

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

BRIEF CONSIDERATIONS ABOUT THE PEDAGOGY, THE CONSTRUCTION OF  
PROFESSIONAL IDENTITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CONTI  
NUING EDUCATION

CONSIDERACIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA, LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA Y EDUCACIÓN  
CONTINUA

*Bruna Barboza Trasel<sup>1</sup> Celso José Martinazzo<sup>2</sup>*

### RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de analisar e explicitar alguns dos pressupostos do pensamento pedagógico de Mario Osorio Marques que integram o livro *Pedagogia: a Ciência do Educador* (1990). Esses pressupostos são articulados com outros autores, com a finalidade de tensionar o questionamento apresentado por Marques na Introdução do referido livro: “Qual a natureza dos conhecimentos que se requerem do educador para que se possa entender, organizar e conduzir as práticas educativas em que se empenha, não como sujeito isolado, mas como coletivo dos educadores/educandos?” Sobre tal questionamento acrescentamos: Como têm sido pensado os momentos de efetivação do trabalho coletivo, os planejamentos, a constituição de saberes e as formações continuadas dos profissionais da Educação Infantil? As análises e possíveis respostas para tais interrogações foram inspiradas nos autores: Mario Osorio Marques (1988, 1990, 1993, 2000, 2014), Francisco Imbernón (2009, 2011) e Isabel de Oliveira e Silva (2003). A reflexão se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica apoiada pelo método dedutivo-indutivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Ciência. Educador. Formação Continuada.

### ABSTRACT

This article aims to analyze and clarify some of the assumptions of the pedagogic thinking of Mario Osorio Marques in the book: *Pedagogia: a ciência do Educador* (1990). These assumptions are articulated with other authors, with the purpose of tensioning the challenge presented by Marques in the introduction of the book: "what is the nature of knowledge which require the teacher to understand, organize and lead educational practices in which strives, as a subject, but not as a collective of

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre em Educação nas Ciências. UNIJUÍ.

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UFSM); doutor em Educação (UFRGS) e pós-doutor pela Universidade do Minho (Uminho). Professor titular do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí.

educators/students? " On such questions we add: How have been thought the effective moments of collective work, the planning, the creation of knowledge and the continuing training of professionals of early childhood education? The analysis and possible responses to such questions were inspired by the authors: Mario Osorio Marques (1988, 1990, 1993, 2000, 2014), Francisco Imbernón (2009, 2011) and Isabel de Oliveira e Silva (2003). Reflection is a bibliographical research supported by the deductive-inductive method.

**KEYWORDS:** Pedagogy. Science. Educator. Continuing Education.

### RESUMEN

Este artículo pretende analizar y aclarar algunos de los supuestos del pensamiento pedagógico de Mario Osorio Marques en el libro: *Pedagogia: a ciência do Educador* (1990). Estos supuestos se articulan con otros autores, con el fin de tensar el desafío presentado por el Marqués en la introducción del libro: "Cuál es la naturaleza del conocimiento que requiere el profesor comprender, organizar y ¿conducir las prácticas educativas en que se esfuerza, como un sujeto, pero no como un colectivo de educadores y estudiantes"? En este tipo de preguntas añadir: ¿Cómo han sido pensados los momentos efectivos de trabajo colectivo, la planificación, la creación de conocimiento y la formación continua de profesionales de educación infantil? El análisis y posibles respuestas a estas preguntas fueron inspiradas por los autores: Mario Osorio Marques (1988, 1990, 1993, 2000, 2014), Francisco Imbernón (2009, 2011) y Isabel de Oliveira e Silva (2003). La reflexión es una investigación bibliográfica apoyada por el método deductivo-inductivo.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía. Ciencia. Educador. Educación continua.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As inquietações que geraram a produção deste texto surgiram no âmbito das discussões e reflexões oriundas do componente curricular “Sociedade Brasileira e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí), no qual frutificaram debates e argumentações acerca da educação e da História da educação escolar no Brasil. As reflexões surgiram a partir do estudo de pensadores clássicos que escreveram sobre as finalidades, a estrutura e organização da educação brasileira, nas mais diferentes épocas em nosso país.

Dentre as múltiplas possibilidades de estudo ofertadas pela disciplina referenciada acima, este artigo pretende apresentar alguns pressupostos presentes nas concepções de Mario Osorio Marques<sup>3</sup>, que constituíram o livro intitulado *Pedagogia: a Ciência do Educador* (1990) que foi escrito em continuidade de uma obra anterior, publicada sob o título *Conhecimento e Educação* (1993), na qual o autor concluía pela necessidade de

<sup>3</sup> Sacerdote franciscano, pedagogo e professor brasileiro, formado em Filosofia, pós-graduado em Teologia, doutor em Educação, que integrou, desde o início, o quadro de docentes da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), de cuja construção foi o artífice maior.

inquirir “sobre a especificidade dos conhecimentos requeridos para a organização e condução pedagógica do processo educativo”.

O estudo de Marques é resultado de uma pesquisa teórica, mas com forte acento pragmático e programático com ênfase na questão da especificidade do saber. É dividido em quatro capítulos: o primeiro, Paradigmas do Conhecimento; o segundo, Educação e Pedagogia; o terceiro, A prática pedagógico-científica no interior do processo da Educação; e o quarto, Coordenadas teórico-metodológicas de uma pedagogia da Compreensão, da Organização e da Condução dos Processos Educativos.

O questionamento que moveu Marques na construção deste escrito, também nos instiga a pensar no dia a dia de escola de Educação Infantil e as relações dos professores/educadores com os conhecimentos necessários para falar deste lugar, no sentido de construir uma identidade do profissional de Educação Infantil.

O autor, na Introdução (1990, p.11), se questiona sobre “Qual a natureza dos conhecimentos que se requerem do educador para que se possa entender, organizar e conduzir as práticas educativas em que se empenha, não como sujeito isolado, mas como coletivo dos educadores/educandos?”.

Assim, refletindo sobre esse questionamento proposto pelo autor, acrescentamos, “Como têm sido pensado os momentos de efetivação do trabalho coletivo, os planejamentos, a constituição de saberes e das formações continuadas dos profissionais da Educação Infantil?”. Para responder a estas indagações nos apoiamos nos seguintes autores: Mario Osorio Marques (1988, 1990, 1993, 2000, 2014), Francisco Imbernón (2009, 2011) e Isabel de Oliveira e Silva (2003).

## **PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE ENTRELACAMENTO**

Marques inicia o livro *Pedagogia: a Ciência do Educador* (1990) 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. Afirma, nesse momento, que “a unidade dos conhecimentos não poderia por-se na unidade apenas deles com eles mesmos, importava buscá-la na unidade deles como construção do

mundo humano” (1990, p.10) destacando assim, a intergênese do conhecimento e da realidade.

Essa preposição ganha forma no primeiro capítulo, quando apresenta os paradigmas do conhecimento realizando relações entre os campos de conhecimento, o conceito de teoria, a epistemologia e a lógica, por fim, apoiando-se no que ele classifica de Paradigma da Complexidade e da Razão Comunicativa.

Nessa parte do livro reafirma as questões ligadas à experiência e à teoria. Esclarece que sem a experiência com o mundo humano é impossível que se dê o conhecimento ao mesmo tempo em que, sem teorias previas, não há um novo conhecer.

Nas palavras de Marques (1990, p. 39) faz-se possível compreender que:

Apóia-se o conhecimento na experiência, isto é, no trato prático e factual com os objetos que se conhecem. Por sua vez, a experiência sempre se fundamenta num conhecimento anterior, que a possibilita, que lhe serve de medição e lhe dá sentido. Sem a experiência, vale dizer, sem nenhuma relação existencial com o mundo social humano, sem uma prática social definida não existe conhecimento. Mas nenhuma experiência é a primeira, para ela pressupõe-se, de maneira especial, a experiência antecedente do conhecimento. Sem uma teoria, isto é, sem conhecimentos anteriores organizados de certa forma, não existe novo conhecer, o qual, por sua vez, só pode dar-se numa referência a objetos precisamente demarcados pelas ações concretas em que o homem se defronta com seu mundo.

Em virtude disso, os saberes experienciais humanos, considerados como conhecimento comum ou doxa – conforme concepção de Aristóteles –, e a teoria, criam o caminho de busca por um conhecimento elaborado, uma episteme. Em diversos escritos, Marques apresenta noções e conceitos sobre o conhecimento. Destacamos, neste momento, os conceitos que se complementam e que propiciam a possibilidade de pensar sobre o conhecimento do profissional de educação, neste caso, da etapa considerada como Educação Infantil, que abrange a educação de crianças de quatro meses de idade a seis anos incompletos, sendo dividida em dois momentos denominados de Creche (de quatro meses a três anos completos) e Pré-escola (de quatro e cinco anos) apresentados nos livros *Conhecimento e Educação* (1988) e *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução* (1993).

Segundo Marques, “o conhecimento se entende como exercício de uma razão sempre à busca de seu próprio esclarecimento, razão autoconsciente” (1993, p. 7). Ao passo que “não existe o conhecimento como processo vital e como realidade histórica operante senão em seus portadores, os sujeitos que conhecem, como tais referidos ao que conhecem” (1988, p. 170).

De acordo com Marques (1988, p. 170), “a construção do saber é, por isso, inseparável da construção dos sujeitos e dos objetos do saber, que não existem cada um de forma isolada embora distintos como alteridades em confronto”. Essa afirmação nos permite pensar sobre a importância da formação permanente do profissional de educação (e de educação infantil) nessa permanente interlocução com a escola e que abordaremos mais adiante, neste texto.

A partir desse conjunto de considerações iniciais e gerais, “situa-se agora a questão de como não apenas se articulam os saberes na educação, mas de como se constrói o conhecimento a respeito do educar” (MARQUES, 1990, p. 10).

O trabalho do profissional da educação infantil exige um misto de intencionalidade pedagógica e amorosidade. Isto porque, nesses primeiros anos do infante, ele necessita de cuidados que somente o adulto pode lhe conferir. Ao mesmo tempo em que esse adulto insere a criança no mundo humano, apresentando-lhe os signos existentes e estabelecidos como “humanos”, ensinamentos éticos e morais, este adulto também lhe oferece conhecimentos. É um misto da tarefa indissociável do cuidar e educar.

É válido ressaltar que “as práticas educativas historicamente precedem à reflexão sobre elas, sendo que as intencionalidades humanas de início só se revelam aos sujeitos depois de objetivadas nas respectivas práticas” (1990, p. 53). Assim, Marques reafirma o homem 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.

A educação do ser humano, considerando suas dimensões éticas, morais, políticas está estreitamente ligada à Pedagogia. Marques (1990, p 51) afirma que “viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre o seu mundo, com inteligência e liberdade”. Isso

significa “tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que, hoje, denominamos educação” (p. 51).

A Pedagogia, enquanto ciência que “forma” esses profissionais da educação, em especial aqui nos referimos à Educação Infantil, possui inúmeras atribuições e responsabilidades. Avivamos que a “Educação e Pedagogia são alteridades distintas, referidas, no entanto, uma à outra, em reciprocidade” (MARQUES, 1990, p. 53). Desta maneira, “a ação educativa constitui-se em prática social porque atividade humana distinta do comportamento natural, espontâneo; prática exigente de uma teoria que a constitua e oriente, da mesma forma que a teoria é teoria daquela prática específica” (MARQUES, 1990, p. 53).

Essa provocação pedagógica que propõe uma ação educativa e que tira o indivíduo de sua natureza bárbara é, na visão de Marques, o que pode ser denominado de educação do humano.

Assim, “ao romperem as ações educativas sua conaturalidade com os fenômenos da própria vida, é sub-reptícia a intencionalidade que as penetra antes de se explicitar em linguagem, pela qual é dita aos outros homens e, por aí, aos próprios sujeitos” (1990, p. 53). Ademais “é a partir desse momento que surge a prática pedagógica como intencionalidade revelada e, ao mesmo tempo, projetiva, pela qual dirige, determina e domina o curso das ações” (MARQUES, 1990, p. 53).

Marques explicita seu conceito de Pedagogia da seguinte forma:

Pretende-se [...] afirmar a identidade da Pedagogia, na qualidade de ciência do educador, ou melhor, do coletivo de educadores, em oposição tanto à separação entre o fazer e o pensar, que relega ao educador ao plano da mera execução de tarefas, quanto às incursões atomizadoras das chamadas ciências da educação, que operam com conceitos gerados em outros domínios do conhecimento a respeito de outros temas. A educação, à medida que é ação proposital, exige uma tomada de consciência, uma reflexão e um direcionamento explícito, exigências que vão além daquilo que a intuição prática ou o império dos fatos e circunstâncias prescrevem, e para o que não é suficiente a teoria por si só, como se fosse uma regra universal autoaplicável (2014, p. 487).

Apoiando-nos nesse fragmento podemos perceber que há uma questão a ser elucidada e que foi evidenciada por Marques em seus escritos. A indagação toma forma a partir do questionamento: Ciências da Educação ou Pedagogia? sendo que sem a elucidação dessa questão não é possível ampliar a discussão acerca da Pedagogia, da formação continuada e da construção de identidade do profissional de educação infantil.

### **EIS A QUESTÃO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO OU PEDAGOGIA?**

Marques convida os leitores e os educadores a pensar sobre a Pedagogia, instigando a reflexão a partir de um paralelo entre a própria Pedagogia e as Ciências da Educação, entendendo que com a fragmentação das disciplinas e, conseqüentemente, dos saberes, sai do centro das inquietações a natureza epistêmica das Ciências da Educação.

Assim sendo, as “Ciências da Educação atuam no campo para o qual confluem, uma vez que visualizam a Educação e nela operam através de conceitos gerados em outros âmbitos específicos”, assim como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, dentre outras, conforme menciona Marques (1990, p. 82-83).

Sendo a educação um fenômeno vivo, altamente complexo e histórico, as Ciências da Educação se constituem em ponto de confluência, uma vez que inúmeras Ciências outras, desejam e disputam a possibilidade de nela intervir.

O autor menciona que “a Pedagogia não é apenas conhecimento da Educação feita ou para a educação à fazer-se, mas conhecimento que se constrói audazmente ao fazer-se a educação e como diretriz, sempre provisória, para as decisões exigidas a cada passo e momento e no interior do próprio processo da educação” (MARQUES, 1990, p. 88).

Com relação à objetividade da Pedagogia, Marques enfatiza que “não está, assim, na referência a dado prévio, mas em ser ela uma prática reflexiva inserida no acontecer mesmo da educação como inserção atenta e ativa vida social, inserção original, direta, radical, que não necessita da mediação de outras instâncias, mas é, ela mesma, mediação fundamental”. (MARQUES, 1990, p. 88)

Desta forma, “a pedagogia ganha vida, vale dizer, constrói-se e se faz efetiva como teoria da prática para a prática ao alicerçar-se nas práticas de que, iluminando-as,

decorre, organizadas e conduzidas pelos sujeitos da educação nos espaços públicos de sua comunicação intersubjetiva” (MARQUES, 1990, p. 114). E continua Marques: “Denominamos Pedagogia a esse saber e buscamos, [...] justificar as pretensões de uma pedagogia, ao mesmo tempo como Ciência e como a ciência do coletivo de educadores” (1990, p. 10).

A Pedagogia, então, assume esse lugar de ciência do educador no fazer coletivo da escola, nos processos de ensino-aprendizagem, nas práticas pedagógicas, dentre outros momentos vivenciados no contexto da educação escolar mas, prioritariamente, em situações de práxis educativa.

## **PEDAGOGIA: A CIÊNCIA DO EDUCADOR/PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Voltamos para a indagação inicial que moveu Marques e que também nos instiga: “Qual a natureza dos conhecimentos que se requerem do educador para que se possa entender, organizar e conduzir as práticas educativas em que se empenha, não como sujeito isolado, mas como coletivo dos educadores/educandos?” E acrescentamos: Como têm sido pensado os momentos de efetivação do trabalho coletivo, os planejamentos, a constituição de saberes e das formações continuadas dos profissionais da Educação Infantil?. A partir desta indagação pretendemos abordar, brevemente, três pontos: a) a Pedagogia e a formação do profissional da educação infantil; b) Ser profissional – construção da identidade do profissional de educação infantil e, por fim, c) a formação permanente do profissional de educação infantil.

Os pressupostos herdados de Marques (1988, 1990, 1993, 2000, 2014) nos colocam a possibilidade de pensar acerca da formação desse profissional, pedagogo, professor, educador. Em *A Formação dos Profissionais da Educação* (2000) o autor traz à tona alguns questionamentos referentes à formação inicial dos profissionais da educação, premissa que não será discutida com profundidade neste escrito, mas que está estreitamente relacionada com as dificuldades e implicações da formação continuada, ou ainda, da atuação ética do professor que um dia já foi estagiário:

Como explicitar as intencionalidades dos conteúdos? Como vincular a teoria e a prática, de modo a superar a ambivalência da prática assumida ora como aplicação, ora como exercitação da teoria? Como haver-se com a curiosa figura do estagiário, desde o início condenado à paixão isolada do ensino? Escola de aplicação, ou escolas da comunidade como cenários do estágio? Como garantir a presença ativa da comunidade na qualidade de condição decisiva da formação e como garantir o efetivo apoio às atividades dos estágios, por parte da universidade? Como assegurar a interdisciplinaridade e a cooperação interdepartamental nos cursos de licenciatura? (2000, p. 30).

As questões eminentes de mudança e reformulação dos cursos de Licenciatura – especialmente a Pedagogia – ganham periodicamente maior notoriedade no círculo acadêmico e são discutidas sob diversos âmbitos. Sabe-se de suas lacunas e da responsabilidade que isso acarreta. Marques, inclusive, assinala que “se a Pedagogia é, em última análise, a revelação das intencionalidades da educação, torna-se princípio reitor dela a educação que queremos. Não a educação referida à Pedagogia, mas a Pedagogia referida, posta a serviço das práticas educativas, vale dizer, da prática social dos educadores/educandos” (1990, p.164). A formação inicial é elemento essencial, mas não único, na constituição do professor.

A formação do profissional pedagogo possui significativo peso na construção de sua identidade profissional, uma vez que a educação escolar exige e apresenta a necessidade de um novo profissional, com outras capacidades e habilidades que se reconstroem historicamente. Na educação infantil superamos a maternagem que vigorou por muitos anos, mas somente com a LDB em 1996 é que passamos a dar espaço ao trabalho qualificado de um professor.

Em virtude da história recente das instituições de Educação Infantil em nosso país, cerca de 20 anos apenas, esta etapa da Educação Básica está ainda formulando uma identidade enquanto instituição, amparando-se em documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) lançados em meados de 1998 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DNEI) que foram criadas em meados de 2009.

A identidade profissional desses sujeitos que atuam com as crianças em espaços de educação coletiva está sendo construída e constituída no cotidiano dessas instituições

que exigem saberes e conhecimentos desses profissionais, que muitas vezes não compreendem na/a totalidade da profissionalização do professor de crianças.

Os escritos de Francisco Imbernón (2011, p. 26) contribuem para pensar sobre o profissionalismo na docência, mencionando que “em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado”.

Apoiado em Schön este autor aponta que “ser profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (SCHÖN *apud* IMBERNÓN, 1992, 1998).

Uma das capacidades primordiais do profissional da educação infantil elencada nos estudos de Imbernón é a disposição de trabalhar com perguntas e não com respostas. O autor propõe uma formação que leve em conta a mudança e a incerteza apoiada no Paradigma da Complexidade, sendo vital tal característica. Vivemos em uma conjuntura de muitas mudanças, sociais, tecnológicas e morais e, todas essas incertezas adentram a escola e colocam em xeque as convicções dos educadores. É tempo de repensar o cotidiano, as situações rotineiras e os planejamentos de práticas pedagógicas. É tempo de considerar as incertezas do conhecimento como propõe Edgar Morin. É tempo de rever paradigmas.

Diante de tal conjuntura, Imbernón (2009, p. 40) alvitra que “uma nova formação deve estabelecer mecanismos de *desaprendizagem* para tornar a aprender (aprender a desaprender complementar o aprender a aprender)”, que essa mudança seja no “tipo de formação individual e coletiva do professorado”, além de que a formação seja ampliada, esgotando sim, as questões das disciplinas, mas ampliando discussões de aspectos éticos da profissão de professor.

Algumas pesquisas, neste sentido, foram realizadas por diferentes instituições, das quais, uma tornou-se livro e registra as inquietações oriundas de uma dissertação de mestrado de autoria de Isabel de Oliveira e Silva da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja relação com as creches de Belo Horizonte e suas profissionais constituiu o escrito intitulado “Profissionais da Educação Infantil: formação e

construção de identidades”. O estudo permeou a precariedade do atendimento ofertado às crianças no início dos anos 2000 e possibilitou à autora pensar na formação da identidade destes profissionais inseridos na educação de crianças.

A autora evidencia, ao tratar do tema da identidade profissional na área da Educação Infantil, que “inseridas em um contexto em que apenas recentemente a creche é conhecida como campo da educação [...], as educadoras vieram construindo suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa” (2003, p. 23). E que “devido ao seu caráter dinâmico, os processos de construção de identidades devem ser pensados no interior das relações que ocorrem” (2003, p. 23 ).

Ainda é importante referendar, conforme esclarece Silva (2003, p. 23), que “cada vez mais, a integração da educação infantil aos sistemas de ensino exige que tratemos esse profissional como um profissional da educação, aproximando-o de seus pares que já possuem referências profissionais constituídas, um estatuto e uma carreira própria”. E ainda assim, “ao mesmo tempo, não podemos prescindir de uma análise que realize essa aproximação, contemplando as especificidades da educação infantil em relação às demais etapas da educação básica” (2003, p. 23).

Por essas razões fica evidente a necessidade da construção de um coletivo movido pela reflexão e pela indagação – “que escola que temos e que escola queremos?” – afim de que possamos pensar na natureza dos conhecimentos que são demandados ao educador para que se possa entender, organizar e conduzir suas práticas educativas.

A efetivação desta meta só se concretiza em processos de formação continuada que têm se ampliado nos últimos anos, porém, carecendo ainda de ajustes e avançando nas possibilidades de reconstrução de saberes, de apropriação da escola como espaço de pesquisa e práxis e ruptura da alienação profissional do professor.

Acreditamos que 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. O que também se torna relevante nesta discussão é que os espaços de formação continuada precisam ir além dos momentos de atualização dos professores, romper com a ideia de

“treinamento” conforme enfatiza Imbernón (2010, p. 93), quando menciona que “a formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços”.<sup>4</sup>

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” (1990, p. 163). É no diálogo<sup>5</sup> dos educadores/educandos que se constrói a Pedagogia. Espaços institucionais que considerem a complexidade, a amplitude e o processo não linear que é a construção de conhecimentos do professor, especialmente o de Educação Infantil, pelas especificidades da intervenção pedagógica – regidas pelos conceitos de cuidar e educar – que o mesmo deve praticar.

Sabemos que esses espaços, destinados à efetivação do trabalho coletivo, os planejamentos, a constituição de saberes, vinculados/criados/articulados pelas formações continuadas dos profissionais da Educação Infantil ainda necessitam de importante qualificação, mas já apresentam riqueza nos primeiros passos caminhados desta densa estrada.

---

<sup>4</sup> “Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão, e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNON, 2011, p. 15).

<sup>5</sup> Diálogo que significa o confronto dos educadores/educandos no coletivo em que se constituem como alteridades distintas e que significa também a dialética das relações entre a Pedagogia que os constrói pelo coletivo de educadores/educandos e a Pedagogia que se constrói como tal. A Pedagogia inicia, como tradição, por formar os educadores/educandos, o que se consegue, quando eles alcançam, por sua atuação, reconstruí-la como ciência deles (MARQUES, 1990, p. 164).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das premissas apresentadas na parte inicial deste texto, das relações entre a Pedagogia e a educação, da constituição de uma identidade docente do profissional de educação infantil e da formação continuada como possibilidade de aprendizagem permanente desta Ciência – a Pedagogia – podemos tecer breves ponderações sobre a formação dos educadores.

O estudo mostrou-nos a importância e a atualidade dos pressupostos pedagógicos herdados da obra de Marques na constituição de um conceito de Pedagogia como Ciência do Educador, colocando-a em diálogo com as tradições e propondo uma reformulação das práticas pedagógicas. Permitiu-nos pensar sobre o questionamento inicial de Marques, articulá-lo com preposições de Imbernón, no que se refere à profissionalização e à formação continuada do da classe docente e com as conclusões de Silva ao findar sua pesquisa.

Esta pesquisa, por fim, possibilitou aprofundar a leitura e o estudo do livro “Pedagogia: a Ciência do Educador”, permitindo a explicitação de breves considerações sobre a Pedagogia, sobre a construção de identidade dos profissionais da educação infantil e as contribuições da formação continuada.

## REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e Educação.** Ijuí: Unijuí, 1988.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia: a Ciência do Educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A Formação do Profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.