

FORMAÇÃO DO DOCENTE A PARTIR DA PRÁXIS DO TRIPÉ ENSINO-EXTENSÃO-PESQUISA

TEACHER TRAINING BASED ON THE PRAXIS OF TEACHING-EXTENSION- RESEARCH TRIPOD

Tatiana Losano de Abreu¹ - IFRN
José Mateus do Nascimento² - IFRN

RESUMO

A educação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs insere-se em um projeto de educação emancipatória, com um olhar sobre os problemas comunitários (FRIGOTTO, 2009; MOURA, 2008; RAMOS, 2016). A concepção de formação emancipatória deve se dar em consonância com o tripé ensino, extensão e pesquisa (RAYS, 2003; KUENZER, 2011) e o docente é um elemento substancial para a efetiva prática deste tripé, sendo indispensável o diálogo sobre a formação docente da Educação Profissional Tecnológica - EPT. Propõe-se pensar a formação docente através de um estudo reflexivo, bibliográfico e qualitativo, sobre a contribuição da práxis do referido tripé para a formação significativa dos docentes dos Ifs. Eles se deparam com cenários de intervenção únicos, específicos para cada situação, que pode possibilitar construção de saberes, fomentados a partir da relação dialética entre teoria e prática, permeada pela reflexão crítica da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; tripé ensino-extensão-pesquisa; Institutos Federais; práxis; teoria/prática

ABSTRACT

The education of Federal Institutes of Education, Science and Technology - FIs is part of an emancipatory education project, with a view at community problems (FRIGOTTO, 2009; MOURA, 2008; RAMOS, 2016). The conception of emancipatory training must happen in accordance with the teaching, extension and research tripod (RAYS, 2003; KUENZER, 2011) and the educator is a substantial element for the effective practice of this tripod, being indispensable the dialogue about the educators training of the Professional Technological Education - PTE. It is proposed to think about teacher training through a reflective, bibliographic and qualitative study on the praxis's contribution of the above-mentioned tripod to the meaningful training of FIs educators. They are faced with unique intervention scenarios, specific to each situation, which can provide the construction of knowledge, fostered from the dialectical relationship between theory and practice, permeated by the critical reflection of reality.

KEYWORDS: Teaching Training; Teaching-extension-research tripod; Federal Institutes; praxis; theory/practice

DOI: 10.21920/recei72023929319331
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023929319331>

¹Doutoranda em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). Mestra em Ciências Econômicas (UFPB) e em Educação Profissional (IFPB). Graduada em Ciências Econômicas (UFPB). Docente do IFPB/Campus Guarabira. E-mail: tatiana.abreu@ifpb.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4865-1801>.

²Doutor em Educação (UFRN). Mestre em Educação (UFRN). Graduado em Pedagogia (UFRN). Docente do Programa da Pós Graduação em Educação Profissional (IFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9176401714554967> / E-mail: mateus.nascimento@ifrn.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4964-5216>.

DIÁLOGO SOBRE O TEMA

O desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção que fundamentam o Modo de Produção Capitalista tem influência direta sobre o mundo do trabalho e, por consequência, sobre as demandas formativas direcionadas para a futura classe trabalhadora. Com a predominância da acumulação flexível do capital, o trabalhador requerido é o multifuncional e polivalente que, na verdade, desempenha um trabalho pluriparcelar, já que a essência alienadora do capital continua a existir (GRABOWSKI; KUENZER, 2016). O trabalhador continua alheio ao produto do seu trabalho, mas agora, para a empregabilidade, são exigidas competências voltadas para além das qualidades físicas, mas também intelectuais, emocionais e afetivas, de caráter flexível (FRIGOTTO, 2009).

Então, diante das necessidades de divisão social e técnica que caracteriza determinada etapa de desenvolvimento do modo de produção dominante, a sociedade formula projetos pedagógicos com vistas a atender às demandas de formação da classe trabalhadora. Como explica Orso (2011, p. 67): “a educação corresponde à sociedade de cada época”. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho têm consequências para o entendimento do que é necessário ser estudado na escola pelos futuros trabalhadores e, por direcionar a educação padrão de uma época, fundamenta a formação daqueles que serão os futuros professores que, conseqüentemente, quando se tornarem professores, estarão imersos ao sistema educacional de outra etapa do desenvolvimento do modo de produção dominante.

O pensamento positivista liberal coloca os problemas educacionais sob a responsabilidade do professor, que é tratado como despreparado e incompetente, não consegue formar os futuros trabalhadores necessários para a atual etapa de acumulação de capitais. E, as demandas formativas que acompanham a acumulação de caráter flexível traz em seu bojo a ideia de formação por competências, que na prática moderniza a formação fragmentada e alienante dos trabalhadores e os embute a responsabilidade de inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, não podemos analisar o condicionamento da base econômica (acumulação flexível) para a superestrutura (educação) a partir de uma visão linear, e sim dialética. As mesmas forças que direcionam os projetos educacionais para atender as demandas do mercado trazem consigo a sua negação. Ou seja, a realidade não está posta e sim passível de transformações. Em contraposição a uma educação voltada a reprodução de trabalhadores desprovidos do domínio das técnicas de trabalho e afastados da construção de saberes, sem visão ampliada sobre a realidade que os cerca, propõe-se uma educação de caráter emancipatório, na perspectiva de fomentar o domínio consciente e coletivo dos homens e mulheres sobre o próprio processo de autoconstrução, rompendo os condicionamentos históricos de classe, para assim serem protagonistas dos seus destinos.

Este projeto se fortalece no contexto da Educação Profissional brasileira, especificamente na oferta pública desta modalidade, que tem como “carro chefe” os Institutos Federais - Ifs e que se deu de forma mais intensa, a partir dos anos 1990. Moura (2008) defende que o papel dos IFs é o oferecer uma educação que incorpore, de forma indissociável, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura, com um olhar sobre os problemas comunitários (MOURA, 2008). Trata-se de um projeto, defendido por Frigotto (2009), Ramos (2016), Moura (2008) dentre outros, que responde às contradições do real, projetando a sua superação, sendo materializador de uma educação politécnica, unitária, portanto omnilateral, que ofereça formação integral baseada no trabalho como princípio educativo. A escola protagonista deste projeto é aquela que torna a educação geral inseparável da Educação Profissional, que seja igual para todos em seus princípios e que ofereça uma formação que abrange todas as dimensões da vida. Para Moraes, Henrique e

Cavalcante (2019) os professores e alunos da Educação Profissional situam-se enquanto sujeitos da práxis revolucionária. Deste modo, o desafio para os IFs está posto historicamente.

Enquanto premissa para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferecida pelos IFs, que ao nosso ver, é o caminho para o oferecimento de uma educação contra hegemônica, tem-se o estabelecimento de uma práxis fundamentada pela indissociabilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa.

Os autores Lourenzet e Andreolla (2020) nos ajudam a entender a importância de discutir a ensino, extensão e pesquisa de uma forma indissociada: “uma vez que, ao pesquisar, alimento o ensino e a extensão; ao ensinar, posso estimular a pesquisa e a extensão; e ao praticar a extensão posso instrumentalizar a pertinência do ensino e a relevância e o direcionamento da pesquisa” (LORENZET; ANDREOLLA, 2020, p. 12). Especificamente, no que tange a extensão, ela representa não só o compartilhamento do conhecimento, mas a redescoberta e reconstrução dele como fruto da interação com outros agentes. Assim, a extensão assume a dimensão articuladora do ensino e da pesquisa, sendo a capaz de “expressar o próprio processo educativo, cultural, científico e tecnológico” (MELO NETO, 2017, p. 115).

Diante do cenário de valorização institucional para a efetivação da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, e da importância dessa práxis para o projeto de educação emancipatório, destaca-se que o docente, em especial os professores dos Institutos Federais, constituem-se como elemento substancial, em meio à totalidade social, para a efetiva prática do tripé anunciado. A sua atuação é indispensável visto quem, como observa Machado (2008), trata-se do mediador do processo de ensino-aprendizagem, motivador de uma visão reflexiva e crítica do mundo ao redor do estudante. Ao mesmo tempo, como agente ativo do processo educativo, ele aprende enquanto ensina (FREIRE, 2001), logo, também sofre influência das práticas de indissociabilidade mediadas pela extensão.

A partir da reflexão já iniciada aqui, propõe-se pensar a formação do docente dos IFs numa perspectiva crítica através de um estudo reflexivo, do tipo bibliográfico e qualitativo, direcionado a(s) contribuição(ões) da práxis do tripé ensino-extensão-pesquisa para a formação significativa do(a) docente dos Ifs, tendo como pano de fundo a construção do projeto de educação emancipatória para a classe trabalhadora. Destaca-se que esse diálogo é um recorte de um estudo de doutoramento vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional - PPGEP/IFRN.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT: condicionante histórico e proposta de projeto emancipatório

Importantes teóricos discutem de forma amadurecida as questões relativas à formação docente na EPT, constituindo-se referências importantes para o estudo proposto, como Orso (2011), Souza (2013), Machado (2013), Moura, (2008), dentre outros.

Os autores supracitados caminham na mesma direção ao defenderem que: I) A formação docente, e em específico na EPT, está inserida no contexto de disputa ideológica por um projeto de sociedade de caráter emancipatório; II) seu contexto histórico é marcado pela dualidade da educação para a classe trabalhadora, que acarreta uma formação docente tecnicista, fragmentada e alienante; III) logo, é preciso refletir sobre a formação docente de caráter emancipatório. Isso posto, a seguir, expõem-se, de forma objetiva, algumas das contribuições de cada um desses autores sobre esse debate.

Orso (2011) propõe analisar a problemática da formação do professor a partir de duas óticas: a forma como o educador está sendo formado e, por outro, de que forma deve ser preparado para educar. Isso porque, se estamos teorizando sobre essa temática, significa que esta questão já se revela como um problema na prática e passível de transformação. “Pois, caso continuemos a pensar, agir e formar professores do mesmo modo, teremos mais do mesmo” (ORSO, 2011, p. 62). Entretanto, o autor atesta para o fato de essa temática estar sendo tratada de forma superficial, visto que muitas vezes a preocupação versa sobre conteúdos, em aspectos isolados do fazer docente, ficando limitada a reclamações da vida cotidiana do professor ou ainda recai na interpretação de um mundo moderno que requer outro perfil de professor que esteja melhor formado para a sala de aula.

Esta visão fortalece uma noção de simples responsabilização do docente que não adquiriu as competências necessárias para a educação anunciada como moderna. A perspectiva liberal defende que a formação do professor é um problema dele, que está despreparado, mal informado, ou seja, tratado como aquele incompetente. O resultado disso é a proposta de um modelo de formação docente focado no desenvolvimento técnico, com profissionais avessos à reflexão que alcance a essência dos fenômenos e incapazes de travar esse diálogo com os alunos (ORSO, 2011). A realidade é fragmentada, e o saber está disciplinarmente dividido. Assim, a formação docente não tem contemplado uma concepção de unidade, integração e totalidade.

Então, com vistas na mudança estrutural do modelo vigente, é preciso, segundo ele, compreender que o olhar fragmentado do docente é resultado de uma formação também fragmentada que, historicamente, vem perpetuando a alienação e a divisão social do trabalho.

Ao realizar exercício semelhante ao de Orso (2011), mas trazendo para a realidade da EPT, Souza (2013) questiona o tipo de formação que estamos oferecendo, enquanto sociedade, para o docente, assim como a formação que o docente de hoje recebeu no passado. Ora, se buscamos uma educação que integre a formação geral com a profissional de modo a propiciar a emancipação da classe trabalhadora, que forme jovens capazes de ir além da manipulação do conhecimento, autônomos a serviço da própria emancipação, é preciso voltar-se também para a reflexão da formação que os profissionais da educação têm recebido. Deste modo, o autor destaca o desafio para os docentes: a superação da sua formação, historicamente fragmentada, superficial, em direção a “uma profunda interação teórico-prática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetivação capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade” (SOUZA, 2013, p. 393).

Nesta mesma perspectiva, Moura (2008) traz os seguintes questionamentos: estamos tratando da formação de professores para que sociedade? E estamos dialogando sobre Formação de Professores para que EPT? Os questionamentos deste autor nos mostram que discutir um outro projeto de educação a partir de uma formação docente diferente da historicamente determinada repercute na visão da sociedade que temos e daquela que gostaríamos de ter. A que temos é aquela que se fundamenta em um modelo de desenvolvimento socioeconômico de caráter neoliberal, “de modo que a distância entre os incluídos e os excluídos aumente cada vez mais” (MOURA, 2008, p. 25). Já a sociedade a ser buscada, para ele, consiste em:

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa em geral e a aplicada, em particular, também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas

comunitários, notadamente das classes populares. Nessa sociedade, o ser humano deve ser concebido de forma integral (MOURA, 2008, p. 26).

Machado (2013), ao trazer a perspectiva histórica e os desafios contemporâneos da formação de professores para a Educação Profissional, mostra-nos que as normas, portarias, decretos direcionados ao magistério na área da Educação Profissional estabelecidas no decorrer da história educacional brasileira consolidaram-se enquanto respostas emergenciais e provisórias às demandas por essa modalidade de ensino e que se tornaram soluções permanentes caracterizadas pela improvisação, formação aligeirada e flexibilizada, o que repercute na pouca valorização e o pouco interesse por uma formação teórica e pedagógica consistente. Assim, a ideia recorrente é que as experiências práticas são suficientes para o professor atuar na docência da Educação Profissional, fortalecendo uma educação tecnicista.

Então, a partir desta noção histórica e estrutural da EPT e da formação dos professores para essa modalidade, é preciso firmar o papel do docente da EPT, como aquele que deve ir além da transmissão e memorização de conteúdos, para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem perder a sua responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento.

Nesse sentido, Motta, Cavalcante e Lemos (2018) participam deste debate ao defenderem que ações de extensão podem contribuir com a formação docente, especialmente se desenvolverem habilidades coletivas. Elas tomam como pressuposto o princípio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, como será abordado adiante.

OS MÚLTIPLOS SABERES DOCENTES: contribuição da práxis do tripé ensino-extensão-pesquisa

De acordo com a pedagogia das competências o professor como seu protagonista, precisa estar munido de competências para conseguir desenvolver as habilidades requeridas pelo mercado para a efetiva inserção do aluno no mercado de trabalho. Aqui temos a valorização do discurso de responsabilização dos problemas da educação ao professor incompetente. Além disso, sob a ótica da formação docente, instrumentaliza-se a sua formação. Neste ponto, lembramos as palavras de Ghedin (2009, p. 21, grifo nosso): “o professor precisa ser competente, no singular e não no plural. Quer dizer, há um conjunto de elementos que reunidos constituem a competência do professor e não as competências”. Assim, o professor deve ser mais que um instrumento à serviço do sistema educacional, mas também:

Um construtor de hábitos, de valores, sujeito do conhecimento que ele produz. Deve ser mais do que isso: um sujeito político, disseminador de princípios éticos, responsável não apenas pela transmissão, mas principalmente pela produção de conhecimentos, pela pesquisa. Em sala de aula, um professor formado sob a hegemonia do tecnicismo parte do princípio de que ele sabe e o aluno não sabe. Vai conduzir suas aulas sempre com base nessa dinâmica. Já o educador-sujeito acredita que tanto ele quanto o estudante estão ali para aprender. Embora o professor esteja em um patamar superior, será sempre, como dizia Paulo Freire, “um sujeito aprendiz” (GHEDIN, 2009, p. 22).

Percebe-se, pela citação, que existe uma dimensão ética e política que deve nortear o saber e o fazer docente. Além de Ghedin (2009) outros autores, como Rios (2011) nos ajudam a

entender essas e outras dimensões que compreendem a competência do docente, tais como: a dimensão ética, estética, política, técnica e epistemológica.

No que tange a dimensão ética, Rios (2011) nos explica que o docente deve ser levado a questionar a finalidade do trabalho educativo: “para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações?” (p. 237). Trata-se da forma como são estabelecidas as relações com os colegas e com os alunos e fundamenta-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, o que aponta a necessidade e importância do reconhecimento do outro, como bem coloca Ghedin (2009, p. 24): “Trata-se do reconhecimento do outro como igual, o outro é a possibilidade de identidade e de compreensão do humano que eu tenho. É o que [...] nos permite incentivar os valores de justiça, igualdade, respeito, fraternidade, combatendo as injustiças e a corrupção”.

Deconto e Ostermann (2021) caminham na mesma perspectiva ao compreenderem que professor não está permeado apenas por uma responsabilidade genérica, baseada em seus atos individuais, mas seus atos têm caráter responsivo, tem consequência formativa aos envolvidos. O que torna ainda mais relevante a discussão acerca da dimensão ética do docente.

A dimensão ética na formação docente, deste modo, não é reduzida à conduta profissional, ao que é certo ou errado, mas às responsabilidades do professor no campo da educação, para com seus alunos, sua instituição, sociedade em geral, evidenciando, como diz respeito ao mundo concreto, os efeitos do que faz/diz nas outras pessoas. A ética, neste sentido, passa por tomar decisões que envolvem o outro e, portanto, também indica um modo de relacionar-se com valores, que longe de serem absolutos, passam por assumir contornos que envolvam a democracia, a justiça e a solidariedade (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 11)

Os mesmos autores também destacam o caráter estético do docente, a partir do entendimento que o professor é um sujeito ativo, participante e criador. Nas palavras deles: Na qual o professor, ancorado nos excedentes de visão e conhecimento que possui sobre seus alunos, sobre a realidade escolar, sobre o conteúdo, sobre o tempo em que se situa e sobre o tempo futuro (memória de futuro), assume um posicionamento valorativo, faz recortes necessários, enforma e cria suas ‘obras de arte’ em sala de aula (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 13).

Ademais, a valorização da dimensão estética do docente competente vai além da constatação da sua prática criativa, mas também pode ser entendida como a proposta de superação de uma visão prescrita, metódica, baseada em manuais que engessam. Tem-se aqui um diálogo próximo entre a estética e a ética, já que a alteridade e a criação e recriação cotidiana do ensinar são permeados pelo entendimento do docente em relação a intencionalidade educativa daquele momento.

Muitas vezes, e principalmente quando tem-se como norte a disputa por um projeto de educação emancipatório, a dimensão ética também vem acompanhada da dimensão política. Seguindo esse raciocínio, é importante frisar que a concepção de professor competente proposto por Ghedin (2009) refere-se àquele capaz de motivar a consciência crítica com vistas a promoção da autonomia, isso porque o professor tem o compromisso de estimular a formação de consciência crítica e autonomia reflexiva do estudante.

Os autores Moraes e Henrique (2014, p. 70) também destacam, a partir de uma perspectiva sócio crítica, o aspecto político do fazer docente: “além de problematizar os

conhecimentos historicamente construídos, proporcionar aos estudantes os pressupostos para uma emancipação crítica nas dimensões cultural, social e política”.

Ainda, Moura (2008) e Araújo (2008), reforçados por Moraes e Henrique (2014), ao proporem a discussão acerca dos saberes específicos intrínsecos ao professor da EPT, enfatizam o saber pedagógico que, longe de reduzir-se ao instrumentalismo, precisa ser relacionado ao conhecimento da intencionalidade do fazer docente orientada pela e para a responsabilidade social, ou seja, propõe-se o desenvolvimento de um saber pedagógico de caráter político, que deve dar-se à luz de uma mudança social a partir da emancipação crítica dos estudantes.

Aqui vale destacar, principalmente em se tratando do docente da EPT, que o saber pedagógico não desmerece o saber técnico, pelo contrário, devem caminhar juntos. A dimensão técnica do docente competente consiste no domínio rigoroso do saber referente à área de conhecimento da sua formação (RIOS, 2011). Ghedin (2009, p. 24) nos mostra o viés pedagógico da dimensão técnica por esclarecer que a referida dimensão não deve ser relacionada a instrumentos tecnicistas e mecânicos, mas ao “domínio de métodos e de procedimentos de ensino e de aprendizagem”.

Mesmo diante da visão abrangente do saber técnica, a ser considerado também de caráter pedagógico, Rios (2011) percebeu que, para muitos docentes a dimensão técnica tem sido mais valorizada que as demais dimensões, e muitos professores desconsideram o conhecimento pedagógico necessário para o ato de ensinar. Especificamente, no que tange a EPT, este debate também está presente, já que podemos encontrar professores não licenciados atuando na Educação Básica, uma contradição que merece ser vencida através do fortalecimento de uma política de uma formação docente continuada direcionada a esse público e contextualizada à realidade e às demandas específicas da EPT e, ainda, a proposição de cursos de licenciatura em Educação Profissional, como defendem Moura (2008) e Moraes e Henrique (2014).

Ainda no que tange o combate ao tecnicismo presente na prática docente, vale lembrar que o docente de hoje teve uma formação fragmentada e pouco reflexiva no passado e a tendência é a reprodução do que foi aprendido em sua formação inicial, principalmente se não for estimulado a reflexão da sua prática e reconstrução dos seus saberes. Trata-se aqui de considerar e valorizar a dimensão epistemológica do docente competente.

A dimensão epistemológica do professor competente consiste no olhar na construção, e reconstrução, do conhecimento, ou saberes necessários e desenvolvidos na docência (CURADO SILVA, 2018). É uma dimensão que está relacionada com os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação e do mundo do trabalho, temáticas que permeiam a construção do saber do docente.

Neste ponto, vale lembrar a complexidade e amplitude de saber docente, como defendida por Tardif (2011). Segundo ele, são necessários alguns saberes, para além dos específicos da área de conhecimento da profissão, da matéria e do conteúdo, necessários para a prática docente. Para ele, a noção de saber é ampla, já que engloba o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Diante disso, o autor propõe alguns tipos: o da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Longe de propor qualquer tipo de hierarquização de saberes, Tardif (2011) é conhecido e reconhecido pela sua contribuição no entendimento da consideração da prática, da experiência cotidiana, como geradora de saber. De fato, outros autores como Ghedin (2009) também destacam, dentro da discussão epistemológica do conhecimento docente, os saberes da experiência como constitutiva do professor. Assim, “Este saber formado pelos saberes que vem da própria prática, portanto, da experiência de estar sendo professor, são elaborados pelo professor a medida que constrói sua profissionalidade” (GHEDIN, 2009, p. 6). Entretanto, o

próprio autor questiona: O professor é apenas sujeito da prática? Para ele, a epistemologia do docente competente relaciona-se com:

O domínio dos conceitos da área de saber em que atua o educador. Ele precisa dominar os conceitos que orientam a sua profissão. Nesse sentido, é preciso garantir uma sólida formação teórica, para que ele tenha a condição de oferecer a possibilidade de construir sentidos para os conceitos formulados pelos alunos. Esse domínio de saberes é fundamental (GHEDIN, 2009, p. 24).

Esta dimensão está, portanto, intimamente ligada a indissociabilidade dialética entre teoria e prática. Moraes, Henrique e Cavalcante (2019, p. 195) fortalecem essa ideia ao comentarem que “Na práxis revolucionária, não existe essa distinção, ao mesmo tempo que é teórico, é prático. Ao mesmo tempo que é prático, é teórico”. Nas palavras de Curado Silva (2018, p. 335):

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, pois determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. Este último aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência deste como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Aqui o aspecto reflexivo-crítico precisa ser enfatizado, principalmente se considerarmos as demais dimensões do docente competente tratadas até esse momento e, ainda, em se tratando do professor da EPT, pois, a simples orientação teórico-prática na construção do conhecimento docente pode levar a um professor reprodutor das teorias e princípios impostos a ele pela sociedade capitalista, que vão de encontro ao projeto de educação e de sociedade emancipatória. Assim, a reflexão precisa nortear a relação dialética entre a unidade da teoria e da prática na consolidação e reconstrução cotidiana do docente. Mas, preconiza-se que a reflexão deve ir além do seu caráter avaliativo e/ou auto avaliativo do fazer docente. Promulga-se a reflexão sobre a prática e a teoria que são acompanhadas de forma crítica, de modo a possibilitar a ressignificação da prática, ou seja, uma epistemologia da práxis com vistas à autonomia emancipadora.

O professor só se emancipa pela crítica (...). O conhecimento só tem sentido e significado se for constantemente reelaborado em confronto com novos saberes que os constituem. A crítica é uma necessidade para que o professor situe-se criticamente frente aos paradigmas que estão postos. Ele constitui-se um crítico aos modelos de educar, crítico aos modos de agir e de ensinar. (GHEDIN, 2009, p. 26)

A indissociabilidade entre teoria e prática, lógica da práxis, cujo movimento dialético é orientado pela reflexão crítica e pela problematização, fundamenta a consolidação de uma atuação docente direcionada para a construção de uma educação para a emancipação (CURADO SILVA, 2018). Principalmente, em se tratando do projeto de Educação Profissional defendido aqui, a dimensão epistemológica, a práxis fundamentada na reflexão crítica, se conecta à dimensão ética e política.

Ainda no que tange a reflexão crítica da prática docente, a problematização para ressignificação dos saberes, tem-se o entendimento da pesquisa como princípio educativo

(GHEDIN, 2009) e como saber específico para a atuação do docente da EPT (MOURA, 2008; ARAÚJO; 2008). Assim, como tem-se o combate a dicotomia entre teoria e prática, tem-se o esforço de entender a importância de considerar a pesquisa como um instrumento de transformação de informações em conhecimento, a partir de um processo metodológico de problematização das informações.

A pesquisa no processo de formação do professor é importante por constituir o eixo central na elaboração de novos saberes e de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto a investigar. É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo (GHEDIN, 2009, p. 16).

Para Moraes e Henrique (2014, p. 71) trata-se da visão professor pesquisador, que vai além de fazer projetos de pesquisa, mas “promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da prática educativa do professor”, na perspectiva de o professor partir das questões relativos à sua prática com o interesse de aprimorá-la.

Entender a pesquisa enquanto princípio pedagógico fortalece a concepção que o professor não desempenha uma função meramente técnica, ao tornar-se sujeito na produção e reconstrução do conhecimento. E a extensão? Qual a importância dela, principalmente sob a ótica da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, para a constituição do docente competente, do professor construtor do seu saber?

Como defendem Moraes, Henrique e Cavalcante (2019) a principal função do docente é construir conhecimento com os estudantes. Já podemos entender que o conhecimento do docente consiste em múltiplos saberes, que advém da formação (inicial e continuada) mas também da vida cotidiana, das experiências sentidas e, principalmente, refletidas criticamente. A pesquisa é trazida aqui como contribuidora da construção e reconstrução do conhecimento. A extensão também caminha para a mesma direção, mas com a particularidade de possibilitar a criação e recriação de saberes com outros personagens envolvidos, além da comunidade acadêmica. São saberes socialmente úteis e como fruto do contato com a realidade concreta, aspectos essenciais na construção do projeto de educação emancipatória.

Os escritos de Motta, Cavalcante e Lemos (2018) destacam que o aspecto colaborativo, as relações dialógicas e de compartilhamento propiciadas nas práticas extensionistas tem a contribui para a formação profissional docente. Na visão deles, as ações socialmente construídas, sem hierarquização e de corresponsabilidade, consideradas trabalho coletivo/colaborativo e dialógico, viabiliza maiores possibilidades de resistência contra as estratégias neoliberais de perda de criticidade, transformação social e autonomia cidadã que permeiam o trabalho docente. Entretanto, vale destacar aqui a importância de caracterizar qual prática de extensão possui o potencial formativo para os envolvidos, sendo real produtora de saberes. Promulga-se o distanciamento do caráter assistencialista ou de prestação de serviços a fim de compreendê-la como:

A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade

humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa (MELO NETO, 2017, p. 100 e 101).

Podemos entender que a extensão, indissociada ao ensino e à pesquisa e constituidora do relacionamento entre eles, é (também) prática docente que fomenta saber, contribui para as diversas dimensões do docente competente (RIOS, 2011), além de ser elemento importante para a formação humana, de caráter emancipatório. Trata-se de experiências formativas para os docentes envolvidos. Esta concepção de extensão, para uma efetiva formação humana, dialoga com as ideias expostas por Paulo Freire (2001), que compreende as práticas extensionistas como estratégias de comunicação com as comunidades externas à instituição. Ele nos mostra que a prática da extensão, para atingir seu potencial educativo, precisa ser baseada no diálogo problematizador, e o professor tem papel substancial, não como transmissor, mas de proporcionar momentos reflexivos por meio da relação dialógica educador-educando, educando-educador, com o olhar sobre o real.

Portanto, através da comunicação a extensão está contribuindo para a superação da dimensão bancária e domestificadora da educação, assumindo, portanto, o seu caráter curricular. Além disso, deve ser interpretada como “produto da criação e recriação de conhecimento que caminhem na direção das mudanças” (MELO NETO, 2017, p. 122). Assim, o aspecto político da extensão defendida aqui se evidencia. Mas não só político, ético-político, já que:

É necessário o exercício intransigente da liberdade e, em especial, da igualdade, enquanto um trabalho de extensão possível para a organização curricular, que proporcione um outro exercício de ensino e da aprendizagem voltado à valorização do humano, expresso pela capacidade de cada um poder agir por si mesmo, sem qualquer tipo de constrangimento e respeitando o outro. Isso é possível à medida que, considerem-se no processo, a temporalidade e a historicidade dos fatos e que as ações promovam a superação da exploração. Na tomada das decisões, é necessário o respeito às diferentes opiniões e que as relações entre os agentes envolvidos incentivem a capacidade de cada um tomar a sua própria decisão, sem qualquer constrangimento. Um trabalho que promova a solidariedade, o exercício coletivo e a cooperação fraterna. (MELO NETO, 2017, p. 125).

Deste modo, a extensão, assim como o ensino e a pesquisa, faz parte do trabalho do professor. Entretanto, para ser geradora de saber, ter caráter formativo, precisa praticada enquanto trabalho não alienante: “um trabalho que possibilite o exercício da função de “ligar o ensino e a pesquisa com a realidade”, contribuindo, inclusive, com a reflexão das práticas acadêmicas de docentes e estudantes” (MELO NETO, 2017, p. 97).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA (NÃO) ENCERRAR O DEBATE

A proposta deste trabalho foi motivar o debate acerca da(s) contribuição(ões) da práxis do tripé ensino-extensão-pesquisa para a formação significativa do(a) docente, buscando realizar um recorte para os docentes dos IFs que estão imersos no cenário de disputa por um projeto de Educação Profissional Tecnológica de caráter emancipatório. O ensino, a pesquisa e a extensão devem ser considerados partes constituintes do trabalho docente. Trabalho este que, como todo

aquele que assume caráter de emprego, tem seu aspecto alienante e alienado na sociedade regida pelo capital. Entretanto, diante de seu caráter social, útil e permeado pela responsabilidade pela formação dos envolvidos, é possível romper com a tendência estrutural e histórica de fomento de docentes disseminadores do status quo. O docente competente pode ser visto para além do fomentador das competências requeridas pelo mercado, mas como criador e recriador de saberes, em específico dos seus próprios saberes.

Destacou-se aqui as dimensões ética, estética, política, técnica e epistemológica já abordadas por outros autores como recortes didáticos de um todo indissociável que compõe o docente. O esforço foi mostrar como essas dimensões dialogam para a construção do conhecimento de caráter emancipatório e como, e principalmente, qual prática de ensino, pesquisa e extensão contribui para a formação do docente apto a construir e fortalecer o projeto de EPT defendido aqui. O aspecto crítico e reflexivo permeou este debate sobre a formação docente. O ensino, a pesquisa e a extensão são apresentadas na condição de compromisso institucional dos IFs e têm, de fato, potencial de motivar saberes docente e constituem parte do processo formativo cotidiano desses profissionais. Entretanto, cada um desses elementos deve propiciar a articulação crítica e reflexiva da teoria e da prática com vistas a possibilitar a ressignificação da prática e (re)construção do conhecimento sobre a docência. Em especial a extensão, por ser entendida como atividade prática docente, também tem seu papel na construção do conhecimento, contribuindo também com a dimensão epistemológica do docente, mas é importante ela ser entendida no contexto da epistemologia da práxis, ou seja, à luz da indissociabilidade dialética entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**. Minas Gerais. vol. 7. n.º 2. mai-/ago, 2008.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. São Paulo: Ed. Vozes, 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330 - 350, jan./mar. 2018.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões prática, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento Bakhtinian. **Ciênc. educ.** Bauru, n. 27, p. 01-18, 2021. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5dFPnL88vdxWrvKxpnF8Gjh/?format=pdf&lang=pt>] Acesso em: 07 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>]. Acesso em: 02 jan. 2022.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In. IV CONPEF, IV edição, 2009, Londrina. Anais...* julho de 2009, Londrina, p. 1-28. Disponível em: [<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>]. Acesso em: 06 set. 2022.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, v. 6, p. 22- 32, 2016. Disponível em: [<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/4983/1566>]. Acesso em: 26 dez. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Revista Educação e Sociedade*, v. 3, n. 116, p. 667-688, jul. set. 2011. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/abstract/?lang=pt>] Acesso em: 26 dez. 2021.

LOURENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. Formação de educadores para a Educação Profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. v.1, n. 18, 2020. Disponível em: [<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136/pdf>] Acesso em: 13 jun. 2022.

MELO NETO, José Francisco. *Universidade popular: extensão, ensino e pesquisa*. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2017.

MOTTA, Thalita Cunha. C; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; LEMOS, Elizama. Política de extensão na perspectiva colaborativa pela formação docente. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. v. 1, n. 14, 2018. Disponível em: [<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6885>] Acesso em: 27 dez. 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O professor da Educação Profissional enquanto sujeito da práxis revolucionária. *Cadernos de Pesquisa*. v. 26, n. 4, out./dez. 2019, p. 186-199. Disponível em: [<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13059>]. Acesso em: 17 out. 2022.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun, 2008. Disponível em: [<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>]. Acesso em: 07 nov. 2022.

ORSO. Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011. Disponível em: [<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639895/7458>]. Acesso em 08 jan. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014 - 2024). **Revista Holos**, Natal, v.6, pp 03-21, 2016. Disponível em: [<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982/1565>]. Acesso em: 08 jan. 2022.

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: Notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, p.71-85, 2003. Disponível em: [<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034>]. Acesso em: 02 jan. 2022.

RIOS, Terezinha Azevêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org). **Cadernos Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H.(Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 385-407, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Submetido em: novembro de 2022

Aprovado em: abril de 2023