

Constituição docente em licenciaturas do IFFar: o que têm a Pedagogia e as(os) pedagogas(os) professores a ver com isso?

Teaching constitution in IFFar's degrees: what do pedagogy and pedagogy teachers have to do with it?

Cátia Keske¹

Maria Cristina Pansera-de-Araújo²

Resumo: O texto apresenta compreensões sobre as implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Farroupilha. Busca compreender “o que é isso que se mostra sobre a Pedagogia e a(o) pedagoga(o) docente na configuração dos cursos de licenciatura do IFFar”, analisando textos-discursos de sujeitos parte deste contexto de formação inicial de professores: Docentes da Pedagogia, Coordenadores de Curso e Sujeitos em devir docente que compartilharam seus entendimentos sobre o fenômeno investigado, por meio de uma entrevista semiestruturada respondida no *Google Forms*. Sob os pressupostos da Análise Textual Discursiva, objetiva reconhecer e analisar marcas da atuação docente de pedagogas(os) e da Pedagogia, em cursos de licenciatura da referida instituição. Em meio à *tempestade de luz*, os movimentos de unitarização e categorização levaram a compreensões emergentes sobre duas categorias: (1) *Intercomplementaridade dos saberes docentes e das diferentes Ciências na Formação Inicial de Professores* e (2) *A natureza de inédito viável da organização administrativo-pedagógica dos IFs*. Essas são marcas singulares da atuação docente de pedagogas(os) em um contexto também singular: cursos de licenciaturas de Ciências Biológicas, Física e Química em um Instituto Federal. À luz delas, o texto explicita a compreensão de que a “Pedagogia referência e praticada” no IFFar está ao encontro da premissa de que, de forma articulada às outras Ciências da Educação e às Ciências da Natureza, responde à abordagem da multidimensionalidade e interdisciplinaridade do fenômeno educativo. Ainda, evidencia a compreensão de que as licenciaturas nos IFs são espaços-tempos para o inédito viável, tanto para a formação inicial de professores, para os Sujeitos em devir docente, quanto para a formação continuada dos docentes que nelas atuam, em um processo formativo que privilegia o fortalecimento de comunidades formativas.

Palavras-Chave: Conhecimento de Professor; Saberes Docentes; Intercomplementaridade das Ciências; Formação Inicial de Professores; Análise Textual Discursiva.

Abstract: The text presents understandings about the theoretical and practical implications of the teaching work of pedagogues and pedagogy in degree courses at the Federal Institute of Professional, Scientific and Technological Education Farroupilha. Seeking to understand “what is this that is shown about pedagogy and the teaching pedagogue in the configuration of the IFFar’s degree courses?”, we analyzed texts-discourses of subjects part of

- 1 Doutorado em Educação nas Ciências - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2022). Mestrado em Educação nas Ciências - Unijuí, bolsista CAPES (2011). Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - UFRGS (2010). Graduação em Pedagogia - Unijuí (2006). Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi.
- 2 Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Coordena o Grupo Interdepartamental de Pesquisa em Ensino de Ciências GIPEC-Unijuí.

this context of initial teacher training: Teachers of pedagogy, Course Coordinators and Subjects in teaching who shared their understandings about the phenomenon investigated through a semi-structured interview that they answered on Google Forms. Under the assumptions of Discursive Textual Analysis, the objective is to recognize and analyze marks of the teaching performance of pedagogues and of the pedagogy, in degree courses at the mentioned institution. Amidst the storm of light, the unitarization and categorization movements led to emerging understandings about two categories: (1) Intercomplementarity of teaching knowledge and different Sciences in Initial Teacher Education and (2) The unpublished viable nature of the administrative-pedagogical organization of the IFs. These are unique marks of the teaching performance of pedagogues in a context that is also unique: undergraduate courses in Biological Sciences, Physics and Chemistry at a Federal Institute. In light of them, we understand that the “referenced and practiced Pedagogy” at IFFar is in line with the premise that, in articulation with other Sciences of Education and Sciences of Nature, responds to the multidimensional and interdisciplinary approach of the educational phenomenon. We also understand that the degrees in the IFs are space-times for the unprecedented viable both for the initial training of teachers, for the Subjects in becoming a teacher, as well as for the continuing education of the teachers who work in them, in a training process that privileges the strengthening of training communities.

Keywords: Teacher Knowledge; Teaching Knowledge; Intercomplementarity of Sciences; Initial Teacher Training; Discursive Textual Analysis.

Palavras primeiras

No Brasil, a palavra “pedagogia” suscita diferentes entendimentos, desde curso de licenciatura de Ensino Superior até campo que estuda questões relativas aos processos de ensinar e aprender, no contexto da escolarização de crianças, jovens e adultos. Dentre as diferentes concepções, a maior parte pauta-se por reduções decorrentes de deslocamentos conceituais que, histórica e socialmente, ora contribuíram, ora preteriram o seu reconhecimento como Ciência da Educação. Outrossim, sob uma finalidade outra, a Pedagogia tem seu campo de investigação e sua produção de conhecimentos concebidas tanto por demandas científicas sobre os fenômenos educativos, quanto por exigências do próprio contexto educativo. Consequentemente, a(o) profissional da Pedagogia, também sofre com percepções e atribuições que delimitam a atuação profissional ao trabalho, como a docência para crianças, especialmente. Desconsidera-se o conjunto de conhecimentos que, epistemologicamente, o habilitam para lidar com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações, como defende Libâneo (2006).

Reconhecendo, todavia, que tanto a Pedagogia quanto a(o) pedagoga(o) estão longe de uma definição e caracterização consensuais, o que dificulta “sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 56), no presente texto, problematizamos como são compreendidos em um contexto singular de formação inicial de professores para a Educação Básica na área das Ciências Naturais.

Guiadas pelo objetivo de reconhecer e analisar marcas da atuação docente de pedagogas(os) e da Pedagogia, em cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) em textos-discursos de sujeitos que são/foram parte desse contexto, as compreensões emergentes compõem tese de Doutorado, em pesquisa *stricto sensu* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

Tecido por meio dos elementos recursivos da Análise Textual Discursiva, em uma postura

teórico-metodológica fenomenológica e hermenêutica, o texto apresenta a unitarização, a categorização e um metatexto que, em movimentos espirais, respondem a interrogação: o que é isso que se mostra sobre a Pedagogia e a(o) pedagoga(o) docente na configuração dos cursos de licenciatura do IFFar?

Paisagens contempladas no percurso metodológico da ATD

A partir de Moraes (2003), compreendemos a Análise Textual Discursiva (ATD) como um processo auto-organizado de construção de compreensão, em que novos entendimentos emergem de uma recursividade que pode ser comparada com uma tempestade de luz. Isso porque se trata de um processo analítico que cria condições de formação de tempestade, por meio da qual, “emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados”, abrindo à possibilidade de, em meio ao esforço de comunicação, ser possível ao pesquisador a expressão de novas compreensões (MORAES, 2003, p. 192). Isso em uma sequência recursiva constituída por três componentes: o primeiro deles, nomeado de unitarização, corresponde à desconstrução dos textos do *corpus*; o segundo, chamado de categorização, compreende o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e no terceiro, ocorre a captação do novo emergente e a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

Em nossa pesquisa de doutorado, compreendemos que, ao assumirmos a ATD como metodologia de análise de textos de natureza fenomenológica hermenêutica, nos dispomos a aventurar-nos em um percurso cujo caminho está em aberto e passível de redirecionamento enquanto avançamos por ele. Como desafiam Moraes e Galiazzi (2006, p. 123, acréscimo nosso), trata-se de “[...] explorar as paisagens por onde passa[mos], refazendo seus caminhos”, constituindo reconstruções de entendimentos, no caso, sobre implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura do IFFar, o fenômeno por nós investigado. Outrossim, considerando que o processo auto-organizado ao qual os caminhos da ATD levam pode ser situado entre a desorganização e a emergência do novo, razão pela qual não pode ser previsto e nem forçado, nos permitimos, como pesquisadoras, “[...] ter paciência, deixar que o processo se auto-organize, implicando um afastamento” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126), um distanciamento, como é possível referir a partir de Esposito (1994).

Nesse contexto, o presente texto expressa parte da análise de dados produzidos singularmente para pesquisa de doutorado, espaço-tempo no qual buscamos compreensões-respostas para a interrogação “o que pode ser compreendido como marcas do trabalho docente da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia no processo de formação inicial de professores no contexto de Cursos de Licenciatura do IFFar?” Em diálogo com esse questionamento central do estudo, aqui nos ocupamos da seguinte questão problematizadora: “o que é isso que se mostra sobre a Pedagogia e a(o) pedagoga(o) docente na configuração dos cursos de licenciatura do IFFar?” Para tanto, voltamo-nos à parte do *corpus* de análise da pesquisa: textos-discursos pelos quais Docentes da Pedagogia (DPs), Coordenadores de Curso (CCs) e Sujeitos em devir docente (SDDs), de Licenciaturas do IFFar, compartilharam seus entendimentos sobre o fenômeno investigado, por meio de uma entrevista semiestruturada que responderam no *Google Forms*. Todos parte, como professores ou como estudantes, de cursos de formação inicial de professores na área de Ciências da Natureza na referida instituição, por nós compreendidos, a partir de Bicudo (1994), como co-presenças no fenômeno investigado.

Ao todo, são 14 (quatorze) docentes da Pedagogia, 6 (seis) Coordenadores de Curso e 30 (trinta) Sujeitos em devir docente, cujos textos-discursos são nomeados respectivamente como DP 1 a DP14, CC1 a CC6 e SDD1 a SDD30. Tal referência corresponde, no contexto de ATD, ao processo de definição de códigos para as Unidades de Origem (textos) do *corpus* de análise, sendo as letras correspondentes a letra inicial das palavras que caracterizam cada grupo de participantes e os algarismos a ordem temporal de participação, interação com a ferramenta.

Considerando que os textos-discursos deram-se a partir de questões abertas e fechadas sobre cinco categorias iniciais que, em movimento *a priori*, foram definidas para a elaboração de questionamentos aos sujeitos co-presença, para que a produção de dados fosse iniciada, neste texto compartilhamos o processo de ATD acerca dos entendimentos compartilhados sobre: (i) *Princípios da prática docente de Pedagogas(os)*; (ii) *Identidade da docência no IFFar*; e, (iii) *Conhecimento de Professor / Saberes da Docência*³. Esse exercício de ATD é desenvolvido, contudo, após um *afastamento-distanciamento* do processo de análise desenvolvido anteriormente e, pelo qual, reconhecemos *entremeios do trabalho docente* e do *desenvolvimento profissional* de docentes da Pedagogia em cursos de licenciatura do IFFar (KESKE; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2022).

Na sequência do texto, apresentamos o conjunto de Unidades de Significado (US), ou seja, de unidades elementares de significado sobre os temas investigados, identificadas por meio do primeiro elemento da recursividade da ATD, a unitarização, sem, contudo, termos procedido a uma desconstrução total. Como elaboram Moraes e Galiuzzi (2006, p. 124), o processo da unitarização:

[...] é inseguro, especialmente em seu início. Apenas o envolvimento possibilita conviver com esta insegurança. Implica em mover o sistema de ideias analisado para o caos, produzindo-se um conjunto desordenado e caótico de unidades elementares de significado sobre os temas investigados. O conjunto das unidades produzidas corresponde a um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a novas combinações, criando as condições para a emergência do novo, sempre a partir do intercâmbio de sentidos. Todo o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos. A desconstrução total nunca é atingida, exigindo constantes decisões sobre o encaminhamento do processo. A unitarização é processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador.

Sem representar a totalidade de US que possuem relação com o fenômeno investigado, mas sim correspondendo à parte que contribui para a questão aqui problematizada, vale destacar ainda que a postura que adotamos na unitarização está ao encontro do que Sousa e Galiuzzi (2016) destacam sobre a Hermenêutica Gadameriana e a valorização dos sujeitos no processo como diferencial analítico da ATD⁴:

O pesquisador é uma das vozes interpretativas nas redes coletivas de diálogo acerca do fenômeno. Seu papel é o que Gadamer (2015) exemplifica na atuação do intérprete de uma língua estrangeira. O pesquisador precisa traduzir para si e para outros o que o texto diz. Nesta tradução, ele coloca um pouco de si, suas vivências, seu contexto interpretativo. Ao traduzir, o texto não é mais somente do pesquisador ou dos demais sujeitos que participaram da investigação, nem mesmo dos teóricos

3 Vale destacar que, para além das categorias analisadas no presente texto, as categorias “atividades e experiências profissionais” e “implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas Licenciaturas do IFFar” também compuseram o conjunto de categorias iniciais. Os dados produzidos e as análises emergentes são sistematizados em outros textos vinculados a pesquisa (ambos no prelo).

4 Assim defendem os autores ao trabalhar com ATD em pesquisa que tem como texto analisado o livro *Análise Textual Discursiva*, não sendo esses os únicos achados.

Constituição docente em licenciaturas do IFFar: o que têm a Pedagogia e as(os) pedagogas(os) professores a ver com isso?

trazidos para a análise, mas é um texto de todos trazidos no diálogo. Assim, na Análise Textual Discursiva a tradução realizada pelo pesquisador é o meio pelo qual o fenômeno se mostra, não na individualidade do pesquisador, mas na tradução das vozes que dizem sobre o fenômeno interpretado e que são reconhecidas por quem interpreta (SOUSA; GALIAZZI, 2016, p. 46).

Colocando um pouco de nós, no Quadro 1 apresentamos o conjunto que reconhecemos como US que, definidas no processo de unitarização como as unidades que traduzem a contribuição de cada texto-discurso unidade de origem à problematização “o que é isso que se mostra sobre a Pedagogia e a(o) pedagoga(o) docente na configuração dos cursos de licenciatura do IFFar?”

Quadro 1 – Unidades de Significados

Categoria Inicial	Unidades de Significado (US)
Princípios da prática docente das(os) Pedagogas(os)	<i>[...] procuro priorizar o diálogo com pares mais próximos da área de pedagogia [...] parte do processo de aprendizado gradual para que eu me sinta cada vez mais pertencente a esse espaço de trabalho.</i> DP4
	<i>Procuro manter uma boa relação e sempre dialogar, trazer minhas proposições ao grupo, mesmo que causem estranhamento a alguns.</i> DP3
	<i>Concepções teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem.</i> DP2, DP3, DP4, DP5, DP7, DP8, DP9 e DP14*
	<i>Diálogo e planejamento junto aos demais colegas de área, pedagogos-professores formadores.</i> DP4, DP6, DP7, DP8 e DP14*
	<i>Singularidades didático-pedagógicas de cada estudante e/ou de cada grupo de estudantes/turma.</i> DP4, DP6, DP8, DP9 e DP14*
	<i>Diálogo e planejamento junto aos demais professores formadores.</i> DP6, DP7, DP12 e DP13*
	<i>Orientações institucionais.</i> DP14*

Identidade da docência em IFs	<i>Muitas semelhanças entre a IES que atuei e o IFFar, pois no Instituto também trabalhamos com ensino, pesquisa e extensão. DP6</i>
	<i>Disciplinas muito próximas as que lecionamos no IFFar [e em outras IES]. DP14</i>
	<i>O que mais difere é que não temos um curso de Pedagogia - sendo que, em alguns Institutos Federais há essa oferta, o que não ocorre no IFFar. DP12</i>
	<i>A Rede Federal possui uma melhor organização a meu ver, mais bem estruturada em nível de planejamento (tempo). DP5</i>
	<i>A principal diferença positiva que eu observo no IFFar é o fato de ter tempo para planejamento, estudo, formação. DP4</i>
	<i>A carga horária com o ensino não era tão alta na Universidade, o que permitia maior articulação entre pares para projetos de ensino, pesquisa e extensão. DP3</i>
	<i>[Na outra IES] não ocorria tanto investimento na promoção e articulação das PeCCs [Práticas enquanto Componentes Curriculares⁵]. DP4</i>
	<i>[No IFFar] há uma preocupação com a escrita por parte dos alunos. Isto é muito importante. DP5</i>
	<i>A participação conjunta nas PeCCs também promove um espaço de interação e troca de ideias; assim como as bancas de estágios, o acompanhamento dos alunos nos estágios etc. [...] Como docente, me enquadro na área específica e observo que as visões do que é importante e objeto de aprendizado são bem distintas entre os professores da formação pedagógica e os professores da formação específica. Porém penso que é nessa diversidade de ideias e visões que nos fortalecemos enquanto curso. CC5</i>
	<i>Através dos colegiados e NDE [Núcleo Docente Estruturante] temos uma interação muito boa com os demais colegas formadores. DP13</i>
	<i>A boa relação com as coordenadoras e os demais professores dos cursos ocorre em função do reconhecimento do trabalho prestado na área da Pedagogia (não me refiro somente a mim, mas também aos meus pares). DP8</i>
	<i>Recebo na sala de coordenação de curso vários colegas com sugestões ou críticas para a melhora de algum aspecto do curso. [...] Como coordenação, várias reuniões de Colegiado, NDE [Núcleo Docente Estruturante], estágios são conduzidas, e nesses espaços os colegas têm a chance de inserir suas ideias, anseios, dúvidas, para construirmos um curso cada vez melhor. CC5</i>
	<i>Essa proximidade está bastante atrelada à proximidade física das salas de professores. CC2</i>
	<i>A parceria com os pares é muito prazerosa em meu ambiente de trabalho. DP8</i>
	<i>[Institucionalmente] há alguns conflitos de concepções, uma vez que somos várias unidades de Ensino, com especificidades distintas, atreladas à mesma sede institucional. Unificar as questões institucionais faz-se necessário, para não desconsiderar as especificidades de cada Campus. DP8</i>
	<i>Como já fui TAE [Técnica em Assuntos Educacionais] costumo dialogar muito e sempre com os colegas, participo e participei de várias comissões. DP3</i>
<i>Como atuei até pouco tempo como CGE [Coordenação Geral de Ensino], tive um envolvimento muito grande com as questões institucionais, em diferentes frentes. DP9</i>	

5 Nas licenciaturas do IFFar, as PeCCS representam, do primeiro ao último semestre do curso, o espaço-tempo das 400h de práticas profissionais previstas, para além das 400h de Estágio Curricular Supervisionado, atendendo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2002, 2015, 2019, 2022).

Conhecimento de Professor / Saberes da Docência	<i>Todas as disciplinas, embora distintas e particulares, nos proporcionam conhecimentos e saberes que, integrados e articulados fundamentam, embasam e guiam as práticas profissionais do professor. SDD16</i>
	<i>O curso voltado para a área [um bacharelado] deve sim, ter um enfoque voltado à área específica para agregar os conhecimentos necessários para ensinar, porém sendo uma licenciatura, as disciplinas devem “andar” de forma conjunta, associando o ensino de Ciências com a forma de ensiná-lo. SDD15</i>
	<i>Podemos contribuir nos cursos de formação de professores, porém, não são todos os cursos que acolhem o professor pedagogo com esse entendimento. DP6</i>
	<i>As licenciaturas formam professores, pensar os conhecimentos desassociados é um ataque à docência. E é muito comum esse binarismo e essa desvalorização das áreas pedagógicas. SDD5</i>
	<i>[...] os conhecimentos se entrelaçam, não existe nada solto que não dependa de outras habilidades. SDD8</i>
	<i>Saberes tecnológicos, específicos de sua área de atuação, saberes pedagógicos, saberes da experiência e do contexto mais amplo em que atua. DP2</i>
	<i>Os saberes pedagógicos, os saberes específicos e os saberes das experiências são aqueles com os quais mais trabalhamos. DP9</i>
	<i>Um conjunto [...] envolvendo sua área específica e a natureza do trabalho docente. DP6</i>
	<i>Para o ensino acontecer é necessário saber o que ensinar (específico) e como ensinar (pedagógico). SDD13</i>
	<i>É tão lindo quando um professor sabe explicar um conteúdo difícil. SDD7</i>
	<i>Falta mais articulação [...], dos dois lados, podia ter mais conversa entre elas. SDD11</i>
	<i>Há necessidade de diálogo constante para pensar a articulação de diferentes saberes na formação docente. Falamos tanto na interdisciplinaridade, mas temos dificuldade em exercê-la. DP4</i>
	<i>Não podemos ser professores com somente com conteúdo específico ou somente o conhecimento pedagógico, pois na falta de um deles o processo de ensino e aprendizagem não será completo. SDD20</i>
	<i>Nossa formação e depois a atuação profissional como professores faz com que seja impossível separar o conteúdo específico da prática pedagógica. SDD12</i>
	<i>Ambos os conteúdos são importantes para a atuação do professor. Isso porque existem diversas formas de se ensinar determinado conteúdo. SDD</i>
	<i>Necessitam ser trabalhadas de forma complementar, com enfoque interdisciplinar a fim de que o estudante consiga enxergar as conexões e relações entre diferentes saberes. DP3</i>
	<i>Se complementam. Ou pelo menos, deveriam! DP7</i>
<i>Considerando a necessidade de professores que constituem neste processo formativo (inicial e continuado), é necessário destacar um conhecimento mais específico da docência, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. Este processo de articulação e complementaridade de saberes necessários a um professor para ensinar entendo como dialógico e praxiológico em meu exercício da docência, principalmente nos diálogos promovidos entre pares [...], entre os professores formadores. É também reflexivo, pois os licenciandos espelham na ação docente (estágios, práticas de ensino, participação em ações de extensão) os professores que tiveram durante toda a Educação Básica, e também professores da Educação Superior. DP1</i>	
<i>É preciso buscar um equilíbrio. Tanto as disciplinas que compõe o núcleo pedagógico, como as que compõe o núcleo específico são fundamentais na formação inicial de professores. Não é possível que as disciplinas concorram entre si, em relação a importância, muito pelo contrário, é preciso que conversem, dialoguem e proponham atividades integradas. DP9</i>	
<i>Um bom professor é aquele que deveria saber muito da sua área de atuação específica, contudo de forma contextualizada e teórico-metodologicamente, saber o que e como ensinar. DP12</i>	
<i>A aprendizagem da docência é um processo aberto e dinâmico, cujos saberes têm origens diversas e compõem-se amalgamados. Os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência compõem, de modo singular e desigual, as práticas docentes, porquanto a combinação que cada professor faz desses saberes em suas práticas varia de acordo à relevância e à significatividade deles para o enfrentamento e resolução das situações problemáticas que a docência lhes apresenta cotidianamente. DP14</i>	

* Sobre as US identificadas nos textos-discursos sobre os princípios da prática docente das(os) Pedagogas(os) necessário dizer que identificamos que, textualmente, a referência feita pelos DPs convergiu para cinco princípios como balizadores de sua prática profissional no IFFar, razão pela qual os indicamos de forma sistematizadora, com redação de síntese, não fazendo a repetição de excertos que semanticamente correspondiam, mas sim, indicando os textos-discursos de origem nos quais “se mostraram”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Para além do singular mosaico de entendimentos construído ao unitarizarmos, cabe apontar alguns indicativos que justificam nossas escolhas pelas US compartilhadas no Quadro 1. Acerca da categoria *identidade da docência* em IFs, importante dizer que ao direcionarmos os Docentes da Pedagogia tanto à reflexão sobre a atuação profissional em curso de formação inicial de professores em outra(s) Instituição(ões) de Ensino Superior, que não o Instituto Federal, quanto à percepção de singularidades do trabalho docente no IFFar, são somente 8 (oito) dos 14 (quatorze) DPs que, por ter experiência profissional anterior em outras IES (privadas e públicas, nestas últimas na condição de professor(a) substituto(a), compartilham suas percepções. Dentre as US identificadas na unitarização, reconhecemos, contudo, dois grupos de percepções: diferenças e semelhanças entre o IFFar e os demais espaços. Se a maior parte das US que destacamos no Quadro 1 podem ser descritas como complementares, algumas revelam percepções distintas e opostas, especialmente em relação à condição “tempo de trabalho”.

Parecendo um extenso e longo movimento de unitarização, cabe indicarmos que assim fizemos objetivando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno que investigamos. Considerando a premissa de Moraes e Galiazzi (2016, p. 88) de que “em cada pesquisa cabe a quem realiza decidir sobre a amplitude das unidades de base com as quais pretendem trabalhar”, nos preocupamos em limitar os recordes pela capacidade das US “ainda expressarem sentidos significativos para a pesquisa”. Outrossim, como sugerem os autores, ao definirmos US com amplitudes variadas, a intenção é estarmos passíveis de “atingir diferentes níveis de sentido”, validando as leituras dos textos-discursos dos sujeitos co-presenças no fenômeno investigado.

Na sequência, o segundo elemento recursivo da tempestade de luz, a categorização, é apresentada por meio de dois quadros. No primeiro (Quadro 2), à luz da aproximação das US, elaboramos categorias intermediárias para expressar nossos entendimentos sobre e a partir dos entendimentos dos DPs, CCs e SDDs.

Quadro 2 – Na aproximação das categoriais iniciais, a emergência de categorias intermediárias

Categoriais iniciais, a priori	Categoriais intermediárias, emergentes
Conhecimento de Professor / Saberes da Docência	Muitos são os saberes necessários à docência
	Há um conjunto de conhecimentos que são base e pressupostos da docência
	Cada um dos diferentes conhecimentos de professor tem sua especificidade
Identidade da docência em IFs	Autoimagem e pertencimento institucional das(os) DP do IFFar
	Ensino Superior não departamentalizado nos IFs
Princípios da prática docente das Pedagogas(os)	Diálogo e interação entre pares
	Comunidade formativa em constituição

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Sem apresentar uma relação mútua ou de correspondência entre categoriais iniciais e intermediárias, reaproximamos as últimas em novo movimento compreensivo. Até mesmo porque a ATD “não é um movimento linear e continuado; é antes um movimento em espiral em que, a cada avanço, se exigem retornos reflexivos e de aperfeiçoamento do já feito, movimento reiterativo capaz de possibilitar, cada vez, maior clareza e validade” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 93). Em outras palavras, dada a natureza fenomenológica hermenêutica da ATD, estabelecemos novas relações entre o todo e as partes, em novo arranjo, fazendo a emergência de novas categorias, chegando a categorias finais, conforme mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Aproximação das categorias intermediárias e a emergência de categorias finais

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Muitos são os saberes necessários à docência	Intercomplementaridade dos saberes docentes e das diferentes Ciências na Formação Inicial de Professores
Há um conjunto de conhecimentos que são base e pressupostos da docência	
Cada um dos diferentes conhecimentos de professor tem sua especificidade	
Autoimagem e pertencimento institucional das(os) DP do IFFar	A natureza de <i>inédito viável</i> da organização administrativo-pedagógica dos IFs
Diálogo e interação entre pares	
Ensino Superior não departamentalizado nos IFs	
Comunidade formativa em constituição	

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em nossa abertura a viver a *tempestade de luz* nos movimentos recursivos da ATD, reconhecemos que as categorias intermediárias *muitos são os saberes necessários à docência, cada um dos diferentes conhecimentos de professor tem sua especificidade e há um conjunto de conhecimentos que são base e pressupostos da docência* levam a compreensão de uma marca da atuação docente de pedagogas(os) e da Pedagogia, em cursos de licenciatura do IFFar. Trata-se da *intercomplementaridade dos saberes docentes e das diferentes Ciências na Formação Inicial de Professores*.

Com a mesma amplitude, as categorias intermediárias *autoimagem e pertencimento institucional das(os) DP do IFFar, diálogo e interação entre pares, Ensino Superior não departamentalizado nos IFs e comunidade formativa em constituição* nos mostram outra marca no fenômeno investigado: *A natureza de inédito viável da organização administrativo-pedagógica dos IFs*.

Os resultados: a partir da unitarização e da categorização, o novo emergente

Na ATD, vivenciamos os caminhos hermenêuticos da tempestade de luz, tal qual definiu Moraes (2003) para caracterizar metaforicamente o modo como emergem novas compreensões. Como último elemento recursivo, a captação do novo emergente é apresentada na sequência por meio de metatexto singular, no qual, ao mesmo tempo que comunicamos, aprendemos sobre a *Intercomplementaridade dos saberes docentes na Formação Inicial de Professores e a natureza de inédito viável da organização administrativo-pedagógica dos IFs*.

Intercomplementaridade dos saberes docentes na formação inicial de professores

Em meio aos entendimentos sobre a Pedagogia como Ciência da Educação que, ao não ser o único campo/espço que tem a educação como um de seus temas, dialoga com outras Ciências da Educação, o processo de ATD permitiu a compreensão de que as(os) Docentes da Pedagogia levam consigo conceitos e pressupostos do campo e, ao trabalhar com os conteúdos específicos da área, têm implicação privilegiada de mostrar a intercomplementaridade entre os saberes da docência, entre os conhecimentos de professor. Em nossa compreensão, essa identificação, corroborada em US tanto de SDDs e CCs quanto dos próprios DPs, está vinculada, mesmo que implicitamente, à identificação de uma especificidade epistemológica da

Pedagogia como Ciência da Educação, mesmo que ainda haja tensão sobre esse reconhecimento. E assim concebemos na esteira da compreensão *sui generis* de Marques (1990, p. 84, grifo nosso):

Senhora de seu próprio chão, consciente de seu âmbito e de seus limites, necessita a Pedagogia estabelecer permanente comunicação com as demais ciências. [...] Em sua primeira e fundamental tarefa de vincular as práticas educativas a uma sólida condução teórica, incumbe à Pedagogia dar unidade e coerência, no que se refere aos processos da educação, a um discurso processual comum, em que se intercomuniem as ciências empíricas e as bases racionais em que assentam, os elementos cognitivo-instrumentais e os elementos práticos, normativos, emancipatórios e estéticos da cultura e do processo amplo da linguagem isenta de coações.

No contexto das licenciaturas na área das Ciências Naturais do IFFar, essa intercomunicação, tal como propõe Marques (1990), é fundamental especialmente porque muitos são os conhecimentos necessários à docência que precisam ser internalizados por todo e qualquer estudante desse tipo de curso, durante o espaço-tempo da formação inicial de professores.

A partir da compreensão do ensino como a mobilização de vários saberes para responder às exigências das situações concretas e reais do contexto educativo, de que são eles elementos constitutivos do trabalho docente e que, juntos, compõe uma base de conhecimento reconhecemos a importância de os identificarmos. Assim, nomeamos as tipologias estabelecidas por autores reconhecidos pela dimensão epistemológica de suas compreensões: Tardif (2014), Gauthier *et al* (2013) e Shulman (2014).

De forma similar, Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2014) nomeiam e definem a especificidade de saberes disciplinares e curriculares, mas divergem quanto aos saberes advindos da formação inicial e/ou continuada e quanto àqueles constituídos na experiência. Se para Gauthier *et al* (2013), os saberes das ciências da educação e os saberes da tradição pedagógica são distintos, na tipologia de Tardif (2014), juntos correspondem aos saberes da formação pedagógica. Se para Gauthier *et al* (2013), os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica são distintos, na tipologia de Tardif (2014) juntos correspondem aos saberes experienciais. No Quadro 3, sistematizamos o diálogo possível entre os dois autores.

Quadro 3 – Tipologia dos saberes docentes, conforme Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2014)

	Gauthier et al (2013)	Tardif (2014)
Saberes disciplinares	<i>Saberes disciplinares</i> Conhecimento do conteúdo a ser ensinado.	<i>Saberes disciplinares</i> Reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade. São aqueles administrados pela comunidade científica, cujo acesso deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	<i>Saberes curriculares</i> Relativos à transformação da disciplina em programa de ensino.	<i>Saberes curriculares</i> Relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes advindos da formação inicial e/ou continuada	<p><i>Saberes das ciências da educação</i> Relacionados ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.</p> <p><i>Saberes da tradição pedagógica</i> Relativos ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica.</p>	<p><i>Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)</i> Correspondem ao conjunto de saberes baseados nas ciências e na erudição, incluindo os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada.</p>
Saberes da experiência	<p><i>Saberes experienciais</i> Referentes aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular.</p> <p><i>Saberes da ação pedagógica</i> Referentes ao saber experiencial tornado público e testado.</p>	<p><i>Saberes experienciais</i> Resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores, são aqueles produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço-tempo do contexto educativo e às relações estabelecidas com os demais sujeitos nele envolvidos.</p>

Fonte: Adaptado de Gauthier, *et al* (2013) e Tardif (2014).

Em uma proposição distinta à Tardif (2014) e à Gauthier *et al* (2013), ao propor uma *base de conhecimento para o ensino*, Shulman (2014) define sete categorias, também contemplando, contudo, conhecimentos relacionados ao currículo e ao conteúdo, à formação inicial e/ou continuada, bem como à experiência. Para o autor, a base de conhecimentos mobilizados na prática docente é constituída de: (1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; (3) conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; (4) conhecimento pedagógico do conteúdo, amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; (5) conhecimento dos alunos e de suas características; (6) conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e, (7) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Dada a natureza fenomenológica da pesquisa, importante pontuarmos que, apesar de nomearmos essas três organizações tipológicas, há outras⁶ teorizações que poderiam contribuir sobre os diferentes saberes mobilizados por um professor ao ensinar. Sem desconsiderarmos as compreensões emergentes sobre a Pedagogia como Ciência da Educação, a escolha por Tardif (2014), Gauthier *et al* (2013) e Shulman (2014) se dá pelo fato de que, apesar do fenômeno investigado estar inscrito nas implicações

6 Cientes de que tais definições têm sido feitas para contribuir com o reconhecimento e para a valorização da docência como profissão, como destacado por Tardif (2013, p. 569), trata-se, contudo, “[...] de um debate em aberto, pois como fica evidenciado em numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar [...] os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão de docente [...] que, até o momento, não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente”.

teórico-práticas da Pedagogia e da atuação docente de pedagogas(os), o contexto é de licenciaturas que não em Pedagogia. Essa singularidade, em nosso entendimento, requer uma discussão sobre conhecimentos da docência, até mesmo porque os DPs, ao exercerem sua docência, também assim fazem: articulam diferentes conhecimentos.

Outrossim, independentemente da organização tipológica, de forma geral, esses são conhecimentos mobilizados, tanto em sala de aula como em suas demais atividades e, em maior ou menor intensidade, são abordados no contexto dos cursos de formação inicial de professores. No caso das Licenciaturas do IFFar, os espaços-tempos são tanto por disciplinas vinculadas aos diferentes núcleos da organização curricular (Quadro 2), quanto de atividades complementares e práticas profissionais – essas últimas muito exaltadas entre os sujeitos *co-presença* no fenômeno investigado. Apesar dessa potencialidade do IFFar, há que se considerar, contudo, que a maior parte desses conhecimentos são definidos em relação de exterioridade à prática cotidiana de quem ensina, como caracteriza Tardif (2014) ao ressaltar os Saberes Experienciais.

Contudo, dentre os autores que discutem a Pedagogia como Ciência da Educação no Brasil, destacamos a compreensão de Libâneo (2021) sobre o conhecimento pedagógico corresponder ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação. Segundo o autor, são conhecimentos que podem ser agrupados em três áreas: (1) Conhecimentos científicos e filosóficos da educação, abrangendo os elementos constitutivos da relação pedagógica dentro da multiplicidade de análises do fenômeno educativo. As disciplinas desta área formam uma parte do núcleo básico de formação. Por exemplo: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicolinguística, Teorias da Comunicação, História da Educação, Teoria do Conhecimento, etc.; (2) Conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica e que constituem a referência básica do tratamento do fenômeno educativo. Formam a outra parte do núcleo básico de formação do pedagogo. No caso particular da Pedagogia escolar refere-se a conhecimentos teóricos e práticos que proporcionam compreensão de conjunto da escola e do ensino e as bases teórico-práticas da atuação profissional. Por exemplo: teoria da educação, didática, organização escolar, política educacional, estrutura e funcionamento do ensino, etc.; e (3) Conhecimentos técnico-profissionais específicos conforme o âmbito da atuação profissional. Por exemplo: princípios e práticas de administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, avaliação, currículo etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 123). Embora não seja defendida ou sugerida em nenhum texto legal que orienta e define diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, e mesmo que referenciada a partir de cursos de Licenciatura em Pedagogia, essa organização subsidia a definição de disciplinas e componentes curriculares da área das Ciências da Educação nos demais cursos de licenciatura. No caso do IFFar, o “Núcleo Pedagógico” dialoga com essa proposição, mesmo que não com a mesma intensidade dada, especialmente, pela carga horária destinada a cada núcleo, que deve manter um equilíbrio para que os diferentes conhecimentos e, conseqüentemente, as diferentes Ciências (da Educação e da Natureza) sejam abordadas.

Considerando que os processos de ensino e aprendizagem e de internalização de conhecimentos sobre a docência nas licenciaturas, os diferentes sujeitos *co-presença* no fenômeno investigado reconhecem que há um conjunto de conhecimentos que são base e pressupostos da docência, tal como pressupõe Shulman (2014). Mesmo que tal premissa não seja nomeada dessa forma nos textos-discursos, há, entre os DPs e até mesmo entre CCs e SDDs, a defesa pela articulação e diálogo entre o trabalho pedagógico desenvolvido para a internalização dos diferentes conhecimentos para a docência. Como defendemos anteriormente, os DPs têm lugar especial nesse processo pela sua formação. Isso porque:

[...] a Pedagogia busca, ao mesmo tempo, a autonomia e a interdisciplinaridade. Para que continue orientando os professores (as) e às suas demandas pessoais e profissionais, é necessário, por um lado, assegurar sua condição de ser uma ciência que se ocupa, intencional e formalmente, do que é específico das práticas educativas, isto é, a formação e o desenvolvimento do ser humano e, por outro, usufruir das condições de outros saberes que, embora com sistemas conceituais e procedimentos metodológicos diferentes, buscam, sem reducionismos, acercar-se das práticas educativas para que estas sejam olhadas sob diferentes perspectivas, mas centradas no seu objetivo, a formação humana. Precisamente, ao centrar-se na formação humana a pedagogia inevitavelmente, retoma dois aspectos reiterados em todo o seu percurso histórico: o ético que se desdobra nas finalidades educativas, nos valores e atitudes, vitais para o desenvolvimento da personalidade; e o prático, que incide nos processos formativos de natureza cognitiva, afetiva e moral, em função da apropriação de conteúdos e habilidades social historicamente constituídos (LIBÂNEO, 2021, p. 182-183).

Reconhecida a Pedagogia como Ciência da Educação, cujos conhecimentos podem subsidiar a tessitura da interdisciplinaridade como propõe o autor, entendemos, a partir dos textos-discursos, haver uma concepção equivocada que compromete a intercomplementaridade dos saberes docentes no contexto da formação inicial de professores do IFFar. Embora não seja uma confusão por parte dos DPs, entre os SDDs, não raras as vezes, há a polarização “pedagógico e específico”, sendo aqueles que correspondem ao estudo sobre a educação e os conhecimentos físicos, químicos ou biológicos aprendidos durante o curso, respectivamente. Outrossim, essa distinção é reiterada quando alguns sujeitos, ao tentar demonstrar o reconhecimento do lugar dos conteúdos específicos da Pedagogia e das demais Ciências da Educação, referem que “conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos são necessários e que devem dialogar” (síntese nossa de algumas US compartilhadas no Quadro 1). Arraigados, talvez, na separação entre saberes teóricos e saberes práticos, ignoram-desconhecem que, relacionadas, teoria e prática estão no corpo uma do outro. E nisso, subsidiados por Marques (1990), compreendemos a potência do trabalho docente das(os) DPs, pelos conhecimentos específicos da sua área. Para o autor, a Pedagogia como Ciência da Educação:

Desde seu lugar hermenêutico dialético-crítico, leva ao debate suas próprias contribuições e suas interrogações, busca na inter e na intradisciplinaridade o confronto válido a superar os antagonismos em sua autoconstrução e na construção da unidade profunda das ciências, inseparável da universalização do saber (MARQUES, 1990, p. 84).

Por fim, compreendemos que reconhecer que cada um dos diferentes conhecimentos que compõem o que conhecemos atualmente como conhecimento base e fundamento da formação docente tem sua especificidade é condição para a compreensão da (inter)complementaridade entre eles. Confusão que não caberia caso se tivesse clareza que, embora nem todo trabalho pedagógico é docente, todo trabalho docente, independentemente se de pedagogas(os), de biólogas(os), de físicas(os) ou de químicas(os), é trabalho pedagógico, dada a natureza do fenômeno educativo. Fragilidade essa que pode ser superada pela caracterização de inédito viável dos IFs.

A natureza de inédito viável da organização administrativo-pedagógica dos IFs

Dentre as instituições de ensino brasileiras que promovem formação inicial de professores para a Educação Básica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm buscado como um de seus objetivos, desde sua criação, em 2009, por meio da Lei nº11.892/08, a oferta de 20% das vagas

para cursos de licenciatura e programas de formação de professores. Lançados ao desafio, as expectativas quanto à atuação e ações dos IFs implicam em seu formato institucional e organizacional singulares, não existente até então: instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltadas à Educação Básica, especialmente ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, nas diferentes formas de organização de cursos de graduação (tecnólogos, licenciatura e bacharelados): “nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade”, “a mais ousada e criativa política educacional já experimentada” no Brasil (PACHECO, 2020, p. 7, p. 20).

Ainda nas palavras de Pacheco (2010, p. 11), “caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e conceito que buscam antecipar [...] as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”, os IFs podem costurar “[...] o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios” (PACHECO, 2010, p. 26).

Podem assim ser o inédito viável na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, tal como concebe Pacheco (2020) a partir de Freire (2005), para caracterizar a singularidade dos Institutos Federais, tanto em sua forma administrativo-pedagógica quanto das concepções filosóficas em que a proposta inicial foi pautada. Seria, em nossa compreensão do conceito freireano, a possibilidade de os IFs serem a fronteira entre a oferta de EPT tecnicista, determinada pelas situações limites da educação brasileira, e a oferta de EPT que, em perspectiva omnilateral, tem como objetivo o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando as singularidades do humano e a diversidade sociocultural brasileira.

Assim compreendemos a partir daquilo que Freire (2005) concebe, ao problematizar as relações homens-mundo em *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, o “inédito viável” é o agir pelo qual é possível a superação de “situações limites”, daquilo que historicamente é determinante para a permanência em uma dada condição humana. Segundo o autor, quando percebidas assim, as situações limites são uma fronteira entre o ser e o nada, mas quando são reconhecidas como uma fronteira entre o ser e o ser mais, os homens “se fazem cada vez mais críticos na sua ação ligada àquela percepção [...] em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação” (FREIRE, 2005, p. 109).

Outrossim, compreendendo as situações-limites como realidades concretas que podem provocar necessidades nos indivíduos, Freire (2005) chama atenção para a consciência que os homens têm delas. Apoiado em Lucien Goldman (1969), o autor enfatiza que

ao nível da ‘consciência real’, os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber mais além das ‘situações-limites’, o que chamamos de inédito viável. Por isto é que, para nós, o ‘inédito viável’ (que não pode ser aprendido no nível da ‘consciência real’ ou efetiva) se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o ‘inédito viável’ e a ‘consciência real’ e entre ‘ação editanda’ e a ‘consciência máxima possível’ (FREIRE, 2005, p. 124).

Dessa perspectiva, para ser mais na oferta de EPT, sendo inédito viável, em nosso entendimento, todos aqueles que são parte e fazem parte da RFEPCT, especialmente os profissionais da educação, docentes e técnicos, dos IFs precisam empreender esforço considerável para compreender o que a proposição de Pacheco (2020) representa; um esforço que nos leve à consciência máxima possível sobre.

Parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e do estar sendo inédito viável da oferta de EPT em dezenove municípios do estado do Rio Grande do Sul, o IFFar tem sua territorialidade desenvolvida a partir de doze unidades – sendo dez Campus, um Campus avançado e

uma reitoria – e oito Centros de Referência. Ao encontro da verticalidade e do propósito de investir na formação de professores para a Educação Básica, oferta em 9 dos 10 campi Licenciaturas em Computação, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Física, sendo que o maior número de cursos é na área das Ciências da Natureza. Num total de 10 dentre 17, são 6 cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, 3 de Licenciatura em Química e um de Licenciatura em Física, sendo que as demais ofertas são em Matemática (5/17) e em Computação (2/17). Opção institucional que revela a proposição de cumprir o percentual determinado na Lei de Criação, razão pela qual optamos pelos cursos da área como lócus empírico da pesquisa. Como já indicado, neles atuam docentes de diferentes áreas, considerando a especificidade de cada curso, havendo, contudo, um lugar singular para as(os) (docentes) da Pedagogia – considerando que assim é possível afirmarmos a partir do mosaico de US (Quadro 1).

Ao ter um lugar reconhecido pela comunidade acadêmica do IFFar, *DPs assumem uma autoimagem e pertencimento institucional ao IFFar*, como a costura de algumas US mostradas no Quadro 1 permitem afirmar. “Sentir-se acolhida(o) e parte” do processo formativo de sujeitos em devir docente, assim como de todas as atividades e ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão, em nosso entendimento, as(os) leva a querer e manter o *diálogo e interação entre pares*. Nesses movimentos, tanto desenvolvem-se profissionalmente como contribuem para o processo de constituição docentes dos Sujeitos em Devir Docente e dos pares, tanto docentes da Pedagogia como das demais áreas. E essa pode ser uma Pedagogia potencialmente dialógica e singular, pois como compreende Marques (1990, p. 164):

É no diálogo dos educadores/educandos que se constrói a Pedagogia. Diálogo que significa o confronto dos educadores/educandos no coletivo em que se constituem como autoridades distintas e que significa também a dialética das relações entre a Pedagogia que se constrói pelo coletivo dos educadores educandos e a Pedagogia que os constrói como tais. 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.

Em nossa compreensão, esse processo de reconstrução da Pedagogia no IFFar, mesmo que em curso, é uma construção possível por outra característica de inédito viável dos IFs: *o Ensino Superior não departamentalizado*,⁷ ou seja, pela organização pedagógica dos cursos a partir de Eixos Tecnológicos, aos quais estão vinculados cursos de Educação Profissional e Tecnológica desde a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a cursos de Ensino Superior. Trata-se de uma organização propiciada pela verticalidade, um dos fundamentos da ação dos IFs, conforme propõe Pacheco (2020), e

[...] que extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, em organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo fecundo e diverso entre as formações de diferentes níveis e modalidades. Implica na implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os cursos da EPT, construídos livremente pelos educandos em diálogo com os educadores (PACHECO, 2020, p. 10).

Além da verticalidade, há outros dois fundamentos que devem ser considerados nesse contexto de inédito viável. Trata-se da transversalidade e da territorialidade. O primeiro corresponde ao diálogo

7 Defendemos essa premissa não como categoria e sim como compreensão emergente relacionada à categoria *Entremeios do trabalho docente* em análise sistematizada em outro artigo vinculado à tese intitulada *Docentes Pedagogas(os) e formação inicial de professores no IFFar: marcas e (re)configurações nos processos constitutivos da docência*. Nele compartilhamos o entendimento de que: “A característica institucional singular aos IFs de não departamentalização dos profissionais das diferentes áreas de conhecimento permite o diálogo entre professores físicos, químicos, biólogos, das linguagens, da educação especial, da sociologia, da filosofia, entre outras áreas, especialmente nos espaços-tempos institucionais de planejamento e discussão sobre os cursos em questão e sobre os Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados, como destacado por diferentes sujeitos DPs e CCs”.

entre educação e tecnologia, considerando elemento transversal presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão na organização da EPT por eixos tecnológicos. Exige planejamento e trabalho coletivo, pois “envolve também o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa” (2020, p. 10). O segundo “trata do compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação. O IF e o Campus são parte de um território e protagonistas do mesmo” (PACHECO, 2020, p. 11).

Essa organização inédito viável, em nossa compreensão, pode ser o arranjo político-pedagógico para a superação de uma das “razões” apontados por Nóvoa (2019) para as instituições universitárias se manterem incapazes de formar os professores: “a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores”⁸.

São, contudo, os fundamentos da ação dos IFs que sustentam uma outra compreensão emergente: os IFs como um novo lugar institucional para a formação de professores, tal como defende Nóvoa (2017), ao defender que é preciso “firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente”. Questionando-se sobre “como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa”, o autor reconhece que “a pergunta é fácil e a resposta é difícil” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Defende, contudo, que “é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão”, a exemplo de outras (NÓVOA, 2017, p. 1109), reorganizando o lugar da formação de professores. Trata-se da construção de “um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação” (NÓVOA, 2017). E, em nosso entendimento é, possível tanto pelo fundamento da transversalidade, ou seja, do diálogo entre educação e tecnologia, como por um dos princípios educativos pelos quais os IFs se pautam: o trabalho enquanto princípio educativo, viabilizado por currículos integrados desenvolvidos por meio de trabalhos colaborativos como estratégia de trabalho pedagógico (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015)⁹. Dadas as orientações teóricas a esse encontro, trata-se, na operacionalização do ensino integrado, de “[...] práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas” (2015, p. 75).

Por fim, uma compreensão emergente a partir das anteriores. Dentre as possibilidades de *inédito viável* na formação inicial de professores, *os IFs podem ser o espaço-tempo para a constituição de comunidades formativas*. Em nosso entendimento, tanto os sujeitos DPs e CCs quanto os SDDs, estão em processo de constituição docente. Enquanto SDDs, no contexto da formação inicial de professores, DPs

8 Nóvoa (2019, p. 203) indica outras duas. “A segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente” e “a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores.

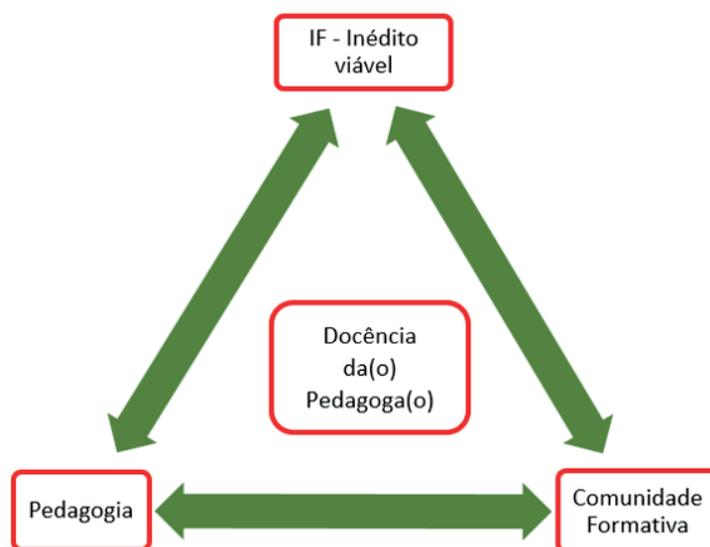
9 A partir de Pistrak (2009), Araujo e Frigotto (2015), compreendem o coletivo como a crítica às práticas individualistas, e não como negação simples do indivíduo ou de sua individualidade. Nas palavras dos autores: “A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 77).

e CCs, em processo de formação continuada, tendo “por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 88). Embora espaços-tempos distintos e com pressupostos teóricos e metodológicos singulares, são intercomplementares, pois sem a primeira não pode haver a segunda e a segunda é a condição para a validação da primeira.

Ao ser formativo, ambos os processos, se relacionados aos processos de constituição que vivem os professores da Educação Básica do território no qual estão cada um dos Campus do IFFar, podem constituir comunidades formativas, tal como Imbernón (2009) propõe. Considerando que compreendemos a constituição docente como processo subjetivo que acontece singularmente para o indivíduo que se lança à docência, na mobilização que faz tanto dos diferentes conhecimentos de professor / saberes da docência, quanto dos sentidos que atribui à profissão, nos valem da definição do autor quando define comunidade como: “uma rede dinâmica em que coexistem todos os agentes sociais que intervêm ou podem intervir na educação no contexto no qual reside e se ajudam mutuamente para a ação educativa a partir de perspectivas de consciência educativa e política conjunta” (IMBERNÓN, 2009, p. 79).

Nóvoa (2013) também contribui para a compreensão sobre a possível constituição de uma comunidade formativa no IFFar quando defende a impossibilidade de separação do eu profissional do eu pessoal. Segundo ele, em todas “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2013, p. 17). Outrossim, em paráfrase ao proposto pelo autor no prefácio da segunda edição do livro *Profissão Professor* (NÓVOA, 2014), reconhecemos emergente um triângulo na atuação docente de Pedagogas(os) em cursos de licenciatura no IFFar, conforme sistematização da Figura 1.

Figura 1 – Triângulo do processo formativo e de constituição docente das(os) Docentes Pedagogas(os) no IFFar



Fonte: Adaptado de Nóvoa (2014).

Quiçá, seja um triângulo no qual nenhum dos vértices, no caso elementos constitutivos do trabalho docente de pedagogas(os), ocupe o lugar do morto. Trata-se dos conhecimentos e saberes vinculados à Pedagogia, dos conhecimentos e saberes vinculados ao contexto sócio-histórico e político dos IFs como inédito viável e dos conhecimentos e saberes vinculados à constituição docente e ao desenvolvimento

pessoal e profissional que, ao mesmo tempo, projeta para os sujeitos em devir docente, sendo essa constituição no contexto de comunidade formativa. Em perspectiva da complexidade, ao invés da reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica dominantes, comunidades como coletivos que têm em conta o seu desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a potencializar a colegialidade, o papel ativo, a participação, o protagonismo e a prática teórica dos professores – que não são objetos e sim sujeitos no processo. Comunidades formativas que se pautem pela (re)configuração curricular em que não mais exista a polarização antagônica entre conhecimentos, mas sim a intercomplementaridade e o diálogo entre as diferentes ciências e os diferentes saberes.

Últimas compreensões

Discussões acerca da constituição docente e do que são (e o que não são e precisam vir a ser) as licenciaturas nesse processo não são mais novidade no meio acadêmico, pelas inúmeras problematizações e compreensões desenvolvidas, inicialmente em contexto internacional e nacional. Contudo, pensar e repensar a temática parece ser exigência individual e coletiva, aos profissionais da educação e às instituições de ensino que se queiram coerentes às funções social, ética, política e humanizadora da educação na contemporaneidade. Da mesma forma, muitas são as problematizações sobre as contribuições das diferentes Ciências da Educação quanto aos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Por fim, em menor recorrência dada a criação da RFEPC ser recente, pouco menos de uma década e meia, muitas já são as discussões sobre os Institutos Federais no contexto brasileiro.

A singularidade que trazemos neste texto está na interrogação sobre a Pedagogia e as(os) pedagogas(os) na constituição docente em licenciaturas de um IF. São duas marcas reconhecidas: a *Intercomplementaridade dos saberes docentes na Formação Inicial de Professores* e a *natureza de inédito viável da organização administrativo-pedagógica dos IFs*. Sem a intenção de retomá-las, e sim à luz delas, compreendemos que a “Pedagogia referência e praticada” no IFFar está ao encontro da premissa de que, de forma articulada às outras Ciências da Educação e às Ciências da Natureza, responde intercomplementarmente à abordagem da multidimensionalidade e interdisciplinaridade do fenômeno educativo, objeto da formação inicial de professores. Compreendemos que as licenciaturas nos IFs são espaços-tempos para o inédito viável tanto para a formação inicial de professores, para os SDDs, quanto para a formação continuada dos docentes que nelas atuam, em um processo formativo que privilegia o fortalecimento de comunidades formativas.

E, nesse espaço de compreensões subsidiado pela ATD, as teorizações emergentes permitem a afirmação que a Pedagogia e as(os) docentes pedagogas(os), no contexto das licenciaturas da área das Ciências Naturais do IFFar, têm a ver com a formação inicial de professores, e muito, em interrelações singulares à Pedagogia como Ciência da Educação. No contexto dessa complexidade, reconhecemos que outras discussões são necessárias, a fim de problematizar a possibilidade de a Pedagogia reaver aquilo que pode e deve ser, Ciência da Educação que dialoga e contribui de forma singular aos processos constitutivos da docência em cursos de formação inicial de professores.

Referências

- ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>>.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2022**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 31 de agosto de 2022, Seção 1, p. 112.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. p. 15-22.
- FRANCO, M. A. do R. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAUTHIER, C.; Et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- KESKE, C.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. Trabalho docente de pedagogas(os) em licenciaturas de um Instituto Federal: entremeios e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 3, p. 876-900, 15 mar. 2023. <<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13643>>.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (orgs.) **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 152-187.
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 107-134.
- MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1990.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>>.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>.

- NÓVOA, A. S. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>.
- NÓVOA, A. S. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>>.
- NÓVOA, A. S. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. S. (org). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.
- NÓVOA, A. S. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. S. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.
- PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.
- PACHECO, E. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 1, p. 4-22, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. <<https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>>.
- PIMENTA, S. G.; ANATASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>>.
- SOUSA, R. S. de.; GALIAZZI, M. do C. Compreensões Acerca da Hermenêutica na Análise Textual Discursiva: Marcas Teórico- Metodológicas à Investigação. **Contexto e Educação**, Unijuí, ano 31, n. 100, p. 33-55, set./dez., 2016. <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.100.33-55>>.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Submetido em: 28/11/2022.

Aceito em: 05/04/2023.