

Trabalho docente de pedagogas(os) em licenciaturas de um Instituto Federal: entremeios e desenvolvimento profissional

Teaching work of pedagogues in teaching degrees at a Federal Institute: in between and professional development

Trabajo docente de pedagogas(os) en licenciaturas de un Instituto Federal: entremedios y desarrollo profesional

Cátia Keske *

Maria Cristina Pansera-de-Araujo **

Resumo

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (IFs) buscam ofertar 20% de suas vagas para a formação inicial de professores, em cumprimento à Lei n. 11.892/2008. Nesse desafio, vivem questões comuns a outras instituições de ensino. Neste texto, busca-se compreender algumas das que dizem respeito ao trabalho docente e à constituição profissional dos professores, mais especificamente na área da Pedagogia. Situado no campo da pesquisa qualitativa, o estudo é guiado pelas premissas da Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa perspectiva, são descritos e analisados, fenomenológica e hermenêuticamente, entendimentos sobre a Pedagogia e a atuação profissional de docentes dessa área em licenciaturas de um IF, elaborados por indivíduos que possuem relação direta com esse lócus: docentes da Pedagogia, coordenadores de cursos e sujeitos em devir docente, estudantes de 7º e 8º semestres. Em meio aos processos de unitarização, categorização e construção do metatexto, identifica-se a coexistência de elementos em contexto amplo, no âmbito de “vivências comuns” à formação inicial de professores e à docência em cursos de licenciatura, e também de elementos de natureza mais específica, singulares ao trabalho docente em um IF: os primeiros, constitutivos do desenvolvimento profissional docente; os segundos, entremeios do trabalho docente em um IF.

Palavras-chave: Pedagogia; profissionalização docente; análise textual discursiva.

Recebido em: 07.06.2022 — Aprovado em: 02.03.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13643>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2022). Mestrado em Educação nas Ciências - Unijuí, bolsista CAPES (2011). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3700-8634>. E-mail: catia.keske@iffarroupilha.edu.br.

** Doutorado 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. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2380-6934>. E-mail: pansera@unijui.edu.br.

Abstract

The Federal Institutes of Professional, Technical and Technological Education (FIs) seek to offer 20% of their vacancies for initial teacher training, in compliance with Law n. 11,892/2008. In this challenge, common issues exist to other educational institutions. In this text, we seek to understand some of those related to teaching work and the professional constitution of teachers, more specifically in the area of Pedagogy. Situated in the field of qualitative research, the study is guided by the premises of Textual Discursive Analysis (TDA). From this perspective, phenomenological and hermeneutically understandings of Pedagogy and the professional performance of professors in this area are described and analysed, developed by individuals who have a direct relationship with this locus: Pedagogy professors, course coordinators and subjects in becoming-professor, the students of the 7th and 8th semesters. Amidst the processes of unitarization, categorization and construction of the metatext, the coexistence of elements in a broad context is identified, within the scope of "common experiences" in initial teacher education and teaching in undergraduate courses, as well as elements of nature more specifically, unique to the teaching work in an FI: the former, constitutive of professional teacher development; the second, in between the teaching work in an IF.

Keywords: Pedagogy; teacher professionalization; discursive textual analysis.

Resumen

Los Institutos Federales de Educación Profesional, Técnica y Tecnológica (IFs) buscan ofrecer un 20% de sus plazas a la formación inicial de profesores, cumpliendo la Ley n° 11.892/2008. En ese desafío, viven cuestiones comunes a otras instituciones de enseñanza. En este texto, se busca comprender algunas de las relacionadas al trabajo docente y a la constitución profesional de los profesores, más específicamente en el área de la Pedagogía. Situado en el campo de la investigación cualitativa, el estudio es guiado por las premisas del Análisis Textual Discursivo (ATD). De esa perspectiva, se describen y se analizan, fenomenológicamente y hermenéuticamente, entendimientos acerca de la Pedagogía y la actuación profesional de docentes de estas áreas en licenciaturas de un IF, elaborados por individuos que poseen una relación directa con ese locus: docentes de Pedagogía, coordinadores de cursos y sujetos en devenir-docente, estudiantes del 7° y del 8° semestre. En medio a los procesos de unitarización, categorización y construcción del metatexto, se identifica la coexistencia de elementos en un contexto amplio, en el ámbito de "experiencias comunes" a la formación inicial de profesores y a la docencia en cursos de licenciatura, y, también, de elementos de naturaleza más específica, singulares al trabajo docente en un IF: los primeros, constitutivos del desarrollo profesional docente; los segundos, los entremedios del trabajo docente en un IF.

Palabras clave: Pedagogía; profesionalización docente; análisis textual discursivo.

Introdução

Instituídos a partir da transformação ou integração de Escolas Técnicas e Agro-técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, uma das novidades trazidas pela configuração administrativo-pedagógica singular aos Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é a oferta de, minimamente, 20% de suas vagas para a formação inicial de professores (BRASIL, 2008). Apesar de distintos de qualquer outra institucionalidade nacional ou estrangeira (PACHECO, 2020), nos desafios dessa oferta, os IFs encontram dificuldades comuns a outras instituições de ensino, tanto no contexto brasileiro como no de outros países. Como destacam Tardif e Lessard, na educação, assim como nos outros campos da vida social, “sente-se hoje a necessidade de ir além do quadro nacional e levar em conta a experiência coletiva das outras sociedades”, pois “[...] os sistemas educativos da maior parte das sociedades ocidentais sofrem atualmente evoluções comuns ou, pelo menos, amplamente convergentes” (2014b, p. 7). As implicações desse processo de evolução, embora lento, são sentidas e vividas por professores e professoras de diferentes lugares, em tempos distintos.

A conjuntura, neste texto problematizada, diz respeito à implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), fenômeno investigado em pesquisa de Doutorado. Situados no campo da pesquisa qualitativa, cujas compreensões ocorrem, hermenêutica e fenomenologicamente, guiadas pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), nesse texto objetivamos identificar e analisar concepções docentes e discentes acerca da contribuição da Pedagogia ao processo de constituição docente na formação inicial de professores em cursos da referida instituição. Pedagogia compreendida como Ciência da Educação (FRANCO, 2008; FRANCO, 2021; LIBÂNEO, 2021; SAVIANI, 2012), que tem a educação como objeto de estudo e cujas especificidades devem ser estudadas em perspectiva crítica considerando a multiplicidade e complexidade social, características da contemporaneidade.

Apresentamos, inicialmente, compreensões teóricas que evidenciam deslocamentos na concepção do ensinar e da Pedagogia, provocados por três discursos que se entrelaçam nas atuais práticas profissionais docentes. De forma dialogada, entrelaçamos compreensões de autores nacionais e internacionais que estudam a profissionalização docente, movimento esse que, nas últimas quatro décadas, tem contribuído tanto para o processo de ensino como um todo, quanto, especialmente, para a constituição docente, no âmbito da formação inicial e continuada.

Na sequência, descrevemos e analisamos entendimentos sobre a temática, elaborados por docentes da Pedagogia, por coordenadores de cursos e por sujeitos em devir docente, estudantes de 7º e 8º semestres. Estes são os três grupos de sujeitos que possuem relação direta aos cursos de Licenciatura, na área de Ciências Naturais do IFFar

– lócus do estudo, parte do mundo-vida do fenômeno investigado. Assim fazemos dado o interesse quanto às implicações da Pedagogia na constituição docente durante a formação inicial de professores, bem como do trabalho docente de profissionais da área, no contexto dos Institutos Federais. Por fim, compartilhamos as compreensões emergentes em um metatexto, construído em um movimento espiralado e de retorno aos entendimentos dos interlocutores teóricos e empíricos (apresentados e mostrados até então no texto), que nos levaram, em novos entendimentos, a aprender sobre o trabalho docente de pedagogos(os) em licenciaturas de um Instituto Federal.

1. Discursos constitutivos da pedagogia e da prática profissional docente – compreensões teóricas

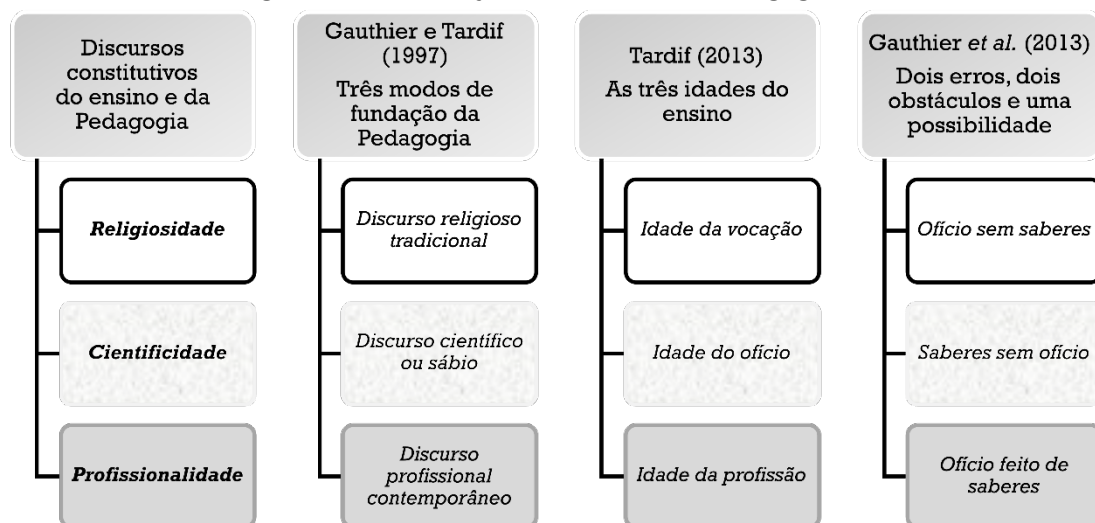
Desde o século 17, a Pedagogia vem constituindo-se como ordem de discursos e de práticas, em momentos fundadores (GAUTHIER; TARDIF, 1997; GAUTHIER et al., 2013). Distintos quanto à sustentação teórica e também quanto aos seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, são três os discursos constitutivos que podem ser identificados no movimento de deslocamento, ampliação e significação da Pedagogia: o saber-fazer vocacional orientado pela religiosidade, o saber-fazer técnico à luz da cientificidade e o saber-fazer prático e reflexivo, desenvolvido e subsidiado pelos movimentos individual e coletivo de profissionalização. Historicamente, como destacam Gauthier e Tardif, “o pedagogo, assim como sua atividade, têm sido sucessivamente assimilados ao artesão, ao técnico e ao prático, cada um possuindo um saber específico” (1997, p. 48). Trata-se, contudo, de uma evolução não linear, dada a conjugação das formas antigas à forma recente (TARDIF, 2013). Como problematizam Gauthier et al., atualmente

se permanecermos durante algum tempo no domínio das representações, poderá ser útil encarar o ensino atual como uma composição dessas três concepções, que não se apresentam mais como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que se exerce esse trabalho (2013, p. 256).

Para evidenciar as implicações de cada um dos discursos constitutivos do ensino e da Pedagogia e, conseqüentemente, dos pensares e fazeres dos profissionais da área, nos valem das elaborações de Gauthier e Tardif (1997), Gauthier et al. (2013) e de Tardif (2013) para o reconhecimento do caminho percorrido até as discussões sobre o

trabalho docente na atualidade. Entrelaçamos a tais compreensões as problematizações feitas por Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Saviani (2012) e Gatti (2017), que contribuem para situar a atualidade do trabalho docente. Se os autores referem-se a “modos de fundação da Pedagogia” (GAUTHIER; TARDIF, 1997), “idades do Ensino” (TARDIF, 2013) e “erros-obstáculos e possibilidade” (GAUTHIER et al., 2013), na Figura 1, apresentamos uma síntese na qual estabelecemos as relações entre religiosidade, cientificidade e profissionalidade, como tônicas discursivas de cada um dos três momentos constitutivos do ensino e da Pedagogia, em uma tentativa de dialogar entre os diferentes arranjos linguísticos que, para nós, são discursos constitutivos.

Figura 1 – Constituição do ensino e da Pedagogia



Fonte: Dados da Pesquisa.

Apesar da nomeação distinta usada por cada um dos autores, de forma geral trata-se da caracterização do deslocamento de um inicial saber de experiência vocacional e “quase que artesanal”, passando do saber científico a um saber reflexivo. Como destacam Gauthier e Tardif (1997), inicialmente fundada sobre uma ordem divina, a pedagogia assume uma natureza profana, abandonada, posteriormente, de forma integral à investigação científica, até uma pedagogia fundada na atitude discursiva de um profissional que, trabalhando em situações complexas, desenvolve sua prática com base numa pluralidade de saberes (GAUTHIER; TARDIF, 1997).

1.1 O saber-fazer vocacional orientado pela religiosidade

Gauthier e Tardif (1997) atribuem o nascimento da Pedagogia à criação de um método e de um conjunto de regras e conselhos, a fim de que o mestre pudesse melhor ensinar seus estudantes, ao que nomeiam discurso religioso tradicional. Pela primeira vez na história, no século 17, fatores como a necessidade de cada um poder interpretar textos religiosos e a atenção à infância e para com aquele que se ensina, foram evidenciadas. Correspondente ao discurso religioso elaborado por Gauthier (GAUTHIER; TARDIF, 1997), Tardif (2013) nomeia esse movimento discursivo inicial do ensino como a idade da vocação. Nela está o surgimento do ensino escolar tal como o conhecemos hoje, situado inicialmente na Europa nos séculos 17 e 18, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica, com o advento e multiplicação de pequenas escolas e colégios, estabelecimentos privados colocados sob a tutela das igrejas e das comunidades locais (TARDIF, 2013).

O discurso e a prática deslocam-se do estudar “tudo”, na perspectiva de Rabelais, para o ensinar “tudo a todos”, com base na Didática Magna do Comenius, e sob essa intenção o ensino passa a ser um problema na escola, visto que não era possível que os alunos se comportassem mal ou aprendessem pouco (GAUTHIER; TARDIF, 1997). Emerge, então, a elaboração de obras católicas e protestantes sobre a boa maneira de ensinar. Nesse cenário, são definidos diferentes mecanismos de controle da sala de aula, constitutivos de um método para resolver os problemas de ensino com os quais o docente se defrontava no período em questão, e que permeiam a organização das escolas até os dias de hoje. Trata-se de: o controle do espaço, do grupo, dos deslocamentos, da postura e dos saberes (GAUTHIER; TARDIF, 1997).

Segundo Tardif (2013), nesse contexto, o ensino é “profissão de fé”, e professar é tanto exercer uma atividade em tempo integral, quanto exprimir e tornar pública a fé por meio da conduta moral como professor. Considerado como uma vocação às mulheres, o ato de ensinar correspondia ao cumprimento de uma importante missão junto às crianças, a de moralizá-las e mantê-las na fé em Deus, ensinando o controle do corpo e fazendo do ensino um trabalho moral. Como a formação era quase inexistente, apenas *in loco* pela experiência e imitação, as “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas, e as condições de trabalho ficavam em segundo plano, mantendo as professoras sujeitas a várias formas externas de controle, com rara autonomia, delineada pelo poder dos religiosos, dos homens, dos pais, dos superiores e daqueles que as pagavam (TARDIF, 2013, p. 554-555).

Gauthier et al. (2013), por sua vez, nomeiam esse discurso constitutivo do ensino e da Pedagogia como ofício sem saberes, dado os equívocos paradoxais que sustentaram a crença de que para ensinar basta ou conhecer o conteúdo, ou ter talento, ou ter bom senso, ou seguir a intuição, ou ter experiência ou, ainda, ter cultura. Tais ideias contribuíram e ainda contribuem, sobretudo, para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER et al., 2013, p. 20).

1.2 Saber-fazer técnico à luz da cientificidade

Em resposta ao código uniforme do saber-fazer cristalizado a partir da vocação orientada pela religiosidade, a Pedagogia, como “repertório artesanal de ações a repetir sem muito pensar”, foi denunciada veementemente na primeira metade do século 20, conforme pontuam Gauthier e Tardif (1997). Segundo os autores, universitários da época, responsáveis pela articulação do novo discurso pedagógico, desejavam que a pedagogia “contivesse, dali em diante, um conjunto de saberes positivos e de um saber-fazer advindo da verificação científica” (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 44), deixando de ser cópia fiel dos ditames religiosos de seus fundadores. O fundamento da Pedagogia passa, então, de projeto divino a projeto experimental, e como a técnica é o prolongamento natural da ciência, como referem Gauthier e Tardif, “é fácil imaginar que a função do pedagogo corresponda àquele de técnico que aplica, na sua sala de aula, leis da pedagogia descobertas pela ciência” (1997, p. 45).

Instaura-se, assim, o discurso científico, como nomeiam Gauthier e Tardif (1997), a idade do ofício, para Tardif (2013), que destaca que a relação das professoras com o trabalho deixou gradualmente de ser vocacional para se tornar contratual e salarial. Surgido no século 19, no processo de desconfessionalização e estatização das sociedades ocidentais, quando os Estados ascendem e, lentamente, separam-se das Igrejas, o ensino como ofício atinge o seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, “como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados” (TARDIF, 2013, p. 557). Dessa forma, criadas as primeiras redes escolares públicas e laicas, a presença das crianças na escola passa a ser obrigatória e o contexto educativo implica na integração da profissão de docente às diferentes estruturas do Estado.

Nessa conjuntura, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial, a formação, que provocou, ainda no século 19, a difusão de escolas normais, tornadas obrigatórias a quem fosse ensinar no século 20, nas quais “o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas

pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 557). Certa relação com a idade da vocação? Em meio ao processo da separação Estado-Igreja, o estatuto de funcionário público conferido a quem fosse ensinar e estivesse habilitado para tal, garante certa autonomia pedagógica e proteção contra os antigos controles externos. Junto a esse *status*, as professoras passam a ser responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem e pela disciplina, entre outros aspectos.

Gauthier et al. (2013) destacam, por sua vez, o quanto se tentou transformar a Pedagogia em uma ciência aplicada com base na Psicologia, reconhecida como ciência pura, a fim de formalizar a atividade docente, ideia antiga que vinha tomando corpo desde o fim do século 19. Na prática, esse projeto de ciência da educação deu corpo aos saberes sem um ofício, capaz de colocá-los em prática, que foi criticado pelos professores, dada sua dimensão de não pertinência prática. Assim, apesar de os saberes sobre o ensino advindos da cientificidade terem pertinência em si mesmos, acabaram “amputados” de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” (GAUTHIER et al., 2013, p. 27).

1.3 Saber-fazer profissional e reflexivo, desenvolvido nos movimentos individual e coletivo de profissionalização

A problematização do quanto o ensino tarda a refletir sobre si mesmo e não tem definido os saberes envolvidos no exercício do seu ofício ocorre desde seu início, na Antiguidade, e assim o é ainda, sem interrupção. Gauthier et al. (2013) defendem a necessidade de uma teoria geral da Pedagogia, identificando dois obstáculos que, historicamente, se interpõe à ela: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício. Ao analisar os momentos discursivos anteriores, os autores evidenciam que, assim como os saberes sem ofício acabaram por formalizar o ensino até sua não correspondência ao contexto real e esvaziados do contexto concreto do exercício do ensino, o ofício sem saberes cristalizou ideias pré-concebidas, levando a cegueiras conceituais. Como problematizam os autores, na tentativa de fugir de um mal, caiu-se num outro, sendo os dois prejudiciais para o “desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 2013). Em uma proposição de superação de tais obstáculos, defendem um ofício feito de saberes, que considere a mobilização de vários saberes

constitutivos de um “[...] reservatório no qual o professor pode se abastecer para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 28).

Examinando sobre “onde estamos hoje”, Gauthier e Tardif (1997) destacam o discurso profissional contemporâneo, justificando a existência, por algumas décadas, de um questionamento importante acerca dos esforços de fundação da Pedagogia sobre a ciência e a tecnologia. Defendem, então, uma terceira via ao discurso religioso e ao discurso científico, sob a pretensão de “ultrapassar, ao mesmo tempo, tanto a perspectiva que procura fundar-se na verdade divina quanto aquela que postula a ciência com fundamento do agir do pedagogo” (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 46). Por esse viés,

conceber o docente como um profissional significa compreendê-lo como alguém dotado de saberes e que, confrontado com uma situação complexa na qual torna-se impossível utilizar estes saberes conforme eles deveriam ser aplicados diretamente, deve, por conseguinte, deliberar, refletir sobre a situação e decidir (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 46).

Correlata a essa elaboração, Tardif (2013) nomeia o momento atual como a idade da profissão, destacando que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século 20. Embora tenha sido na idade do ofício que as professoras passaram a trabalhar para construir uma carreira e obter um salário, é somente a partir dos anos de 1980 que se pode identificar o movimento de profissionalização em contornos de movimento social. Os objetivos da profissionalização estão, sobretudo, relacionados à melhoria do desempenho do sistema educativo, ao deslocamento do estatuto de ofício do ensino para o de profissão em sua integralidade e à construção de uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino (TARDIF, 2013).

Nesse processo, surgiu a necessidade de uma formação universitária baseada em conhecimentos científicos sem, no entanto, limitar a pesquisa à produção de conhecimentos teóricos ou básicos e, sim, colocando-a “a serviço da ação profissional”, o que resultou em um “aumento das competências práticas dos professores” (TARDIF, 2013). Se antes as escolas e os cursos normais eram o espaço-tempo para tal formação, o movimento de profissionalização levou ao seu prolongamento até o nível superior. Intimamente ligado à universitarização, esse processo conduziu a mudanças nas universidades e nas organizações escolares de diferentes países, especialmente pela mediação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (TARDIF, 2013) que, junto a outros organismos internacionais, propiciou a circulação

de políticas itinerantes de educação que têm provocado a reestruturação da profissão docente (OLIVEIRA, 2020), muitas vezes, como se “a imagem de professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política” (ARROYO, 2013, p. 24).

A profissionalização do ensino leva, contudo, ao reconhecimento dos professores como especialistas da Pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas em conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar, uma vez que “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561). Como elaboram Gauthier e Tardif (2014), profissionalizar a formação dos docentes significa: realçar a cultura dos professores por meio da sua integração nas universidades; enriquecer os seus conteúdos pela incorporação dos resultados de pesquisas; reservar maior espaço para a formação prática; avaliar não somente o conhecimento dos estudantes, mas sua aplicação no ensino; e, valorizar a visão reflexiva do ensino e de práticas inovadoras que priorizem a aprendizagem dos alunos.

Não parecendo-nos tarefa fácil esse processo, nomeamos, por fim, a problematização que Tardif (2013) faz em relação à idade da profissão, ao caracterizar o desenvolvimento do processo de profissionalização docente num ritmo a cada dois passos para frente, três para trás.

[...] é importante lembrar que a profissionalização da docência origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos. Na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a desconfiar deste mito e a criticá-lo? Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício [...] estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarianização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significante entre os professores da maioria dos países (TARDIF, 2013, p. 569).

Cientes que cada um dos discursos-idades-erros (Figura 1), em maior ou menor intensidade, vem sendo vivido de forma singular em nosso país, as compreensões teóricas apresentadas fazem-nos pensar sobre o que se entende no que respeita à Pedagogia no atual contexto da formação inicial de professores, em cursos de licenciatura brasileiros: A docência no Ensino Superior é reconhecida como constituída por tais discursos? E a docência dos professores que atuam na formação inicial de outros (futuros) professores? E o docente da área da Pedagogia? Segundo Gatti,

vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural (2017, p. 723).

Saviani (2012), ao historicizar e teorizar a Pedagogia no Brasil, destaca que o espaço permanente ocupado pela área na estrutura do Ensino Superior desde os anos de 1930, foi marcado pela precariedade, dada sua limitação à provisão de disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais da educação. O resultado? Um ensino “pouco consistente teórico-cientificamente, tornando a área pedagógica ‘objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo *status social* da profissão docente” (SAVIANI, 2012, p. 61). Como destaca Franco, “a Pedagogia realmente não se encaixa nos cânones da ciência moderna. [...] talvez tenha de, em sua perspectiva ontológica, debater sobre si própria e resistir a determinada forma de ciência” (2021, p. 147).

Retomando o objetivo de identificar e analisar concepções docentes e discentes acerca da contribuição da Pedagogia ao processo de constituição docente na formação inicial de professores em cursos de Licenciatura do IFFar, voltamo-nos às questões: O que podemos compreender como implicações da atividade e do trabalho docente do profissional professor(a) pedagoga(o) nesse espaço-tempo? O que é que se mostra e se revela nos discursos dos sujeitos co-presença da pesquisa sobre as práticas profissionais do Docente da Pedagogia em Cursos de Licenciatura do IFFar? Sendo essas as perguntas fenomenológicas que nos acompanham, a seguir descrevemos o processo de Análise Textual Discursiva realizado na busca de respostas.

2. Pedagogia nas licenciaturas do IFFAR – o que se “mostrou” na pesquisa

De natureza qualitativa e inserida no campo da educação, buscamos manter na pesquisa um viés fenomenológico, com orientação pela Análise Textual Discursiva para a compreensão do fenômeno. Para tanto, as elaborações estão subsidiadas em Moraes e Galiazzi (2016) e Bicudo (1994). Esses autores inspiram a termos, na fenomenologia, o desafio para pensar a realidade de modo rigoroso e, na ATD, o modo pelo qual agimos para perseguir a compreensão sobre a Pedagogia e o trabalho docente de Pedagogas(os) em Licenciaturas do IFFar. Com base em suas premissas, reconhecemos

na ATD um movimento interpretativo de caráter hermenêutico – e assim tentamos apresentá-la nesse texto.

Inicialmente, organizamos um *corpus* textual singular, constituído de textos produzidos especificamente no contexto da pesquisa, por três grupos de sujeitos envolvidos com/co-presença no fenômeno investigado, nas condições de: (i) sujeito em devir docente, licenciandos concluintes; (ii) coordenador de curso; e (iii) docente da Pedagogia atuante em curso de Licenciatura da área das Ciências Naturais. O critério para definição do lócus da pesquisa diz respeito a esta ser a área de conhecimento com maior oferta na Instituição, num total de 17, em 9 dos 10 campi do IFFar, 10 são na área das Ciências Naturais, sendo as demais em Matemática (5/17) e em Computação (2/17). Vale destacar que, em nosso entendimento, essa opção institucional revela a proposição de cumprir o percentual determinado na Lei de Criação da RFEPCT (BRASIL, 2008).

Ao todo, são 50 sujeitos que fazem/faziam parte do universo “Cursos de Licenciatura na área de Ciências Naturais ofertados pelo IFFar”. Pertencentes a 6 dos 10 campi do IFFar, os grupos podem ser assim descritos:

(i) Docentes da Pedagogia: 14 docentes, todos ingressantes na EBTT após a criação da RFECT, dos quais a maioria possui Doutorado em Educação (9 de 14, perfazendo 64,3%) e é efetivo do quadro de servidores do IFFar, sendo que apenas um deles é professor substituto. No contexto da ATD, os códigos de Unidades de Origem (UO) atribuídos a eles são DP1 a DP14, sendo as letras a representação de Docente da Pedagogia, e os algarismos, o indicativo da ordem temporal de participação na pesquisa.

(ii) Coordenadores de Curso: seis docentes, todos ingressantes na EBTT após a criação da RFECT e efetivos do quadro de servidores do IFFar, compartilham da premissa de que os Docentes da Pedagogia “buscam desenvolver suas práticas em consonância com as orientações teóricas que defendem” (Questão 6). As Unidades de Origem desse grupo foram codificadas por meio das letras CC, representando a condição de Coordenação de Curso, seguidas dos algarismos de 1 a 6, atribuídos conforme a ordem temporal de participação na pesquisa.

(iii) Sujeitos em Devir Docente: 30 estudantes de 7º ou 8º semestre, 27 da Licenciatura em Ciências Biológicas e 3 da Licenciatura em Química. A metade (15 de 30) é aluno(a) do Campus Panambi, 1/4 (8 de 32) é do Campus Santo Augusto, 5 são do Campus Santa Rosa e 2 são do Campus Júlio de Castilhos. Os Códigos das Unidades de Origem atribuídos a eles são as letras SDD, representando a condição sujeito em Devir Docente, enumeradas de 1 a 30 conforme a ordem temporal de participação na pesquisa.

Cada um dos sujeitos desses três grupos respondeu, individualmente, a um conjunto de perguntas no *Google Forms*, no período de janeiro a maio de 2020, consentindo para com as questões éticas subjacentes ao estudo por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante destacar que, correspondendo ao movimento de “iniciar a pesquisa”, para subsidiar a produção de textos-discursos pelos quais os sujeitos co-presença na pesquisa compartilhariam entendimentos sobre o fenômeno investigado, tais perguntas foram elaboradas a partir de cinco categorias definidas a priori. Nesse texto, contudo, compelidas pelo questionamento sobre “o que é que se mostra e se revela nos discursos sobre as práticas profissionais do Docente da Pedagogia de Cursos de Licenciatura do IFFar”, analisamos textos-discursos vinculados a duas categorias iniciais: (i) Atividades e experiências profissionais e (ii) Implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas Licenciaturas do IFFar.¹

Importante destacar ainda que, assim como os textos-discursos analisados aqui não correspondem à totalidade dos dados produzidos para a pesquisa, tais questões não correspondem à totalidade dos questionamentos feitos aos sujeitos co-presenças da pesquisa e sim àquilo que, em nosso entendimento, contribui e responde a referida interrogação sobre a qual nos questionamos nesse momento da pesquisa.

Vale indicar ainda que, para as respostas às perguntas que fizemos, atribuímos Unidades de Significado (US) ao encontro do processo fenomenológico de redução, realizando, dessa forma, o processo desconstrutivo de unitarização da ATD. Como uma explosão de ideias que encaminha a uma leitura aprofundada e compreensiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), a unitarização é um processo recursivo de mergulho nos significados dos textos-respostas dos DPs, dos CCs e dos SDDs. É desmembrar um texto, “[...] transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 71).

Embora não sejam apresentadas todas as US, destacamos o conjunto reconhecido como discursos que levaram à emergência de categorias finais e que permitiram novas compreensões. Vale destacar que cada fragmento produzido observa o critério de relação com o fenômeno investigado, refletindo os objetivos do estudo e, embora balizada por um referencial teórico a priori, como assim sugerem Moraes e Galiuzzi (2016), é o caminho para uma compreensão mais ampla sobre a Pedagogia e o trabalho docente de pedagogas(os) em Licenciaturas do IFFar.

Este *a priori* está ao encontro de premissas como a docência como trabalho humano (TARDIF; LESSARD, 2014a) e de atividade profissional (TARDIF; LESSARD,

2014b) que vem se constituindo pelo movimento de profissionalização (TARDIF, 2013; GAUTHIER; TARDIF, 1997; GAUTHIER et al., 2013). Somada à elas, a compreensão dos IFs como política educacional “com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global” (PACHECO, 2010, p. 26).

Vinculadas as atividades e experiências profissionais do docente da Pedagogia no IFFar, reconhecemos relações profissionais dos DPs em quatro âmbitos: (A) do(s) curso(s) em que atuam; (B) das questões discentes; das relações (C) com os demais professores formadores e (D) com a coordenação do curso. No Quadro 1, mostramos parte das US atribuídas, observando o critério da complementaridade e não da repetição.

Quadro 1 – Síntese das Unidades de Significado identificadas nos textos sobre Relações Profissionais

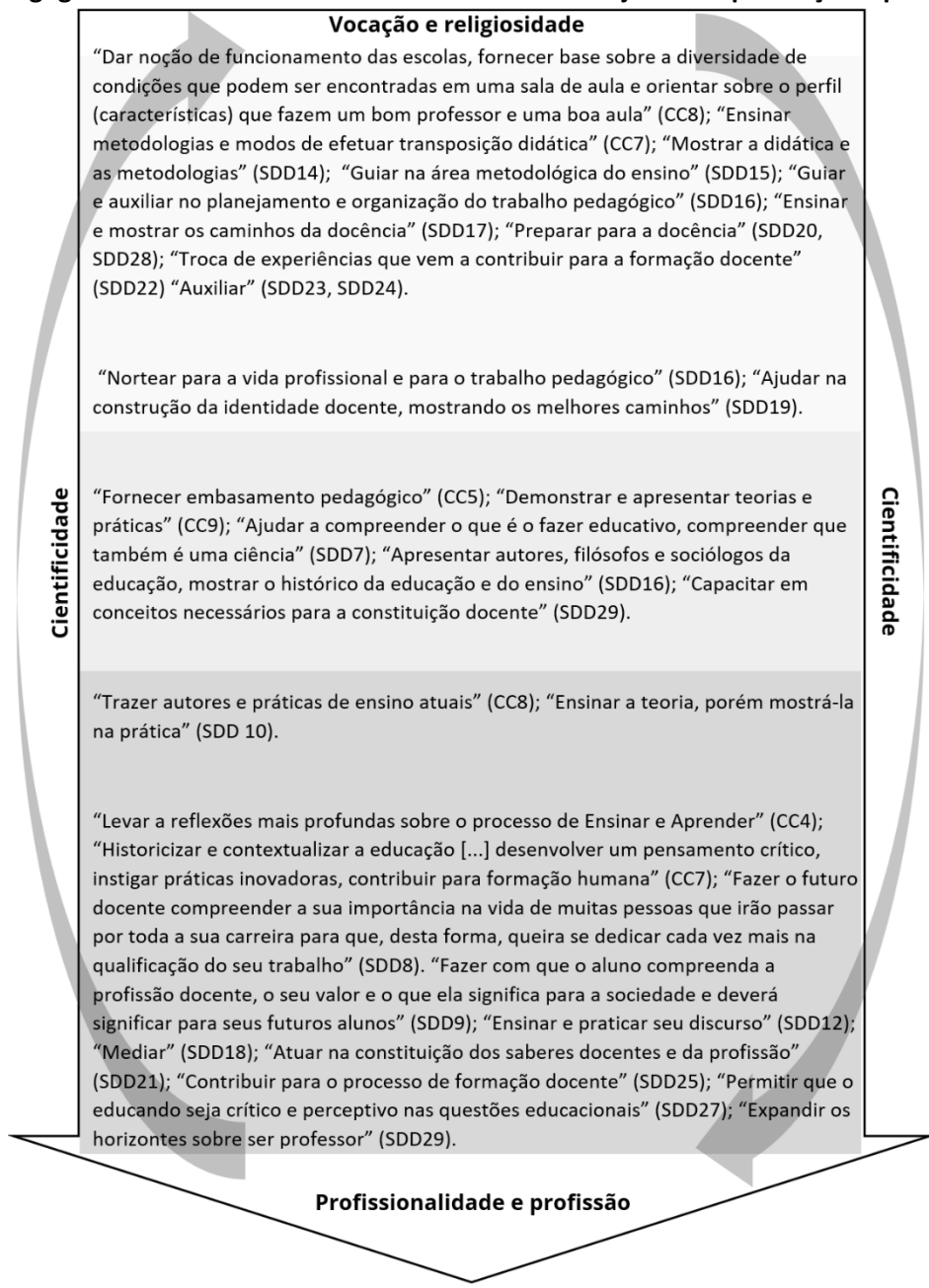
Unidades de Significado - DP		Unidades de Significado - CCs
“[...] construção coletiva. Sinto-me acolhida e à vontade para realizar o trabalho.” (DP2) “Me envolvo em todas as atividades possíveis, desde seleção de professor, perpassando por auxílio em reformulação de PPC, semanas acadêmicas.” (DP9) “Procuro me envolver com a tríade ensino-pesquisa-extensão.” (DP8)	(A) Curso(s) de atuação	“Todos os docentes se envolvem da mesma forma.” (CC3) “Ativos e querendo ajudar na construção e melhora constante das disciplinas que oferecem, estágios, etc.” (CC5) “Participam e sempre contribuem no colegiado e NDE do curso.” (CC6)
“Tenho uma postura de escuta.” (DP9) “Sempre tive dificuldades em separar a vida privada da profissional. Sou aquela docente disponível 99% do tempo.” (DP8) “Relações estritamente profissionais, constituídas pelo amálgama dos saberes necessários ao trabalho docente, voltados para a formação humana.” (DP7)	(B) Questões discentes	“A atuação é direta e bem conduzida pelas pedagogas, que auxiliam muito os estudantes na prática docente, como o desenvolvimento de oficinas, aulas, planejamentos, escritas de artigos, entre outros, principalmente dentro dos estágios, PeCCs e Residência Pedagógica” (CC4)

“[...] procuro priorizar: diálogo com pares mais próximos da área de pedagogia para que eu me sinta cada vez mais pertencente a esse espaço de trabalho”. (DP4) “A parceria com os pares é muito prazerosa em meu ambiente de trabalho” (DP8) “Procuro manter uma boa relação e sempre dialogar, trazer minhas proposições ao grupo, mesmo que causem estranhamento a alguns.” (DP3) “Através dos colegiados e NDE temos uma interação muito boa.” (DP13)	(C) Professores formadores	“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) “É corriqueiro a participação em projetos e disciplinas em conjunto com os demais professores.” (CC1)
“Me sinto parte dos cursos, mas vejo que me sinto mais parte em uns do que de em outros. Essa aproximação vai da gestão do curso, como ela compõe ou distancia, se ela considera o docente pedagogo membro da equipe ou não. Já vivi momentos de conflitos no qual tive que impor minha presença como docente do curso, isso é muito ruim para os alunos que também enxergam a gente parte ou não parte.” (DP12) “Possuo uma boa relação com as coordenadoras dos cursos em que atuo, em função do reconhecimento do trabalho prestado na área da Pedagogia (não me refiro somente a mim, mas também aos meus pares).” (DP8)	(D) Coordenação do Curso	“As professoras em questão são protagonistas no NDE e colegiado sempre contribuindo para o crescimento da nossa Licenciatura, o mesmo ocorrendo com demandas específicas da coordenação.” (CC1) “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, estágios são conduzidas, e nesses espaços os colegas têm a chance de inserir suas ideias, anseios, dúvidas.” (CC5) “Proximidade atrelada à proximidade física das salas de trabalho.” (CC2)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por fim, reconhecemos percepções acerca das *Implicações da Pedagogia e da(o) docente da Pedagogia*, identificando responsabilidades profissionais dos docentes da Pedagogia no processo de formação inicial de professores. Pelo processo de unitarização dos textos constituídos pelas respostas, identificamos um conjunto de US, sendo que apresentamos parte dele, por meio de um conjunto de orações (frases que contêm verbo ou locução verbal) que representam a nossa síntese das ações-responsabilidades atribuídas ao docente da pedagogia (Figura 2). É importante observar que trabalhamos com a ocorrência de verbos e complementos verbais cuja análise se dá, semanticamente, na aproximação aos discursos constitutivos do ensino e da Pedagogia, apresentados anteriormente no texto e na Figura 1.

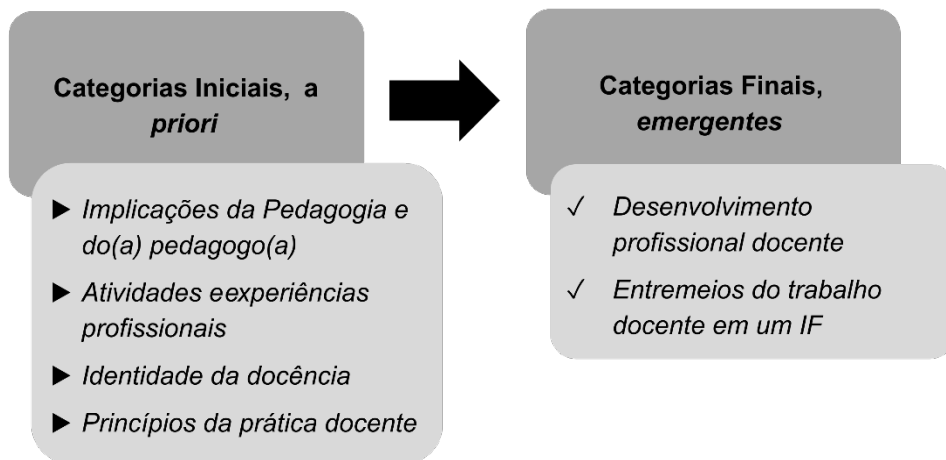
Figura 2 – Síntese das US identificadas como Responsabilidades Profissionais da Pedagogia nas Licenciaturas do IFFar nos textos dos sujeitos co-presença na pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Encerrado o processo de unitarização da ATD, com o qual reconhecemos e entendemos partes do fenômeno investigado, passamos à categorização, ao movimento de síntese e reconstrução da pesquisa pelo qual construímos e estruturamos novas formas de compreensão sobre a Pedagogia e o trabalho docente de Pedagogas(os) em Licenciaturas do IFFar. No movimento de categorização, incorremos a elaboração de regiões de generalidades compreendidas e estudadas no âmbito do estudado (BICUDO, 1994). Em uma construção desde o *corpus* textual, o encaminhamento foi do geral ao específico, sendo essa uma das formas de categorizar no contexto da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para além de reunir o que é semelhante, ao aprender sobre o fenômeno investigado, constituímos um “mosaico”, dado que a expressão e comunicação das novas compreensões foram produzidas ao mesmo tempo em que foram concretizadas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 114). Assim, na aproximação do conjunto de textos-discursos analisados (que respondiam ao questionamento que aqui nos fazemos), chegamos a outras duas categorias: (i) relações profissionais dos DPs e (ii) responsabilidades profissionais dos docentes da Pedagogia no processo de formação inicial de professores. Como parte constitutiva da ATD, a categorização possibilitou a sistematização de estruturas discursivas que nos levaram à emergência de duas categorias finais, sintetizadas na Figura 3.

Figura 3 – Síntese da categorização por meio de ATD



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Elaborado pelo movimento de interpretação e de construção de um mosaico (MORAES; GALIAZZI, 2016), na sequência apresentamos o metatexto, em que nos

desafiamos a comunicar e a revelar o que aprendemos e temos a dizer sobre o fenômeno investigado, para além do redizer entendimentos-US e de somar categorias.

3 Desenvolvimento profissional e entremeios do trabalho docente de pedagogas(os) no IFFAR: novas compreensões do/no metatexto

Se inicialmente nos esforçamos para reconhecer os deslocamentos da concepção de ensinar durante o processo de constituição da Pedagogia, vale indicar que assim fizemos na tentativa de evidenciar a essência do fenômeno, de mostrar “as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido)” (BICUDO, 1994, p. 20). Na continuidade, os processos de unitarização e de categorização foram desenvolvidos e apresentados como “cuidado com cada passo dado na direção da verdade (‘mostração’ da essência)” (idem). Agora, a intenção é compartilhar nossos entendimentos emergidos a partir dessas percepções, em um metatexto. Chegar a ele, porém, não é tarefa fácil, pois, como destaca Bicudo: “O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e procura ver além da aparência, insistindo na procura do [...] essencial” (BICUDO, 1994, p. 18).

Ao iniciar este metatexto, partimos de um questionamento que emerge na aproximação e contrastação do referencial teórico e do *corpus* textual (dados empíricos da pesquisa): O atual discurso constitutivo do ensino e da Pedagogia – de profissionalização docente – é a atualidade vivida no contexto das licenciaturas dos IFs? Ou melhor: como pode ser compreendido o mostrado e revelado nas concepções docentes e discentes acerca da contribuição da Pedagogia ao processo de constituição docente na formação inicial de professores em cursos de licenciatura do IFFar, no contexto de deslocamento dos momentos-discursos da Pedagogia e do ensino?

Embora criados numa conjuntura de atualidade, com pouco mais de uma década, o estudo nos leva à compreensão de que os profissionais pedagogas(os) que atuam no IFFar vivem um entrelaçamento de orientações teórico-práticas. Coexistem elementos que podem ser situados em contexto amplo, no âmbito de “vivências comuns” à formação inicial de professores no Brasil e à docência em cursos de licenciatura, e em elementos de natureza mais específica, singulares ao trabalho docente em um IF. Entendemos que os primeiros são constitutivos do desenvolvimento profissional docente; os segundos, como entremeios do trabalho docente em um IF.

3.1 Constituição e desenvolvimento profissional docente

Na compreensão desse contexto amplo, Arroyo (2013) contribui com a discussão, ao partir da premissa de não ser possível que a identidade de trabalhadores e de profissionais apague os traços de uma imagem social, construída historicamente. Nas palavras do autor, “onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo” (ARROYO, 2013, p. 33). A esse encontro, Gatti enfatiza que “redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se *encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais*, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura” (2017, p. 722, grifo nosso). No IFFar há, contudo, uma atuação docente singular, ao encontro da configuração administrativo-pedagógica singular dos IFs, ao mesmo tempo que estabelecida por traços comuns ao desenvolvimento profissional no Ensino Superior, como evidenciamos no texto.

Se entre as US identificadas nos textos dos DPs quase não há elementos vinculados ao ensino como vocação, e estes dizem muito mais da docência como profissão, entre os CCs e os SDDs há tanto percepções vinculadas à vocação, quanto situadas entre o ofício e a profissão, como é possível visualizar na Figura 2. Essa constatação, contudo, nos permitiria avaliar o quanto profissionalizam ou não os cursos lócus da pesquisa? Entendendo que não, ratificamos o já expresso no texto, mas nos valendo de Tardif e Lessard: “a evolução não é mais percebida como unidimensional e unidirecional; ela aparece, antes, como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente” (2014b, p. 256).

Existem, sobretudo, elementos que correspondem à “atualidade”, conforme apresentamos na Figura 2. Nesse raciocínio, nos questionamos sobre o quanto a partilha de percepções permitiu, não somente a nós pesquisadoras, mas também aos sujeitos envolvidos, a vivência da experiência de perceber partes da essência do fenômeno investigado, pelo movimento reflexivo que, desvendado à consciência, leva à ampliação do horizonte compreensivo. O conjunto de US por nós atribuídos aos DPs, profissionais da área da pedagogia que atuam na formação inicial de professores em cursos de licenciatura e, portanto, professores do Ensino Superior, levam àquilo que Pimenta e Anastasiou (2011) defendem como desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior em IES², termo tomado por nós como adequado para expressarmos uma das categorias finais a que chegamos. Isso porque, para as autoras,

a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas do conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder a análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do Ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 88).

Um processo de constituição docente dessa natureza, diferentemente da vivida pelos SDD – bem como para todo e qualquer aluno de curso de licenciatura –, configura uma identidade epistemológica (decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar) e, ao mesmo tempo, profissional, “ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social”, envolvendo “ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 88). Dentre os entendimentos compartilhados conosco pelos DP’s envolvidos na pesquisa, reconhecemos um conjunto que dá corpo ao desenvolvimento profissional, tal qual concebem Pimenta e Anastasiou (2011). Em nossa leitura, são os princípios indicados como balizadores da prática docente que movimentam e constituem as atividades profissionais por eles desenvolvidas.

Conforme Tardif (2013), os professores reconhecem seus conhecimentos em sua experiência de vida no trabalho, na medida em que reinterpretam os conhecimentos externos (de sua formação, da pesquisa ou de outras fontes de conhecimento) em razão das necessidades específicas de seu trabalho. Da mesma forma, Pimenta e Anastasiou (2011) destacam a consciência sobre as práticas de sala de aula e da instituição de ensino como um todo, como condição para transformação das práticas docentes. E isso, conforme as autoras, “pressupõem os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”, uma vez que “ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 89).

Esse processo constitui um “voltar-se sobre si mesmo”, movimento não muito tranquilo aos professores, como destacado por Arroyo (2013), mas que faz pensar e aprender mais sobre si mesmo do que sobre conteúdos ou métodos, mesmo que isso implique em “uma mirada carregada de sentimentos desencontrados, apaixonados”. Segundo o autor,

problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos, que nos enclausuram, mais do que nos

liberta. Porque somos professores. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada [...] carregamos angústias e sonhos na escola para casa e de casa para a escola não damos conta de separar esses tempos porque ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2013, p. 27).

Em meio à contribuição de Arroyo (2013), a premissa de humana docência também dialoga com nossas compreensões sobre o desenvolvimento profissional. Como defende o autor, “[...] educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2013, p. 67). Em diálogo a essa concepção, nos valem de Nóvoa, na bela elaboração de que:

[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E 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. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (2013, p. 17).

Para além do entrelaçamento dessas concepções sobre desenvolvimento profissional, reconhecido no *corpus* textual em um sentido mais amplo, compreendemos, com a segunda categoria final a que chegamos pela ATD, a existência de singularidades no trabalho docente dos profissionais da área da Pedagogia no IFFar.

3.2 Entremeios do trabalho docente

As singularidades do trabalho docente em um IF dizem respeito, desde a proximidade física de salas de trabalho de professores, à opção por uma proposta pedagógica que busca romper com os balizadores da racionalidade técnica (especialmente pelo formato de oferta de suas práticas profissionais, destacado por participantes da pesquisa e que em outro texto analisamos). É Gatti, contudo, quem nos subsidia na concordância desse “exaltar da proposta pedagógica” dos cursos lócus da pesquisa, quando ela sugere que

para se conseguir nas instituições instauração de um novo modo de pensar a formação de docentes, [...] há a necessidade de haver de um lado, consciência de que chegamos a uma situação totalmente insatisfatória nessa formação, e portanto insustentável, e, de outro, possibilidade de criação de alguma ação coletiva que permita trazer à tona contribuições fundantes originárias do campo das Teorias Pedagógicas e da Didática ao Conjunto de Áreas que são objeto dessa formação e da especialização de docentes (2017, p. 734-735).

Dentre o conjunto de US atribuídas ao *corpus* textual, há ainda outras singularidades que podem ser compreendidas, especialmente, pelas relações profissionais estabelecidas pelos DPs e os CCs (Quadro 1), que revelam quanto ao pertencimento institucional dos profissionais da Pedagogia bem como das demais áreas. Não havendo a oferta de Pedagogia como licenciatura, os DPs circulam e interagem com pares de sua área e entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem os currículos dos três cursos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. 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.

Buscando compreender tais singularidades, aproximamo-nos das compreensões de Nóvoa (2013, 2019), não somente quanto à relação pessoal e profissional, mas também quanto ao conceito de entremeios, atentos para os entremeios do trabalho docente no IFFar, isto porque, ao enfatizar a relação pessoal e profissional, Nóvoa (2013) elabora o conceito de um espaço entre-dois, entre a formação inicial do professor (sua Graduação e/ou Pós-Graduação) e a sua atuação profissional em uma instituição de ensino. Trata-se de um espaço de entremeio pelo e no qual “verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (NÓVOA, 2019, p. 207). Nesse entremeio (NÓVOA, 2019), a colegialidade, decisões, ações e o trabalho coletivo são valorizados, potencializando a corresponsabilidade para a formação profissional. E nesse processo, os professores, adquirem um corpo em que a profissão é inextricável do ser e o trabalho em rede é potencializado.

Por fim, considerando a docência em cursos de formação inicial de professores em instituições de ensino cuja identidade ainda pode ser caracterizada como indeterminada (FRIGOTTO, 2018), em construção, para nós, os entremeios se estendem: à institucionalidade inédita dos IFs e às organizações existentes no Brasil até então, o que exige uma constituição identitária, numa equação entre as fragilidades que historicamente marcam os cursos de licenciaturas e um fazer institucional diferente, para além delas; ao trabalho desenvolvido em cada um dos IFs que compõe a RFEPCT e ao trabalho em rede, a ser ainda potencializado no país, pois, embora existam fóruns das

licenciaturas de diferentes IFs, não há articulação do todo; e, a esse encontro, o desenvolvimento de ações e práticas institucionais autônomas e, ao mesmo tempo, vinculadas ao projeto societário que deu vida aos IFs.

Compreensões finais

Guiadas pela ATD, o que identificamos, nessa descrição e interpretação de parte do *corpus* textual de nossa pesquisa? Premissas do discurso profissional contemporâneo (GAUTHIER; TARDIF, 1997), da idade da profissão (TARDIF, 2013) se fazem presente na docência das(os) pedagogas(os) do IFFar, entrelaçados, entretanto, à elementos discursivos dos momentos anteriores a ele. No IFFar há singularidades no processo de profissionalização docente, sendo que a recente constituição da RFEPCCT não garantiu cursos de licenciatura “isentos” dos discursos constitutivos do ensino e da Pedagogia – até mesmo porque, como evidenciado no texto, isso não seria possível. Entre o que se mostrou na pesquisa e nossas compreensões, as palavras de Arroyo (2013) fazem interlocação direta: “carregamos todos uma história feita de traços comuns no mesmo ofício”.

Ratificamos a ideia de Gauthier et al. (2013) sobre quão necessário é às práticas institucionais de licenciatura o estabelecimento de um ofício feito de saberes. Nas singularidades ou nas vivências comuns, sejam em IFs ou outras IES, parece-nos que o reconhecimento da Pedagogia que se quer como referência para o trabalho docente dos profissionais da área em cursos de formação inicial de professores, ainda é desafio. Em nosso entendimento, o lugar ou não-lugar da Pedagogia em cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica (que não de Pedagogia como curso de ensino superior, requisito para atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como previsto na LDB) ainda carece de estudos e discussões.

Por fim, destacamos que há uma diversidade de implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia nos cursos de licenciatura do IFFar, lócus do estudo. Diversidade essa que, desde a constituição profissional aos entremeios do desenvolvimento profissional, entendemos estar ao encontro das idas e vindas quanto as “atribuições” da Pedagogia como ciência da educação e, consequentemente, da(o) pedagoga(o).

Notas

¹ Para além das duas categorias citadas, as outras três são: Princípios da prática docente de Pedagogas(os); Identidade da docência no IFFar; e, Conhecimento de Professor / Saberes da Docência. O conjunto

de textos-discursos produzidos para elas são analisadas em exercício de ATD posterior ao apresentado no texto.

- ² De forma distinta, ao invés de usarmos docência na universidade, como assim fazem Pimenta e Anastasiou (2011), usamos a expressão docência em IES, dado haver outros tipos de instituição de ensino superior que podem ofertar cursos de graduação de formação inicial de professores, pedagogia ou demais licenciaturas, e não somente as IES cuja organização administrativa e pedagógica se dá como universidade. Nos referimos, assim, à IES de forma contemplar tanto ela, como também os Centros Universitários, as Faculdades e os Institutos.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.
- BRASIL. *Lei nº 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2 ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 129-151.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125-149.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 12, n. 48, p. 37-49, out./dez. 1997.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (org.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 423-436.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 152-187.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, António Sampaio. 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.

NÓVOA, António Sampaio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António Sampaio. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANATASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice. 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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 6. ed. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014b.