

DOSSIÊ*Práticas de ensino de professores/as formadores/as das licenciaturas***A Pedagogia como Ciência da Educação em licenciaturas do IFFar: compreensões à luz da ATD*****Pedagogy as the Science of Education in teaching license degrees of IFFar: understandings in view of DTA*****Cátia Keske^a**

catia.keske@iffarroupilha.edu.br

Maria Cristina Pansera-de-Araújo^b

pansera@unijuí.edu.br

RESUMO

No contexto de expansão do direito à Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais (IFs) desafiam-se a ofertar formação de professores para Educação Básica. Neste texto, a Pedagogia como Ciência da Educação é problematizada, objetivando reconhecer marcas da atuação docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura em um Instituto Federal. Em perspectiva metodológica sustentada pelos pressupostos da Análise Textual Discursiva, emergem categorias, com as quais identifica-se: (i) a presença da Pedagogia e de Docentes Pedagogas(os) na Formação Inicial de Professores; (ii) um processo de formação continuada à luz da Pedagogia como Ciência da Educação; (iii) o reconhecimento de um grupo de Docentes como sujeitos de conhecimentos; e (iv) espaços-tempos da Pedagogia nas licenciaturas do IF lócus empírico do estudo. Compreende-se que nas diferentes atividades da atuação profissional, as(os) Docentes Pedagogas(os) levam consigo referências epistemológicas da área, dispondendo-se a contribuir para o mundo-vida licenciaturas em um IF.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Docentes Pedagogas(os). Instituto Federal Farroupilha. Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

In the expansion context of the right to Professional and Technological Education, the Federal Institutes (IFs) challenge themselves to offer teacher training for Basic Education. In this article, Pedagogy as the Science of Education is problematized, aiming to recognize the marks of teaching performance of educators and Pedagogia in teaching license degrees at a Federal Institute of Education. In a methodological perspective supported by the premises of Textual Discourse Analysis, categories arise, and the following are identified: (i) the presence of Pedagogia and Licensed Educators in Initial Teacher Training; (ii) the process of continuing education in view of Pedagogia as the Science of Education; (iii) the recognition of a group of educators as

^a Doutora em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Professora, Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Panambi, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Doutora em Genética e Biologia Molecular, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

knowledge subjects; and (iv) Pedagogy spacetime in the teaching license degrees of the Federal Institute that was the empirical locus of the study. It is understood that in the different activities of professional performance, the Licensed Educators hold epistemological references of the area, being willing to contribute to the teaching license degrees world-life in a Federal Institute.

Keywords: Initial Teacher Training. Licensed Educators. Farroupilha Federal Institute. Textual Discourse Analysis.

Palavras introdutórias

O processo de deslocamentos conceituais que historicamente vem constituindo a Pedagogia, nem sempre teve/tem como subsidiárias as perspectivas de reconhecimento ou assunção da área como Ciência da Educação. Pensar tal problemática no contexto de cursos de formação inicial de professores para as diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica no Brasil, complexifica as problematizações possíveis. Isso porque, uma vez que embebidas uma no corpo da outra (a Pedagogia e a Educação Básica no Brasil), ambas exigem que seus pressupostos e finalidades sejam reconhecidos como singulares e, ao mesmo tempo, dialoguem. Se esse tem sido um movimento de fragilidades e desafios nas Instituições de Ensino Superior que promovem cursos de licenciatura em nosso país, não é diferente para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Criados há quase quinze anos por meio da Lei nº11.892/08 (Brasil, 2008), os IFs compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) junto com outras instituições que também ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De forma singular e inédita, os IFs ofertam cursos em diferentes modalidades, nos dois níveis de educação e representam uma política pública de expansão do direito à educação pública e gratuita em nosso país. Apesar de não nascerem como instituições de ensino totalmente novas e terem sido criadas a partir de Escolas Agrotécnicas e de Centros Federais de Educação Tecnológica já existentes nas diferentes regiões brasileiras, trazem consigo uma nova responsabilidade: ofertar parte de suas vagas (20%) à formação de professores para a Educação Básica (Brasil, 2008).

Neste texto, problematizamos implicações teórico-práticas da Pedagogia [como Ciência da Educação] e da(o) pedagoga(o) como docente em cursos de formação inicial de professores de um Instituto Federal, o IFFar. Sendo esse o fenômeno investigado em pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, nesta escrita compartilhamos as compreensões sobre “o que é que se mostra como implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas Licenciaturas do IFFar” em textos-discursos de 50 sujeitos parte desse mundo-vida. Em perspectiva fenomenológica hermenêutica, objetivamos reconhecer e analisar marcas da atuação de docentes pedagogas(os) e da Pedagogia no referido contexto. Inicialmente, apresentamos o caminho metodológico pelo qual chegamos a compreensões sobre a Pedagogia como Ciência da Educação. Na sequência, compartilhamos teorização emergente sobre a temática, destacando nossos entendimentos sobre as categorias emergentes por meio da Análise Textual Discursiva.

No caminho metodológico, o processo de Análise Textual Discursiva

(Re)conhecendo a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise de informação de natureza qualitativa para produzir novas compreensões sobre textos e discursos, conforme Moraes e Galiazzi (2016) elaboraram, assumimos um caminho metodológico que, em perspectiva fenomenológica hermenêutica, está ao encontro dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação.

No caso da análise que apresentamos, trata-se de parte de um *corpus* textual produzido singularmente para a pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada no *Google Formulários*, realizada junto a um grupo também singular: sujeitos co-presença no fenômeno investigado, composto por 30 estudantes concluintes de cursos de licenciaturas na área das Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e/ou Química), 14 docentes da Pedagogia e 06 coordenadores de curso, todos parte/pertencentes ao mundo-vida “formação inicial de professores no IFFar” à época da produção de dados para a pesquisa (2020-2021). Quanto à referência “sujeitos co-presença”, importante indicar que assim nomeamos a partir de Bicudo (1994), quando a autora destaca que, em se tratando de pesquisa com abordagem fenomenológica hermenêutica, “o que é visto não é percebido de maneira isolada, mas em uma região de fenômenos co-percebidos. Forma-se um campo de percepção onde estão presentes o fenômeno posto em foco e outros co-percebidos” (Bicudo, 1994, p. 19).

Observando todos os encaminhamentos éticos relativos à pesquisa envolvendo sujeitos na área da educação (Brasil, 2012), esse grupo aceitou o convite para compartilhar conosco entendimentos sobre a atuação docente de Pedagogas(os) e a Pedagogia nas licenciaturas do IFFar. Dentre os textos-discursos produzidos por eles, aqui voltamo-nos aos que dizem sobre “Conhecimento de professor/Saberes da docência” e “Implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas licenciaturas do IFFar”¹.

Para operacionalizarmos a análise, primeiro lançamo-nos à desmontagem dos textos, identificando Unidades de Significado (US) que dizem singularmente sobre o fenômeno investigado. Trata-se do momento em que nos aprofundamos, como pesquisadoras, em “processo recursivo de mergulho nos sentidos atribuídos aos textos em análise”, processo desestrututivo chamado de unitarização (Sousa; Galiazzi, 2018).

Nesse processo, para identificarmos a origem de cada US, conforme as premissas da ATD, atribuímos códigos de origem aos textos-discursos (Moraes; Galiazzi, 2016), observando a redação de DP para Docentes da Pedagogia, CC para Coordenadores de Curso e SDD, dada a opção de nomearmos os estudantes concluintes como Sujeitos em Devir Docente. Às letras indicativas do grupo ao qual o sujeito co-presença pertence, seguem algarismos que correspondem à ordem da

¹ Para além dessas duas categorias iniciais, a pesquisa como um todo, contou com outras três definidas *a priori*: Atividades e experiências profissionais; Princípios da prática docente de Pedagogas(os); e Identidade da docência no IFFar. *A priori* porque era essencial “iniciar a pesquisa” (Bicudo, 1994).

participação na ferramenta *Google Formulários*. Por fim, para indicar a categoria inicial para a qual o texto discurso fora elaborado, usamos CPSD para “Conhecimento de professor/Saberes da docência” e IADP para “Implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas licenciaturas do IFFar”.

Em um segundo movimento da ATD, ao estabelecermos relações entre as US, no processo de organização das unidades, encaminhamo-nos à categorização de categorias emergentes e uma final – para então chegarmos à captação de um novo emergente, compartilhado no metatexto, no próximo subtítulo. Segundo Moraes e Galiazzi (2016) e Sousa e Galiazzi (2018), esse elemento recursivo da ATD “se apresenta como processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos em um movimento de síntese e construção de sistemas de categorias com as novas aprendizagens e compreensões que originam um metatexto”.

Quando unitarizamos e categorizamos, contudo, muitas são as incertezas sobre as aproximações e os distanciamentos possíveis entre as US. Em processo espiralado, a insegurança cede espaço para a emergência de novas compreensões (Moraes; Galiazzi, 2006). Conforme esses autores, a ATD exige saber lidar com os polos opostos prazer e dor, insegurança e convicção, solidão e solidariedade, todos propiciando espaços para a emergência do novo que, nas palavras deles, “é parte de um bom trabalho de análise” e “[...] sinalizar para esta aprendizagem é situar-se em um paradigma emergente de pesquisa” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 122). No Quadro 1, apresentamos a síntese desses dois elementos recursivos da ATD, a unitarização e a categorização.

Quadro 1: Definição das Unidades de Significado (na desmontagem dos textos-discursos - unitarização) e das Categorias Intermediárias Emergentes (na aproximação entre as US - categorização)

Unidades de Significado / Categoria Inicial, <i>a priori</i>	Categorias Intermediárias Emergentes
<i>Não há como pensar neste processo [de formação inicial de professores] de modo dissociado de discussões pedagógicas.</i> DP1/I	
<i>[...] muitos vêm para o curso e não querem ser professores, isto é algo que está presente na formação inicial da área de Ciências, já foi e continua sendo investigado em várias pesquisas sobre o curso [...] então precisamos abordar e ‘apresentar’ a profissão docente e seus saberes.</i> DP3/CPSD	
<i>Mesmo as disciplinas dos diferentes núcleos sendo tão distintas, elas são indissociáveis e complementares. [...] juntas complementam os saberes do professor. E nenhuma é “melhor” que a outra. Isso vale para as disciplinas do Núcleo Pedagógico, ou seja, são tão importantes quanto as outras todas.</i> SDD17/CPSD	
<i>Acredito que o IFFar ao escolher esse modelo de inserir o profissional da pedagogia, torna as suas licenciaturas diferenciadas, não perfeitas, mas fogem da formação 3+1 das universidades. Nós somos parte dos cursos, contribuímos, aprendemos, ensinamos e nossos alunos têm se destacado no mundo do trabalho e na pós-graduação.</i> DP12/IADP	Pedagogia e Pedagogas(os) na Formação Inicial de Professores do IFFar
<i>Seriam muitas as autorreflexões, mas uma que me inquieta é o fato de não haver movimentos formativos ou propostas de formação continuada que permitam ressignificar saberes ou fazeres dos [...] pedagogos (formadores) de modo específico.</i> DP3/IADP	Formação Continuada das(os) DPS à luz da Pedagogia como Ciência da Educação
<i>Se quisermos assegurar a construção dos saberes da profissão, aqueles que habilitam os acadêmicos para o exercício da docência, precisamos manter e qualificar a atuação dos pedagogos nas licenciaturas.</i> DP7/IADP	
<i>Devemos valorizar mais nossa profissão. Mostrarmos mais!</i> DP5/IADP	
<i>É por meio da práxis que o pedagogo busca lançar luz na formação inicial.</i> DP14/IADP	

(continua)

Quadro 1 – Conclusão

Unidades de Significado / Categoria Inicial, <i>a priori</i>	Categorias Intermediárias Emergentes
<i>Os Cursos de Licenciatura do IFFar têm em sua proposta pedagógica um viés para a formação de professores-pesquisadores criativos, críticos e reflexivos pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. [...] proposta que se distancia das formações com viés tecnicista, onde o pedagogo e as problematizações do campo da Pedagogia, muitas vezes, não são bem-vindos. DP9/IADP</i>	
<i>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/IADP</i>	
<i>[O(a) pedagogo(a) é] um elo entre a teoria e a prática de sala de aula. DP10/IADP</i>	
<i>Somos uma referência para a construção de práxis significativas para os colegas e alunos. Temos conhecimentos específicos que nos proporcionam uma visão mais ampla e profunda sobre os processos educacionais e a formação docente. DP13/IADP</i>	
<i>Embora [o IFFar tenha] docentes licenciados e com pós-graduação em educação, há aspectos da formação docente que talvez sejam mais bem explorados em um curso de Pedagogia do que numa pós em Educação. CC6/IADP</i>	
<i>O pedagogo tem um papel importante de desenvolver conhecimentos que são próprios da ciência da educação [...] Saberes teórico-práticos [...] em diálogo constante com os pares, os alunos e o campo de atuação: a escola e os professores da educação básica. DP4/IADP</i>	
<i>Nossa atuação faz o que a Pedagogia tem de melhor: uma reflexão constante sobre a Educação como ciência. [...] Nossos alunos são a melhor resposta ao nosso trabalho, que deve ser cada vez mais integrado entre os docentes da área e da pedagogia, ao ponto que daqui um tempo seremos apenas docentes das licenciaturas. DP12/IADP</i>	
<i>Ao entrar em sala de aula, no estágio, você encara uma realidade totalmente diferente do que você imagina, então você percebe que nenhum conteúdo, específico ou pedagógico, possuem maior relevância, pois eles se articulam na prática docente e são igualmente necessários para as aulas. SDD14/CPSD</i>	
<i>O PIBID, as PeCCs e os estágios se aproximam no sentido de colocar os estudantes no exercício de praticar a docência: planejando, executando, pesquisando e refletindo sobre a prática pedagógica. SDD5/CPSD</i>	
<i>As práticas pedagógicas são fundamentais para que possamos conhecer e nos situarmos no ambiente escolar. SDD28/CPSD</i>	
<i>Os saberes específicos das Ciências da Natureza não devem ser separados dos saberes pedagógicos e nem dos saberes da experiência [...] para que a construção do conhecimento ocorra. Percebo que, muitas vezes, são os projetos e as práticas pedagógicas que ajudam e proporcionam isso aos alunos. SDD9/CPSD</i>	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

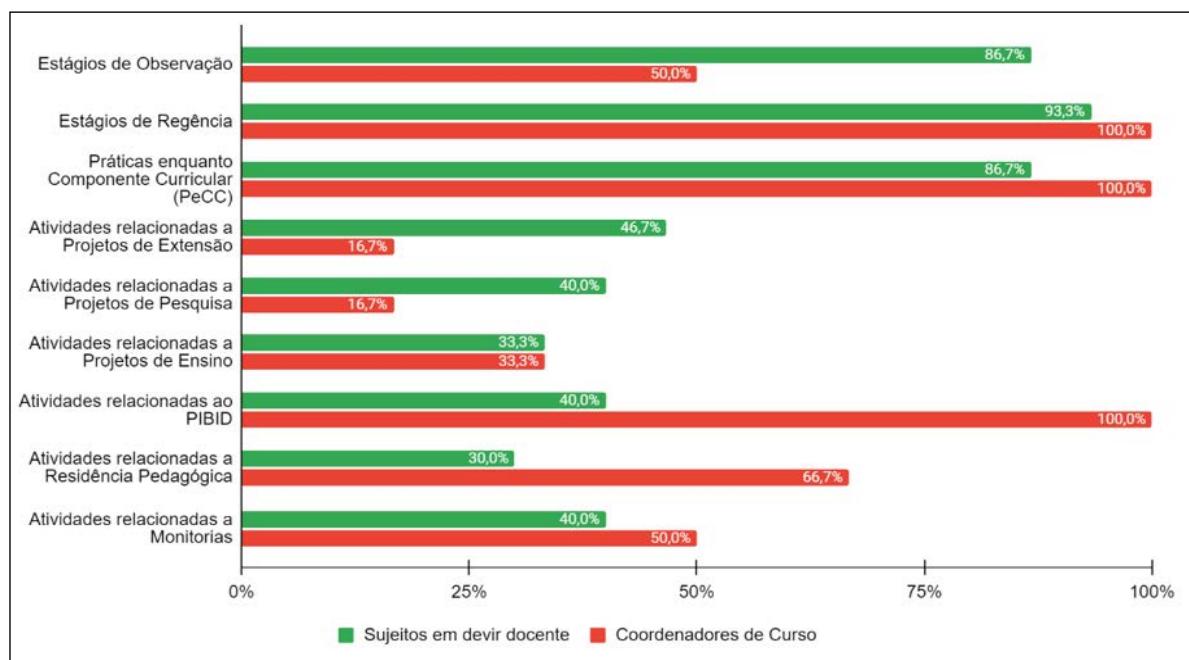
Havendo duas possibilidades de categorizar, trabalhamos na pesquisa com um processo misto de categorização *a priori* e de categorização emergente, como Moraes e Galiazzzi (2016) indicam ser possível. Na primeira, o encaminhamento foi do geral ao específico, na categorização dos textos-discursos dos sujeitos co-presença no fenômeno investigado. Na segunda, o caminho se deu no sentido inverso, “de categorias mais finas até aquelas mais amplas e gerais” (Moraes; Galiazzzi, 2016, p. 106).

Outrossim, considerando que algumas questões feitas aos sujeitos co-presença no fenômeno investigado foram elaboradas em formato “fechada”, sistematizamos aquelas cuja síntese e apresentação permitem um diálogo com o demonstrado no Quadro 1. A primeira delas representa a percepção de CCs e de SDDs sobre a atuação dos professores formadores da área pedagógica. Na medida em que CCs compartilham da premissa de que DPs “buscam desenvolver suas práticas em consonância com as orientações teóricas que defendem”, evidenciando o estar sendo e o exercício da docência em constituição, SDDs concordam que DPs que atuam/atuaram com sua turma

(re)conhecem e/ou possuem saberes necessários para ensinar. Se todas as respostas dos SDDs foram “sim”, vale destacar que quase metade (13 de 30) indicou uma restrição: sete indicaram que nem sempre a atuação profissional corresponde aos discursos teóricos por eles abordados; quatro destacaram que há poucos espaços para o desenvolvimento de atividades coletivas; além de dois indicativos de que há poucos espaços para o desenvolvimento de atividades práticas, os quais não justificaram suas respostas.

A segunda questão contempla a percepção sobre as práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas durante a formação inicial de professores no contexto das licenciaturas do IFFar e o reconhecimento ou não de aprendizagens sobre a docência nesses espaços-tempos. Relacionada à categoria Conhecimento de Professor/Saberes da Docência, foi problematizada junto aos SDDs e aos CCs de forma semelhante, sendo que no Gráfico 1 é possível reconhecer que algumas práticas e atividades suscitam entendimentos que dialogam e outras não.

Gráfico 1: Incidência de práticas e atividades pedagógicas para a/na constituição docente de sujeitos em devir docente em cursos de Licenciatura do IFFar



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Observamos que a maior parte dos SDDs e CCs apontam para as Práticas Profissionais de Estágios Curriculares Supervisionados - no caso do IFFar, divididos em observacionais e de regência, tanto para os anos finais da Educação Básica quanto para o Ensino Médio, conforme Regulamento dos Estágios Curriculares Supervisionados para os cursos superiores do IFFar (Santa Maria, 2016), e para as Práticas enquanto Componentes Curriculares, as nomeadas PeCCs. Já as atividades vinculadas a projetos de pesquisa e extensão, bem como aos programas promovidos pelas políticas públicas de incentivo à iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica, não foram consenso.

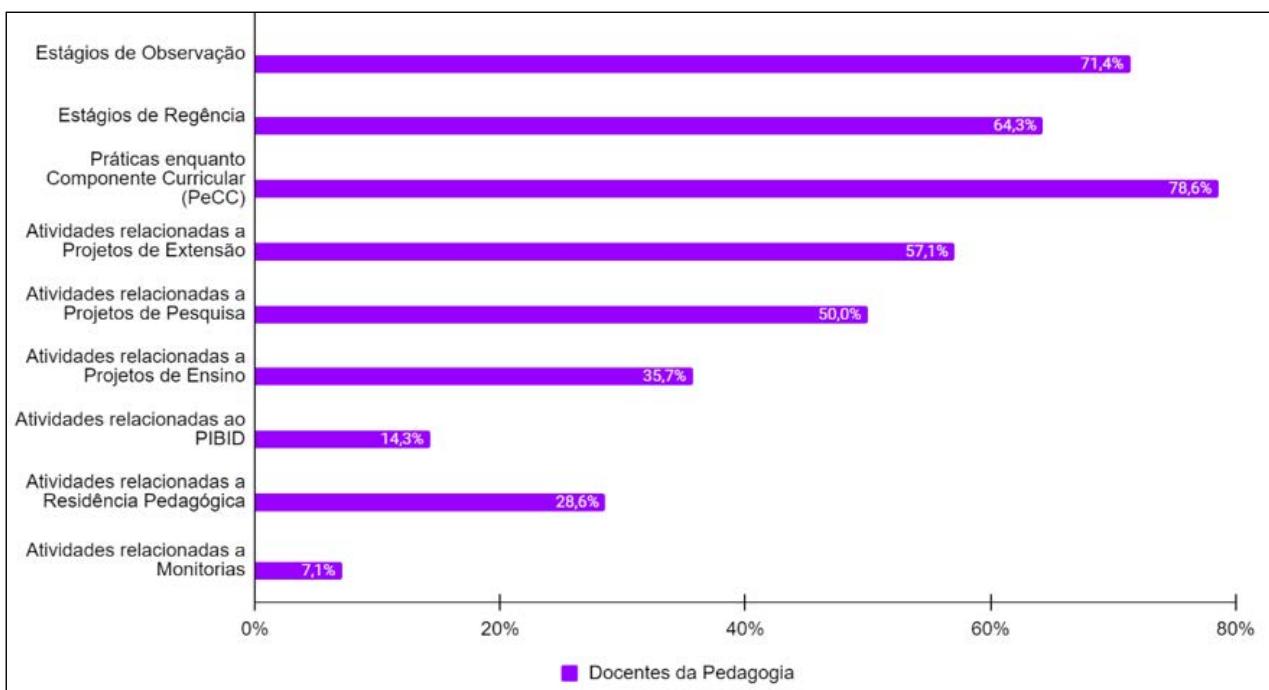
Questionados sobre a atuação profissional junto a tais práticas e atividades pedagógicas (sendo essa a terceira questão), os DPs indicam maior atuação nas atividades relacionadas ao Ensino, em sobreposição à Pesquisa e à Extensão, já que os Estágios e as PeCCs são, no contexto dos cursos de formação inicial de professores, ensino. Cientes de que, não raras as vezes, a atuação profissional docente na Educação Superior tende a ocupar-se em primeiro plano de atividades de ensino, em “sala de aula”, não podemos perder de vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como premissa primeira dos cursos superiores (Sampaio; Freitas, 2010).

É preciso atentarmos para a premissa de que “[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo o trabalho docente seja um trabalho pedagógico”, como aponta Libâneo (2006, p. 120). Razão pela qual o autor defende uma base comum para a formação de educador que expresse um

[...] corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro à conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se, pois, o conhecido mote “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. A base da identidade profissional de educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando o seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo – a educação (Libâneo, 2006, p. 120).

Nas palavras do autor, “somente com esse entendimento é possível formular uma concepção de formação do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa” (Libâneo, 2006, p. 120-121). Todavia, a atuação profissional docente das(os) DPs sujeitos co-presença na pesquisa é, com maior ou menor intensidade, ampla e diversificada junto aos diferentes aspectos do processo formativo dos sujeitos em devir docente do IFFar, como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Atuação profissional junto a práticas e atividades pedagógicas para a/na constituição docente de sujeitos em devir docente em cursos de Licenciatura do IFFar

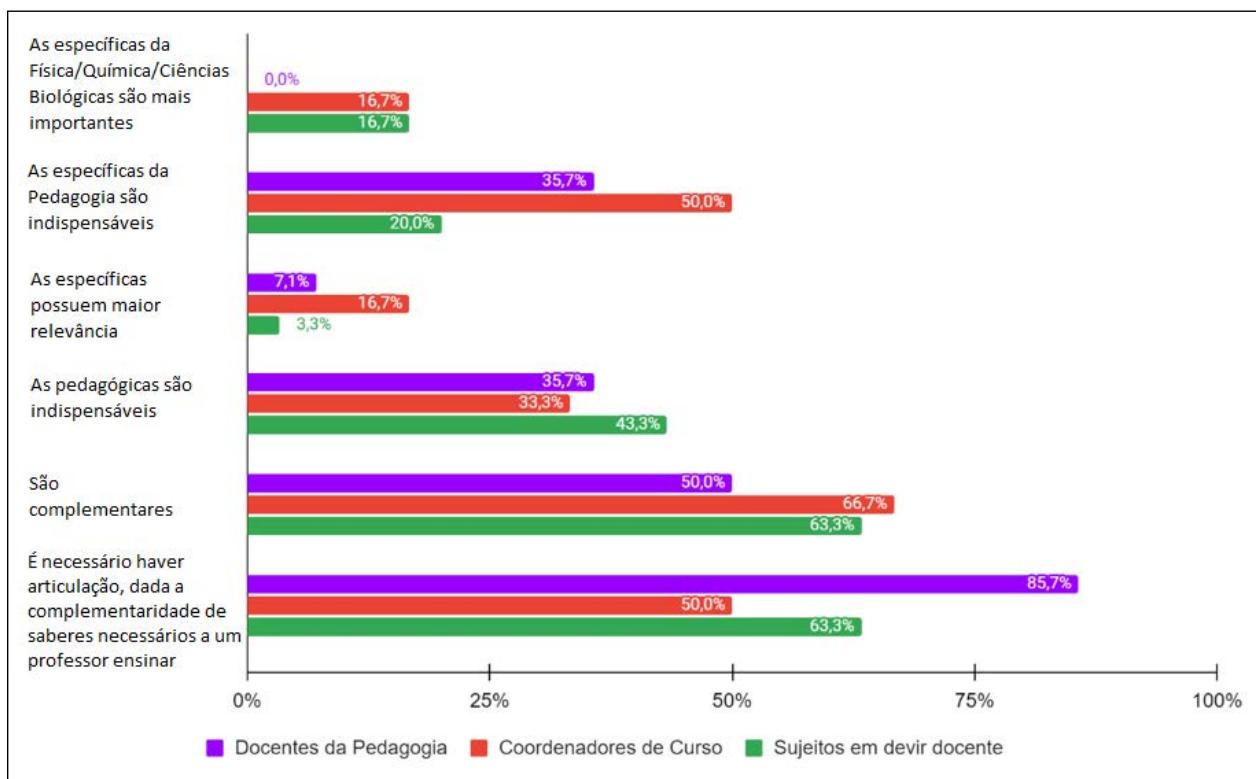


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Os Gráficos 1 e 2 permitem, ainda, outro entendimento sobre ensino, pesquisa e extensão. Tripé da Educação Superior nas Universidades, as três dimensões da atuação docente em cursos desse nível da educação se fazem presentes no IFFar que, assim como os outros IFs, (apesar de não serem Universidades) as têm legalmente como finalidades, dado que a Lei nº11.892/08 assim prevê (Brasil, 2008). Não sendo tarefa fácil, entretanto, nos cursos de licenciatura, em nossa compreensão, podem ser subsidiadas e/ou levar práticas pedagógicas para e no exercício à docência, seja em programas como o PIBID e à Residência Pedagógica, como nas vinculadas a projetos de ensino, pesquisa e extensão, já que o trabalho docente não pode ser resumido ao ensino. Outrossim, dentre as características dos IFs, segundo Pacheco (2020, p. 7) “trabalhar Ensino, Pesquisa e Extensão articuladamente com a realidade socioeconômica e as necessidades do território onde está inserido (territorialidade)” é um dos seus principais objetivos. Isso porque, conforme elabora o autor, “o território é o ponto de partida e de chegada”, o que exige compreendermos o ensino como “libertador”, a pesquisa como “produtora de novos conhecimentos tecnológicos passíveis de serem transformados em extensão” que “ajude a transformar a vida das pessoas”.

Por fim, a quarta questão problematiza a relação entre as disciplinas que compõem a organização curricular dos cursos e foi feita aos três grupos de sujeitos co-presenças no fenômeno investigado, articulada à categoria *Conhecimentos de Professor/Saberes da Docência* (Gráfico 3).

Gráfico 3: Relação entre as disciplinas que compõem a organização curricular dos cursos de Licenciatura do IFFar



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Na medida em que DPs não reconhecem as disciplinas que compõem a organização curricular dos cursos como distintas, em sua maioria destacam a relação de articulação e complementaridade. De forma próxima, sujeitos dos três grupos reconhecem que as específicas da área das Ciências da Educação são indispensáveis. Sendo muitas as interpretações possíveis, considerando que não tivemos a pretensão de apreendê-las no todo, como apresentado no Quadro 1 e nas sínteses dos Gráficos 1, 2 e 3, o conjunto de US definidos nos textos-discursos sobre “Conhecimento de professor/Saberes da docência” e “Implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas licenciaturas do IFFar” permitiram identificar quatro categorias intermediárias: (i) *Pedagogia e Pedagogas(os) na Formação Inicial de Professores do IFFar*; (ii) *Formação Continuada das(os) DPS à luz da Pedagogia como Ciência da Educação*; (iii) *reconhecimento das(os) DPs como sujeitos de conhecimentos e saberes da Pedagogia como Ciência da Educação*; e, (iv) *espaços-tempos da Pedagogia nas licenciaturas do IFFar*. O movimento de aproximação entre elas subsidiou, por fim, a compreensão de que, de forma entrelaçada, constituem premissas que revelam a *Pedagogia como Ciência da Educação em diálogo com outras Ciências*.

Ao ser categoria final da análise, pelos movimentos de unitarizar, categorizar e captar o novo emergente, balizadores da ATD, é também por nós reconhecida como marca da atuação docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura do IFFar. A seguir, compartilhamos as compreensões emergentes em um texto-síntese, um metatexto, elaborado a partir do processo de

descrição das categorias e interpretação do descrito (Moraes; Galiazzi, 2016), entrelaçado a autores e documentos institucionais do IFFar.

A Pedagogia como Ciência da Educação em diálogo com outras ciências: compreensões e teorizações emergentes

Não há como iniciar este texto sem nos lançarmos a ampliação rigorosa de compreensões teóricas sobre o *status* da Pedagogia: é ou não é Ciência da Educação? Ao estar presente nas licenciaturas do IFFar, como os textos-discursos mostram, porque mesmo sendo reconhecida como necessária à formação inicial de professores, mesmo tendo as(os) profissionais pedagogas(os) reconhecidas(os) como sujeitos de conhecimento científico, mesmo sendo reconhecida em diferentes espaços-tempos do processo de constituição docente, ainda requer problematizar, discutir, reivindicar seu lugar como Ciência da Educação, como algumas US provocaram-nos pensar? O que se mostra na US “devemos valorizar mais nossa profissão. Mostrarmos mais!” de DP5? O que devemos valorizar mais na profissão? O que devemos mostrar mais? Subsidiadas pelas compreensões de Libâneo (2021), iniciamos pela premissa de que:

Não há como negar a pluridimensionalidade do fato educativo, o que leva a admitir a necessidade de se recorrer a um conjunto de saberes para compreendê-lo e explicá-lo. Permanece, no entanto, a polêmica: em relação à organização do conhecimento sobre a Educação, a Pedagogia é a única Ciência da Educação? Seria uma das Ciências da Educação? Ou não existe um campo científico chamado “Pedagogia” mas Ciências da Educação? (Libâneo, 2021, p. 163, grifos do autor).

À luz dessa problematização, apoiadas no autor, compreendemos que, historicamente, parece haver quatro posicionamentos sobre o estudo científico da educação e das possibilidades de organização do conhecimento pedagógico, decorrentes de diferentes tradições epistemológicas e culturais (Libâneo, 2021). O primeiro deles é da unicidade da Pedagogia, que seria única Ciência da Educação, ou seja, a Pedagogia Geral, correspondente, dentro da tradição alemã, à herança dos pedagogos clássicos Comênio e Herbart e da Pedagogia Católica. Posição essa questionada por desconsiderar a realidade educativa como pluridimensional (Libâneo, 2021, p. 163-164). Um segundo posicionamento é o de Ciência da Educação, no qual, para conferir científicidade à Educação, exclui-se a Pedagogia com a conotação de “geral”. Nessa concepção, unânime entre pesquisadores franceses, a Pedagogia e a Didática são transformadas em meios operacionais das Ciências da Educação. Para o autor, “no Brasil, a adoção um tanto aleatória dessa denominação em instituições universitárias brasileiras, reforçou o encolhimento do interesse acadêmico pelos estudos pedagógicos” (Libâneo, 2021, p. 164).

No terceiro posicionamento, como prossegue o autor, desaparece o termo ‘Pedagogia’ e os estudos sobre Educação são referidos como Ciência da Educação, quando não são chamados de Teorias da Educação. Segundo Libâneo (2021, p. 164), na tradição inglesa e norte-americana

de enfoque positivista, “essa posição abre espaço para a abordagem empírica e pragmática da Educação, e para a tecnologia educacional”.

A última e quarta posição, considera a Pedagogia como Ciência da Educação articulada com as Ciências da Educação. Autonomamente, mas de forma articulada às demais Ciências da Educação, trata-se da síntese integradora dos “processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo. Ou seja, a pedagogia busca aportes nas ciências da educação na clarificação de seu objeto sem perder sua autonomia epistemológica final” (Libâneo, 2021, p. 165).

Defendendo esta última posição, Libâneo (2021) ressalta o caráter peculiar da Pedagogia e da tradição de seus estudos, dada a natureza multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo. Especialmente por isso, requer uma abordagem pluridisciplinar, não sendo possível postular exclusividade no tratamento científico da educação para a Pedagogia (Libâneo, 2006). Trata-se do reconhecimento da peculiaridade da Pedagogia quanto a sua responsabilidade pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais Ciências da Educação.

Franco (2008), por sua vez, comprehende que a Pedagogia é reconhecida em suas origens como a Ciência da Educação, havendo, no entanto, uma tendência a considerá-la também como arte. Como destaca a autora, apesar de parecer uma questão de menor importância, ora ser considerada como ciência da educação, ora como ciência e arte concomitantemente, ora ainda como ciência da arte educativa, essa “triplicidade conceitual [...] carrega as indefinições do campo de conhecimento dessa ciência desde a origem do termo até a estruturação de seu campo científico” (Franco, 2008, p. 26). Tal indefinição inicial traduz e expõe o germe da histórica dubiedade epistemológica da Pedagogia, problemática que se estende até os dias de hoje quando refletimos sobre sua identidade.

De uma perspectiva ou de outra, nos percursos e percalços da Pedagogia como Ciência da Educação, há que se considerar o que Marques (1990, p. 82) problematiza quanto à multiplicação e fragmentação das disciplinas do saber, processo que descentra o problema da natureza epistêmica da ciência da educação, implicando na pluralização de enfoques colaterais de campo específico de estudo e na concepção de educação situada “[...] apenas como ponto de intersecção crescente de confluência de ciências várias que disputam nela intervir”. Na defesa da necessidade de situar, de forma relevante, a Pedagogia no paradigma das ciências complexas, o autor propõe: “impõe-se, isto sim, em boa hora a afirmação de um novo paradigma: o paradigma da complexidade em que se substitui o circuito da redução pelos vastos círculos da comunicação” (Marques, 1990, p. 83-84). Isso porque: “a educação é fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural” o que não coaduna com a redução da Pedagogia “a campo passivo, terra de todos, porque de ninguém, ‘anina vilis’ das incisões atomizadoras” (Marques, 1990, p. 84, grifo do autor).

Toda esta compreensão de deslocamentos conceituais traz, de forma ampliada, um ensaio de resposta ao questionamento que nos fizemos ao iniciar o texto deste subtítulo. O que se mostra na US “devemos valorizar mais nossa profissão. Mostrarmos mais!” de DP5, é a necessidade de,

assim como em outras instituições de ensino, haver no IF lócus empírico da pesquisa, discussão, problematização e reconhecimento de teorização acerca da Pedagogia que se quer institucionalmente. A seguir compartilhamos entendimentos a que chegamos nos movimentos da ATD, organizados em problematizações sobre a *Pedagogia e Pedagogas(os)* e os *espaços-tempos da área nas licenciaturas do IFFar* e sobre a *Formação Continuada das(os) DPs à luz da Pedagogia como Ciência da Educação*, bem como o seu *reconhecimento como sujeitos de conhecimentos e saberes*.

A Pedagogia, as(os) Pedagogas(os) e os espaços-tempos da área nas licenciaturas do IFFar

Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 59) pontuam que “no Brasil, certamente se fazem presentes todos os significados considerados em relação ao estudo da educação, já que nossas concepções de educação são herdadas de várias culturas e de várias tradições epistemológicas, europeias ou norte-americanas”. Contudo, como defende Libâneo (2021, p. 153, grifo nosso), quando “vista como campo de investigação de finalidades educativas, objetivos formativos, conteúdos, meios da ação educativa, ações esperadas dos que ensinam e dos que aprendem, formas de atuação e organização do processo educativo”, ou seja, daquilo que constitui “as bases conceituais necessárias para identificar seu campo de estudos” tem a possibilidade de “*articular-se com as demais Ciências da Educação*”. Essa articulação pode subsidiar a consolidação de uma Pedagogia que, como Ciência da Educação, “nessa sociedade que marca o início da contemporaneidade” (Franco, 2021, p. 59), tem papel inevitável e, para tanto, “há que se pautar pelos anseios do social, sem perder a dimensão máxima da emancipação humana, como um projeto social, enaltecedo a dignidade do homem como conquista inalienável” (Franco, 2021, p. 59).

Não se trata de exigir o reconhecimento da Pedagogia como única área científica que tem a Educação como objeto de estudo, pois a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, a Antropologia também podem ocupar-se de problemas educativos como extensão de seus próprios objetos de investigação, sendo que os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo (Libâneo, 2021). Entretanto, como enfatiza Libâneo (2021, p. 165): “cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação e nenhuma delas por si só dá conta de substituir a Pedagogia”. Ou seja: “é a Pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos, e com isso constitui-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas” (Libâneo, 2021, p. 165). A esse encontro, Marques (1990, p. 82-83) problematiza:

As chamadas ciências da educação apenas aparentemente atuam no campo para o qual confluem, de vez que visualizam a educação e nela operam através de conceitos gerados em outros âmbitos específicos: Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Economia, Linguística, Biologia, Cibernética, etc. Constitui-se, assim, na verdade, em colcha de retalhos, repertório de conhecimentos especializados

adquiridos e aplicados por um generalista não especializado: o educador, colocando-se o tratamento das questões educacionais à mercê de enfoques desencontrados e insuficientemente aprofundados, ou à mercê ora do psicologismo, ora do sociologismo, ora das fontes de estimulação orgânica ou ambiental, etc.

Colcha de retalhos ainda reproduzida nas configurações curriculares das diferentes licenciaturas no Brasil, não sendo exclusividade dos cursos de Pedagogia. No contexto da pesquisa, em todas as ofertas de cursos de formação inicial de professores, a instituição lócus empírico do estudo, contempla o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, na época da pesquisa, a Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019)², bem como textos e diretrizes legais específicos a cada uma das licenciaturas. Para a Licenciatura em Ciências Biológicas, trata-se do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 (Brasil, 2001a) e a Resolução CNE/CES nº 07/2002 (Brasil, 2002a); para a Licenciatura em Química, o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 (Brasil, 2001b) e a Resolução CNE/CES nº 08/2002 (Brasil, 2002b); e, para a Licenciatura em Física, o Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 (Brasil, 2001c) e a Resolução CNE/CES nº 09/2002 (Brasil, 2002c).

Ao “cumprir” as definições legais vigentes e valendo-se da autonomia pedagógica prevista em lei às instituições de ensino brasileiras, organiza seu currículo a partir de 03 (três) núcleos de formação, perpassados pela Prática Profissional, conforme Quadro 2.

Quadro 2: Organização Curricular das Licenciaturas do IFFar

Núcleo Comum (Conhecimentos comuns à formação de professores, independente da sua área de habilitação)		Núcleo Específico	Núcleo Complementar
Núcleo Básico Conhecimentos básicos para a formação de professores e os componentes curriculares de conteúdos básicos da área, conforme as Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em questão (Ciências Biológicas, Física ou Química).	Núcleo Pedagógico Conhecimentos relativos ao campo da educação, com vistas à compreensão dos fundamentos teóricos, políticos e históricos da educação, em um percentual de um quinto do total da carga horária do curso.	Conhecimentos específicos da habilitação do curso, incluindo a transposição didática dos conteúdos na perspectiva da atuação docente neste campo.	Atividades acadêmico-científico-culturais, de no mínimo 200 horas, incluído também componentes curriculares eletivos de formação complementar que visam à atualização constante da formação do professor.

Fonte: Adaptado de Projetos Pedagógicos de Curso vigentes em 2022/1.

Dessa organização, dado o fenômeno investigado, cabe destacar que as disciplinas que compõem o Núcleo Pedagógico têm como referência a Pedagogia como Ciência da Educação para a definição tanto de conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica, quanto para, articulada a outras Ciências da Educação, a definição de conhecimentos científicos e filosóficos da educação. Dessa forma, contempla os elementos constitutivos da relação pedagógica dentro da multiplicidade de análises do fenômeno educativo, sendo que o campo de atuação das(os)

² Atualmente, as Diretrizes vigentes estão expressas na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, sendo que a referida instituição neste texto está em processo de estudos e de reorganização curricular para atender algumas das orientações quanto à carga horária.

Docentes Pedagogas(os) abrange os seguintes componentes curriculares: História da Educação Brasileira; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Políticas, Gestão e Organização da Educação; Teorias do Currículo; Didática e Organização do Trabalho Pedagógico; Processos Inclusivos: fundamentos e práticas; Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; Saberes Docentes e Formação de Professores³.

Para além desse conjunto de disciplinas, as(os) Docentes da Pedagogia atuam junto às Práticas Profissionais, como apresentado no Gráfico 2, assim como atuam em diferentes cursos de pós-graduação, especialmente em especializações voltadas à formação de professores para a Educação Básica. Isso porque, juntas, essas atividades de ensino desenvolvidas pelas(os) DPs respondem diretamente à proposição e responsabilidade legal dos IFs de ofertar 20% de suas vagas à formação de professores (Brasil, 2008).

Atendendo as reconfigurações do processo educativo, as disciplinas são revistas pelos profissionais da área, assim como acontece em relação aos outros núcleos, tanto no âmbito dos Núcleos Docentes Estruturantes, quanto nos Grupos de Trabalho institucionais; em espaços-tempos em que o diálogo acontece tanto entre pares docentes da Pedagogia, quanto entre pares professores dos cursos de licenciatura. Necessidade de revisão indicada por Libâneo (2006) como necessária ao chamar atenção para o fato de que, apesar de haver progresso das ciências, não houve modificações, em essência, nas categorias do pedagógico, não havendo razão para inventar uma nova base comum de disciplinas para a formação profissional; sendo preciso, contudo, uma reconceituação à luz de determinantes sociais, econômicos, políticos e mediante uma abordagem crítica da realidade educativa em suas manifestações concretas. Nas palavras do autor: “a reflexão vai penetrando os campos da realidade educativa historicamente constituídos, reconcebendo os objetivos, os conteúdos e as categorias básicas da análise pedagógica, em função de necessidades concretas da vida social” (Libâneo, 2006, p. 122). Em termos práticos, como sugere ele, percorrido esse processo de reflexão, é possível a formulação de “[...] um núcleo de disciplinas contemplando uma base comum de formação do educador, naturalmente sempre submetida a uma análise metodológica crítica social” (Libâneo, 2006, p. 122-123).

Em nosso entendimento, contudo, a nomeação Núcleo Pedagógico leva a redução da compreensão sobre os conhecimentos específicos das Ciências da Educação, especialmente os da Pedagogia, como sendo os “únicos” de natureza pedagógica. Ao encontro dessa crítica do autor, o Parecer CNE/CES nº1.301/2001 (Brasil, 2001a) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, tanto realiza a redução da formação pedagógica aos conhecimentos específicos das Ciências da Educação, quanto orienta sob uma perspectiva tecnicista em sua redação:

³ Há, contudo, dada a constituição multicampi do IFFar, diferentes arranjos no corpo docente que atua junto às disciplinas do Núcleo Pedagógico. Docentes licenciados em História, Sociologia, Filosofia, Educação Especial, bem como licenciados com mestrado e/ou doutorado em áreas afins da educação, contribuem nessa atuação, dependendo, muitas vezes, da disponibilidade de carga horária, haja vista a atuação dos primeiros junto aos cursos de Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio Integrado.

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (Brasil, 2001a).

De certa forma, essa configuração curricular cristaliza a distinção “disciplinas pedagógicas” e “disciplinas específicas”, como muitas US destacadas no Quadro 1 mostram. Em nosso entendimento, a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química e de Física não evidencia ou destaca tal fragmentação, embora refira a instrumentalização no contexto das licenciaturas, cuja maior evidência é no Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 e respectiva resolução (Brasil, 2001c, 2002c). Sobretudo, não há, na maior parte dos textos-discursos dos sujeitos co-presença no fenômeno investigado, defesa pela fragmentação e/ou desarticulação entre os conhecimentos das Ciências da Educação e das Ciências da Natureza, como também é possível compreender em uma leitura do mosaico de US, Quadro 1. Pelo contrário, as US permitem a compreensão de que existem espaços-tempos em que a atuação docente de pedagogas(os) bem como as discussões sobre a Pedagogia privilegiam a internalização de alguns conhecimentos sobre a docência nas licenciaturas do IFFar. Nesse sentido, tanto SDDs, quanto DPs e CCs, chamam atenção para os componentes curriculares nomeados Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) e para Estágios Curriculares Supervisionados⁴, disciplinas ministradas tanto por docentes da área da Pedagogia, quanto por licenciados em outras áreas com pós-graduação em Educação (Mestrado ou Doutorado). Da mesma forma, a atuação acontece nas disciplinas do “Núcleo Pedagógico”, dado que, dentre os DPs sujeitos co-presença no fenômeno investigado, todos indicaram que atuaram e/ou atuam como professores responsáveis por disciplinas do Núcleo Pedagógico, a metade (7 de 14) junto aos Estágios Curriculares Supervisionados e 9 nas PeCCs (64,3%), e somente 5 deles atuam nas 3 formas de componente curricular.

Formação Continuada das(os) DPs à luz da Pedagogia como Ciência da Educação e o seu reconhecimento como sujeitos de conhecimentos e saberes

Assumindo a Pedagogia como “um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas”, Franco, Libâneo e

⁴ No IFFar, ao passo que as PeCCs são promovidas do primeiro ao último semestre do curso, os estágios curriculares ocorrem do quinto semestre ao oitavo semestre de curso, observando quatro momentos, dois voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (um de observação e reconhecimento do contexto didático-pedagógico e curricular e outro de regência) e dois para o Ensino Médio (um de observação e reconhecimento do contexto didático-pedagógico e curricular e outro de regência).

Pimenta (2011, p. 60-61) a defendem como “a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social”. Para eles, “a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim”, ao passo que a Pedagogia se trata da ciência da educação que tanto investiga a natureza do fenômeno educativo, quanto dos conteúdos, dos métodos da Educação e dos procedimentos investigativos (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 60-61).

No caso do IFFar, embora o foco da atuação docente das(os) Pedagogas(os) seja o Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação), as configurações de inédito viável dos IFs como destacado por Pacheco (2020) permitem-lhe uma articulação e proposição singular de práticas pedagógicas, tanto nas disciplinas que desenvolvem como nas práticas profissionais que conduzem, em conjunto com pares ou até mesmo individualmente. Nesse contexto, mesmo que a formação continuada não seja o foco, ela se mostra no fenômeno pesquisado, na medida em que compreendemos que as(os) Docentes da Pedagogia se desenvolvem pessoal e profissionalmente em contexto de espaços-tempos formativos, ao mesmo tempo que dialogam e, assim, aprendem e ensinam, contribuem para o mesmo processo por parte dos colegas profissionais da educação, docentes e técnicos vinculados ao ensino. Isso tudo pelo diálogo possível pela e na organização não-departamentalizada dos IFs, somada à disposição para dialogar, tanto por parte dos docentes da área, quanto dos pares professores das licenciaturas, docentes de outras áreas. Em nosso entendimento, essa singularidade poderia contribuir para a ruptura de qualquer reprodução ou manutenção de posturas e concepções que deveriam e poderiam ser o “passado” da organização e das práticas curriculares das licenciaturas de qualquer área com marcas de continuidade.

Sobretudo, o trabalho docente não departamentalizado – como nas Universidades e outras formas de IES que assim se organizam e cuja organização pode levar à incapacidade de formar professores, conforme problematiza Nóvoa (2019) –, leva a outras possibilidades, no caso do IFFar, não somente aos profissionais docentes da Pedagogia, como aos processos formativos da docência, inicial e continuada. Como elaborou Marques (1990, p. 163):

Se a Pedagogia é, em última análise, a revelação das intencionalidades da educação, torna-se princípio reitor dela a educação que queremos. Não há educação referida à Pedagogia, mas a Pedagogia referida, posta a serviço das práticas educativas, vale dizer, da prática social dos educadores/educandos. E, se a educação é processo dialogal, em que os homens se constroem em reciprocidade, para, no consenso, construírem seu mundo, o mundo do convívio e da comunhão, este processo que consideramos como relação face-a-face [...] necessita ser percebido como relação ouvido-a-ouvido. Isto significa que, mais que no mundo das aparências que os olhos percebem, necessita fundar-se a educação no mundo dos homens que ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam.

Na esteira do autor, compreendemos a responsabilidade das(os) Docentes da Pedagogia em contexto formativo de si e dos outros (Sujeitos em Devir Docente e docentes da Educação Básica,

Técnica e Tecnológica), especialmente sobre o quanto e como é preciso saber sobre a Pedagogia. Segundo Frigotto *et al.* (2018):

os IFs, com o seu caráter multidisciplinar, multicampi e articulado a várias modalidades de ensino, de modo geral, possuem dificuldades quanto à manutenção de seus corpos docentes. Em grande medida, essa questão é ocasionada por conta do desconhecimento da proposta pedagógica e dos objetivos institucionais desta nova configuração dada à política pública aplicada nos IFs. Essa nova institucionalidade, que ampliou as esferas de atuação, tornando-os multidisciplinares e atribuindo-lhes uma nova lógica pedagógica para atenderem ao ensino técnico profissionalizante integrado ao médio, básico e de nível superior, representa um desafio e uma quebra de paradigmas para o corpo docente e discente e, mais do que isso, de ruptura com práticas pedagógicas marcadas pelo tecnicismo e pelo dualismo educacional (Frigotto *et al.*, 2018, p. 98-99).

Nas premissas de Pacheco (2020), cabe aos IFs serem *escolas asas* e, nesse “jeito de ser”, *dar asas a uma educação libertadora*, produzindo novos conhecimentos. Ao encontro desse desafio, os textos-discursos dos sujeitos co-presença no fenômeno investigado sugerem-nos que se trata de inédito viável, tanto na proposição de cursos de formação inicial de professores, quanto na atuação docente de Pedagogas(os).

Embora seja complexo o processo de, nessa forma-modalidade de EPT, pensar e desenvolver proposições pautadas pela urgência de transpor o modelo racionalista de formação de professores, o conjunto de US nos faz compreender que “fazer diferente” ao ofertar licenciatura é possível aos IFs dada sua característica administrativo-pedagógica “não-departamentalizado”. Passíveis de diferentes diálogos, a mobilização dos conhecimentos específicos da área, bem como dos saberes sobre a docência, dá um lugar inédito aos DPs, especialmente pela condição de Docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, função que ocupam no quadro de servidores públicos federais vinculados ao Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Considerações finais

Ao dispormo-nos a construção de um mosaico por meio da ATD, no qual as partes são tanto os entendimentos dos sujeitos co-presença no fenômeno investigado quanto as nossas compreensões emergentes a partir e para além das US e categorizações, compreendemos que tanto implicações da Pedagogia como Ciência da Educação, quanto do trabalho docente das(os) Pedagogas(as), embora entrelaçado à constituição institucional do IFFar, estão articuladas aos usos dos espaços-tempos nos quais os conhecimentos da área são fundamentais. Com o texto, reconhecemos que seja em atividades de ensino, pesquisa, extensão, seja em atividades colaborativas em colegiados e grupos de trabalho, sempre que a “Pedagogia” e as(os) DPs são convidadas(os), precisam trazer e trazem consigo as referências epistemológicas da área, sem deixar, contudo, de estarem abertas(os) a reconhecer quais conhecimentos podem contribuir ao mundo-vida licenciaturas em um IF. Em

entendimento subsidiado por Marques (1990), trata-se de reconhecer e fazer uma Pedagogia referida, posta a serviço das práticas educativas e sociais tanto dos pares docentes quanto dos sujeitos em devir docente.

Referências

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União* de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. 2001a.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.303/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. *Diário Oficial da União* de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. 2001b.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.304/2001. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. *Diário Oficial da União* de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. 2001c.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 07/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 13. 2002a.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 08/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12. 2002b.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 09/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12. 2002c.
- BRASIL. Lei nº 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.
- BRASIL. Resolução CNS nº 466/2012. Trata referências Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 2/2019. 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.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>
- FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. 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. 84-112.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 107-134.

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

MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1990.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. 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>

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

NÓVOA, António Sampaio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

<http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>

SAMPAIO, Jorge Hamilton; FREITAS, Marta Helena de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da (org.). *Educação Superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores*. Brasília: Universa; Líber Livro, 2010.

SANTA MARIA. Conselho Superior. *Resolução CONSUP nº 10, de 30 de março de 2016*. Regulamenta a realização de estágio curricular supervisionado para os cursos técnicos de nível médio, superiores de graduação e de pós-graduação ato sensu do instituto federal de educação ciência e tecnologia Farroupilha e dá outras providências. Santa Maria, 2016.

SOUZA, Robson Simplício de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030016>

Contribuição: Autora 1 - Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final; Autora 2 - Contribuição na concepção e desenho da pesquisa; elaboração do texto final.

Apoio ou financiamento: Não houve.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação à autora Cátia Keske.

Editoras responsáveis - Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias; Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Revisor(a): Elis Regina Bayer

Como citar este artigo:

KESKE, Cátia; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina. A Pedagogia como Ciência da Educação em licenciaturas do IFFar: compreensões à luz da ATD. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e97150, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97150>

Recebido: 30/09/2024

Aprovado: 26/05/2025