (Marques, 2000b, p. 76) .

Um dos desafios da educação é formar os estudantes para serem sujeitos pensantes, com autonomia e emancipados. Este é um caminho que começa pelo professor, que deve inserir em sua prática o hábito da pesquisa, do diálogo, da problematização, sem os quais não há possibilidade de emancipação. Marques (2000) entende que a aprendizagem pode ser compreendida como um processo de construção e reconstrução constante do mundo, dos saberes dos sujeitos e também das suas realidades. Isso exige uma postura dialógica do professor.

O professor é um sujeito mediador que produz estranhamentos e perturbações, possibilitando que o aluno amplie seus horizontes na busca de soluções para suas inquietações e angústias. Desta forma, o trabalho do professor não consiste em dar soluções e respostas, mas propor problemas para que seus alunos resolvam. Somente quando há um problema é que haverá uma busca para a solução deste. Enquanto se entende que está tudo perfeito no mundo, não haverá esforços para a provocação de mudanças.

[...] para o exercício da profissão de professor, é preciso ter, necessariamente, Formação Pedagógica, embasamento teórico, conhecimento e senso crítico. Se não tiver essa compreensão, o professor torna-se ativista, executor de ações planejadas por outros, e faz sempre a mesma coisa, sem refletir sobre sua ação docente. O enfoque específico e especial sobre a Pedagogia, como dimensão central de todos aqueles que se ocupam da educação, implica assumir que ela reivindica um corpo próprio de conhecimentos, os quais permitem uma reflexividade ampliada sobre o problema do saber/conhecimento, da educação e da condição humana, em sentido social, cultural e histórico (Silva; Quaresma; Pündrich, 2021, p. 379-380).

A finalidade da educação é formar sujeitos singulares, pensantes, capazes de realizar as mudanças necessárias para tornar o mundo um lugar melhor para se viver. Nesse sentido, é preciso desenvolver no aluno a capacidade de curiosidade, de espantamento e estranhamento, uma vez que “a aprendizagem resulta de um sutil entrelaçamento entre o desejo e a inteligência, que se reconstrói ao reconstruírem seus objetos [...]” (Marques, 2000, p. 38 ). Os educadores precisam encontrar formas singulares de ser e de viver, e motivar os alunos a pensar desta mesma forma, pois, para que o mundo e tudo o que faz parte dele possa sobreviver, precisa de sujeitos singulares pensantes.

Ponto de partida, evidentemente, são os saberes dos alunos, os saberes da experiência de vida deles no estágio de desenvolvimento em que se encontram. Com essas experiências de vida vão confrontar-se as experiências de vida dos professo-

res, não se sabendo quem ensina a quem e quem mais aprende, se os professores com seus saberes mais consolidados, se os alunos mais voltados ao futuro (Marques, 2000b, p. 78 ).

Dessa interação entre saberes, onde a troca entre professores e alunos se dá de forma mútua e enriquecedora, emerge um processo de aprendizagem contínuo, no qual todos compartilham e constroem conhecimentos de forma colaborativa. Para que os professores possam desempenhar seu papel de orientadores eficazes, é essencial que se mantenham como pesquisadores, sempre em constante atualização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

[...] para poder orientar os alunos-pesquisadores, os professores necessitam eles mesmos ser pesquisadores. Não lhes basta uma, ainda que excelente, formação inicial pela e para a pesquisa, em clima que só a universidade pode oferecer, não em estabelecimentos isolados de ensino, quais os institutos superiores que pretendam abreviar a formação de docentes tanto em termos de tempo como em termos de aprofundamento das questões. Mas, nem isso basta: os dinamismos sociais de hoje exigem uma formação continuada pela pesquisa, de forma que possam sempre aprender das e nas próprias práticas como interrogantes postos ao exercício qualificado da profissão (Marques, 2000b, p. 78 ).

Aprender das e nas próprias práticas, tendo como foco de pesquisa as questões oriundas das práticas pedagógicas, contribui com a qualidade do processo de qualificação da formação dos professores, uma vez que estes serão capazes de intervir e transformar suas realidades. A prática precisa buscar compreensões na teoria,

Por isso é que na formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2006, p. 34).

Refletir e pesquisar a própria prática é fundamental no exercício da docência, visto que favorece o questionamento e a capacidade de avaliar e reavaliar suas próprias práticas pedagógicas. Ademais, a formação contínua pela pesquisa permite que os docentes se tornem mais críticos e reflexivos, capazes de desenvolver as atividades de ensino em conformidade com as demandas da sociedade atual.

Investir no desenvolvimento profissional dos docentes, além de qualificar as habilidades dos educadores, também reflete diretamente na qualidade do ensino, e é por este motivo que se precisa pensar nestas questões. Afinal, uma formação superficial e descontextualizada, amparada somente na teoria ou na prática, pode resultar numa prática docente muito restritiva, que não contribui com as exigências do mundo contemporâneo.

Esse tipo de formação não atende à exigência epistêmico-instrumental defendida por Marques (2006). Por outro lado, entende-se que os processos de formação de professores podem ser organizados em forma de comunidade de aprendizagem, nas quais é possível compartilhar, discutir e refletir sobre as experiências vividas na sala

de aula. A formação de professores, segundo Marques (2006), deve ir além de uma simples epistemologia da prática, que se limita ao pragmatismo e não permite uma reflexão crítica sobre a docência.

Nesse contexto, a possibilidade de transformação na formação dos educadores e em sua prática docente envolve uma ruptura tanto epistêmica quanto pedagógica e metodológica no processo formativo (Kuhn; Callai, 2020). Evidencia-se, dessa forma, que a formação de professores e a prática docente exigem mais do que apenas conhecimentos e habilidades técnicas. A aprendizagem docente é um processo dinâmico, em que a prática interage com a teoria, e a educação não é apenas um produto da socialização, mas um processo em que a identidade do professor e da escola se constroem a partir do diálogo com a tradição e das escolhas voltadas para a emancipação.

Para que a educação não se torne um mero produto dentro de uma sociedade mercadológica, deve-se repensar e reafirmar o compromisso com a pesquisa e a formação contínua dos professores, essenciais tanto para o desenvolvimento dos educadores quanto dos educandos. Assim, a formação contínua pela pesquisa é fundamental para que os educadores possam desenvolver práticas de ensino que atendam aos desafios e às exigências de uma sociedade em constante transformação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura dos artigos, entende-se que o objetivo desta pesquisa, que consistiu em refletir sobre as contribuições dos estudos de Mario Osorio Marques para a formação de professores e os processos educativos na contemporaneidade, foi respondido. Na categoria exigência crítico-dialética, percebeu-se que os autores das pesquisas analisadas reforçam a concepção de Marques (2006) e afirmam que esta envolve um constante movimento de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e sua relação com o contexto social.

Dessa forma, a educação, nessa perspectiva, assim como na hermenêutica, vai além da simples transmissão de conhecimentos. Quando há um espaço na formação de professores para uma reflexão crítico-dialética, é possível questionar a própria prática de forma crítica e reflexiva, possibilitando que educadores e educandos dialoguem e construam saberes coletivamente. A dialética, com suas contradições e tensões, é vista como um meio de superar práticas educativas ultrapassadas e promover transformações que contribuam para a emancipação dos indivíduos e da sociedade, com a perspectiva de uma educação transformadora e não apenas formativa.

Ademais, conforme os autores dos artigos analisados, na formação dos professores há uma exigência hermenêutica, a qual contribui para a compreensão e a interpretação das práticas pedagógicas a partir dos contextos históricos e sociais em que estas se desenvolvem. Mediante essa exigência hermenêutica na formação, o professor compreende que educação não é um simples processo de transmissão de conteúdos, mas um processo dinâmico e interativo. Dessa forma, os autores defendem as ideias de Marques e contribuem na compreensão dos seus pressupostos.

Em relação à categoria “exigência epistêmico-instrumental”, os autores inspirados na concepção de Marques (2006) defendem que a formação do educador deve ser fundamentada em um conhecimento sólido, tanto teórico quanto prático, para que ele possa planejar e desenvolver suas aulas de forma reflexiva e criativa. A exigência epistêmica está relacionada à formação do professor e sua atualização constante, para que possa ser capaz de integrar a teoria com a prática. Para Marques, o professor precisa ser também um pesquisador, capaz de questionar e de avaliar sua prática pedagógica e, assim, desenvolver aulas que atendam às necessidades dos alunos e aos desafios da sociedade contemporânea.

Ser professor exige a construção de uma identidade, e requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos inerentes ao exercício da docência. Ressalta-se que na contemporaneidade os docentes necessitam desenvolver competências digitais, fundamentais para promover uma educação inovadora, e para isso, é importante que os professores desenvolvam habilidades para auxiliar seus estudantes nesta sociedade, que é competitiva e digital. Os estudantes estão imersos em uma sociedade tecnológica, e por isso, mais do que nunca, os professores necessitam aliar teoria e prática e buscar conhecimento epistemológico-instrumental para auxiliar os alunos na sua formação.

Diante desse cenário, as obras de Mário Osório Marques, de modo particular as que tratam sobre as exigências crítico-dialética, hermenêutica e epistêmico-instrumental na formação do professor, são essenciais quando se propõe a reflexão sobre a educação e a docência na atualidade. Conclui-se que Marques deixa um imenso legado para os educadores, uma vez que seu pensamento educacional evidencia a necessidade de uma prática educativa dinâmica e contextualizada, que atenda às demandas do mundo em constante transformação.

As contribuições do educador Mario Osorio Marques são incontestáveis. Este estudo traz apenas breves considerações de um estudioso e pesquisador que contribuiu imensamente para planejar o processo de formação de professores e para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas. Acredita-se que, se a busca fosse realizada em outros repositórios e com outros descritores relacionados aos conceitos tratados em suas obras, teria-se uma infinidade de pesquisas e estudos relevantes para a área educacional.

## REFERÊNCIAS

- BOUFLEUER, José Pedro; REZER, Ricardo. Mario Osorio Marques: breve biografia de um pensador da educação. *Revista Pedagógica*, v. 18, n. 37, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3164>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osório Marques. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4364>. Acesso em: 20 dez. 2024.



KUHN, Martin; KUHN, Mara Lúcia Welter. Mario Osorio Marques: exigências à formação e à docência em sala de aula. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 12, n. 1, p. 149-161, 2019. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/mario-osorio-marques-exigencias-a-formacao-e-a-docencia-em-49oz5efzdz.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MARQUES, Mario Osorio. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000a.

MARQUES, Mario Osorio. O docente em tempos mudados. *Revista Contexto e Educação*, v. 15, n. 60. p. 71-79, out./dez. 2000b. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1223>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. 3. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020. *Ebook*.

SANTOS, Estevão Barbosa dos; MÜLLER, José Luiz. Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 2, p. 103-112, jun./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9538/5549>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, Sidinei Pithan da; QUARESMA, Adriane Helena Dutra; PÜNDRICH, Paula Luiza. A formação de professores no projeto de reconstrução educacional no Brasil. *Revista Educere et Educare*, v. 16, n. 38, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25470/17280>. Acesso em: 20 dez. 2024.

TRASEL, Bruna Barboza; MARTINAZZO, Celso José. Breves considerações sobre a pedagogia, a construção de identidade dos profissionais da educação infantil e a formação continuada. *Revista Ciências Humanas, Frederico Westphalen*, v. 19, n. 01, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2563/2618>. Acesso em: 20 dez. 2024.

#### **Autor correspondente:**

Carla Maria Leidemer Bruxel

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 carlamariabruxel@yahoo.com.br

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

