



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE

Fernando Santos Sousa - SEEDF

Priscila Bastos Braga dos Santos - UFSCAR

Nathália Barros Ramos - UnB

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues - IFB

Dirceu Luiz Hermann - IFB

RESUMO

Este painel apresenta três pesquisas que investigam aspectos da prática e da formação de professores. A pesquisa "A Inovação na Política Curricular da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) e os Caminhos para uma Concepção Crítica de Inovação" analisa a BNC-Formação sob uma perspectiva crítica de inovação. A análise documental das diretrizes da Resolução CNE/CP 02/2019 e do Parecer CNE/CP 02/2019, fundamentada em Sebarroja, Masetto, Pacheco, André, Curado Silva e Saviani, revela que a BNC-Formação visa ajustar o ensino escolar às exigências do neoliberalismo. O artigo "Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: A Concretude do Ser Professora-Professor na Mediação do Nó Dialético Gênero, Raça e Classe" busca compreender como as mediações de gênero, raça e classe influenciam o trabalho docente. Por meio de narrativas e utilizando o materialismo histórico-dialético, a análise identifica três categorias: (i) Querer ser professora/professor, (ii) Estar professora/professor, e (iii) O vir a ser professora/professor. Os resultados apontam para a necessidade contextualizar a formação de professores, considerando o nó dialético gênero, raça e classe. A pesquisa "Extensão Acadêmica e Práxis Educativa: Possibilidades para o Trabalho Docente" investiga a extensão como uma prática educativa que integra saberes acadêmicos e populares. Utilizando a técnica de grupo de discussão para promover o diálogo entre os participantes, a pesquisa se fundamenta nos teóricos Saviani, Antunes, Oliveira e Vázquez. Os dados revelam possibilidades para tomada de consciência sobre a extensão, alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica. Cada estudo traz posicionamento crítico em defesa da formação de professores em uma perspectiva emancipadora.

Palavras-chave: Formação de Professores; Epistemologia da Práxis; Inovação Crítica

A INOVAÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR DA BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC - FORMAÇÃO) E OS CAMINHOS PARA UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE INOVAÇÃO

Priscila Bastos Braga Dos Santos - UFSCAR

Nathália Barros Ramos - UnB

RESUMO

A inovação na formação de professores se constitui como elemento de reestruturação do trabalho para a acumulação de capital no contexto neoliberal. Neste sentido, as prescrições legais nesse campo, visam à implementação de parâmetros que delineiam o perfil do professor, definindo competências que visam promover ajustes no ensino escolar. Portanto, orientamo-nos pela seguinte questão: O que a BNC - Formação define como inovação? Partimos de uma análise documental para identificar e analisar as concepções de inovação presentes nas diretrizes da Resolução CNE/CP 02/2019 e no Parecer CNE/CP 02/2019, os quais definem a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Como base teórica, para compreensão do conceito de inovação, nos ancoramos em Sebarroja (2002), Masetto (2018), Pacheco (2019), André (2016), Curado Silva (2018) e Saviani (2019). Assinalamos que a (BNC-Formação) define parâmetros para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para os docentes, visando garanti-las como pré-requisitos formativos para alavancar o cumprimento das aprendizagens essenciais previstas nas prescrições curriculares da educação básica nos moldes da educação neoliberal. Como caminho para uma concepção crítica de inovação apresentamos elementos que subsidiem essa concepção a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: BNC – Formação. Inovação na formação de professores. Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo estratégico para a implementação das políticas educacionais no contexto neoliberal. Desde a primeira década dos anos 2000 Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) já afirmavam que as reformas educativas e curriculares estão circunscritas no desenho da identidade docente. No entanto, as reformas educacionais tem seu marco temporal originário no Brasil nos anos de 1990. Orientadas pelas Organizações Multilaterais (OM) e conduzidas pela necessidade de ajuste estrutural societário, se fundamentaram, entre outros aspectos, na construção de um consenso de que a pobreza era resultado da falta de educação de boa qualidade e que a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola, principalmente no professor que, ao ser habilitado como aquele que vai solucioná-lo, acaba sendo responsabilizado pela falta de resultados, corroborando com o plano de desqualificação e proletarização do trabalho docente (Evangelista; Triches, 2015)

Essas reformas repercutem tanto na composição e na estrutura das redes públicas de ensino, quanto na sua gestão e que, ao importar teorias administrativas para o campo pedagógico, disseminam mudanças que se fundamentam “nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência”. Tais conceitos evidenciam os nexos existentes entre os discursos que culpabilizam e responsabilizam professores (as) pelo fracasso da educação pública brasileira, neutralizando as efetivas causas: como as péssimas condições de trabalho, os baixos investimentos e os impactos, nas instituições, de uma sociedade extremamente desigual (Oliveira, 2004, *apud*, Amaro, Braga, Silvestre, Souza, 2022).

Nesse bojo estrutural, nascem os parâmetros legais para a construção da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC – Formação), por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que prescreve aprendizagens essenciais para a formação inicial e continuada. O texto base da BNC – Formação é a 3ª versão do Parecer CNE/CP 02/2019, o qual traz de forma mais adensada as referências e concepções, justificando a necessidade de integrar essas prescrições a uma política curricular unificada de formação nacional. Essa justificativa respalda-se no discurso do novo, da necessidade de mudança, na indicação de reestruturação das formas e conteúdos da escola para atender a um modelo de sociedade “moderna”.

Recentemente tivemos uma alteração na política curricular da formação de professores com a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, a partir da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. Essas novas diretrizes curriculares revogam as instituídas em 2019, contudo nos interessa ainda analisar a BNC - Formação, tendo em vista que os projetos pedagógicos de curso, foram atualizados em consonância com essa política. Então, até que os cursos realizem uma nova atualização/adequação a diretriz vigente, temos como base de formação ainda a BNC - Formação.

Diante da conjuntura exposta, o presente trabalho tem como objetivo identificar as concepções de inovação na BNC – Formação, a partir da análise documental da política curricular na Resolução CNE/CP 02/2019 e no Parecer CNE/CP 02/2019. Compreendendo que a BNC Formação, enquanto uma política curricular na formação docente, apresenta concepções que definem caminhos para formação inicial e continuada, que influenciam diretamente no trabalho docente.

METODOLOGIA

Este trabalho firma-se nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, assumindo como pressuposto epistemológico o Materialismo Histórico Dialético. Buscando situar o objeto dessa discussão nas múltiplas determinações que constituem a concepção de inovação na formação de professores, presente nessa política curricular. Neste sentido, a análise situa o objeto historicamente na materialidade do projeto de sociedade e nas intencionalidades ocultadas no discurso, que defende uma formação de professores inovadora, reduzida à prática docente.

Portanto, a metodologia adotada consiste na análise documental das concepções presentes nas diretrizes da Resolução CNE/CP 02/2019 e do Parecer CNE/CP 02/2019, que definem a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), a fim de identificar a concepção de inovação na formação inicial de professores defendida nesse projeto e suas implicações na formação docente como uma política curricular.

REFERENCIAL TEÓRICO

O tema da inovação na educação não é tão novo e é introduzido como instrumento de mudança social organizativa, na escola e na formação de professores aparece como elemento formativo no processo de construção de competências e habilidades. Segundo Tavares (2019) a discussão sobre inovação no contexto educacional se dá a partir dos anos 1960. Para compreensão da temática e das concepções de inovação, tomamos como base teórica alguns autores que apresentam olhares e proposições diferentes sobre a inovação, a saber: Sebarroja (2002), Masetto (2018), Pacheco (2019), André (2016), Curado Silva (2018) e Santos (2020).

Sebarroja (2002) apresenta a concepção de inovação a partir de uma perspectiva de renovação estratégica, como forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Sendo a inovação “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas [...]” (Sebarroja, 2002, p. 20).

Para Masetto (2018) a inovação nos currículos se orienta por um conjunto de mudanças e adaptações dos conteúdos e eixos constitutivos, apresentando novas formulações ou adaptações como resposta a necessidades sociais, educativas e formativas dos profissionais. A inovação se destaca por “[...] mudanças realizadas, simultaneamente e sinergicamente, nos

cinco eixos constitutivos de uma proposta curricular: contexto, intenção, protagonistas, estrutura curricular e gestão [...]” (MASETTO, 2018, p. 20).

Para Pacheco (2019) a inovação no contexto educacional indica a abertura de novos caminhos e novas estratégias, não seria a adaptação de velhas formas, mas sim a criação de algo diferente, inédito. Entende-se a inovação nessa perspectiva como uma ação de ruptura, que pode ser parcial ou total, em busca de um processo de transformação para a melhoria das aprendizagens.

André (2016) apresenta a inovação através da estruturação de práticas de formação de professores no desenvolvimento profissional. A inovação se dá por novos conhecimentos, que por vezes são vistos como possibilitadores de mudanças em diferentes contextos educativos. Os conhecimentos adquiridos são fruto de uma formação, que permite aos professores refletirem sobre a sua prática de forma a melhorar a qualidade do processo de reestruturação das atividades pedagógicas. O mapeamento de saberes, práticas e competências são processos de inovação.

Curado Silva (2018) aponta que é necessário reconhecer os pressupostos históricos, ontológicos, políticos e sociais para romper com a lógica mercadológica do sistema capitalista que condiciona paradigmas na escola de relação forma e conteúdo. A inovação, portanto, está relacionada com a ruptura desses paradigmas dominantes, rompendo com a perspectiva de reprodução e contribuindo para construção de novas formas, conhecimentos e epistemologias.

Assumimos como possibilidade de superação das concepções engendradas no contexto das atuais diretrizes, o conceito de inovação na formação de professores, traduzido nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Uma vez que esta visão pedagógica, se alinha à um conceito de inovação dialética, pois parte do compromisso com o permanente questionamento das finalidades da educação, o qual visa a superação das contradições produzidas historicamente para criar uma nova ordem de organização social, pelo movimento de superação por incorporação. Apresenta-se como corrente pedagógica que tem como pilar a identificação, construção e a socialização dos conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade, situando-se dialeticamente nas condições objetivas, que corresponde a uma determinada concepção de mundo e que se traduz em uma tendência educacional para a transformação social (Saviani, 2019).

ANÁLISE DO CONCEITO DE INOVAÇÃO NA BNC – FORMAÇÃO

Para análise do conceito de inovação na política curricular que constitui a BNC - Formação, tomamos como base o Parecer CNE/CP N° 02/2019 por identificar nele, elementos referentes às concepções de inovação na formação de professores, os quais extrapolam a organização das prescrições legais apresentadas de forma sucinta na Resolução CNE/CP N° 02/2019. Portanto, o documento analisado toma como referência a concepção de inovação defendida na BNCC – Educação Básica, na dimensão da formação técnica e profissional.

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB n° 3/2018, Art. 12).

Os padrões de inovação descritos no documento reiteram os postulados das diretrizes organizadas na Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), com a qual o Brasil assume compromisso colaborativo, estabelecido pelo pacto de multilateralidade. Assim, identificamos elementos que correspondem à inovação nas três dimensões das competências profissionais, apresentando-se como categoria fundante desse projeto de reestruturação curricular, alinhado com as demandas das OM's. Partindo da concepção de competência na BNCC – Educação Básica:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Analisamos a inovação na dimensão do Conhecimento Profissional, como capacidade de compreensão e mobilização da informação para a construção de: “[...] conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e deste em conhecimento para aprender a resolver problemas na contemporaneidade” (Brasil, 2019a, p. 21). Na dimensão da Prática Profissional apresenta-se como articulação dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos com as formas com as quais eles são trabalhados em sala de aula, com o foco nas experiências práticas, operando por

metodologias inovadoras de aprendizagem ativa (Brasil, 2019a). Na dimensão do Engajamento Profissional, a inovação apresenta-se como “compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional” (Brasil, 2019a, p. 22).

Somadas a essas competências, são previstas habilidades que caracterizam a inovação como: utilização de equipamentos tecnológicos; mudanças no ambiente da sala de aula e nas formas de ensino; por uma postura de comprometimento com o trabalho e com a formação pela prática profissional; competências cognitivas e socioemocionais; atividades com base em resoluções de problemas; compartilhamento de práticas de ensino eficientes e eficazes; organização de atividades adequadas aos diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2019a). Na visão defendida pelo documento a padronização está condicionada à necessidade de adaptação à resolução de problemas que são considerados “externos” às produções humanas, naturais e inevitáveis e, portanto, não passam pela necessidade de questioná-los.

Ademais, para Saviani (1980) a questão da inovação é sempre imputada ao processo formativo, delineando prerrogativas para o efetivo funcionamento do aparelho educacional, sem que se questionem as finalidades da educação. Não obstante, a concepção de inovação dialética está a serviço da constituição de novas finalidades relativas ao compromisso com a mudança estrutural da sociedade. Neste nível, a inovação, “[...] enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação [...] mais do que inovar no ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social” (SAVIANI, 1980, p. 27).

As múltiplas compreensões e adequações do termo inovação no contexto educacional estão sempre associadas a uma compreensão de mudança atitudinal do indivíduo, desconsiderando a própria raiz etimológica da palavra para imprimir um sentido alheio, assumindo o termo a partir de mudanças superficiais para atender a fins mercadológicos. Com base nas contribuições teóricas de Saviani, podemos compreender a unicidade da concepção inovação na perspectiva dialética, referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica por meio da práxis, que é entendida como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza.

A perspectiva dialética responde à necessidade da radicalidade esperada, organizando-se de forma intencional para romper com o tradicional, permitindo que forças emergentes da sociedade sejam colocadas em posição de agentes da revolução social. Saviani (1980) assinala

que a busca por esse modelo é operado dentro do aparelho educacional, objetivando mudanças estruturais e, não apenas conjunturais, como propõem as outras concepções filosóficas de educação.

Neste sentido, a inovação dialética pela via da práxis emancipadora, está comprometida com o rompimento das estruturas de exploração e alienação humana para a liberdade. A liberdade defendida na perspectiva tradicional do currículo relaciona-se aos princípios liberais, que está em posição contrária ao processo de emancipação que visa: Parte-se dessa compreensão para reconhecer as possibilidades de transformação, evidenciadas pela epistemologia da práxis, buscando a construção do conhecimento por meio da ação crítica-reflexiva pela via da autonomia para a emancipação humana.

Para Saviani (1980) a inovação compreende os processos de transformação social, de homem como sujeito liberto de toda passividade – consciente do seu processo de humanização por meio da atitude crítica, tendo como fulcro a tomada de consciência do permanente devir. A marca da historicidade humana deve ser combustível dessa tomada de consciência, para revelar os trânsitos temporais da sociedade, que passa por mudanças e que deve construir um pretérito com bases sólidas. Pois, a natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano (Vázquez, 2011).

As categorias identificadas correspondem à totalidade da reestruturação do trabalho docente para o aumento do acúmulo de capital. Portanto, a fragmentação formativa, que tem como alvo a dicotomia da teoria e da prática, subsidia os processos de naturalização e desumanização dos fenômenos educacionais, alicerçando bases na Teoria Tradicional do Currículo e na epistemologia da prática, evidenciando a produção de parâmetros de inovação para a manutenção da ordem social vigente. Essa negação e alienação teórico-prática conjecturam a produção social do trabalho docente.

TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

A resolução CNE/CP 02/2019 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) define parâmetros para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para os docentes, visando garanti-las como pré-requisitos formativos para alavancar o cumprimento das aprendizagens essenciais previstas nas prescrições curriculares da educação básica nos moldes da educação neoliberal.

Contudo, apontamos como caminho as contribuições apresentadas pelas correntes pedagógicas com base na perspectiva crítica do currículo, que orientam-se por princípios formativos comprometidos com a transformação das formas e conteúdos, pela inseparabilidade categorial, fundamentando-se na práxis, para o amadurecimento da liberdade do indivíduo, na construção coletiva, no confronto com outras liberdades. Configura-se na construção do reconhecimento da própria existência, tomando o trabalho como ação primeira da exteriorização e interiorização da vida para a liberdade humana. Essa perspectiva funda o olhar ontológico sobre o ser na unidade teórico-prática como possibilidade transformação das formas e conteúdos escolares, admitindo a inovação dialética como salto qualitativo, que supera os padrões de exploração definidos nas concepções educacionais no contexto neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2016.

AMARO, A; BRAGA SANTOS, P. B; SILVESTRE, M. A; SOUZA, R.J. Resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire: em xeque a resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Formação em Movimento**, v.4, i.1, n.8, p. 24-48, 2022.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BRAGA SANTOS, Priscila Bastos dos. **Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019a. **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)**. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2/2019a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019.

CARNAÚBA, M.É.C. **Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer**. Kinesis, Campinas, Vol. II, nº3, pp. 195 – 204, Abril 2010.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR on-line**, [S, 1], v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015.

CURADO SILVA; K. A. P. C. Ministério da Educação – Projeto OEI/BRA/14/001 – **Desenvolvimento de metodologias institucionais destinadas à consolidação da Educação Superior como fator de desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília, 2018.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo, Summus, 2018.

MORÉS, A. **Inovação e cursos de pedagogia EaD: os casos UCS E UFRGS**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEBARROJA, J. C. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

TAFFAREL, C.N.Z. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC – FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominador**. Nota técnica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

TAVARES, F. G. O. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária**. Revista Educação, Santa Maria, Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, v. 44, p. 1, 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: [S.I.], 2011.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONCRETUDE DO SER PROFESSORA-PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Fernando Santos Sousa - Seedf

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as mediações do nó dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos ao trabalho docente de professoras e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foram utilizadas narrativas escritas e entrevistas narrativas com professores e professoras. A análise, a partir do do materialismo histórico-dialético, e fundamentada em Saffioti, Saviani, Curado Silva, Apple, Hypólito foi sistematizada em três categorias: (i) Querer ser professora/professor: história de vida – objetividade e subjetividade; (ii) Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe; e (iii) O vir a ser professora/professor: naturalização e alienação. Os resultados indicam para a necessidade de se confrontar perfis idealizados do ser professora e professor, como ponto de partida de orientação das políticas de formação de professores, pautada por uma práxis que integre teoria e prática, visando uma educação emancipatória que considere as contradições sociais de constituição docente na dialética gênero, raça e classe.

Palavras-chave: trabalho docente, dialética gênero raça e classe, epistemologia da práxis.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no contexto da educação básica no Brasil enfrenta desafios complexos e multifacetados. As interseções de gênero, raça e classe desempenham um papel fundamental na constituição das identidades docentes e nas práticas educativas. Este estudo busca compreender como essas interseções influenciam a prática docente e as vivências dos professores, em uma análise que toma como perspectiva as mediações presentes nas contradições que informam um perfil ideal do ser professora e professor.

O contexto histórico e social da educação brasileira é marcado por profundas desigualdades e contradições. A estrutura educacional reflete as dinâmicas de poder presentes na sociedade, onde questões de gênero, raça e classe se entrelaçam de maneira complexa. As políticas educacionais, a formação inicial e continuada dos professores, e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas são influenciadas por essas mediações.

O trabalho docente abarca profissionais que atuam no processo educativo, não apenas na sala de aula. No contexto e na base de uma sociedade capitalista, é constituído por categorias que trazem o movimento da alienação, mas que, a depender das condições concretas do movimento contraditório da realidade, também promove a transformação humana por meio de sua ação intencional.

Dessa maneira, situamos que professoras e professores, se contextualizam no mundo do trabalho a partir dos seguintes elementos:

- a) uma oferta de serviço de uma classe que vive do trabalho e precisa dele para sobreviver;
- b) tem seu trabalho pensado no contexto da escola pública como improdutivo e que, portanto, não gera mais valia, o que não significa que esteja isento das mediações e determinações do capital;
- c) depende da relação com o outro, em um processo de apropriação, subjetivação, negação e reconhecimento;
- d) é uma categoria (profissional) situada em uma concretude social e histórica (capitalista-patriarcal-colonizada), predominantemente feminina (gênero), vista como possibilidade de ascensão social de uma classe, que traz marcas e elementos de gênero-raça, além de carregar no senso comum valores, imagens, expectativas e representações sociais sobre sua ação política e moral, formando e informando um **perfil idealizado** do que *é ser* professora e professor.

A pesquisa aqui apresentada se direciona a partir da seguinte questão: como o nó dialético gênero, raça e classe constitui sentidos sobre o trabalho docente de professores e professoras? O ponto de partida do estudo traz o entendimento de que as contradições que compõem o nó dialético de gênero, raça e classe desempenham um papel crucial na formação das identidades docentes e na prática educativa, influenciam tanto a objetividade das relações do trabalho, mas também constituem a subjetividade de professoras e professores.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo compreender as mediações do nó dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos ao trabalho docente de professoras

e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF).

REFERENCIAL TEÓRICO

Como ponto de sustentação teórica e análise das categorias gênero, raça e classe em uma perspectiva dialética para o trabalho docente, assumimos a teoria do *nó*, da socióloga marxista, Helleieth Saffioti.

Saffioti (2004) contribui com uma perspectiva analítica em defesa da compreensão das relações sociais a partir de três sistemas fundamentais que constituem opressões e perduram na sociedade moderna: capitalismo-exploração; racismo-exploração; patriarcado-dominação. No contexto apresentado, a docência, enquanto área com uma maior abertura para atuação de mulheres negras, classe trabalhadora, também possui uma forte marca de sacerdócio e abnegação, sem a mediação crítica dos elementos políticos que o envolvem.

Politizar criticamente os perfis idealizados do ser professora e professor, traz para o debate as contradições da base de produção material capitalista, bem como as relações de hegemonia presentes na estrutura e superestrutura. Dessa forma, para o desenvolvimento teórico e sistematização para análise do presente trabalho, estamos amparados pelas contribuições dos clássicos (GRAMSCI, 1995); (MARX; ENGELS, 1998), e por pesquisadoras e pesquisadores contemporâneos que discutem o trabalho docente a partir das contradições da sociedade capitalista, bem como suas mediações no que tange a formação de professores (CURADO SILVA, 2018); (SAVIANI, 2012); (APPLE, 1995), (HYPOLITO, 1997).

A análise revelou que o desejo de ser professor está intrinsecamente ligado a fatores históricos e sociais que determinam a função docente em diferentes contextos. A prática docente, por sua vez, é permeada por disputas hegemônicas dentro do Estado que informam políticas para a formação de professores, refletindo as contradições de gênero, raça e classe.

No desenvolvimento do estudo, delineamos como síntese de compreensão que a natureza do trabalho docente não está descolada das condições materiais-históricas do capitalismo e de suas implicações na formação de concepções de sociedade. Todavia, entendemos a realidade enquanto movimento da contradição, sendo o trabalho uma categoria central que forma, constitui e na dialética da vida cotidiana, situa a realidade não como dada ou imutável, mas em um processo passível de transformação.

Isso nos dá segurança ao afirmar que, apesar do caráter alienante do trabalho, há também possibilidades de transformação-humanização em contraponto à face de alienação e exploração.

Embora a realidade se apresente como dura ou com poucas possibilidades de resistência, ainda assim, por meio do trabalho, da contradição e da ação orgânica coletiva, é possível estabelecer pontes para a construção de outro projeto de sociedade, de intencionalidade revolucionária na e pela práxis.

Tomamos como ponto de partida a categoria trabalho em sua centralidade, com todas as mediações impostas pela alienação, mas também na contradição de seu sentido emancipador. Entendemos que há possibilidades, por meio do trabalho docente, de constituição da individualidade para si, da consciência coletiva e de enfrentamento dos processos de alienação. Porém, as bases concretas de sua construção perpassam pela contradição; pela negação do valor de troca imposto pelo sistema capitalista — desprovido de orientação humano-social — e a sustentação desse em valor de uso; ou, ainda, pela valorização de trabalhadoras/trabalhadores, sustentada por uma formação de sólida base teórico-prática, que possibilite o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas (ética, estética, política) na luta contra o capital no horizonte emancipador.

Dessa maneira, como fundamento para discussão no presente texto pela mediação do trabalho docente, entendemos que

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais (CURADO SILVA, 2018, p. 333).

A partir das problematizações que justificam a relevância, a responsabilidade política, epistemológica e humana para a pesquisa científica e seus desdobramentos, afirmamos aqui a necessidade de entendimento de professoras e professores fora dos aspectos idealizados em um perfil que pouco se relaciona a base material de vivência e constituição do ser professora/professor em sistematização com as categorias que serão apresentadas: **Querer ser professora/professor; Estar professora/professor e Vir a ser professora e professora nas mediações e contradições *nó* dialético gênero, raça e classe.**

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pautados pelo olhar epistemológico de articulação entre os elementos objetivos-subjetivos do *vir a ser* professora e professor. Tomamos como ponto de partida a relação dialética entre as categorias gênero, raça e classe e suas mediações constitutivas para o ser social e para o trabalho docente. Realizamos nove narrativas com professoras e professoras da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Três na modalidade escrita e seis em vídeo, esta última modalidade descrevemos como entrevistas narrativas.

No que se refere às questões éticas, as pessoas que participaram da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre esclarecido e estabelecemos o compromisso de que os dados seriam tratados de maneira confidencial. O codinome escolhido expressa sentidos do *vir a ser* professora e professor, e se relacionam a síntese de categorias que emergiram da análise das entrevistas.

Participantes da Pesquisa

	<i>Codinome escolhido</i>	<i>Cor</i>	<i>Modalidade-Narrativa</i>
<i>Professora 01</i>	Vocação	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professora 02</i>	Ermínia	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professor 03</i>	Luiz Gonzaga	Negro	Entrevista Narrativa
<i>Professora 04</i>	Rosa	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professora 05</i>	Professora-Coordenadora	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professora 06</i>	Negra	Negra	Entrevista Narrativa
<i>Professor 07</i>	Resistência	Negro	Narrativa Escrita
<i>Professora 08</i>	Coragem	Negra	Narrativa Escrita
<i>Professora 09</i>	Professora	Parda	Narrativa Escrita

Fonte: Autores (2024)

O processo de organização e sistematização dos dados envolveu três momentos: **1) transcrição; 2) sistematização categorial; e 3) análise categorial pelo movimento do materialismo histórico-dialético.** Para ilustrar sínteses e o processo de organização das categorias apreendidas, apresentados a seguir um quadro:

Síntese - Categorias de análise

CATEGORIAS	COMPOSIÇÃO CONCEITUAL	SÍNTESES
<p>1- Querer ser professora/professor: <i>história de vida – objetividade e subjetividade</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - funções atribuídas socialmente; - caminhos para a docência; - relação com a universidade pública; - condição social de formação de estudantes da classe trabalhadora; - ascensão social – docência e empregabilidade. 	<p>- Existem funções sociais atribuídas para o exercício da docência em diferentes etapas e áreas. Afirmadas por especificidades de atuação constituídas historicamente. Pautadas pela justificativa dessas especificidades e “possibilidades”, reproduzem condições que perpassam o <i>nó</i> dialético gênero, raça, classe, bem como dicotomias, divisões no exercício do trabalho docente e do mundo do trabalho. Há uma predominância da docência como possibilidade de ascensão social com vistas ao atendimento da empregabilidade para estudantes da classe trabalhadora, mulheres e pessoas negras, em condições singulares de formação inicial e continuada.</p>
<p>2- Estar professora/professor: trabalho docente e o <i>nó</i> dialético gênero, raça e classe;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a função política e social no mundo do trabalho; - A dinâmica contraditória entre as categorias do trabalho docente e as categorias gênero, raça e classe; - a constituição objetiva-subjetiva do <i>vir a ser</i> nas vivências do trabalho docente. 	<p>- O trabalho docente, no contexto das relações capitalistas expressa a dinâmica de disputa pela hegemonia no interior do Estado, situando as vivências de professoras e professores nas contradições constituídas por relações sociais de gênero, raça e classe. A natureza do trabalho docente atribui a ele grau relativo de autonomia, embora submetido a ações de controle na disputa por um projeto de sociedade, escola e formação. Nesse contexto e frente aos elementos que compõem a estrutura e superestrutura, o <i>vir a ser</i> professora e professor se constitui a partir da dinâmica de relações conflituosas no interior da escola, que reproduzem o racismo, o sexismo e as condições de classe, em um processo de esvaziamento da consciência coletiva e conformação da opressão-exploração pela alienação.</p>
<p>2- Vir a ser professora/professor: naturalização e alienação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - consciência histórica; - invisibilização e silenciamento; - consciência em si, fragmentação e alienação; - o <i>nó</i> dialético, afirmação e reprodução da alienação. 	<p>- A constituição do <i>vir a ser</i> professora e professor pela alienação se fundamenta a partir de uma orientação fetichizada, reiterada por demandas do cotidiano, que tendem a submeter professoras e professores a sentidos de conformação e imobilismo. Assim, naturalizam diferentes momentos e instâncias de constituição social, que informam o <i>vir a ser</i> professor. São mediações que perpassam as histórias de vida, vivências do e no trabalho docente, situadas na base material de contradição capital-trabalho e mediadas pela dialética do <i>nó</i> gênero, raça e classe. Há um processo de fragmentação que atinge professoras e professores e descolam sua constituição e função das mediações que compõem a totalidade social. Em consequência, buscam saídas individuais em atendimento ao pragmático, o que tende a culpabilizá-las (los) por processos de exploração-opressão e esvazia o sentido social, político e ontológico do trabalho docente.</p>

Fonte: Autores (2024)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi fundamentada no materialismo histórico-dialético, permitindo a emergência de três categorias principais que serão sintetizadas a partir da sistematização dos diferentes depoimentos e histórias. Tendo em vista a limitação do presente artigo e o objetivo de apresentar a síntese dos resultados da pesquisa, os trechos das narrativas não serão adicionados, optamos por apresentar as categorias que sintetizam elementos de composição para o trabalho docente com base na seguinte sistematização categorial:

1-Querer ser professora/professor: história de vida – objetividade e subjetividade

Analisar o trabalho docente significa compreender a inter-relação entre três elementos fundamentais: **o trabalho enquanto fundamento ontológico; o trabalho educativo; e o trabalho pedagógico**. Dessa maneira, as bases de produção material, histórica, econômica, política e cultural que fundamentam as relações constituídas no trabalho docente se apresentam no nó contraditório e dialético gênero, raça e classe.

Nesta categoria, apreendemos que existem funções sociais atribuídas para o exercício da docência em diferentes etapas e áreas. Essas são afirmadas por especificidades de atuação constituídas historicamente. As justificativas e “possibilidades” reproduzem condições que perpassam o nó dialético gênero, raça, classe, bem como dicotomias divisões no exercício do trabalho docente e do mundo do trabalho.

Observou-se que a docência é vista como uma forma de ascensão social, especialmente para mulheres e pessoas negras da classe trabalhadora. As histórias de vida das professoras e professores são marcadas por uma busca de estabilidade e reconhecimento social. A profissão docente é frequentemente escolhida como uma alternativa viável para aqueles que buscam melhorar suas condições socioeconômicas.

No entendimento da unidade teoria-prática, considera-se a importância da teoria não em sua aplicação prática, mas na forma de referendar essa atividade enquanto dotada de sentido. A práxis constitui-se, assim, situada em um contexto que produz uma visão de mundo. O que queremos afirmar aqui é a escola como espaço de contradição e, portanto, de disputa e de movimento constante. Essa disputa se materializa via políticas públicas, currículo, professoras, professores, gestão, estudantes e sociedade em geral e se manifestam a partir de concepções e reproduções da dinâmica de relações presente entre as categorias gênero, raça e classe.

Em síntese, são processos não só incorporados à subjetividade das professoras e professores, mas também que se inter-relacionam à rede que atendem, frente à função social que exercem por meio do ensino. Tendo em vista que são compreendidos de maneira restrita ao

âmbito pragmático do cotidiano, o que reafirma o esvaziamento da função docente em uma perspectiva crítica que a sustenta pelo entendimento consciente de suas possibilidades de ação para a transformação.

2-Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe

Chegamos à síntese de que o trabalho docente no contexto das relações capitalistas expressa a dinâmica de disputa pela hegemonia no interior do Estado, situando as vivências de professoras e professores nas contradições constituídas por relações sociais de gênero, raça e classe. Pela apreensão das categorias de análise que emergiram das narrativas, organizamos a categoria trabalho docente e o *nó* dialético gênero, raça e classe a partir de três pontos/subcategorias: **a função política e social da professora/professor no mundo do trabalho; A dinâmica contraditória entre as categorias do trabalho docente e as categorias gênero, raça e classe; A constituição objetiva-subjetiva do vir a ser professora e professor nas vivências do nó gênero, raça e classe.**

A unidade entre esses três aspectos expressa relações que se estabelecem na disputa pela hegemonia, seja via reprodução da dialética opressão-exploração, seja pelo seu questionamento ou sua total contraposição em uma perspectiva revolucionária. São relações de hegemonia que compõem o processo escolar como campo de disputa, fundamentada pela intencionalidade no que diz respeito a interesses econômicos, sociais, culturais e políticos de afirmação, resistência e posicionamentos frente a divisões que se inter-relacionam: *a divisão social, racial e sexual do trabalho*. O trabalho docente se apresenta como um campo de disputas e controle, com autonomia relativa submetida às condições capitalistas. A relação entre professores e o sistema educativo é complexa, envolvendo tensões entre controle externo e autonomia profissional.

Diante do exposto, no movimento que envolve os processos de significação social e suas contradições, está presente a relação entre o particular e o universal. O que se evidencia é a naturalização de lugares e funções na escala produtiva, localizando a comunidade escolar na reprodução dos antagonismos sociais, via separação, fragmentação e alienação: dominantes-dominados, dirigentes-dirigidos, conhecimento-acolhimento. Afirma-se assim o racismo, o sexismo e as desigualdades em diferentes aspectos da vida cotidiana e do contexto educativo. Há de se considerar que essas relações estão fundamentadas por processos históricos. A consciência histórica, portanto, torna-se objetivo de fragilização e alienação, que se estabelece na disputa do campo dos processos culturais, tendendo a invisibilizá-los, O que em consequência fragiliza a apreensão das intencionalidades constitutivas do real, do concreto e as

abstrações que o constituem, consolidando por relações de hegemonia um projeto de educação, de escola e de sociedade.

3-O vir a ser professora/professor: naturalização e alienação

Foi possível compreender que a constituição do *vir a ser* professora e professor pela alienação se fundamenta a partir de uma orientação fetichizada, reiterada por demandas do cotidiano que tendem a submeter professoras e professores a sentidos de conformação e imobilismo.

Entendemos a relação dialética entre naturalização e alienação. A naturalização diz respeito aos processos que orientam para respostas a perguntas cotidianas. Embora tenhamos possibilidades de ação, tais ações não são sustentadas e atribuídas no que diz respeito a sentidos de uma maneira direta, mas mediada pelo jogo de forças e de poder no movimento da luta hegemônica. Em uma perspectiva *gramsciana*, entende-se aqui que todo ser social carrega em si aspectos de reflexão sobre a realidade, que se dão a partir da sociabilidade, no imediato, nas relações expressas pela vida cotidiana, enquanto senso comum.

Pela unidade das categorias foi possível apreender que a constituição do *vir a ser* professora e professor pela alienação se fundamenta a partir de uma orientação fetichizada, reiterada por demandas do cotidiano, que tendem a submeter professoras e professores a sentidos de conformação e imobilismo e, assim, naturalizam diferentes momentos e instâncias de constituição social. Tais mediações perpassam as histórias de vida, vivências do e no trabalho docente, situadas na base material de contradição capital-trabalho e mediadas pela dialética do *nó* gênero, raça e classe, sistematizando um processo de fragmentação que atinge professoras/professores e descola sua constituição e função de uma perspectiva crítica-emancipatória para o entendimento do que compõem a totalidade social.

O *nó* dialético, escancara as contradições presentes nas relações sociais. Esse *nó* compõe a dinâmica de intencionalidades e desenvolvimento das construções sociais, econômicas e históricas que reproduzem as relações capitalistas, de gênero e de raça. Cabe ao campo da formação de professores, apoderar-se da disputa pela potencialidade da educação em uma dimensão revolucionária para além de perfis reiterativos e idealizados do ser professora e professor, na afirmação da categoria trabalho, enquanto princípio formativo, de constituição do ser social na concretude de base dialética do *nó* expressa pelo movimento das contradições sociais de gênero, raça e classe.

Em síntese, identificamos que na constituição de sentidos para o trabalho docente, professoras e professores são resultantes de um determinado tipo de relações sociais que tem suas raízes nas divisões afirmadas pelo modo de produção capitalista: **a divisão social do trabalho; a divisão sexual do trabalho; a divisão racial do trabalho** — cabe destacar que a dimensão estrutural do racismo, também incorpora as duas divisões anteriores e delega a pessoas racializadas posições que reproduzem desigualdades objetivas e violências de ordem econômica, social e cultural na objetividade e subjetividade. Este último aspecto, ainda insipiente enquanto elemento analítico para a formação de professores, na dialética entre objetividade e subjetividade, pela mediação do *nó* gênero, raça e classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo endossa a defesa de que a formação de professores sustentada em uma práxis que integre teoria e prática. A compreensão do *nó* dialético de gênero, raça e classe é essencial para confrontar a perspectiva idealizada que sustenta as condições materiais e históricas que permeiam o trabalho docente. Cabe a formação docente, para ser concreta e emancipadora, considerar as múltiplas determinações que configuram a identidade e a prática dos professores.

O processo de constituição do ser professora e professor no contexto da sociedade capitalista demanda **mediações já indicadas pela historicidade do trabalho docente**, mas que **carecem** ser compreendidas a partir do *nó dialético gênero, raça e classe*. A contextualização das professoras e professores no *nó* permite apreender o movimento que constitui as histórias de vida pela objetividade e subjetividade, bem como enriquece as categorias de análise para o trabalho docente. O *nó*, gênero, raça e classe, confronta a perspectiva empírica e idealizada do ser professora e professor com a concretude histórica que constitui as relações sociais frente as suas intencionalidades.

Essa concretude está permeada por processos de naturalização e alienação que provocam estranhamento, esvaziamento de sentido e fragilizam a tomada de consciência para si. No que tange à formação de professores, tal enfrentamento só pode ser compreendido em uma perspectiva revolucionária, pela exposição e pormenorização das mediações objetivas que constituem a subjetividade das professoras e professores.

A naturalização e a alienação conformam o esvaziamento de sentido e das potencialidades transformadoras, que na contradição informam o caráter humanizador do e no trabalho docente. Esse, quando situado no campo da alienação, tende a reafirmar as desigualdades, a divisão social, racial e sexual do trabalho, que se fortalece pela fragmentação,

reduzindo as possibilidades de enfrentamento a conquistas individuais e subjetivistas. Por consequência, informa a dificuldade de elaboração e a tomada de posição no horizonte de projetos coletivos.

Compreendemos que o trabalho docente expressa a síntese do trabalho como valor de uso e valor de troca, bem como sua tensão nas relações entre objetivação e subjetivação, que levam a afirmação de seu sentido ou esvaziamento. A formação de professores compõe a disputa por um projeto de sociedade, o que por consequência constitui *vir a ser* professora e professora pela mediação do trabalho docente. O que demanda atenção no que diz respeito aos pontos a seguir:

a) Para a necessidade de uma formação que dê conta de estabelecer processos formativos e relações de mediação entre os aspectos sociais, políticos, culturais e históricos que constituem professoras e professores. Apontamos a necessidade de fortalecer a disputa do campo pelo entendimento das relações concretas de constituição de professoras e professores e assim conduzir um projeto de formação que atenda a dinâmica de intencionalidades do trabalho docente e do *nó* dialético de gênero, raça e classe. Tais intencionalidades, são expressas na relação com pares, na relação professor-aluno, nos processos de ensino-aprendizagem ou no sentido de sua função frente a um projeto de sociedade;

b) O compromisso com a apreensão das categorias que compõem o *nó* dialético gênero, raça e classe frente às análises de tomada de decisão e das relações concretas de professoras e professores no cotidiano. Em outras palavras, compreender quem é a professora e o professor hoje demanda estabelecer processos de análises pela mediação da materialidade objetiva-subjetiva e superar a idealização que marca a historicidade da profissão, situando-as(os) na coletividade;

c) Em prosseguimento, cabe a nós fundamentar e fomentar investigações, ações de formação, divulgação científica, colaboração entre grupos de pesquisa e trabalho em rede, com vistas a debater, problematizar e propor ações que atendam aos condicionantes de constituição e formação de professoras e professores em diferentes contextos e realidades brasileiras.

O ponto de partida para a resistência está no caráter emancipador que sintetiza a função da escola, a função docente e sua efetivação por meio da práxis. Afirma-se aqui, a potencialidade da educação em uma dimensão ontológica e revolucionária pela categoria trabalho como princípio formativo, de constituição do ser social na concretude de base dialética do *nó* em movimento com as *contradições sociais de gênero, raça e classe*.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1995.
- CURADO SILVA,, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Papirus, 1997.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.**
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

EXTENSÃO ACADÊMICA E PRÁXIS EDUCATIVA: POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues - IFB

Dirceu Luiz Hermann - IFB

RESUMO

Esta pesquisa, denominada "Extensão Acadêmica e práxis educativa: possibilidades para o trabalho docente", busca investigar a *extensão acadêmica* como práxis educativa de conteúdos e saberes acadêmicos e populares em permanente diálogo. O objetivo central da pesquisa é investigar o conceito/prática de extensão e seus desafios e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – em um de seus Campus do entorno do Distrito Federal. A fundamentação teórica ancora-se em Saviani (2007; 2011), Antunes (2009; 2018); Oliveira (2010) e Vázquez (1977). Na seara da metodologia, optei pela técnica de grupo de discussão, com vistas a suscitar o diálogo no sentido de provocar entre os participantes do grupo o debate acerca da temática pesquisada, registrando os sentidos e os significados de tais indivíduos. Os dados levantados apontam importantes pistas acerca da necessidade de processos emancipatórios com vistas à tomada de consciência por parte dos sujeitos acerca da extensão, a partir da perspectiva de práxis apresentada pela Pedagogia Histórico Crítica e da sequência didática de Saviani.

Palavras-chave: Práxis, Extensão Acadêmica, Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa investigamos a *extensão acadêmica* como práxis educativa de conteúdos e saberes acadêmicos e populares em permanente diálogo.

Diante do desafio de toda a Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (enquanto institucionalidade também integrante no compromisso de todas as instituições de ensino superior) de inserção curricular da extensão e, considerando os desafios que se põem ao IFG - Campus Águas Lindas, de maior diálogo sistemático e orgânico com a comunidade local e regional, é que colocamos na presente pesquisa a pergunta: como caracterizar o desenho da extensão acadêmica como espaço e práxis educativa de forma a potencializar um contínuo diálogo de saberes, experiências e conteúdos entre os sujeitos da comunidade acadêmica e da sociedade? E especialmente, quais os caminhos para esse diálogo em uma sociedade periférica de um grande centro urbano, conforme se apresenta a relação entre o Distrito Federal e a cidade de Águas Lindas de Goiás, no entorno goiano oeste?

Pesquisar a extensão é debruçar-se, em certa medida, sobre uma dimensão de um ensino superior brasileiro que historicamente sempre tem manifestado seu caráter endógeno e elitista. Portanto, procurar entender e responder ao desafio das Universidades Públicas e dos Institutos Federais, em especial, nesta pesquisa, de como estabelecer uma relação mais orgânica com a

comunidade local e regional em que cada uma das instituições está inserida, é o que mobilizou este estudo.

Disputar um projeto de sociedade e de educação que prime por justiça social, equidade econômica e sustentabilidade ambiental, perpassa, ao meu modo de ver, por uma crescente formação qualitativa de todos os trabalhadores e trabalhadoras. E numa sociedade como a brasileira, que historicamente relegou o direito a uma educação de qualidade a uma pequena minoria (sobretudo de nível médio e, principalmente, superior), estabelece um desafio ainda maior para as instituições de ensino de serem mais permeáveis, abertas e proativas no sentido de viabilizar maiores e melhores espaços qualificados de diálogo de conhecimentos e saberes em busca da construção de uma práxis social mais autocrítica, uma sociedade mais autônoma e da formação de um ser humano integral.

Paralelamente ao esforço de continuarmos, como sociedade e Estado brasileiros, na luta por maior acesso e de um acesso mais qualificado a uma formação escolar e acadêmica profissional de nível médio e superior por meio da ampliação de vagas nas instituições públicas de ensino, o campo da extensão acadêmica se constitui em espaço pedagógico, formativo, cultural e político estratégico para elevar o nível de formação dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. Em especial, aqueles que, por uma rotina de vida e de trabalho marcadamente precarizados, não encontram qualquer condição de transformação da sua situação de homem e mulher aviltados numa sociedade gerida pela lógica da exploração da classe trabalhadora e, conseqüentemente da objetificação da sua condição humana, visto que transformada em mera força de trabalho a serviço da acumulação de capital na lógica de mercado.

No campo teórico, buscando compreender o histórico da desarticulação entre educação e mundo do trabalho (Saviani, 2007), os desafios e as práticas opressoras de trabalho num mundo dividido em classes sociais (Antunes, 2009), as propostas de diálogo entre uma Educação Profissional e Tecnológica crítica e progressista de emancipação humana, perguntamos: é possível rearticular e reaproximar o mundo da cultura e do trabalho (Fernandes *apud* Oliveira, 2010) com vistas a promover e construir uma sociedade mais solidária, justa e equânime, de cidadãos com plenas possibilidades de auto dirigir suas existências? Que possibilidades metodológicas e/ou espaços formativos poderiam contribuir para a aproximação entre a capacidade crítica do educador e o papel militante de fomentar o inconformismo no trabalhador oprimido e, muitas vezes, resignado?

O objetivo geral da pesquisa foi de investigar uma práxis extensionista no contexto de desafios e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Águas Lindas, com o intuito de construir uma interação instituição/comunidade mais orgânica e dialógica através da criação de um produto educacional, qual seja, um roteiro dialógico para um grupo de discussão entre sujeitos da comunidade acadêmica e sujeitos representantes da comunidade aguaslindense.

A metodologia da pesquisa se valeu de estudos teóricos sobre a relação entre mundo do trabalho e educação. Sobre o papel e as possibilidades da extensão na rearticulação entre trabalho e cultura. O sentido de formação docente emancipadora e comprometida com a transformação social com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. O desenvolvimento de um produto educacional - roteiro dialógico para um grupo de discussão entre sujeitos da comunidade aguaslindense e do IFG - Campus Águas Lindas.

METODOLOGIA

Metodologicamente, constituiu-se um grupo de discussão a partir do critério paritário de pessoas representando a instituição IFG - Campus Águas Lindas (docentes, servidores técnicos e estudantes) e a comunidade de Águas Lindas de Goiás (lideranças sociais, de movimentos culturais, de promoção de direitos sociais, sobretudo, da educação), de modo a somar um máximo de 10 pessoas. A dinâmica da discussão se deu no decorrer de um dia (sábado), com dois momentos no período matutino (cada um de duas horas) e um momento no período vespertino (de duas horas e meia).

A dinâmica dos três momentos se inspirou na sequência didática da pedagogia histórico-crítica de Saviani, na medida que partiu da prática social inicial dos sujeitos, em que esses compartilharam suas experiências sociais com relação aos desafios e aspectos transformadores das experiências culturais e educacionais em suas vidas, incluindo a experiência da educação formal na escola. Sua leitura da realidade social de Águas Lindas de Goiás no que tange à presença de limites e potencialidades econômicos, sociais, culturais e educacionais. E, por fim, a partir da apresentação do papel e do sentido da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, sobretudo a partir da atividade extensionista, como cada um percebe as potencialidades e, portanto, sugestões de articulação entre os saberes e práticas sociais da comunidade aguaslindense e o IFG - Campus Águas Lindas.

A partir da gravação de áudio de toda a discussão, posteriormente transcrita, foram gerados os dados de análise para investigar e discutir a pertinência do roteiro dialógico no

sentido de acolher percepções e sugestões para a constituição de um grupo permanente de extensão com componentes da comunidade e da instituição, com vistas a produzir atividades extensionistas mais orgânicas e emancipadores a partir da potencialidade dialógica mais estreita esperada. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ambiente acadêmico e escolar, historicamente, se apresentou como um espaço produtivo do conhecimento de caráter endógeno e abstraído da realidade social. Por isso, o grande desafio se dá na tarefa de refundar uma escola e uma educação que se vinculem e se articulem organicamente à vivência de homens e mulheres trabalhadores em sua prática social, de sorte a co produzir um conhecimento que tenha cada vez mais a feição de uma prática transformadora dos desafios vividos na concretude cotidiana enfrentada, seja nas atividades do trabalho, formas de organização e vivência sociais, ações políticas e práticas culturais das pessoas em sociedade. Florestan Fernandes vê tal tarefa educacional como a verdadeira tarefa democrática:

Cumprir educar o Povo para a democracia, se quisermos instaurá-la de fato e fortalecê-la incessantemente na sociedade brasileira. Enquanto o Povo não for o árbitro supremo e final das decisões políticas tomadas em seu nome, os seus “representantes” no Poder não terão forças, mesmo que o queiram, para agir com inteira liberdade e civismo no trato de questões que envolvam interesses substanciais. Porém, para que o Povo preencha essas funções, é imprescindível que ele seja preparado para tanto, que ele possa tomar consciência da natureza daqueles interesses e dispor de meios intelectuais para resguardá-los de qualquer perversão ou corrupção das instituições políticas. Aí está, sem rebuscos, o dilema da situação política brasileira, que associa o destino da democracia entre nós ao que soubermos fazer em prol da modernização do ensino e da educação popular. (Fernandes *apud* Oliveira, 2010, p. 69).

Florestan Fernandes sempre assumiu esse compromisso radical em favor de uma subversão da sociedade burguesa e a promoção, defesa e militância por uma sociedade socialista. Por isso, diz Oliveira, ao trazer o alerta de Florestan, não é suficiente ao trabalhador e à trabalhadora “a socialização e a educação no seio da família, na comunidade de vida e, simplesmente, ir ‘à escola.’” (Oliveira, 2010, p. 98).

Para que o trabalhador possa ter acesso a uma educação de caráter mais universal e se prepare para o pleno exercício de sua cidadania, não no sentido de mero ajuste à sociedade burguesa, ele precisará de meios que perpassam claramente por um sentido mais revolucionário, para que possa alcançar uma nova hegemonia revolucionária.

Para Florestan, a educação, sob a égide do capitalismo, requer *professores dissidentes*. O aspecto realmente transformador da educação se daria numa política educacional centrada

“na associação recíproca da *atividade docente crítica* e do *despertar do talento inconformista*, tendo como fim a liberação dos oprimidos” (Oliveira, 2010, p. 98). Porquanto, uma política educacional capaz de impulsionar, “entre os de baixo, uma forte aspiração de combater o embrutecimento, de promover a desalienação e desvendar o seu talento para si, para a sua classe e para a coletividade.” (Fernandes *apud* Oliveira, 2010, p. 98).

Não é sem surpresa que Oliveira faz lembrar a proximidade que o próprio Florestan reconhece em tal prática educativa com a de Paulo Freire. Nas palavras de Florestan:

Para os que têm experiência com o pensamento de Paulo Freire já sabem qual é essa pedagogia dos humilhados e ofendidos, dos oprimidos, e qual é o mínimo que diz respeito à elaboração de uma pedagogia dos oprimidos e que, dialeticamente, só pode ser uma pedagogia da desopressão. Não existe uma pedagogia dos oprimidos, existe uma pedagogia da desopressão, da liberação dos oprimidos. (Fernandes *apud* Oliveira, 2010, p. 98-99).

Por fim, Oliveira também observa, que “tanto em Florestan quanto em Gramsci, o educador – como um ‘intelectual orgânico’ – não está separado do povo, da cultura, da história e da política das classes subalternas desejosas de construir uma nova civilização.” (2010, p. 100).

É desta maneira que a extensão parece indicar uma grande potencialidade de articulação entre o mundo da cultura, da educação e da luta das classes oprimidas com vistas a produção de um mundo que supere as práticas sociais opressoras.

A extensão concebida como espaço, em primeiro lugar, de diálogo, de exercício sempre constituinte de uma cultura democrática, de uma prática educacional que se pautar, sobremaneira, de espaços menos marcados pelo mundo da burocracia e do normativo, requer um docente disposto e habilitado ao exercício da capacidade de diálogo com a diversidade de saberes oriundos das diversas práticas sociais.

Além disso, que também seja o espaço em que a prática docente seja a do rigor do pensamento, da compreensão da necessidade do letramento científico, filosófico e artístico. A partir de Oliveira, aproximando uma vez mais Florestan e Gramsci, uma prática educacional em que:

[...] a defesa do rigor científico, da disciplina, da escola, da seriedade e da complexidade dos estudos e da pesquisa – enquanto práticas transformadoras da realidade, garantidoras da ‘universalização da capacidade intelectual’ – aparece imbricada com uma identidade política formada na trama das relações sociais e das lutas de classe. (2010, p. 99-100).

A extensão poderá ser espaço de reencontro entre o mundo acadêmico, educacional, cultural e a realidade enfrentada no mundo do trabalho e das práticas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as falas dos entrevistados, percebeu-se que reside ali uma vontade de que a extensão possa de fato convergir cada vez mais com os anseios dos sujeitos que habitam a sociedade ao redor do Instituto Federal de Goiás – Campus Águas Lindas. É elemento concreto nas falas daqueles que participaram da pesquisa, a empolgação e importância depositada ao pensar e idealizar um possível modelo de extensão que possa funcionar de acordo com tais anseios dos participantes da comunidade. No entanto, ressaltam as dificuldades que existem hoje dentro da instituição em integrar seus processos formativos com aquilo que de fato seria vontade dos indivíduos que ali habitam.

Para melhor detalhar o que apresentados, gostaríamos de ressaltar o percurso realizado na aplicação do produto no turno vespertino. Iniciamos a reunião do momento vespertino explicando algumas ausências de participantes e mencionando a expectativa de que a empolgação com a importância do assunto discutido, possa ajudar a atenuar o natural cansaço do pós-almoço. Comentamos sobre os desafios enfrentados pela população em relação ao trabalho precário, citando o sociólogo Ricardo Antunes e seu livro "O Privilégio da Servidão" (2018). Ressaltamos a importância de lutar por espaços públicos e políticas públicas que promovam o pertencimento das pessoas à cidade.

Em seguida, apresentamos o objetivo da reunião, que é discutir a possibilidade de criação de um grupo de extensão permanente no IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás) em Águas Lindas. Destacamos a importância da extensão como parte indissociável do ensino e da pesquisa e mencionei os desafios enfrentados pela instituição em relação à extensão. Propomos uma sequência de tópicos para a discussão, incluindo a percepção sobre o IFG e sua relação com a comunidade, o papel do IFG na sociedade, a criação do grupo de extensão permanente e seus objetivos, critérios de composição, infraestrutura e local de funcionamento, metodologia de funcionamento, planejamento e metas, avaliação e autoavaliação, e as atividades do grupo de extensão.

Por fim, enfatizamos que essas são ideias iniciais e sugestões para a discussão, e convidei os participantes a contribuírem com suas percepções e propostas sobre a possível criação desse grupo de extensão permanente no IFG em Águas Lindas. Vale agora descrever muito do que salta aos olhos a partir das falas daqueles sujeitos que ali participavam da atividade do grupo de discussão. Especialmente ressaltar que o olhar daquelas pessoas traduz muito do que são as visões e impressões que a comunidade tem de como a extensão funciona hoje dentro do IFG Campus Águas Lindas.

Destacamos aqui, como a Extensão é vista por esses sujeitos, participantes do grupo de discussão:

- a área menos valorizada nas instituições de ensino, especialmente frente ao tripé "ensino-pesquisa-extensão", com menos recursos e menos reconhecimento. Além disso, com falta de fontes de financiamento próprias, tornando difícil realizar atividades de extensão de maneira eficaz;
- a questão fundamental é o que se espera da extensão no IFG - Campus Águas Lindas, indicando que é crucial definir claramente os objetivos e metas da extensão nessa instituição;
- reconhecimento do percurso acadêmico e histórico da extensão universitária, na qual muitas de suas ações eram voltadas para o assistencialismo, sendo que hoje algumas evoluíram e se diversificaram;
- faz-se necessário que a comunidade águaslindense saiba da existência do IFG e saiba a quem recorrer quando precisar: é preciso que a extensão seja uma forma de mostrar a existência do IFG e que a instituição seja vista como um pilar de suporte para a comunidade.

Descrevemos agora as principais dimensões das falas dos entrevistados. Numa primeira dimensão, as falas dos pesquisados ressaltaram a complexidade das questões enfrentadas pelos professores e instituições ao tentar implementar projetos de extensão. Suas sugestões indicaram a necessidade de uma abordagem sensível às realidades individuais, bem como o reconhecimento do papel das atividades culturais e do financiamento adequado na promoção de projetos de extensão bem-sucedidos. Essa dimensão traz à tona a necessidade de repensar a extensão acadêmica, destacando os desafios enfrentados pelas instituições e enfatizando a importância de uma abordagem mais integrada e eficaz para alcançar os objetivos da extensão. Suas observações sugeriram a importância de uma discussão aprofundada sobre como o grupo de extensão proposto pode ser estruturado e quais metas específicas ele deve buscar para atender às necessidades da comunidade local e da instituição.

A segunda dimensão das análises enfatizou a necessidade de construir pontes entre o IFG - Campus Águas Lindas e a comunidade local. Essa dimensão destaca a importância de usar a extensão como uma ferramenta para mostrar que a instituição está disponível e disposta a ajudar a comunidade. Além disso, reconhece que é fundamental abordar o medo e a distância percebidos entre o campus e a comunidade, a fim de criar uma relação mais colaborativa e orgânica. Suas ideias apontam para um compromisso de envolver ativamente a comunidade nas

atividades de extensão e de quebrar barreiras percebidas. Em resumo, essa dimensão destaca o potencial dos estudantes como protagonistas valiosos para a extensão acadêmica e a importância de envolvê-los ativamente, explicar os benefícios e oferecer incentivos intrínsecos (formativos) para motivar seu engajamento em projetos de extensão.

A terceira dimensão ressalta a importância de tornar o IFG - Campus Águas Lindas mais acessível e aberto à comunidade local. O que envolve não apenas questões de infraestrutura, como a localização das entradas (de acesso ao Campus), mas também a revisão das políticas internas para promover a interação e a colaboração entre a instituição e a comunidade. Suas sugestões apontaram para a necessidade de construir uma cultura acadêmica mais acessível e permeável ao acesso da comunidade, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Em resumo, as principais ideias dessa dimensão giraram em torno da possibilidade de aproveitar os projetos integradores como uma maneira de iniciar a extensão acadêmica, a curricularização da extensão, a colaboração com escolas vizinhas, a promoção de eventos para apresentar o IFG à comunidade, o foco em saúde e ambiente e o reconhecimento do potencial do Campus para contribuir **com-a-comunidade** ao invés de **para-a-comunidade**.

Trata-se de uma perspectiva que enfatiza a importância de explorar essas oportunidades para estabelecer diálogos eficazes por meio da extensão. Em resumo, enfatiza a importância das parcerias com a comunidade, a flexibilidade na realização de projetos de extensão, o envolvimento dos estudantes e a necessidade de evitar a criação de estruturas burocráticas excessivas ao considerar a criação de um grupo ou núcleo de extensão no IFG. Suas sugestões visam encontrar maneiras eficazes de promover a extensão acadêmica e a colaboração com a comunidade, levando em consideração as limitações e desafios da realidade institucional.

A quarta dimensão aponta para a necessidade de melhorar as condições de trabalho para os técnicos, promover a integração entre técnicos e docentes, e buscar soluções para atrair a comunidade externa para o campus. As observações dos participantes destacaram os desafios enfrentados pela instituição e a importância de investimentos e políticas que valorizem o IFG e seus servidores. No geral, enfatiza que, para que os projetos de extensão sejam bem-sucedidos, é essencial ter liderança, engajamento da comunidade acadêmica e colaboração coletiva. Ela destaca que a extensão pode prosperar quando várias pessoas tomam a iniciativa e trabalham juntas em busca de objetivos comuns, sem a necessidade de estruturas hierárquicas rígidas.

A quinta dimensão destaca a importância de considerar a atração da comunidade, o ócio e o lazer como elementos-chave na concepção de projetos de extensão acadêmica. Ele enfatiza a necessidade de recursos financeiros adequados para apoiar essas iniciativas e aborda os

desafios enfrentados pelos profissionais devido à falta de apoio do Estado e à falta de valorização de seus esforços. No geral, as ideias dessa dimensão realçam os desafios práticos enfrentados pelos docentes ao desenvolver projetos de extensão, como a falta de tempo e recursos, bem como a importância de atender às necessidades básicas dos participantes para tornar os projetos de extensão mais eficazes e atraentes. Suas sugestões destacaram a necessidade de considerar a logística e as condições práticas ao planejar e implementar iniciativas de extensão acadêmica.

A sexta dimensão apresenta sugestões concretas para fortalecer a extensão no campus, incluindo a criação de uma disciplina de reflexão sobre extensão, a elaboração de um programa de extensão, o uso eficaz dos recursos disponíveis e a manutenção de um diálogo próximo com a PROEX. As propostas visam promover uma maior compreensão da extensão e facilitar a participação dos estudantes e professores em projetos de extensão acadêmica. No geral, as ideias dessa dimensão destacaram a importância da educação sobre extensão, da reflexão constante, da integração entre pesquisa e extensão, da exploração das oportunidades nas escolas locais e do uso estratégico da vocação da instituição. Essas sugestões contribuem para o desenvolvimento de uma abordagem informada e eficaz da extensão acadêmica no IFG - Campus Águas Lindas.

No geral, a última dimensão enfatiza a necessidade de uma abordagem abrangente que inclua educação dos alunos sobre extensão, transparência, planejamento estratégico, superação de desafios e envolvimento ativo dos estudantes na criação de soluções. Suas sugestões contribuem para a promoção de uma extensão acadêmica mais eficaz e significativa. No geral, ressalta a importância da empatia e do engajamento na educação, mesmo que isso envolva enfrentar desafios burocráticos. Destaca-se ainda a necessidade de levar projetos para diferentes ambientes e comunidades, promovendo a empatia como um valor essencial na educação. O que remete à fala de Rosa Maria, “a gente só abraça quem a gente conquista”.

Ao se observar as dimensões supracitadas, percebe-se que os aspectos mais recorrentes nas falas dos participantes traduzem muitas potencialidades do IFG Campus Águas Lindas quanto à criação de um grupo de extensão. São discursos que remetem à articulação e ação conjunta dos sujeitos, em movimento de unidade com a teoria, configurando o exercício de uma práxis, tal qual descrita por Vasquez (1977), ao citar que: “a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.” (Vázquez, 1977, p. 206-207).

O desenvolvimento desses diálogos pode ser resumido e categorizado da seguinte forma:

1. Financiamento, trabalho voluntário e utopia: A discussão sobre a viabilidade da extensão acadêmica está fortemente ligada à disponibilidade de recursos financeiros. Muitos participantes reconhecem que ideias e projetos de extensão podem ser realizáveis se não houver financiamento adequado, mas a falta de recursos é vista como um grande obstáculo. Contudo, para além desses limites de estrutura e recursos de financiamento, a disposição para contribuir de forma voluntária e a necessidade de compreender a realidade da comunidade são ressaltadas como princípios importantes na extensão acadêmica. A resistência diante das condições adversas é vista como fundamental para continuar trabalhando na extensão acadêmica, especialmente em contextos desafiadores. Todavia, esta motivação não pode se ancorar num voluntarismo conformista. Antes, deve realimentar a utopia por uma sociedade mais solidária e justa, o que deverá se traduzir também na luta por uma política de financiamento condigna para a área da extensão acadêmica.

2. Atração da comunidade e parcerias: A ideia de envolver a comunidade em atividades de extensão é amplamente apoiada. Isso pode incluir não apenas atividades educacionais formais, mas também eventos festivos e de lazer que atraiam um público mais amplo. Há um consenso sobre a importância de envolver ativamente a comunidade na definição e desenvolvimento de projetos de extensão. A colaboração com a comunidade e a construção de parcerias são vistas como formas eficazes de promover a extensão e fortalecer os laços entre o IFG e a sociedade.

3. Divulgação e informação (externa e interna): A eficácia da divulgação e o compartilhamento de informações sobre os projetos de extensão são destacados como fundamentais para atrair participantes da comunidade. A falta de informação é vista como um obstáculo. A acessibilidade ao campus e a visibilidade do IFG para a comunidade local são consideradas cruciais, com sugestões para superar barreiras físicas e burocráticas. A transparência e fluidez da comunicação também deve ser uma cultura interna da instituição, superando as travas e os limites burocráticos.

4. Tríade ensino-pesquisa-extensão: Há uma ênfase na importância da integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, com a necessidade de superar as barreiras tradicionais que separam essas áreas. A indissociabilidade entre elas é vista como fundamental.

5. Conceito e finalidade da extensão: É destacada a necessidade de esclarecer o conceito de extensão acadêmica e desencadear um processo de formação contínua, tanto de

docentes e servidores técnicos, quanto de estudantes, sobre seu propósito e natureza. Definir claramente os objetivos e metas da extensão é uma questão central, destacando seu papel na melhoria do bem-estar da comunidade.

6. Necessidade de momentos de lazer e empatia: A importância de proporcionar momentos de lazer e ócio para a comunidade é mencionada como uma estratégia para envolver as pessoas e aliviar o cansaço da vida moderna. O lazer e as atividades culturais podem ser oportunidades atrativas importantes para uma população cansada e exausta de uma jornada semanal extenuante. Projetos simples que promovam a empatia são valorizados, mesmo que não haja recursos substanciais disponíveis.

7. Assistencialismo versus Assistência: Há uma discussão sobre a diferença entre assistencialismo e assistência efetiva, com ênfase na importância de atender também às necessidades básicas dos participantes. De maneira correlata, observa-se a evolução da extensão ao longo do tempo, passando de um enfoque assistencialista para uma diversificação de atividades e objetivos mais amplos. Ou seja, ainda que as necessidades imediatas sejam importantes nas situações de carências extremas, os caminhos de superação devem mirar sobretudo nas suas causas e não apenas nos efeitos. Por isso, uma educação que construa bases sólidas de formação, deverá ser uma meta importante para amadurecer projetos de extensão significativos para a população.

8. Curricularização da extensão e envolvimento dos estudantes: A ideia de incluir a extensão em todos os níveis de ensino é mencionada como uma forma de envolver todos os estudantes em atividades de extensão. Envolver ativamente os estudantes na extensão, não apenas como participantes, mas como criadores de soluções, é enfatizado como uma estratégia eficaz. O engajamento dos estudantes é visto como essencial, com ênfase nas recompensas intrínsecas (formação e aprendizado) do envolvimento em atividades de extensão.

Em resumo, o resultado da pesquisa indica a importância de recursos financeiros, engajamento da comunidade, construção de parcerias, integração entre extensão, pesquisa e ensino, transparência e formação sobre extensão, envolvimento ativo dos estudantes e a valorização da empatia e de projetos que valorizem a cultura, o lazer e o ócio. Além disso, a resistência diante dos desafios e a disposição para o trabalho voluntário são valores fundamentais para impulsionar a extensão acadêmica, desde que impulse uma política de busca por melhores recursos e financiamentos para a extensão. Por fim, a necessidade de superar desafios internos nas instituições e promover uma cultura de colaboração e parceria

com a comunidade é enfatizada como fundamental para a consecução de uma extensão mais orgânica, engajada e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa pode perceber como a sociedade e os indivíduos que nela vivem, visualizam o papel do Instituto Federal e a extensão que hoje por este é ofertada, desde a descrença às possibilidades de convergência nos interesses. Existe de fato o desejo para que a instituição possa fomentar movimentos formativos pertinentes às reais necessidades que hoje a cidade de Águas Lindas de Goiás possui.

É válida a compreensão de que historicamente as pesquisas acerca da extensão universitária apontam para elementos presentes dentro deste estudo: a necessidade de dar ouvidos aos sujeitos que estão ao redor das instituições e assim os fazer presentes dentro dos processos organizacionais e de tomadas de decisões que permeiam estas instâncias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^a. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.