



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – PROFEPT  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL**

**MARIA MARTINS FORMIGA**

**A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA  
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Olinda

2023

**MARIA MARTINS FORMIGA**

**A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA  
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Olinda, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação.

**Orientador:** Dr. Kleber Fernando Rodrigues

Olinda

2023

F725e Formiga, Maria Martins.  
A extensão como instrumento de fortalecimento da formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado. / Maria Martins Formiga. – Olinda, PE: O autor, 2023.  
235 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Extensão. 2. Programas de extensão escolar. 3. Extensão – Educação Profissional e Tecnológica. 4. Educação – Cidadania. 5. Ensino Médio Integrado. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

378.15 CDD (22 Ed.)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**MARIA MARTINS FORMIGA**

**A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO PARA  
A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 25 de setembro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues**

**IFPE**  
Orientador

---

**Prof. Dr. Assis Leão da Silva**

**IFPE**  
Examinador Interno

---

**Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo**

**IFPE**  
Examinadora Interna

---

**Profa. Dra. Kátia Silva Cunha**

**UFPE**  
Examinadora Externa

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**MARIA MARTINS FORMIGA**

**EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA, CAMPUS MONTEIRO:  
INFORMAÇÃO GERA FORMAÇÃO**

**Produto Educacional** apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 25 de setembro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues**

**IFPE**  
Orientador

---

**Prof. Dr. Assis Leão da Silva**

**IFPE**  
Examinador Interno

---

**Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo**

**IFPE**  
Examinadora Interna

---

**Profa. Dra. Kátia Silva Cunha**

**UFPE**  
Examinadora Externa

*À minha amada mãe, por quem tenho um amor  
sincero e sem exageros.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por seu amor infinito e pela bênção de ter conseguido realizar este mestrado. A minha mãe e irmãos, por serem meu refúgio diário. Ao Prof. Dr. Assis Leão da Silva que me acompanhou em todo o processo de construção deste trabalho, agradeço, de coração, pela orientação, paciência, compreensão e motivação ao longo da jornada. Ao Professor orientador, Kleber Fernando Rodrigues, que com seu espírito de amor à educação e à pesquisa me acolheu e aceitou seguir essa jornada comigo. As Professoras Kátia Silva e Bernardina Araújo, membra da banca avaliadora desta pesquisa, agradeço pela presença, contribuições e partilha. Aos meus colegas de curso, turma 2021.1, gratidão pelo companheirismo. Aos professores da turma 2021.1, gratidão por aulas tão proveitosas e construtivas. Agradeço à gestão do IFPB, campus Monteiro, aos docentes, alunas e alunos pelo consentimento em realizar a pesquisa, pela colaboração e participação nas várias etapas.

## RESUMO

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma das modalidades ofertadas nos Institutos Federais e visa formar educandos em uma perspectiva integral, ou seja, garantir uma formação técnica e humana. Assim, acreditamos que a extensão, ao estimular processos de aprendizagem em contexto comunitário, pode contribuir com essa formação holística. Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) implementa o Programa Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura (PROBEXC) que atende aos 21 *campi* da Instituição e este Programa se constitui como uma política com possibilidades de desenvolver aprendizagens em comunidade. Nesta pesquisa, tivemos como objetivo compreender como as ações extensionistas desenvolvidas pelos coordenadores e discentes contribuem para a formação do aluno numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A investigação possui natureza qualitativa, tendo como modalidade a realização de um estudo de campo. Para tanto, selecionamos documentos e realizamos entrevistas com coordenadores, estudantes envolvidos com projetos de extensão a partir do PROBEXC. Após a coleta/produção de dados procedemos à análise de conteúdo. Em seguida efetuamos a triangulação das fontes de evidências, a fim de compreendermos sentidos dos dados e como eles corroboram a questão central desta pesquisa. O estudo identifica como o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos relacionados à educação para a cidadania, a partir do PROBEXC pode trazer contributos para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da extensão como prática educativa no EMI.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Extensão na EPT; Extensão; Formação Cidadã.



## ABSTRACT

Integrated Secondary Education (EMI) is one of the modalities offered at Federal Institutes and aims to train students from an integral perspective, that is, to guarantee technical and human training. Therefore, we believe that extension, by stimulating learning processes in a community context, can contribute to this holistic training. In this context, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB) implements the Institutional Extension and Culture Scholarship Program (PROBEXC) that serves the Institution's 21 campuses and this Program constitutes a policy with possibilities for developing learning in community. In this research, we aimed to understand how the extension actions developed by coordinators and students contribute to the student's training from a perspective of Training for citizenship in Integrated High School in an institution of the Federal Network of Education, Science and Technology. The investigation is qualitative in nature, with the modality of carrying out a field study. To this end, we selected documents and conducted interviews with coordinators and students involved in extension projects based on PROBEXC. After data collection/production, we proceed to content analysis. We then triangulated the sources of evidence, in order to understand the meanings of the data and how they corroborate the central question of this research. The study identifies how the development of values, attitudes and behaviors related to citizenship education, based on PROBEXC, can contribute to the comprehensive training of students and to the strengthening of extension as an educational practice in EMI.

**Keywords:** Integrated High School; Extension in EPT; Extension; Citizen Training.

## LISTA DE FIGURAS

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Figura 1 - Mapa Conceitual ..... | 172 |
|----------------------------------|-----|

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Panorama das produções por ano e por tipo de publicação. ....                  | 63 |
| Gráfico 2 - Panorama das produções por Região da Federação.....                            | 63 |
| Gráfico 3 - Panorama das produções por Estado .....  | 63 |
| Gráfico 4 - Educação profissional: quantitativo de trabalhos por Instituição.....          | 64 |
| Gráfico 5 - Educação profissional: quantitativo de trabalhos por área de conhecimento..... | 64 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Principais atos e marcos legais que resume a relação entre extensão e educação profissional e tecnológica .....      | 84  |
| Quadro 2 - Quantitativo de projetos financiados pelo programa institucional de bolsa de extensão e cultura de 2011 a 2022 ..... | 90  |
| Quadro 3 - Características dos tipos de cidadania na idade moderna .....  | 98  |
| Quadro 4 - Divisão dos tipos de cidadania .....   | 99  |
| Quadro 5 - Valores, atitudes e comportamentos relacionados à educação para a cidadani ..  | 116 |
| Quadro 6 - Quantidade de ações de extensão por área .....   | 122 |
| Quadro 7 - Área e títulos dos projetos de extensão realizados em 2022.....  | 122 |
| Quadro 8 - Fontes documentais (corpus documental).....  | 125 |
| Quadro 9 - Competências da formação ética e cidadã .....  | 129 |
| Quadro 10 - Projetos selecionados para o estudo.....  | 133 |
| Quadro 11 - Perfil dos coordenadores.....   | 138 |
| Quadro 12 - Alunos participantes dos projetos de extensão selecionados.....   | 138 |
| Quadro 13 - Competências da formação ética e cidadã .....   | 140 |
| Quadro 14 - Atuação ética.....  | 143 |
| Quadro 15 - Atuação ética.....  | 143 |
| Quadro 16 - Comprometimento e responsabilidade dos alunos.....  | 144 |
| Quadro 17 - Comprometimento e responsabilidade dos alunos.....  | 144 |
| Quadro 18 - Resgate dos valores de justiça .....  | 145 |
| Quadro 19 - Fortalecimento dos valores éticos .....   | 147 |
| Quadro 20 - Respeito à diversidade – coordenadores .....  | 151 |
| Quadro 21 - Respeito à diversidade - alunos.....  | 151 |
| Quadro 22 - Agir com solidariedade e cooperação .....   | 152 |
| Quadro 23 - Habilidade de conviver coletivamente.....   | 153 |
| Quadro 24 - Interação dialógica.....  | 155 |
| Quadro 25 - Habilidade na resolução de conflitos .....  | 157 |
| Quadro 26 - Estímulo a ideias e soluções.....   | 159 |
| Quadro 27 - Pensamento crítico.....   | 160 |
| Quadro 28 - Autonomia .....   | 161 |
| Quadro 29 - Cidadania para os entrevistados.....  | 162 |
| Quadro 30 - Cidadania nos projetos.....   | 164 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 31 - Entendimento da realidade onde vive ..... | 165 |
| Quadro 32 - Indignação.....                           | 166 |
| Quadro 33 - Quadro síntese.....                       | 168 |
| Quadro 34 - Reflexões sobre a cartilha .....          | 174 |
| Quadro 35 - Utilização da cartilha .....              | 175 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Levantamento dos totais de teses e dissertações na base de dados BDTD.....   | 50 |
| Tabela 2 - Levantamento dos totais de teses e dissertações selecionados. ....   | 51 |
| Tabela 3 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021.....  | 52 |
| Tabela 4 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021 – Extensão<br>universitária e Formação cidadã. ....       | 54 |
| Tabela 5 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021 – Extensão<br>universitária e Formação discente.....      | 57 |
| Tabela 6 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021 – Extensão<br>universitária e Educação Profissional. .... | 60 |
| Tabela 7- Artigos selecionados na base de dados <i>Scielo</i> .....   | 65 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| BDTD     | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                     |
| CEFET    | Centro Federal de Educação Tecnológica                                    |
| CONIF    | Conselho Nacional das instituições Federais                               |
| CRUTAC   | Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária              |
| DAU      | Departamento de Assuntos Universitários                                   |
| DCNEPT   | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, Profissional e Tecnológica |
| EMI      | Ensino Médio Integrado  |
| EPT      | Educação Profissional Tecnológica   |
| FNEPT    | Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica                     |
| FORPROEX | Fórum de Pró-reitores de extensão   |
| IFPB     | Instituto Federal da Paraíba  |
| IFPE     | Instituto Federal de Pernambuco   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases   |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| MOBRAL   | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                     |
| PPC      | Projeto Pedagógico de Curso   |
| PROBEXC  | Programa de Bolsa de Extensão e Cultura                                   |
| PROFEPT  | Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica          |
| RFEPCT   | Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica            |
| UFTPR    | Universidade Tecnológica Federal do Paraná                                |
| UNE      | União Nacional dos Estudantes   |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>2</b> | <b>OBJETIVOS .....</b>   | <b>20</b>  |
| 2.1      | Geral .....  | 20         |
| 2.2      | Específicos .....  | 20         |
| <b>3</b> | <b>CONTEXTO DO OBJETO .....</b>  | <b>21</b>  |
| 3.1      | O Ensino Médio no Brasil .....   | 21         |
| 3.1.1    | <i>O Ensino Médio e a Formação para a Cidadania.....</i>   | <i>33</i>  |
| 3.1.2    | <i>As DCNEPT e a perspectiva da formação para a cidadania.....</i>   | <i>39</i>  |
| 3.2      | Desenvolvimento Curricular da Extensão no Ensino Médio Integrado.....  | 43         |
| <b>4</b> | <b>REVISÃO DA LITERATURA .....</b>   | <b>48</b>  |
| <b>5</b> | <b>A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA GÊNESE A<br/>CONSTRUÇÃO NO IFPB .....</b>  | <b>67</b>  |
| 5.1      | Aspectos Históricos da Extensão .....  | 67         |
| 5.2      | Extensão: Aspectos conceituais .....   | 76         |
| 5.3      | A extensão e a Educação Profissional e Tecnológica – EPT: elementos para<br>odebate.....   | 80         |
| 5.4      | Os caminhos da extensão no Instituto Federal da Paraíba – IFPB.....  | 86         |
| 5.4.1    | <i>A extensão no campus Monteiro: o Probexc.....</i>   | <i>90</i>  |
| <b>6</b> | <b>A CIDADANIA COMO ELEMENTO INTEGRANTE DA FORMAÇÃO<br/>DOSESTUDANTES: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL POR MEIO DA<br/>EXTENSÃO.....</b> | <b>93</b>  |
| 6.1      | Conceitos de cidadania a partir de uma perspectiva atual de sociedade<br>democrática.....  | 93         |
| 6.1.1    | <i>A Cidadania no Brasil.....</i>  | <i>102</i> |
| 6.1.2    | <i>Educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado: conceito e<br/>perspectivas.....</i>                                     | <i>104</i> |
| 6.1.3    | <i>Educação para a cidadania no ensino médio integrado: construindoos valores<br/>necessários à formação cidadã ética .....</i>  | <i>107</i> |
| 6.1.4    | <i>Extensão e educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado.....</i>   | <i>115</i> |
| <b>7</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>119</b> |
| 7.1      | Tipo de Pesquisa .....   | 119        |
| 7.1.1    | <i>Quanto à abordagem e natureza da pesquisa .....</i>   | <i>119</i> |
| 7.1.1.1  | <i>Quanto aos objetivos da pesquisa.....</i>   | <i>120</i> |
| 7.2      | Delimitação da amostra e os sujeitos da pesquisa.....  | 120        |
| 7.2.1    | <i>Os sujeitos da pesquisa .....</i>   | <i>123</i> |
| 7.2.2    | <i>Procedimentos da pesquisa.....</i>  | <i>123</i> |
| 7.2.3    | <i>Primeira Etapa: A pesquisa bibliográfica.....</i>   | <i>124</i> |
| 7.2.4    | <i>Segunda etapa: a pesquisa documental .....</i>  | <i>125</i> |
| 7.2.5    | <i>Terceira etapa: Pesquisa de Campo .....</i>   | <i>127</i> |
| <b>8</b> | <b>COLETA E ANÁLISE DE DADO.....</b>   | <b>128</b> |



|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| <b>9</b>    | <b>LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....</b>   | <b>132</b> |
| <b>10</b>   | <b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>  | <b>133</b> |
| <b>10.1</b> | <b>Projetos Selecionados: elementos para a análise.....</b>                                 | <b>133</b> |
| <b>10.2</b> | <b>Caracterização dos Respondentes: elementos para o debate .....</b>                       | <b>137</b> |
| <b>11</b>   | <b>ANÁLISE DOS RELATOS DOS ENTREVISTADOS .....</b>  | <b>140</b> |
| <b>11.1</b> | <b>Atuação Ética .....</b>  | <b>141</b> |
| <b>11.2</b> | <b>Respeito à Diversidade .....</b>   | <b>149</b> |
| <b>11.3</b> | <b>Interação Dialógica.....</b>   | <b>154</b> |
| <b>11.4</b> | <b>Criatividade e Inovação .....</b>  | <b>157</b> |
| <b>11.5</b> | <b>Cidadania .....</b>  | <b>161</b> |
| <b>12</b>   | <b>DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>   | <b>170</b> |
| <b>12.1</b> | <b>Elaboração do Produto Educacional.....</b>   | <b>170</b> |
| <b>12.2</b> | <b>Organização .....</b>  | <b>171</b> |
| <b>12.3</b> | <b>Aplicação e Validação.....</b>   | <b>173</b> |
| <b>13</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>176</b> |
|             | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>180</b> |
|             | <b>APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>   | <b>191</b> |
|             | <b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSETIMENTO LIRE ESCLARECIDO –<br/>(MAIORES DE 18 ANOS) .....</b> | <b>224</b> |
|             | <b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSETIMENTO LIRE ESCLARECIDO –<br/>(MENORES DE 18 ANOS) .....</b> | <b>226</b> |
|             | <b>APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>   | <b>228</b> |
|             | <b>APÊNCICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE FORMAÇÃO DO<br/>ALUNO EXTENSIONISTA .....</b>   | <b>229</b> |
|             | <b>APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....</b>                             | <b>231</b> |
|             | <b>ANEXO A - PARECER CONSUSBSTANCIADO DO COMITÊ DE<br/>ÉTICA EM PESQUISA .....</b>          | <b>232</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Assim, a oferta do Ensino Médio Integrado se expandiu em todo o país.

A expansão trouxe consigo o desafio de fortalecer a integração da Educação Profissional e Tecnológica com o Ensino Médio, de forma que o educando possa ter acesso a uma educação que supere a formação propedêutica e técnica e possibilite o desenvolvimento da sua formação humana integral. Isso significa planejar e desenvolver itinerários formativos que possam superar a visão instrumental e reducionista de preparação para o trabalho e compreender que a formação técnica de nível médio deve garantir ao educando uma formação ampla e contextualizada à sua realidade.

Nesse contexto, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, traz como um dos objetivos dos Institutos Federais a necessidade de desenvolvimento de atividades de extensão em consonância com as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica e de maneira articulada com o mundo do trabalho e os segmentos sociais. Os Institutos Federais passaram a ter, portanto, a tríade ensino, pesquisa e extensão como princípio norteador da educação, à semelhança do modelo universitário. Assim, tais dimensões devem conduzir, de maneira integrada, o processo educativo dos estudantes do Ensino Médio Integrado a fim de possibilitar a sua formação.

Com isso, a extensão, que era fortemente vinculada às universidades, assume um papel relevante no projeto educacional da Rede e pode fazer parte do processo formativo dos educandos no Ensino Médio Integrado, emergindo assim como uma possibilidade real de contribuir para a sua formação humana integral, uma vez que possibilita o desenvolvimento de novas relações dialógicas com os diversos segmentos sociais.

Assim, ao impulsionar a inserção de jovens educandos em contexto comunitário, estimula-se o desenvolvimento de experiências e capacidades humanas convergentes com uma formação que pode potencializar os quatro pilares educacionais propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors *et al.*, 1998).

Com isso, a extensão pode ser um meio de fortalecer e contribuir para a formação dos educandos no Ensino Médio Integrado, com vistas à constituição de aspectos relacionados à

“profissionalização e ao desenvolvimento humano”. Os aspectos que contribuem para a “profissionalização” podem ser compreendidos como aqueles que convergem com a perspectiva do currículo formal, ou seja, são os contributos da extensão para promover as aprendizagens previstas na estrutura formal dos cursos técnicos de nível médio.

Diante desse contexto, compreende-se que a extensão, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), não é uma dimensão que deve ser entendida apenas como uma maneira de cumprimento da função social dos Institutos Federais, visto que elasealinha à perspectiva de formação para o Ensino Médio Integrado e, portanto, pode trazer contributos à formação dos educandos.

Contudo, faz-se necessário pontuar que a extensão pode assumir diferentes perspectivas, dentre as quais se destacam: assistencialista; prestação de serviços; princípio educativo. Assim, a extensão pode assumir diferentes contornos nas instituições, mas pode-se perceber que para integrá-la ao ensino e à pesquisa é preciso pensar além da perspectiva assistencialista ou de prestação de serviço. Nesse sentido, a extensão pode ser uma prática educacional que visa proporcionar aprendizagens por meio da relação entre os estudantes extensionistas e a sociedade, portanto, poder contribuir com a formação dos estudantes extensionistas.

A fim de verificar o estado da arte sobre o tema extensão e formação no Ensino Médio Integrado foi realizada pesquisa em diferentes bases de dados (Banco de dados de Teses e Dissertações - BDTD, e na *Web of science - Scielo*). Esse procedimento permitiu manipular e consultar grandes volumes de dados e ajudou a perceber que a grande maioria dos estudos, envolvendo formação e extensão, estava no campo da educação superior, o que se justifica pelo fato de essa dimensão está fortemente ligada à história das universidades, como no Brasil.

Essa conjuntura, alinhada às experiências da pesquisadora como extensionistas ao longo da formação inicial, levou à curiosidade de pensar nos possíveis contributos da extensão para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Dentre as iniciativas previstas na política de extensão, a Pró-Reitoria de Extensão do IFPB implementa, anualmente, o Programa Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura à (PROBEXC) que atende aos 21 *campus* da Instituição. O Programa fomenta o desenvolvimento de programas e projetos de extensão, envolvendo estudantes e comunidade externa, criando assim processos de aprendizagens mediados pela interação que se faz necessária nesse tipo de atividade pedagógica.

Além disso, o Programa assume a extensão como princípio educativo, uma vez que as

atividades desenvolvidas durante a execução dos projetos que integram o Programa de Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura à Extensão (PROBEXC) se configuram como práticas educacionais desenvolvidas dialogicamente entre extensionistas e membros da comunidade.

Com relação à relevância da pesquisa, a atenção se volta à perspectiva levantada com relação à necessidade de que a pesquisa atenda a uma demanda social, cabendo a busca pela compreensão dos fatores e agentes que determinam e que exprimem tal demanda, e sob quais interesses ela é apresentada.

Nesse sentido, defende-se a pertinência da investigação, do ponto de vista de sua contribuição social, enquanto seu percurso teórico-metodológico considera categorias como. Ensino Médio Integrado, Extensão, cidadania, formação discente e outras relacionadas, buscando a compreensão de uma situação real, posto que já abordada em trabalhos de “investigações confiáveis, que já compõem o campo de saberes em educação, em suas áreas específicas” (Gatti, 2012, p. 22).

No âmbito acadêmico, a relevância da pesquisa está relacionada à necessidade de disseminação de conhecimentos referentes à demanda de políticas públicas de educação voltadas a estudantes do Ensino Médio Integrado, notadamente, na Educação Profissional.

Nesse sentido, pensou-se em fazer essa investigação, tendo a seguinte indagação como questão de partida desse estudo: como o Programa Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura (PROBEXC) contribui com a formação cidadã de estudantes extensionistas do Ensino Médio Integrado no IFPB (Campus Monteiro)?

Em articulação com a referida questão de investigação, os seguintes objetivos, elaborou-se o seguinte objetivo geral: Compreender como as ações extensionistas desenvolvidas pelos coordenadores e discentes contribuem para a formação do aluno numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir do PROBEXC.

Finalmente, faz-se relevante adequar este trabalho dentro de sua linha de pesquisa, a saber: organização e Memórias de espaços Pedagógicos na Educação Profissional e tecnológica (EPT), tendo o seguinte objetivo:

Abordar processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, como foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que **possibilitam formação integral e significativa do estudante**, abriga projetos que trabalham questões relacionadas à **organização e planejamento de espaços pedagógicos**, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT (PROFEPT, 2018, *grifos nossos*).

Dessa forma, ações pedagógicas devem contribuir para desenvolver no estudante uma postura crítica diante da sociedade em que vive. Pois, “[...] o conteúdo ganha sentido em razão da relação que se estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado numa dada realidade” (Moura, 2007, p. 25).

## **2 OBJETIVOS**

Após o reconhecimento do contexto a ser explorado, e interessar-se compreender a questão que surgiu, desenvolveu-se, em articulação com a referida questão de investigação, os seguintes objetivos.

### **2.1 Geral**

Compreender como as ações extensionistas desenvolvidas pelos coordenadores e discentes contribuem para a formação do aluno numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir do PROBEXC.

### **2.2 Específicos**

- a) Identificar como as questões referentes às ações extensionistas no processo formativo no Ensino Médio Integrado estão relacionados na Literatura e na legislação brasileira;
- b) Analisar nos documentos institucionais de uma Instituição da Rede Federal Profissional como se desenvolve às ações extensionistas sob a ótica de uma formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado;
- c) Analisar as contribuições das ações extensionistas nos processos formativos no Ensino Médio Integrado em instituição da Rede Federal sob a ótica dos coordenadores e discentes participantes de projetos de extensão.
- d) Elaborar uma cartilha digital, com a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, de modo a divulgar as ações de extensão e como elas contribuem para a formação cidadã dos estudantes.

### **3 CONTEXTO DO OBJETO**

O contexto da pesquisa está no âmbito do Ensino Médio Integrado no Brasil, modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e regulamentada pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. A relação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio é, portanto, uma construção recente, tendo em vista a história da educação brasileira. Contudo, o ensino técnico se reporta ao início do século XX, quando o governador Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais nas unidades federativas: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul.

Neste capítulo, tem-se como objetivo, identificar como as questões referentes às ações extensionistas no processo formativo no Ensino Médio Integrado estão relacionados na literatura e nos documentos que regem esta etapa da Educação, como suporte teórico autores da área que ajudaram a estabelecer as relações com os temas que norteiam a construção desse objeto. Portanto, para compreender como a extensão pode contribuir para a formação dos estudantes do Ensino Médio, entenderemos a construção desse nível de ensino nos atuais documentos legais, quais sejam: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPT (Brasil, 2021).

Dessa discussão inicial resultou o presente capítulo, que está organizado da seguinte maneira: O Ensino Médio no Brasil, o Ensino Médio e a formação para a cidadania; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação profissional e tecnológica; a perspectiva da formação para a cidadania; e o Desenvolvimento Curricular da Extensão no Ensino Médio integrado.

Esse diálogo foi fundamental para compreendermos a intenção do estudo e ainda possibilitar estabelecer as relações com os temas constituintes da pesquisa, dentre eles destaca-se a extensão que, compreendida como uma atividade pedagógica pode contribuir para a concretização do projeto de ensino médio integrado pautado na formação humana.

#### **3.1 O Ensino Médio no Brasil**

Com o intuito de compreender essa trajetória ao longo das principais épocas históricas

do Brasil, realizaremos uma breve descrição dos processos que permearam a educação brasileira até o ano de 2016, com especial atenção ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Nossa trajetória, para compreender o percurso do Ensino Médio até a forma atual, inicia-se no período colonial entre os séculos XVI e XVIII. A educação nesse período tem início após a criação, pela coroa portuguesa, do governo geral, que se consolida a partir de 1549 com a chegada de Tomé de Souza e seus assessores e jesuítas para fundar a capital em Salvador (Francisco, 2004). Os jesuítas seriam os responsáveis pela catequização dos nativos e instrução dos filhos dos aristocratas até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou das terras portuguesas (Francisco, 2004).

Observamos que a educação professada pelos jesuítas tinha como base as instruções educacionais vigentes na Europa, de caráter mnemônico e fundamentalmente ligado aos preceitos religiosos, com o ensino de disciplinas centradas nas questões éticas e religiosas. Durante os três primeiros séculos após o descobrimento houve educação formal no país, mas "[...] não podemos dizer que tenha havido um pensamento ou reflexão sobre a formação brasileira" (Wehling; Wehling, 1994, p. 13), uma vez que a colônia era vista apenas como uma extensão da metrópole. Conforme afirmam Wehling e Wehling (1994), com a educação sob a administração dos Jesuítas, os 21 colégios da Companhia de Jesus<sup>1</sup> e os 7 Seminários para a formação de sacerdotes (computados no século XVIII) ensinavam gramática (especialmente nos cursos inferiores), aritmética, filosofia e teologia (nos cursos superiores).

O método pedagógico utilizado pelos jesuítas no Brasil tinha como base as normas do Colégio Espírito Santo (Wehling; Wehling, 1994) de Évora (Portugal), criado pela Companhia de Jesus em 1549 (Rodrigues; Rosa, 2013). Com a entrada do Colégio em funcionamento, os jesuítas implementaram um plano curricular que articulava a formação humanista e a formação teológica (Rodrigues; Rosa, 2013). As normas do Colégio Espírito Santo, de 1563, e o manual pedagógico dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, do fim do século XVI (Wehling; Wehling, 1994), foram utilizados como base da educação jesuítica no Brasil. Conforme descreve Francisco (2004), o *Ratio Studiorum*, ordem dos estudos a serem desenvolvidos nos Colégios, era organizado com muita precisão e determinava como deveria ser o currículo, conforme descrito a seguir:

- I. Currículo Teológico: com duração de quatro anos, era principalmente para alunos cujo objetivo seria fazer carreira religiosa na Ordem;
- II. Currículo Filosófico: com duração de 3 anos, sendo obrigatórios os seguintes estudos: 1º ano – lógica e Introdução às Ciências; 2º ano – Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática e no 3º ano – Psicologia, Metafísica e Filosofia



Moral e

- III. Currículo Humanista: correspondendo ao nosso atual ensino médio, englobava para estudos: Retórica, Humanidades, Gramática Inferior, Média e Superior. A duração do curso era de cinco anos, mas na prática durava 6 a 7 anos, porque enquanto o aluno não dominasse um estágio não passaria para o próximo. Quem terminasse era licenciado como conclusão do grau (Francisco, 2004, p. 23).

Segundo Saviani (2011), o plano *Ratio Studiorum*, composto por 467 regras, englobava todas as atividades que deveriam ser desempenhadas pelos responsáveis pelo ensino. O autor acrescenta que esse plano garantiu a organização exitosa dos colégios e das atividades desenvolvidas no período colonial. Além disso, teve relevância fundamental no desenvolvimento da educação moderna, pois “as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável” (Saviani, 2011, p. 58).

Os Colégios da Companhia de Jesus, sediados nos principais centros urbanos, foram os primeiros espaços de formação de artesãos e demais ofícios da colônia (Cunha, 2005) com um nível de ensino equivalente ao atual Ensino Médio, como apresentou Francisco (2004). Do ponto de vista social, “[...] os colégios jesuítas não discriminavam, ou não deveriam discriminar, os alunos ou candidatos por suas origens sociais, ou étnicas” (Wehling; Wehling, 1994, p. 287).

O sistema de produção na colônia era desenvolvido pelos indígenas, pelos negros trazidos da África e por alguns homens livres que garantiam a organização do trabalho da agroindústria açucareira. Os engenhos concentravam a engrenagem do sistema de produção e os operários escravos, de alguma forma, precisavam de instruções técnicas para manusear os equipamentos de produção do açúcar. Dessa forma, a educação informal acontecia nos próprios engenhos a fim de ensinar o ofício aos aprendizes que não frequentavam os espaços formais de instrução (Cunha, 2005).

Após algumas décadas, a Companhia de Jesus passou a se preocupar com a formação dos novos quadros da ordem religiosa e criaram os Seminários que, além de ter o objetivo de formar os novos soldados jesuítas, assumiu a responsabilidade de formar os filhos dos latifundiários e funcionários do governo. Os estudos destinados a esse grupo de pessoas eram propedêuticos, ou seja, visavam preparar os homens brancos de famílias abastadas para seguirem seus estudos na Europa (Francisco, 2004).

Esses dois tipos de formação oferecidos em diferentes espaços de instrução (Colégios e Seminários) no período colonial segmentariam completamente a educação de nível médio no Brasil, entre a formação propedêutica e a formação para o mercado de trabalho, por todos os

séculos que seguiram à história do pós-colônia. A sociedade de classes e patriarcal do Brasil perpetuou, sob diferentes estratégias<sup>2</sup> (ocultas e declaradas), a divisão jesuítica da educação colonial, atribuindo aos filhos dos pobres a formação para o ingresso no mercado de trabalho e aos filhos dos ricos a formação para o ingresso no Ensino Superior. O trabalho manual passava ser visto como inferior em relação ao trabalho intelectual, à medida que o segundo era valorizado em detrimento do primeiro.

O modelo de educação jesuítica foi interrompido apenas em 1759, quando o 1º ministro D. José I, Marquês de Pombal, influenciado pelas ideias iluministas, retirou o poder da instrução educacional da responsabilidade dos Jesuítas e os expulsou de todo o território português. Na reforma pombalina foram criadas aulas avulsas, denominadas de aulas régias, financiadas por um imposto colonial a fim de garantir a preparação propedêutica das elites, mas sem o êxito almejado. O sistema de ensino das elites que havia sido implantado foi anteriormente desmontado e não foi criado nenhum outro sistema organizado e exitoso para substituí-lo durante as quatro décadas seguintes (Francisco, 2004).

Esse fato histórico abriu espaço para um novo momento da história da educação, que passa a ser delineado a partir da chegada da corte portuguesa ao Brasil no ano de 1808. A vinda da família real, como mostra a história, modificou completamente a estrutura organizacional do país que deixa de ser colônia e passa a ser a sede da coroa portuguesa, sendo elevado à condição de Reino Unido de Portugal e Algarve em 1815 (Francisco, 2004). Várias foram as transformações como: abertura dos portos, criação da imprensa, comercialização de novos produtos, criação do Banco do Brasil, implantação da biblioteca real, do teatro São João, do Museu Nacional, entre outros incrementos à antiga colônia. No âmbito educacional as mudanças também ocorreram. Impossibilitada de mandar os seus filhos e das elites para obter a formação superior na Europa, a família real tem a necessidade de criar as estruturas educacionais necessárias à sua educação. Nesse contexto,

[...] foram criados os primeiros cursos superiores, como a Academia Real Militar em 1810, com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e de Medicina em 1809 para formar médicos para o Exército e a Marinha; os cursos para formar técnicos para as áreas da economia: agricultura e indústria eram os primeiros embriões dos nossos cursos técnicos para atender “pessoas talentosas,” não pertencentes às elites, mas que trabalhavam sob as vistas delas (Francisco, 2004, p. 45).

Nesse período, o ensino secundário (Ensino Médio) era ministrado nos seminários de São José e São Joaquim (futuro Colégio Pedro II, que seria criado em 1837) no Rio de Janeiro.

A educação secundária se desenvolveu, mas permaneceu voltada para a elite, com

natureza extremamente propedêutica (Cunha, 2005), ou seja, não houve alteração da estrutura educacional direcionada ao povo (Francisco, 2004). No limiar da história, a corte portuguesa retorna a Portugal em 1821 em virtude da Revolução Liberal do Porto, que colocava fim ao absolutismo português e iniciava a monarquia constitucional.

No Brasil, ficou o príncipe D. Pedro I como regente do Império. Inicia-se uma nova época (1822-1889), repleta de transformações econômicas, políticas e sociais, impulsionadas especialmente pela Revolução Industrial Inglesa e a Revolução Francesa (Francisco, 2004).

No que concerne à educação, a Constituição de 1824 destacava, no art. 179, que dentre os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros constavam: a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos; colégios e universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes. Assim, a Câmara dos Deputados aprovou, em 15 de outubro de 1827, a primeira lei de educação do Brasil que “determinava a criação de ‘Escolas de Primeiras Letras’” (Saviani, 2011, p. 126). Embora poucas escolas tenham sido fundadas efetivamente (Francisco, 2004), essa legislação, na visão de Saviani (2011), consolidou os elementos curriculares da educação primária, como a leitura, escrita, gramática, as quatro operações e noções de geometria.

A educação no período imperial, conforme nos apresenta Cunha (2005), era ministrada por estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Academia de Belas Artes e Liceus de Artes e Ofícios. Esses principais estabelecimentos de ensino atendiam aos diferentes públicos da segmentada sociedade brasileira.

Nas entidades militares, Cunha (2005) relata que os aprendizes deveriam ser órfãos, indigentes ou filhos de pais pobres e aprendiam os ofícios de latoeiro, funileiro, tanoeiro, torneiro, carpinteiro, carapina, calafate e ferreiro. A idade de admissão variava nos estabelecimentos e o aprendizado poderia se dar até os 21 anos. Segundo Cunha (2005),

[...] os estabelecimentos militares foram [...] os primeiros a explicitar a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais [...] (Cunha, 2005, p. 112).

A Academia de Belas Artes foi criada para ser uma escola superior da aristocracia que não possuía privilégios na sociedade, como burocratas do estado ou profissionais corporativos (médicos e advogados). Oferecia os cursos de pintura, desenho, escultura, estatuária e arquitetura e a admissão era feita por meio de um rigoroso exame de seleção (Cunha, 2005).

Os Liceus de artes e ofícios, uma imitação dos liceus franceses (Francisco,

2004), conforme explana Cunha (2005), foi criado por sociedades civis que tinham o objetivo de amparar órfãos e/ou ministrar artes e ofícios, ou seja, ao contrário da Academia de Belas Artes, essas instituições atendiam à classe operária, responsável pela força de trabalho da produção manufatureira naquela altura.

No período imperial foi instituída a educação primária gratuita, o ensino técnico e o ensino superior, mas a educação permaneceu estratificada, com currículos que atendiam diferenciadamente à aristocracia e ao povo comum. Somente a elite tinha condição de pagar um colégio ou professores para os filhos e aos pobres estava reservado o ensino nas escolas profissionalizantes (Francisco, 2004). O Ensino Médio permaneceu com a dualidade da formação para o mercado e da formação propedêutica, legado herdado à república velha, conforme discutiremos a seguir.

O início da Velha República (1889-1930) inaugura um movimento que se tornou característico ao longo da história do Ensino Médio no Brasil: as reformas. Em alguns momentos históricos, como veremos, as reformas procuraram diminuir o hiato entre a formação para o mercado e a formação propedêutica e em outros, por vezes, aprofundaram essa dualidade. Os fatores políticos e econômicos de cada época se tornam os principais responsáveis pelas reformas da educação que, geralmente, buscam se alinhar aos interesses do capitalismo.

Durante a Velha República (1889-1930) a economia do país era de cunho agroexportador, o que determinava, indiretamente, as necessidades de formação da classe trabalhadora. Francisco (2004) destaca que, nesse período, foram realizadas as seguintes reformas: Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925).

Em função da promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1891, a União ficou com a responsabilidade de criar instituições de ensino superior e secundário e aos Estados coube a competência da educação primária. No início do século XX a população começava a se aglomerar nos centros urbanos em virtude do crescimento da indústria brasileira. Diante desse contexto, a União criou, em 1909 (Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909), por meio do Governo Nilo Peçanha, 19 escolas de aprendizes e artífices destinadas aos desvalidos da sorte. A ideia era evitar a ociosidade e proporcionar aos filhos dos pobres uma formação que lhes permitisse ter acesso ao mercado de trabalho que vivia a ascensão do processo de industrialização. Dentre as 19 escolas criadas, o Rio Grande do Norte foi contemplado com a sua primeira escola técnica, instalada no município de Natal.

Com a crise econômica da Agro exportação do café e a queda da bolsa de valores em

1930, a classe dominante agrária se desarticulou e não se manteve. Assim, iniciamos uma nova etapa da história política brasileira, que pode ser dividida em duas fases (Andreotti, 2006): a Era Vargas, ou Segunda República (1930-1945), e a fase do Nacional-desenvolvimentismo (1945- 1964). O contexto econômico estava marcado pela transição do modelo agroexportador para o industrial, ampliando a expansão das classes sociais e abrindo-se a novas demandas de mercado. No âmbito educacional, Andreotti (2006), ressalta que:

[...] a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social (Andreotti, 2006, p. 105).

Dentre as principais reformas educacionais desse período, destacamos a Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Gustavo Capanema (1942). Andreotti (2006) e (Francisco, 2004), argumentam que a primeira reforma organizou o ensino secundário (atual Ensino Médio) em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras (Andreotti, 2006). Os dois ciclos eram obrigatórios para o acesso ao ensino superior, mas o segundo ciclo destinava-se especificamente à preparação para ingresso no ensino superior (Francisco, 2004). Além disso, a Reforma Francisco Campos criou o ensino comercial, uma modalidade de Ensino Médio profissionalizante. O ensino secundário foi a prioridade dessa reforma, mas o caráter reformista permaneceu elitista, com os traços do ensino aristocrático, especialmente em virtude do crescimento da classe média. Francisco (2004) ressalta que o Ensino Superior foi muito bem representado nos conselhos e colegiados, não tendo acontecido o mesmo com o magistério primário e profissional, o que levou a uma discriminação desses graus.

A Reforma Gustavo Capanema (1942) promoveu novas mudanças no ensino secundário por meio das Leis Orgânicas do Ensino. O ensino secundário permaneceu organizado em dois ciclos, mas passou a se chamar ginásial, com quatro séries, e o segundo ciclo, o colegial, que correspondia ao curso clássico, científico e normal, com no mínimo três anos (Andreotti, 2006; Francisco, 2004). Uma característica marcante dessa reforma, conforme nos apresenta Andreotti (2006), foi o lançamento das diretrizes da educação nacional com ênfase a uma formação escolar cujo foco era o patriotismo dos educandos do ensino secundário. Além disso, a referida Reforma possibilitou a criação do ensino industrial com o fim de formar mão de obra para a indústria crescente e conferiu ao ensino secundário tradicional a perspectiva de possibilitar o ingresso nos cursos superiores que se instalavam

no país.

Como podemos perceber, a segmentação classista permanece presente nesse período histórico, tendo como instrumento de manutenção do hiato formação para o mercado *versus* formação propedêutica, o ensino secundário. Não observamos uma perspectiva de formação humana integral com vistas a desenvolver uma educação para a cidadania.

Na fase do Nacional-desenvolvimentismo (1945-1964) outras mudanças de impacto ocorreram, reiterando o que afirmamos anteriormente sobre o caráter reformista do Ensino Médio ao longo da sua história. Francisco (2004) relembra que, durante muitos anos da República, o ensino técnico permaneceu desolado, uma vez que, para cursar o ensino superior, o cidadão precisava fazer o ensino secundário. Entretanto, a Lei n.º 1.076 de 1950 instituiu a equivalência entre o ensino técnico e o secundário, assegurando aos diplomados pelos cursos técnicos a matrícula em cursos superiores.

No ano de 1961, após 13 anos de discussões, foi aprovada a Lei n.º 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tinha por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres **da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade**; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) **o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum**; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961, p. 1, grifo nosso).

Para as discussões que estamos abordando nesta pesquisa, compreendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961 parece alinhar a educação para a cidadania à necessária participação na comunidade, ao instituir, dentre os fins da educação, a “[...] compreensão dos direitos e deveres [...] dos grupos que compõem a comunidade” e “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (Brasil, 1961, p. 1).

A LDB de 1961 garantiu a equivalência entre os diferentes cursos de mesmo nível, sem que houvesse quaisquer necessidades de adaptação, encerrando, legalmente, a dualidade do Ensino Médio (Moura, 2012). Todos os níveis e modalidades de ensino foram estruturados da seguinte maneira, conforme mostra Francisco (2004):

- Pré-primário: escolas maternais e jardins da infância para crianças até 6 anos de idade;
- Ensino Primário: com no mínimo 4 anos de duração para crianças com 7 anos ou mais;
- Ensino Secundário: formado por dois ciclos: ginásial com 4 anos e colegial com o mínimo de 3 anos de duração, abrangendo os cursos técnicos, normal e a toda estrutura antiga da educação média, e
- Ensino Superior: em faculdades ou universidades, englobando aulas, pesquisa e extensão. Abrangendo a graduação e a pós-graduação (Francisco, 2004, pp. 104-105).

A estruturação da educação brasileira por meio da LDB de 1961 nos traz um elemento importante à discussão do nosso trabalho. O artigo 69 determina que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de extensão, reforçando o fato de, historicamente, as políticas de extensão estarem vinculadas às universidades. Isso sinaliza que a própria legislação de 1961 não compreendia a relevância da extensão como componente de formação no Ensino Médio.

Segundo Moura (2012), isso se justifica porque na legislação havia a perspectiva de uma formação ampla destituída de divisões, mas, na prática, os currículos continuaram a privilegiar a formação propedêutica para garantir o acesso ao ensino superior e a atender aos sistemas produtivos por meio dos cursos técnicos.

Com o golpe civil-militar de 1964, a educação passaria por novas mudanças, uma vez que precisava alinhar-se à perspectiva dos governos ditatoriais do período compreendido entre 1964 e 1985 (Francisco, 2004). Nesse período, a principal reforma se deu pela Lei n.º 5692/1971, que estruturou a educação básica em 1º e 2º graus, além de tornar obrigatório o ensino de 2º grau profissionalizante. A referida legislação visava atender à crescente demandada das classes populares pelo acesso à educação. Como resposta ao contexto da época, a Lei n.º 5692/1971 utilizou a qualificação profissional no 2º grau como possível hipótese para garantir a inserção das camadas populares no mercado de trabalho.

A nova configuração da educação básica integrou as quatro séries do primário com as quatro do ensino ginásial, deixando o 1º grau com oito anos de duração e transformando o antigo colegial em 2º grau, com duração mínima de três anos. A legislação trazia como elemento relevante a perspectiva de preparação para o trabalho visando à formação integral dos educandos. Mas, segundo Francisco (2004) e Moura (2012), a integração não obteve êxito nas escolas estaduais, especialmente pela falta de condições físicas e ausência de corpo docente especializado para proporcionar a formação almejada. Moura (2012), entretanto, destaca que, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, a realidade diferiu, em virtude do financiamento adequado e corpo docente especializado. Como as escolas privadas não

conseguiram fazer o investimento necessário para garantir a formação proposta pela legislação, houve uma migração dos estudantes das escolas privadas para as públicas.

Além disso, conforme argumenta Francisco (2004), as escolas privadas, para atender a lei, incluíram em seus currículos os conteúdos profissionais exigidos, mas, na prática, continuaram preparando os estudantes para o ingresso no ensino superior. As instituições de ensino superior também não fizeram adequações na forma de avaliação para acesso às universidades e permaneceram com seu caráter elitista, cobrando conteúdos que não consideravam as mudanças provocadas pela Lei. Desse modo, observamos o aprofundamento da dualidade entre a educação básica e a profissional, muito embora, na legislação estivesse posta a equivalência em virtude da compulsória profissionalização no ensino de 2º grau.

Moura (2012) e Francisco (2004) argumentam que a dificuldade de implantação da reforma levou à sua gradual flexibilização e a obrigatoria profissionalização no 2º grau foi revogada por meio da Lei n.º 7.044 de 1982, tendo vigência até a reforma de 1996, por meio da Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN).

Durante o período de 1985 a 2001, denominado por Francisco (2004) de transição democrática, precisamos considerar os fatores históricos que se sucederam até chegarmos às reformas educacionais. Após o país atravessar um período de extremo autoritarismo, com perseguições, torturas e atos antidemocráticos, foi promulgada uma nova constituição em 05 de outubro 1988 que, de alguma forma, trazia consigo os anseios por mudanças, garantia de direitos e retomada da liberdade, igualdade e fraternidade, princípios elementares da Revolução Francesa que haviam sucumbido nos governos ditatoriais. Como resultado, tivemos a necessidade do restabelecimento das condições básicas de cidadania, o que conferiu à Carta Magna do Brasil o título de Constituição Cidadã.

Por consequência, o artigo 205 da Constituição de 1988 reitera que a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 68). A constituição é, portanto, o primeiro instrumento legal que se articula com a nossa questão de investigação, uma vez que relaciona educação, sociedade e preparação para o exercício da cidadania. Essa articulação pode acontecer ainda no Ensino Médio Integrado, por meio de políticas institucionais de extensão que, articuladas ao ensino, proporcionem o desenvolvimento da educação para a cidadania, sendo a sociedade o espaço natural do processo de formação do educando. A Constituição de 1988 garantiu ainda a extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio e dividiu a responsabilidade da organização dos sistemas de



ensino entre a União, os Estados e o Distrito Federal.

Continuando a nossa trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil, passamos pelos Governos Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) até chegarmos à era Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), período em que podemos verificar novas reformulações na educação nacional. Dentre elas, podemos apontar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394 de 1996), o Decreto n.º 2.208, em 1997, acriação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 2000.

Conforme destaca Lima (2015), a LDB reorganizou todos os níveis da educação brasileira, dividindo-a em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior, tendo ainda assegurado a formação profissional por meio de um novo modelo de educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A implementação desse modelo pode acontecer de duas formas: articulada ao Ensino Médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Em 1997, o Decreto n.º 2.208 regulamenta a Educação Profissional e determinou a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o que, na prática, representou o retorno à dualidade entre a formação para o mercado e a formação propedêutica que, conforme discutimos nesse tópico, esteve sempre presente ao longo da história da educação brasileira.

Lima (2015) acrescenta que, para viabilizar a consolidação da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, o governo de Luís Inácio Lula da Silva criou alguns programas com esse fim, dentre os quais ela destaca: o Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB) (2005); o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) (2007); Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n.º 6.302/2007); e o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria n.º 971/2009). A autora acrescenta ainda que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 no governo Fernando Henrique Cardoso, com o fim de avaliar a qualidade do Ensino Médio, passou a ser utilizado também como instrumento de acesso ao Ensino Superior em substituição aos vestibulares tradicionais das Instituições que aderiram a essa forma de ingresso. Por fim, no ano de 2016, o grupo político que sucedeu o governo da presidente Dilma Rousseff, implantou uma nova reforma para o Ensino Médio por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A referida Medida Provisória apresentava as seguintes características (Brasil, 2016a):

- Ampliação da carga horária anual para 1400h;
- Segmentação do currículo em: base nacional comum e itinerários formativos específicos (linguagens; matemática; ciências; da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional);
- Limitação de 1200h máximas para o cumprimento da Base Nacional Comum;
- Possibilidade de organização do Ensino Médio em módulos e sistema de créditos de disciplinas;
- Inclusão de experiência de prática de trabalho no setor produtivo;
- Inclusão de educadores sem formação pedagógica ou afim, desde que tenham notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino (Brasil, 2016a).

A Medida Provisória tinha dois anos para entrar em vigor após a publicação e, como podemos observar, a partir das principais características que elencamos, sinaliza-se um retrocesso para o Ensino Médio, pois ao segmentar o currículo em Base Nacional Comum e Itinerários Formativos Específicos, a nova reforma parece retomar a dicotomia entre a formação geral e aprofissional, de forma semelhante à reforma lançada pelo Governo FHC com o Decreto 2.208/97.

Outrossim, com a hipótese de ampliação para 1400h anuais, o Ensino Médio poderá ter até 4200h, das quais apenas 1200h (no máximo) poderão ser destinadas à Base Nacional Comum, ou seja, na prática, temos uma supervalorização do tecnicismo, modelo semelhante ao implementado pela Lei n.º 5692/1971. Essa perspectiva tecnicista é perceptível na organização do currículo em módulos, no aproveitamento de experiências de trabalho e inclusão de educadores com notório saber sem formação específica ou pedagógica.

A Medida Provisória n.º 746 atribui ainda aos Estados e ao Distrito Federal a possibilidade de organizar e implementar os itinerários formativos específicos (linguagens; matemática; ciências; da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional) de acordo com critérios próprios, ou seja, de acordo com a realidade existente nas unidades de ensino.

Como discutimos neste tópico, um dos fatores que levou ao fracasso da Lei n.º 5692/1971 foi o fato de as escolas públicas não estarem preparadas para assumir a perspectiva tecnicista da época, com exceção das escolas técnicas federais. Certamente para evitar esse tipo de problema, a Medida Provisória n.º 746 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com a previsão de repasse de recursos para os Estados e Distrito Federal, mas pelo prazo máximo de apenas quatro anos. Ao possibilitar o repasse de recursos, a reforma estimula a implementação das escolas em tempo integral, mas ao estipular o prazo de quatro anos, demonstra que o compromisso dos seus idealizadores não é com o direito à garantia de uma educação pública universal.

A trajetória que fizemos pela história do Ensino Médio e da Educação Profissional nos

mostrou que esse nível de ensino passou por uma série de transformações, mas não conseguiu criar uma identidade com robustez suficiente para romper com a ideologia da classe dominante. Após a desvinculação dos preceitos religiosos que duraram por quase três séculos, o Ensino Médio foi sendo reformulado, em geral, sob a égide dos interesses das elites, que encontraram na educação uma forma de manter e conservar seus privilégios de classe.

As reformas do Ensino Médio foram constantes, mas não extinguiram um elemento comum nos diferentes momentos políticos da história do Brasil: a dualidade entre a formação propedêutica e a formação para o mercado de trabalho. Essa segmentação determinou, ao longo dos séculos, a formação de duas classes: os filhos da elite e os filhos da classe trabalhadora.

Entretanto, a proposta de implementação do Ensino Médio integrado, na perspectiva da formação para a cidadania, pode romper com essa dualidade histórica. Para tanto, a estrutura curricular deve atribuir sentido aos conteúdos para possibilitar ao educando a vinculação dos componentes curriculares à sua realidade e prepará-lo para o mundo do trabalho com condições de exercer essa cidadania.

### ***3.1.1 O Ensino Médio e a Formação para a Cidadania***

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) detalha as linhas da Constituição Federal de 1988 e direciona os encaminhamentos necessários à implementação das diversas modalidades educacionais nas instituições de ensino. Sobre a última etapa da Educação Básica, a LDBEN estabelece no Art. 35 que o Ensino Médio deve ter duração mínima de três anos e as seguintes finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 13).

Como pode-se perceber, a LDBEN explicita algumas intenções da formação nessa etapa da vida do educando, dentre as quais podem-se destacar: a promoção da cidadania, o desenvolvimento do educando como pessoa humana, e a compreensão dos processos científicos e produtivos, por meio da relação entre teoria e prática dos conhecimentos

construídos no ensinodas disciplinas.

Nesse sentido, Kuenzer (2009) enfatiza que a intenção da legislação tem o “intento de buscar a superação da dualidade socialmente definida entre a educação geral e a profissional, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos” (Kuenzer, 2009, p. 39).

Essa concepção alinha o trabalho com o princípio educativo e o coloca como prática, em que atividades são desenvolvidas pelo ser humano com o intuito de transformar a natureza e produzir as condições necessárias à transformação individual e coletiva.

Contudo, Viamonte (2011) relembra que a Educação Profissional foi tratada em capítulo à parte e não estava inserida em nenhum dos dois níveis instituídos para a educação nacional (Educação Básica e Educação Superior), o que permite constatar a reafirmação da dualidade da formação para o mercado e para o prosseguimento dos estudos. Isso foi ratificado por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, determinando que a Educação Profissional deveria ter organização curricular própria e independente do Ensino Médio.

Apenas em 2004, o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, retomava a possibilidade de integração.

Com o fim de regulamentar e institucionalizar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, incluiu novos dispositivos à LDB e reformulou a redação de outros trechos da Lei 9.394/1996. Dentre as inclusões, temos a inserção da seção IV-A, composta pelos artigos 36-A a 36-D, e a reformulação/inclusão de novos dispositivos no Capítulo III, que trata da educação profissional e tecnológica, entre os artigos 39 a 41. O art. 36-A determina que, uma vez que possibilite a formação geral do educando, o Ensino Médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Para tanto, possibilita que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio possa ser desenvolvida da seguinte forma:

Articulada com Ensino Médio na forma integrada: oferecida somente aos concluintes do ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

Articulada com Ensino Médio na forma concomitante: destinada aos educandos que já estão cursando o Ensino Médio. As matrículas são efetuadas para cada curso e podem ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas. Subsequente: formação técnica profissional destinada aos concluintes do Ensino Médio.

No estudo foi realizado na modalidade articulada com o Ensino Médio na forma

integrada, pois se considera que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode levar à construção de processos educativos capazes de desenvolver, além das competências técnicas, outros valores necessários ao pleno exercício da cidadania, por meio da superação da dicotomia estrutural entre formação para o mercado e formação propedêutica. Mas, conforme salienta Kuenzer (2009), as finalidades da LDBEN para o Ensino Médio devem ser vistas como um ponto de chegada, visto que nem todas as condições possíveis de concretização do Ensino Médio estão materializadas.

Os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica são instituições que também oferecem o Ensino Médio e, em virtude das suas peculiaridades nos processos de financiamento e gestão, podem despontar como uma estrutura estatal com uma função social que contemple os diversos interesses da sociedade e reafirme a valorização da Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública comprometida com o combate às desigualdades sociais e educacionais.

Segundo Pacheco (2011), os institutos reúnem valores e princípios que podem convergir para uma educação próxima dos valores universais do ser humano, pois foram desenhados com a função de possibilitar a intervenção local e regional. Para a efetivação dessa perspectiva, os institutos precisam possibilitar uma formação que tenha como finalidade a construção da cidadania. “Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade” (Pacheco, 2011, p. 20-21). Esse diálogo, conforme defendemos nesta pesquisa, é possível de ser feito por meio das políticas de extensão desenvolvidas nos Institutos Federais, como o Programa Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Porém, desenvolver processos educacionais emancipatórios é o constante desafio do Ensino Médio, dado que a LDBEN vigente foi elaborada e publicada na década de 1990 em um contexto de mudanças da política brasileira, em que a educação foi reafirmada como um direito de todos. Assim, para dar forma ao projeto nacional de educação apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu os princípios que devem nortear o Ensino Médio em todo o Brasil, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

De modo a desenvolver um sistema educacional sólido que garanta a formação necessária a todos os brasileiros, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica-DCNEB (2013) “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as

redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2013) constituem-se em um documento que se propõe a orientar os sistemas de ensino e as escolas na “estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania” (Brasil, 2013, p. 149).

Dentre o público que constitui o Ensino Médio, temos os grupos de jovens entre 14 a 17 anos que, nessa etapa, vivem um momento de transição para a vida adulta. Dessa forma, as DCNEM reforçam que a identidade juvenil está situada em um processo contínuo de transformação individual e coletiva e reconhecem que “[...] o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social [...]” (Brasil, 2013a, p. 156). Depreende-se, então, que a educação escolar no Ensino Médio deve envolver os educandos de maneira tal que possam compreender-se com cidadãos conscientes de que são membros da comunidade onde estão inseridos e podem aplicar seus conhecimentos para promover a transformação social do seu meio.

Nesse sentido, as DCNEM defendem que as escolas desenvolvam projetos político-pedagógicos que contemplem questões capazes de ressignificar a escola diante do público alvo do Ensino Médio. Dentre elas, situam-se as experiências que os jovens constroem fora do espaço escolar como uma questão a ser considerada nos currículos do Ensino Médio. As políticas de extensão, conforme será discutido na sessão II, podem ser uma hipótese para o desenvolvimento dessa questão no Ensino Médio.

As DCNEM tratam do projeto político-pedagógico e da organização curricular, referidos como elementos fundamentais para que o Ensino Médio possa ser operacionalizado. O projeto político-pedagógico é a uma proposta educativa, específica de um espaço escolar, que deve ser construído coletivamente, envolvendo e respeitando todos os sujeitos da comunidade escolar: pais, professores, técnicos-administrativos, educandos e sociedade civil. Conforme apontam as DCNEM (Brasil, 2013a).

O projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, mas, principalmente, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar um forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos, as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina domando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. O projeto político-pedagógico exige um compromisso ético-político de adequação intencional entre o real e o ideal, assim como um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos (Brasil, 2013, p. 178).

Nesse sentido, as DCNEM defendem que as escolas desenvolvam projetos político-pedagógicos que contemplem questões capazes de ressignificar a escola diante do público alvo do Ensino Médio. Dentre elas, situam-se as experiências que os jovens constroem fora do espaço escolar como uma questão a ser considerada nos currículos do Ensino Médio. As políticas de extensão, conforme será discutido na sessão II, podem ser uma hipótese para o desenvolvimento dessa questão no Ensino Médio.

As DCNEM tratam do projeto político-pedagógico e da organização curricular, referidos como elementos fundamentais para que o Ensino Médio possa ser operacionalizado. O projeto político-pedagógico é a uma proposta educativa, específica de um espaço escolar, que deve ser construído coletivamente, envolvendo e respeitando todos os sujeitos da comunidade escolar: pais, professores, técnicos-administrativos, educandos e sociedade civil. Conforme apontam as DCNEM (Brasil, 2013a).

O projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, mas, principalmente, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos, as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina domando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. O projeto político-pedagógico exige um compromisso ético-político de adequação intencional entre o real e o ideal, assim como um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos (Brasil, 2013, p. 178).

As DCNEM reiteram que o projeto político-pedagógico é o documento norteador da identidade da escola, pois nele constam as aspirações, metas e objetivos almejados pelos entes envolvidos na sua elaboração. Assim, configura-se como um instrumento peculiar que traduza relação entre a sociedade e a escola em um determinado contexto e que, para tal, deve considerar as seguintes perspectivas:

I – Atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas, e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social; [...]  
 X – Atividades sociais que estimulem o convívio humano; [...]  
 XVI – Análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo; [...]  
 XXI – Participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades (Brasil, 2013a, p. 179).

Como se pode perceber, as DCNEM, embora não utilizem a nomenclatura “extensão”, apontam a interação com a comunidade externa como uma hipótese a ser considerada na formação do educando. Essa relação pode ser concretizada por atividades sociais que estimulem a compreensão da realidade e possibilitem aos educandos perceberem-se como

agentestransformadores de sua escola e de sua comunidade.

O processo que conduz a essa formação desejada será feito por meio da seleção dos conteúdos que a unidade educacional e os órgãos reguladores da educação julguem necessários deserem implementados ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, ou seja, o currículo. Portanto, o conhecimento acumulado ao longo da história do homem torna-se a matéria-prima dos trabalhos escolares e determina a relação entre projeto político pedagógico (PPP), currículo e trabalho pedagógico.

As DCNEM reiteram que o trabalho pedagógico deve considerar metodologias de ensinodistintas dos métodos tradicionais para oferecer aos estudantes, hipóteses que perpassem os muros escolares e possibilitem a contextualização dos conhecimentos em espaços extraescolares.

As DCNEM assumem que o currículo do Ensino Médio deve ter uma base nacional comum que precisa ser incrementada de conteúdos diversificados determinados por cada sistema de ensino, sem serem considerados blocos distintos, ou seja, devem ser vistos de maneira integrada. “A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo” (Brasil, 2013a, p. 185).

A concepção de Ensino Médio discutida nas DCNEM são relevantes por buscarem traçar diretrizes para a constituição da identidade desse nível de ensino, dentre as quais podemos destacar: rompimento da dualidade entre a formação para o mercado de trabalho e para continuidade de estudos ao nível superior; defesa de um projeto unitário de Ensino Médio por meio da integração das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura; estabelecimentode uma base nacional curricular comum integrada a uma parte diversificada a ser definida pelos sistemas de ensino federal, distrital, estadual e municipal.

Contudo, as DCNEM são passíveis de questionamentos, pois conforme ressalta Moehlecke (2012), os temas e argumentos das DCNEM da década de 1990 permaneceram presentes no novodocumento, dentre os quais ela destaca:

[...] a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolasna definição do currículo (Moehlecke, 2012, p. 53).

A autora sustenta que o texto das DCNEM apresenta uma perspectiva mais de orientação e convencimento aos sistemas de ensino do que de diretrizes, além de criticar a subordinação ao mercado de trabalho com direcionamento à flexibilização curricular



baseada em competências e habilidades. Moehlecke (2012), assinala que o termo flexibilização, muito criticado nas DCNEM de 1998, foi substituído pela palavra diversidade, que aparece com múltiplos sentidos nas DCNEM de 2011, inclusive como sinônimo de flexibilização. Assim, a autora conclui que o uso do termo diversidade pode ter sido utilizado nas DCNEM de 2011 “[...] como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio” (Moehlecke, 2012, p. 55).

Portanto, as DCNEM de 2011, embora tenham sido reformuladas em um contexto político, social e educacional distinto das DCNEM de 1998, apresentam aspectos críticos que precisam ser debatidos e considerados. Para aprofundar os debates sobre a construção do Ensino Médio nos documentos legais e, tendo em vista que a nossa pesquisa é realizada no âmbito do Ensino Médio integrado à educação profissional, analisaremos, a seguir, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

### ***3.1.2 As DCNEPT e a perspectiva da formação para a cidadania***

Ao abordar o trabalho como princípio educativo, as DCNEPT retomam a questão histórica que relegou sempre o trabalho como uma atividade inferior, ressaltando os desafios que o sistema de ensino tem para contornar a dualidade entre a formação para o mercado de trabalho e para o prosseguimento dos estudos. Compreender e implementar, no Ensino Médio, a relação educação e trabalho é um desafio necessário, pois nessa etapa de formação não é suficiente dominar os elementos básicos do conhecimento que contribuem para o processo de trabalho, mas sim, explicitar como o conhecimento é convertível em potencial para o processo de produção (Saviani, 2007, p. 160). Nesse sentido, as DCNEPT reiteram que:

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (Brasil, 2013a, p. 209).

Essa abordagem do documento legal se coaduna com a defesa de Saviani (2007), ao sustentar que o horizonte que deve nortear a formação no Ensino Médio e proporcionar aos educandos o domínio de técnicas diversificadas e não apenas forjar uma formação apenas vinculada às técnicas produtivas. “Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2007, p. 161).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio assumem esse compromisso e estão centradas na definição de uma Educação Profissional ampla e politécnica que tenha o trabalho como princípio educativo e não como condicionante para atuar no mercado de trabalho. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ressaltam que:

[...] educar para o trabalho implica no desenvolvimento humano de sujeitos sociais e significa **educar para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a ampliação da capacidade de concepção e realização de projetos pessoais e coletivos**. Esse modo de conceber e realizar a Educação Profissional e Tecnológica pode trazer novas possibilidades para o trabalhador. **Atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável são aprendizagens que extrapolam o espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito age como cidadão**. Assim, é possível afirmar que essa educação estará, acima de tudo, tornando possível a **formação de um cidadão mais atuante**. Essas novas potencialidades e possibilidades que o modelo desejado de Educação Profissional e Tecnológica traz para a ampliação da cidadania e da sua capacidade de trabalho estão, evidentemente, na dependência de uma série de cuidados relativos à **prática pedagógica** (Brasil, 2013, p. 245, *grifos nosso*).

Dar maior ênfase a análise da citação acima e articulando-a com o parágrafo a seguir.

Tem que ser mais veemente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio colocam em pauta a ideia de educação para a cidadania, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo, pois educar para o trabalho significa formar o educando integralmente. Isso implica em formar cidadãos autônomos, capazes de atuar como sujeitos sociais que façam a leitura do mundo e se sintam agentes de transformação da sua região.

Ao tomar a Educação Profissional e tecnológica como um itinerário de formação que possibilite ao trabalhador-educando múltiplas aprendizagens, as DCNEPT trazem para as unidades educacionais a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a participação e interação dos educandos na sociedade e com isso ampliem as atitudes cidadãs dos educandos.

Segundo Martins (2000), a participação é um pressuposto básico da cidadania, pois, por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, o educando começa a desenvolver mecanismos para efetivar as modificações pretendidas socialmente. O educando torna-se, assim, um sujeito que se percebe, a partir da convivência com seus pares na sociedade, como um ser histórico e com a capacidade de contribuir com mudanças, pois “é nesse convívio com os outros que o homem constrói o mundo, forja a sociedade em todas as suas dimensões” (Martins, 2000, p. 43).

A relação escola e mundo do trabalho, discutida pelas DCNEPT, propõe considerar a contextualização do conhecimento sistematizado na sala de aula com o mundo do trabalho onde o educando está ou poderá ser inserido. Conseqüentemente, a formação de nível médio integrada à qualificação profissional para o trabalho deverá “[...] propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional” (Brasil, 2013a, p.211).

Não é apenas o trabalhador que depende do mundo do trabalho, essa relação é recíproca e o sucesso de um depende do outro, reforçando a necessidade de uma formação ampla que procure contemplar todas as dimensões (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) que fazem parte da vida cotidiana do educando.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, determinam que o currículo de qualquer curso de nível médio oferecido na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica “[...] deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico” (Brasil, 2013a, p. 231). Além disso, as unidades educacionais devem considerar, em seu processo de implantação, que os cursos e seus currículos precisam estar em consonância com “[...] os arranjos locais, dados socioeconômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. [...]” (Brasil, 2013a, p. 233).

Para tanto, é interessante o desenvolvimento de metodologias de interação que considerem as demandas mercadológicas e comunitárias. Nesse contexto, pode-se apontar a extensão como prática pedagógica capaz de contribuir com o desenvolvimento local, dado que seus princípios devem estar alinhados com o conhecimento sistematizado em sala de aula e as demandas sociais. O contato com grupos comunitários produz uma relação dialógica com significados que podem trazer contributos à formação do educando nos termos da promoção da educação para a cidadania. As DCNEPT reforçam essa perspectiva ao reiterarem que:

[...] A Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social (Brasil, 2013a, p. 237).

Esse excerto nos permite afirmar que o exercício da cidadania pode ser construído a partir da concepção de formação humana integral almejada pela Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, mas para tal é importante o desenvolvimento de práticas educacionais estruturadas em eixos tecnológicos que estimulem a plena participação nos arranjos sociais e a construção de interesses sociais coletivos. Nesse sentido, as DCNEPT assumem que a Educação Profissional e tecnológica é um “[...] instrumento de inovação e de transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país” (Brasil, 2013a, p. 248).

Esse perfil de formação do cidadão técnico de nível médio nos moldes discutidos e apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional exige que a instituição educacional desenvolva paradigmas pedagógicos que tenham especial atenção ao processo de aprendizagem do educando e não apenas aos métodos de ensino.

Por fim, destacam-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio preceituam, ao longo de todo o documento, a valorização e o desenvolvimento do ser humano como uma diretriz que deve permear a estrutura educacional que compõe a tríade mundo do trabalho, currículo e formação docente.

Portanto, as unidades educacionais que oferecem o Ensino Médio integrado à educação profissional devem perseguir o desenvolvimento de um projeto educativo capaz de proporcionar a construção de uma consciência coletiva, por meio do conhecimento da comunidade e do seu funcionamento no entorno da escola. Tais fatores são desejáveis na perspectiva da educação para a cidadania e podem ser consolidados por meio do estímulo à participação dos educandos na sociedade, pois a “[...] cidadania deve prever ação dos indivíduos [...] na comunidade em que vivem” (Martins, 2000, p. 48). Assim, reiteramos que a extensão pode ser uma ação educativa capaz de contribuir com a formação humana integral do educando, com vistas ao desenvolvimento da educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado.

Diante desse contexto, podem-se situar o desenvolvimento de projetos de extensão como uma atividade pedagógica que tem como característica a imersão do educando em uma realidade onde ele tem a oportunidade de desenvolver, por meio da prática social, uma aprendizagem contextualizada que pode ampliar sua perspectiva de cidadania. Destarte, o trabalho é compreendido como o mediador de uma educação para a cidadania e faz a ponte entre os processos escolares e a realidade da comunidade do entorno da escola.

Assim, deslocamos o foco da formação para atender meramente ao mercado e assumirmos um viés de superação da dicotomia entre o saber pensar e o saber fazer, e colocando a extensão como elemento mediador dessa formação para a cidadania no Ensino Médio integrado estaremos possibilitando a socialização dos educandos com uma realidade

externa ao ambiente formal da escola, fazendo com que conheçam os problemas da comunidade e adquiram interesse em participar dela.

Essa participação, mediada pelas ações extensionistas, constitui uma relação dialógica entre educando e sociedade que pode trazer contributos para a formação do educando. Posto isso, faz-se necessário fazermos, no capítulo seguinte, uma incursão pela literatura que versa sobre extensão, de modo a compreender a correlação com a Educação Profissional e tecnológica de nível médio.

### **3.2 Desenvolvimento Curricular da Extensão no Ensino Médio Integrado**

A relação do Ensino Médio Integrado com a extensão constitui-se em uma dinâmica de construção de aprendizados mediada por meio da relação entre a comunidade externa e a instituição de ensino. Macedo (2017), leva a refletir sobre a função da escola e argumenta que ela não deve apenas ensinar, mas também educar. A extensão pode ser vista como uma atividade que precisa do ensino e da pesquisa para ser colocada em prática e, em simultâneo, poder educar para a cidadania.

Nesse contexto, os estudantes tornam-se agentes de transformação e, em simultâneo, são transformados à medida que conhecem e vivem as diferentes realidades sociais onde desenvolvem as ações. Assim, a extensão assume um sentido no desenvolvimento curricular dos estudantes do Ensino Médio Integrado, pois, possibilita, que eles desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo capaz de contribuir para a sua formação humana integral. Dessa forma, a extensão, compreendida como princípio educativo, pode contribuir com o percurso que o estudante faz ao longo da vida, ou seja, pode fazer parte do currículo do educando. Para compreender esta relação precisamos fazer algumas considerações sobre currículo, de modo a enfatizarmos aquelas que se aproximam da perspectiva da extensão como princípio educativo, ou seja, que percebem esta dimensão como uma experiência social que traz contributos à educação para a cidadania dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

O currículo ocupa uma função central em qualquer projeto de formação, pois não é apenas conhecimento em discussão, mas um processo mais amplo que assume forma e sentido conforme a instituição onde é implementado (Pacheco, 2011). Em uma compreensão inicial, o currículo pode ser considerado um artefato social pensado com fins específicos para realizar alguns objetivos humanos (Goodson, 1997). Na concepção de Ribeiro (1990) o currículo pode ser definido como o conjunto de experiências educativas planejadas pela escola ou de experiências vividas pelos educandos sob a orientação dela. Assim, o currículo torna-se

uma estrutura pensada por um grupo de pessoas que decidem o que deve ser ensinado aos educandos, com objetivos específicos, em suas diferentes etapas de formação.

A materialização desse processo ocorre com a definição de Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Projetos e matrizes curriculares de curso que passam a servir a fins diversos. Portanto, o currículo não é neutro, pois, traz, imbricadas relações de poder e transmite visões particulares (Moreira; Silva, 2005). Contudo, na perspectiva de Pacheco (2001), há uma mudança paradigmática que apresenta uma ressignificação do currículo, o qual é mais centrado em quem aprende e menos em quem ensina, mudando, dessa forma, a relação com a produção de conhecimento. A discussão sobre currículo torna-se, assim, “um processo contínuo de análise e reformulação” (Moreira; Silva, 2005, p. 35) e, nesse contexto, vamos refletir sobre o conceito de currículo como uma ação dinâmica que acompanha todo o percurso formativo do educando, dentro e fora da escola.

A nossa discussão converge com a perspectiva de Pacheco (2011) que compreende o currículo como um processo de subjetivação desenvolvido pelo próprio educando, sem ser controlado pela racionalidade técnica e lógica de mercado. Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Moreira e Silva (2017) quando defendem a importância de os estudantes interagirem com vários sujeitos em diferentes espaços para eles poderem transitar na sociedade e tornarem-se cidadãos engajados.

Na mesma perspectiva, Arroyo (2013), defende a importância das experiências sociais no processo ensino e aprendizagem como uma forma de reconhecer que as vivências dos educandos produzem conhecimentos e novas formas de pensar e repensar o mundo enquanto seres humanos. Isso significa valorizar os conhecimentos e aprendizados produzidos por meio da interação com a comunidade da qual o estudante faz parte.

A extensão emerge nesse contexto como uma atividade pedagógica estruturada que pode se integrar ao dinamismo do percurso formativo dos estudantes do Ensino Médio Integrado e contribuir para fortalecer a ideia de currículo “[...] como o elo entre a Sociedade e a Escola, entre a Cultura e a Aprendizagem e entre a Teoria e a Prática possível” (Vilar, 1994, p. 18). Dado que as diferentes discussões sobre currículo se complementam, entendemos ser pertinente discutir sobre as três principais concepções (formal, oculto e real), interessar-se perceber a relação que a extensão mantém com essas perspectivas de currículo.

O currículo formal é a estrutura de conteúdos formalmente planejada, organizada e sistematizada para promover aprendizagens que foram explicitamente definidas, ou seja, é aquilo que está prescrito e planejado para ser executado.

O currículo real pode ser compreendido como as experiências vividas pelos

educandose que lhe proporcionaram aprendizagens durante um percurso formativo (Perrenoud, 2001). A implementação dessa concepção está relacionada diretamente à estrutura do currículo formal, ou seja, é o que, efetivamente, resulta como aprendizados proporcionados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de ensino. Contudo, embora estas práticas sejam guiadas por uma estrutura formal, não há como garantir um aprendizado uniforme para todos os educandos, pois, cada pessoa tem um nível de desenvolvimento cognitivo diferente e maneiras particulares para compreender determinados assuntos.

Segundo Perrenoud (2001), a experiência vivida está relacionada ao sentido e ao envolvimento do estudante, ou seja, ela nunca é igual para todos, pois cada um atribui sentidos diferentes diante das mesmas situações didáticas proporcionadas pelos educadores. A extensão possibilita aprendizados imprevisíveis, dado que o estudante é confrontado com circunstâncias únicas que não poderiam estar previstas na organização curricular formal, pois precisam ser vividas para trazerem novos aprendizados.

Como podemos perceber, a partir das diferentes concepções, o currículo não é compreendido apenas como um programa de estudos com disciplinas e objetivos específicos a serem alcançados. Nas palavras de Pacheco (2001) “[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social [...]” (Pacheco, 2001, p. 19). O autor reitera ainda que o currículo é o conjunto de experiências que os educandos precisam ter dois níveis: a participação comunitária e a educação sistematizada (Pacheco, 2002).

A interação de estudantes com outros membros da comunidade coloca em prática um currículo que se edifica conforme as ações de extensão vão sendo desenvolvidas na comunidade, ou seja, temos o desenvolvimento dos dois níveis de experiências defendidos por Pacheco (2002). A participação comunitária não é aleatória ou sem planejamento, pois exige que os conhecimentos proporcionados pelo ensino e a pesquisa, sejam sistematizados e confrontados nos diferentes espaços sociais onde as ações acontecem.

Nesse contexto, corrobora-se com o pensamento de Leite (2002) que compreende o currículo como um projeto interativo capaz de integrar as ações educativas à imprevisibilidade de situações diversas provenientes das relações estabelecidas. A autora associa, desse modo, o desenvolvimento do currículo às:

[...] relações que se estabelecem entre os diferentes actores, experiências e saberes, nos valores e crenças dos protagonistas da acção, nos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos e nos que por eles são assumidos nas diversas dinâmicas, bem como na sua dimensão de intervenção e reconstrução social (Leite, 2002, pp. 89-90).

Assim, pode-se afirmar que a dimensão extensão, como prática educativa, encontra espaço nas diferentes perspectivas de currículo, possível de ser pensada como uma componente curricular relevante na formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, alinhando a participação comunitária com a educação sistematizada pelo ensino e a pesquisa.

No IFPB (*Campus Monteiro*), *locus* da investigação, a extensão está prevista no currículo formal, pois todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de nível médio integrado (Técnico de Nível Médio em Edificações; Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical) preveem a possibilidade do desenvolvimento curricular da extensão por meio da componente Prática Profissional. Esta componente curricular está regulamentada pela Resolução n.º 13, de 12 de junho de 2015-CONSUP/IFPB (IFPB, 2015):

[...] Constitui-se como princípio que organiza todo o currículo e o componente curricular específico capazes de articular o ensino, a pesquisa e a extensão em prol da formação integral dos sujeitos e da contextualização curricular. Com carga horária mínima de 400 horas para os cursos técnicos [...], a Prática Profissional possui como objetivo primordial o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, baseando-se no princípio da interdisciplinaridade e da práxis (IFPB, 2015, p. 5).

Assim, o Programa de Apoio Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura (PROBEXC), emerge como uma política capaz de fomentar o desenvolvimento curricular da extensão nos Campi do IFPB. Contudo, a Prática Profissional, prevista em todos os planos de estudo dos cursos técnico de nível médio integrado, não se limita apenas à extensão, pois a Resolução n.º 13, de 12 de junho de 2015-CONSUP/IFPB prevê que (IFPB, 2015):

A prática profissional será realizada de acordo com as diretrizes previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que o discente esteja matriculado, podendo ser desenvolvida por meio das seguintes modalidades, combinadas ou não:

- I. Prática como componente curricular:
  - a. Projeto integrador e/ou de pesquisa e/ou de extensão;
  - b. Atividade de metodologia do ensino (aplicável apenas às licenciaturas);
- II. Estágio;
- III. Atividades acadêmico-científico-culturais (aplicável ao ensino superior); e
- IV. Atividade profissional efetiva (IFPB, 2015, p. 6).

Isso significa que a extensão pode fazer parte do desenvolvimento curricular dos estudantes do ensino médio, não sendo, assim, uma prática pedagógica da qual eles estão obrigados a participar durante o seu percurso formativo no Ensino Médio Integrado. Essa flexibilidade curricular nos parece boa, uma vez que ela serve para chegar no domínio da formação humana integral dos estudantes dos cursos técnicos ao facultar-lhes processos de



aprendizagens que sejam do seu interesse. Nessa mesma perspectiva, Machado (2009) afirma que "no caso de currículos integrados, o objetivo é a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática [...]" (Machado, 2009, p. 2).

Assim, ao colocar a extensão como hipótese de trabalho a ser desenvolvida com os estudantes, temos uma proposta de ação didática que traz a liberdade de escolha para os estudantes e, em simultâneo, dinamiza o trabalho docente, ao possibilitar-lhes trabalhar com processos educativos que integrem o ensino e a pesquisa. A extensão é, portanto, uma possibilidade aberta aos educadores do ensino técnico a fim de: "[...] superar o viés, às vezes, excessivamente técnico-operacional deste ensino em favor de uma abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos" (Machado, 2009, p. 4).

No estudo empírico, discutir-se-á como o se desenvolvem durante a participação de estudantes do Ensino Médio Integrado no Programa de Apoio Institucional à Extensão (PROBEXC), considerando-se as experiências desenvolvidas por meio da interação com a comunidade externa. O PROBEXC, portanto, mantém relação direta com o desenvolvimento curricular, visto que possibilita a inserção dos estudantes na sociedade, permitindo-lhes novas aprendizagens e proporcionando-lhes uma formação pautada em valores. Nesse capítulo, procurou-se compreender a trajetória histórica da extensão, como essa dimensão dialoga com a educação profissional e tecnológica, bem como o conceito de extensão e sua relação com o desenvolvimento curricular dos estudantes do Ensino Médio Integrado, tendo em conta a perspectiva de formação humana integral. A escassa literatura sobre extensão na educação profissional constitui-se como um desafio, mas a partir do diálogo com os estudiosos da extensão universitária foi possível delinear e compreender os caminhos e os movimentos que a extensão, como uma ação educativa, pode seguir para contribuir com a formação humana integral do educando do Ensino Médio Integrado.

O desenvolvimento de programas de extensão no âmbito do IFPB, como o Programa Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura (PROBEXC), constitui-se como uma ação capaz de integrar a perspectiva de extensão voltada à construção da cidadania dos educandos. Isso significa que "é a partir do conceito de cidadania que a extensão se externa como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais, gerando, como consequência, deveres do indivíduo para com a sociedade e para com o Estado" (Melo, 2002, p.7). Dessa forma, buscaremos, no capítulo seguinte, discutir, à luz dos estudiosos sobre cidadania, a correlação entre a extensão e a construção da cidadania na educação profissional e tecnológica, na perspectiva da formação humana integral almejada para o Ensino Médio Integrado.

## 4 REVISÃO DA LITERATURA

A seguir apresenta-se as bases de dados utilizadas nesta etapa, justificando a escolha de cada uma, bem como seu impacto para a comunidade científica. Apresentam-se os achados da pesquisa bibliográfica, desvelando as lacunas dos estudos encontrados e os enfoques sobre o objeto que as pesquisas produzem

Antes de realizar suas pesquisas, o pesquisador precisa ser movido por um tema apaixonante, e antes de tudo se ancorar no desafio de buscar conhecer o que já fora estudado e construído sobre um tema específico, dedicando atenção inclusive ao que ainda está sendo pesquisado e não foi concluído, fortalecendo assim a produção acadêmico-científica. Sobre isso, Soares afirma:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (Soares, 1987, p. 3).

Portanto, neste capítulo, serão apresentados os dados objetivos mapeados e analisados nas Teses e Dissertações selecionadas a partir do Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD, assim como artigos científicos na Base de Dados *SciELO*, objetivando recolher informações preliminares – identificando suas problemáticas e contribuições sobre esse campo de interesse, objeto deste estudo. Para Romanowski e Ens (2006, p.38): “a realização destes balanços possibilitam contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup> é desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e se encontra em funcionamento há quinze anos, visando difundir e incentivar a publicação de pesquisas científicas nacionais, produzidas em instituições brasileiras e internacionais. Dados recentes da plataforma apresentam 127 instituições cadastradas e a publicação de mais de 665 mil documentos, sendo: 489.130 Dissertações e 175.881 Teses.

A *Scielo* (Scientific Electronic Library Online) é um portal de publicação digital de textos completos de revistas acadêmicas brasileiras. Surgiu como resultado de um projeto de

---

<sup>1</sup> Mediante acesso à página na internet da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no dia 12 de julho de 2021, foi realizado o levantamento das teses e dissertações referentes ao tema extensão. Para o refinamento foram utilizados as categorias entre aspas, com filtros “coleções-Brasil”, “Idioma-Português”, “áreas temáticas - Ciências Humanas” e o espaço temporal de “2005 a 2021”.

pesquisada Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) e em 2002 passou a contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além dos periódicos brasileiros, a *Scielo* também publica outras publicações acadêmicas. Dados do ano de 2019, dão conta de 600 mil artigos e mais de mil periódicos. As referidas bases de dados foram selecionadas em razão da sua abrangência mundial, pelo grande volume de trabalhos e de periódicos em diversas áreas, por disponibilizar referências, resumos, textos integrais ou dados de citações além de inúmeros recursos para diferentes estratégias de busca e refinamento de resultados, além disso, a *Scielo*, por ser gratuita, apresenta uma abundante de periódicos, possui abrangência nacional e em diversos outros países.

A partir dessas bases de dados, foi realizado um levantamento, seleção, leitura e análise inicial dos resumos dos trabalhos - artigos, dissertações e teses - para construir uma revisão da literatura, destacando as abordagens que mais se aproximaram da temática relativa à extensão como instrumento de fortalecimento da formação para a cidadania no ensino médio integrado. O quantitativo de trabalhos encontrados, selecionados e analisados, de acordo com cada banco de dados, segue apresentado nas tabelas abaixo. O critério de inclusão foi a aproximação dos objetos dos artigos, das dissertações e das teses com a temática da pesquisa.

No primeiro contato com os achados acadêmicos, ou interação com a produção acadêmica (Ferreira 2002), foi realizada a quantificação e identificação dos dados na planilha do Excel, por ano, local, instituição, programa, áreas de produção, dentre outras categorias. No segundo momento, procurou-se analisar os títulos e os resumos das produções para então selecionar as pesquisas que mais se aproximavam da temática do presente estudo, para uma análise mais aprofundada. Gil (2002) identifica esta etapa do trabalho como a procura das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.

Assim, destaca-se a relevância do estado da arte para identificar as problemáticas já realizadas na literatura acadêmica e, dessa forma, apontar as aproximações entre elas e as lacunas a serem investigadas. Ademais, conforme Marconi e Lakatos (2011), a citação das principais conclusões a que outros autores chegaram possibilita evidenciar as contribuições das pesquisas realizadas.

Inicialmente, cumpre destacar que a literatura que versa sobre o tema, objeto desse estudo, apresenta-se equiparada ao mundo universitário, ou seja, a essência da extensão está imbricada às universidades, no entanto, seus conceitos e os princípios, excetuando algumas distinções e peculiaridades, exprimem o mesmo embasamento para a Educação Profissional e

tecnológica denível médio.

Faz-se mister pontuar que, este tipo de mapeamento é de natureza inconclusa, tendo em vista que o conhecimento científico está sujeito a constantes elaborações e estudos, em um movimento ininterrupto, envolvendo tempo, espaço e delimitação.

O levantamento foi realizado de 12 a 17 de julho de 2021. Inicialmente pretendia-se delimitar as pesquisas a partir do ano de 2008, justificando-se pela data de promulgação da Lei nº 11.892 de 2008 à qual criou os Institutos federais, delimitado pelo foco de pesquisa, porém dois trabalhos com a referida temática foram encontrados em anos anteriores à 2008. Assim, restringem-se os resultados no recorte temporal de 2005 a 2021 e neste levantamento se obteve muitos dados acerca do tema extensão universitária, porque como já fora mencionado, esta surgiu historicamente no contexto das universidades.

Dito isto, e mediante acesso à página na ‘internet’ da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi realizado o levantamento das teses e dissertações referentes ao tema extensão, onde se utilizaram as seguintes categorias: Extensão e Institutos Federais, Extensão universitária e formação cidadã, Extensão universitária e formação discente, e Extensão universitária e Educação Profissional, que nomeadamente, a partir de agora trataremos como categoria 01, categoria 02, categoria 03 e categoria 04 respectivamente. Foram encontrados um total de 379 trabalhos, conforme tabela abaixo.

**Tabela 1 - Levantamento dos totais de teses e dissertações na base de dados BDTD**

| <b>Categorias**</b> | <b>Dissertações</b> | <b>Teses</b> | <b>Total</b> |
|---------------------|---------------------|--------------|--------------|
| Categoria 01        | 94                  | 40           | <b>134</b>   |
| Categoria 01        | 10                  | 08           | <b>18</b>    |
| Categoria 01        | 47                  | 16           | <b>63</b>    |
| Categoria 04        | 113                 | 51           | <b>164</b>   |
| <b>Total</b>        |                     |              | <b>379</b>   |

Fonte: Elaborada pela autora com dados de BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

\* Utilizou-se no espaço de busca do site <http://bdtd.ibict.br/vufind/> a categoria desejada escrita entre aspas.

Devido à abrangência e diferentes contextualizações, assim como a dificuldade de contemplar a totalidade dos trabalhos, visto que se optou pelo aprofundamento de suas

leituras, adotaram-se critérios de exclusão, tais como relevância na carreira docente, formação docente, avaliação do conhecimento, compromisso social das universidades, experiências para a comunidade externa, prestação de serviços na área de saúde, institucionalidade, contribuições para o desenvolvimento econômico local e regional, e desafios de gestão, ou seja, trabalhos que abordam esses assuntos foram desconsiderados por não possuírem relação ao que se propõe investigar, em simultâneo, incluem-se estudos que abordavam, ações de extensão e cidadania, prática formativa, formação omnilateral, cidadania, Educação Profissional, e formação integral. Assim, foram obtidos 20 resultados compatíveis com o interesse de estudo (tabela 2).

**Tabela 2 - Levantamento dos totais de teses e dissertações selecionados.**

| <b>Categorias*</b> | <b>Resultados</b> | <b>Excluídos</b> | <b>Inclusos</b> |
|--------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| Categoria 01       | 134               | 128              | 5               |
| Categoria 02       | 18                | 12               | 4               |
| Categoria 03       | 63                | 56               | 5               |
| Categoria 04       | 164               | 161              | 6               |
| <b>Total</b>       |                   |                  | <b>20</b>       |

Fonte: Elaborada pela autora com dados de BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

\* Pesquisa realizada no site <http://bdttd.ibict.br/vufind/>, no mês de julho de 2021, utilizando-se a ferramenta “Busca Avançada.”

\*\*Categoria 01 - Extensão e Institutos Federais. Categoria 02 - Extensão universitária e formação cidadã. Categoria 03 - Extensão universitária e formação discente. Categoria 04 - Extensão universitária e educação profissional.

Utilizando-se os descritores “extensão” e “institutos federais”, (categoria 01), combinadamente, foram encontrados 134 resultados correlacionados aos termos. Após um breve exame do conteúdo das referidas produções (título e resumo), observou-se que apenas 5 aproximavam-se do escopo deste estudo, conforme a tabela 3.

**Tabela 3 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021****Extensão e Institutos Federais**

| <b>Natureza</b> | <b>Ano</b> | <b>Título</b>  | <b>Autor(a)</b>                    | <b>Instituição</b> |
|-----------------|------------|--|------------------------------------|--------------------|
| Tese            | 2021       | Políticas de extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Sentidos, práticas e Dialogicidade                            | Gisela Alves de Barros Mendonça    | UNINOVE            |
| Dissertação     | 2018       | Extensão universitária: uma análise sobre os projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia da Bahia | Ana Edna Sacramento Santos         | UCS                |
| Dissertação     | 2013       | Política Nacional de extensão universitária: análise da experiência do instituto de ciências da saúde (ICS) da UFPA                            | Cristina Francinette Lima de Sousa | UFPA               |
| Tese            | 2015       | A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais   | Geraldo Romário                    | UFMG               |
| Dissertação     | 2020       | A extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas: contribuição para a formação integral dos estudantes             | Kelly Medeiros de Oliveira Barbosa | IFAL               |

Fonte: Elaborada pela autora com dados de BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

\* Pesquisa realizada no site <http://bdttd.ibict.br/vufind/>, no mês de julho de 2021, utilizando-se a ferramenta “Busca Avançada.”

Analisando a tabela 3, pode-se perceber que a extensão nos institutos federais, ainda se apresenta com um número de produções bem reduzidas, com destaques para produções mais recentes, e duas pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. Portanto, dado os poucos trabalhos encontrados com o referido descritor, cabe aqui mencionar que, apesar de estar denominando o foco de pesquisa como “extensão universitária”, as referidas instituições não estão voltadas apenas à educação superior, já que a rede é formada por vários níveis e modalidades de ensino, desde o ensino médio à pós-graduação, sendo, portanto, as questões ligadas à extensão tratadas equivalentemente.

Em sua tese, Mendonça (2021), tem em vista compreender os sentidos que orientam a estruturação e a prática extensionistas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, organização acadêmica criada em 2008, em substituição aos anteriores Centros Federais, para dar continuidade aos desafios de prover Educação Profissional de nível médio e superior. O autor evidenciou que, embora os Institutos Federais pratiquem ações voltadas à extensão, por serem instituições autônomas, não possuem estrutura única, já que cada uma articula suas ações extensionistas individualmente.

A pesquisa de Santos (2018), analisou projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) numa perspectiva da sua relevância social no que concerne aos critérios de acessibilidade e disponibilidade dos mesmos. Uma das limitações apontadas pelo autor se refere a fragilidade do vínculo do instituto com a comunidade, visto que o público alvo dos projetos manteve contato com o mesmo através da mediação de outra instituição e não diretamente; os projetos foram elaborados sem a participação da comunidade; não houve levantamento das reais demandas da população.

Sousa (2013) revelou que as prerrogativas dos programas de extensão ficaram muito aquém de serem atingidos pelos projetos implementados, sobretudo quando se tratou de interdisciplinaridade e interprofissionalidade ensino-pesquisa-extensão, e, impacto e transformação social. Além disso, foi encontrada pouca participação por parte dos docentes, discentes e técnicos administrativos nas atividades extensionistas. O autor concluiu que o modelo de extensão adotado pela instituição é assistencial, desenvolvido via prestação de serviços à comunidade.

Romário (2015) analisou o processo de construção da extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo uma comparação entre o que está previsto na legislação em contraposição ao que, de fato, vem sendo praticado nos Institutos Federais. Sua tese concluiu que não houve uma relação direta entre o que foi planejado como desenvolvimento institucional pelos próprios Institutos Federais e o que foi executado. Ficou evidente nesta análise que a extensão deveria estabelecer-se em intercessão com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, em detrimento de ações extensionistas de concepção “mercadológica” e/ou “assistencialista.”

O trabalho de Perez (2020) Trata-se de um estudo de campo realizado com alunos do ensino médio e professores participantes do Programa Institucional de Bolsas de extensão (PIBEX) do IFAM no ano 2019, identificando quais os principais aspectos que a extensão representa para os atores do cenário escolar, dado que, não apenas transmitem algo, estando evidente o contato com experiências diversificadas e temáticas presentes na vida em geral. O

estudo oportunizou a criação de uma cartilha como produto educacional, que traz a síntese dos aspectos contributivos das atividades de extensão, além de favorecer reflexões para variadas propostas de extensão junto ao público da EPT.

Na dissertação de Barbosa (2020), visou identificar os critérios que orientam a implementação das atividades de extensão e suas contribuições para a formação humana, e seu reflexo social. Como resultados, destacaram-se os aspectos contributivos no aprimoramento e aquisição de habilidades no contexto acadêmico, profissional, e pessoal, bem como despertar para iniciativa em participação social. Em seguida, combinou-se o termo “**extensão universitária**” com “**formação cidadã**” (categoria 2), havendo o banco de dados retornando 16 resultados, dos quais somente 5 articulou-se com a temática em questão (tabela 4).

**Tabela 4 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021 – Extensão universitária e Formação cidadã.**

| <b>Natureza</b> | <b>Ano</b> | <b>Título</b>  | <b>Autor(a)</b>          | <b>Instituição</b> |
|-----------------|------------|--|--------------------------|--------------------|
| Dissertação     | 2013       | Extensão Universitária na UFBA: ACC e a formação do discente   | Dayse Santos de Almeida  | U FBA              |
| Dissertação     | 2016       | A contribuição dos projetos de extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina à luz da responsabilidadesocial universitária | Paula Clarissade Sousa   | U FSC              |
| Dissertação     | 2013       | A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária   | Ana Luiza Salgado Cunha  | UFV                |
| Dissertação     | 2013       | Política Nacional de extensão universitária: análise da experiência do instituto de ciências da saúde (ICS) da UFPA.   | Francinete Limade Sousa  | U FPA              |
| Tese            | 2006       | Extensão Universitária e formação cidadã: UFRNeUFBA em ação.   | Geovânea daSilva Toscano | U FRN              |

Fonte: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).



Dando continuidade à análise, a partir dos descritores utilizados na tabela acima, pode-se perceber que no campo geral da palavra extensão, combinado com a formação cidadã, obtivemos mais trabalhos realizados no âmbito das universidades, tornando a temática, um dos princípios indissociáveis da educação, até o momento, não analisada profundamente ou, até mesmo, pouco analisada nos Institutos Federais.

Pensa-se, inclusive, que, por ser uma temática tão importante para a estruturação da educação na totalidade, o número de trabalhos deveria ser bem maior. Na dissertação de Almeida (2015) o estudo caracterizou as Atividades Curriculares em Comunidade (ACCs) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que aconteceram nos anos de 2010 a 2012, bem como, identificar os possíveis impactos destas atividades, na formação dos alunos da UFBA. Para isso realizou-se uma pesquisa de campo do tipo exploratória, com a aplicação de questionários semiestruturados a um grupo de 131 alunos e também entrevistas narrativas com 40 coordenadores de projetos e 38 integrantes das comunidades envolvidas. Os resultados apontam que as ACCs constituem uma prática acadêmica com potencial para contribuir na formação do aluno da UFBA, principalmente no que tange a formação cidadã, porém, é fundamental discutir os conceitos, as práticas e as dificuldades enfrentadas no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ACCs na UFBA, de modo a estimular a ampliação dessas atividades na universidade para poderem atingir plenamente seus propósitos.

Na pesquisa de Souza (2016), o estudo se propôs a descrever os projetos de cunho social cadastrados na extensão da instituição no ano de 2014; avaliar a formação do aluno participante nos projetos sociais existentes nos Campus na perspectiva dos coordenadores e alunos envolvidos; e, propor melhorias para a gestão dos projetos de extensão na instituição sob o enfoque da responsabilidade social universitária. A coleta de dados se deu por entrevista semiestruturada com os coordenadores e com os alunos envolvidos nos projetos sociais da instituição.

Neste sentido, o estudo constatou que os projetos de extensão proporcionaram o reforço de competências e experiências profissionais por parte dos alunos. Também verificou-se o fortalecimento de uma atuação ética frente a situações da sociedade, respeito à diversidade de todos os tipos, conscientização da importância da interação dialógica, assim como da criatividade e inovação nas atividades propostas pelos projetos. Além disso, foram propostas algumas contribuições para o fortalecimento da Extensão com relação a esses projetos, os quais desempenham papel no cumprimento da missão institucional, enquanto proporcionam uma formação cidadã ao aluno e atendem às demandas da sociedade.

Ainda, outro ponto interessante apontado pela autora, é a sugestão de avaliar

qualitativamente a formação cidadã dos alunos que participam de projetos de extensão de cunho social, podendo ser ampliada a avaliação conforme a necessidade de cada projeto, respeitando as especificidades de cada um deles. É interessante perceber que a formação do aluno como cidadão é pontuada em muitos discursos e documentos da instituição, porém é algo muito pouco tratado de fato.

Na dissertação de Cunha (2013), a pesquisa teve como objetivo qualificar a dimensão da experiência construída por estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão, compreendendo como elas incidem na trajetória de formação dos estudantes. Como metodologia foi utilizado entrevistas, na perspectiva de grupo focal, sendo realizado 04 encontros com diferentes grupos de estudantes. Sousa (2013) teve como propósito analisar as práticas extensionistas do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da Universidade Federal do Pará (UFPA) à luz da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), compreendida na interação dialógica, interdisciplinaridade, e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e seu impacto na formação do estudante e na transformação social. Os resultados revelaram que as prerrogativas da PNEU ficaram muito aquém de serem atingidas pelos produtos do ICS quando se tratou de interdisciplinaridade, e interprofissionalidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, foi encontrada pouca participação por parte dos docentes e discentes e que o modelo de extensão é assistencial desenvolvido mediante prestação de serviço.

Toscano (2006) em sua tese propõe discutir como a universidade Pública Brasileira poderá atuar numa perspectiva de formação cidadã, interagindo com a sociedade onde está inserida, e como esta pode vislumbrar caminhos alternativos para enfrentar desafios e conquistar a sua legitimidade. O autor discute a extensão universitária como uma das alternativas para tais instituições enfrentarem suas crises e desafios enquanto possibilita o diálogo com a sociedade em seu entorno, promovendo a formação cidadã. No todo a pesquisa teve como objetivo compreender e interpretar a extensão universitária em sua prática efetiva nas comunidades onde as experiências foram desenvolvidas, analisando-as duas práticas de extensão universitária na universidade federal do rio grande do norte e na universidade federal da Bahia, através da interpretação da participação dos professores, alunos, e comunidades em projetos de extensão.

A autora concluiu que estas experiências contribuem para pensar uma universidade atuante, dialogando com os interesses da comunidade, sem perder sua autonomia, formando profissionais responsáveis, solidários, e cidadãos, agindo na construção de um conhecimento que colabore na superação da crise de legitimidade, desenvolvendo experiências inseridas na

globalização alternativa, contra hegemônica, uma vez que contemplem ações para a superação das desigualdades sociais, na luta pela emancipação social dos sujeitos participantes.

Os resultados desta pesquisa permitiram qualificar as experiências dos estudantes na perspectiva histórica das práticas de extensão, bem como, os significados e sentidos das experiências em extensão universitária na construção do conhecimento acadêmico, sendo que, a mesma aparece como uma das possibilidades de espaços para outros tantos conhecimentos que se anunciam como novos paradigmas.

Posteriormente, a partir da busca pelas palavras-chave “extensão universitária e formação discente” (Categoria 3), 61 produções foram filtradas. Excluídos os resultados já selecionados nas buscas anteriores, foi identificado, novamente, mais 5 trabalhos na área de interesse (tabela 5).

**Tabela 5 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021 – Extensão universitária e Formação discente**

| <b>Natureza</b> | <b>Ano</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor(a)</b>                   | <b>Instituição</b> |
|-----------------|------------|---|-----------------------------------|--------------------|
| Dissertação     | 2014       | Universidade e Sociedade: faces da extensão na UFPA   | Rosilene Ferreira Gonçalves       | UFPA               |
| Dissertação     | 2019       | As ações de extensão como prática formativa dos alunos do Ensino Médio Integrado e Superior do IFFAR, Campus São Borja. | Laiane Flores                     | UFSM               |
| Tese            | 2008       | Universidade e extensão: A pesquisa em um centro universitário.   | Francisco Carlos Lopes da Silva   | UFSC               |
| Dissertação     | 2014       | Extensão Universitária em campo: possibilidades para a formação dos estudantes da universidade federal da Bahia.        | Gezilda Borges Sousa              | UFBA               |
| Dissertação     | 2020       | A importância da extensão para a educação de jovens e adultos no ensino profissional e tecnológico.                     | Jéssica dos Reis Lohmann Monteiro | IFFarroupilha      |

Fonte: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

Na dissertação de Gonçalves (2014), a autora traz a relação entre universidade e sociedade sob a ótica da extensão universitária da UFPA, com análise de três dimensões: a política institucional, a formação e valorização acadêmica e a relação com a sociedade, buscando compreender como acontece a extensão na instituição, assim como verificar qual a contribuição dessa atividade para os atores diretamente envolvidos em projetos extensionistas. Verificou-se que a extensão no âmbito da instituição se encontra em fase de construção de sua validade institucional, prevalecendo nos sujeitos pesquisados, uma concepção de extensão muito arraigada aos modelos tradicionais, embora novos elementos tenham sido adicionados a ela, levando a dimensão dessa atividade como acadêmica e inovadora.

Na pesquisa de Flores (2019), a autora ainda concluiu, a emergência de modelos diferenciados de fazer extensão, que se concretizam em estruturas organizacionais diversas. Apesar dos entraves, a autora ainda concluiu que os docentes e discentes são unânimes em destacar a importância dessa atividade para a formação pessoal, acadêmica e profissional, sendo possível vislumbrar o fortalecimento acadêmico e social da extensão, ainda que vários fatores sejam necessários para o seu alcance. Os resultados apontaram que essas ações de extensão são relevantes e significativas para os alunos, ao atuarem efetivamente tanto na formação acadêmica, profissional, como também na formação humana e cidadã dos envolvidos.

Pode-se observar que a interação e o convívio com o público das comunidades e instituições atendidas, proporcionou aos alunos a construção e aprimoramento de habilidades, crescimento pessoal e profissional, incorporação de novas práticas, trocas de experiências, visão crítica acerca da realidade e das desigualdades, trabalho em equipe, possibilidades de participação em eventos e de produção científica, pontuando ainda que, as ações de extensão proporcionam formação e um currículo diferenciado, qualificando o conhecimento científico e popular, promovendo a transformação social.

Na pesquisa de Silva (2008), o autor apresenta a extensão como um meio que torna o conhecimento produzido acessível a todos, contribuindo para a realização da finalidade da universidade que é produzir e transmitir conhecimento, porém o autor pontua serem demandadas novas formas de delimitação de seus problemas, o que substancialmente diferencia a extensão como uma função menos importante do que o ensino e a pesquisa. Na tese o autor visou identificar a concepção de extensão universitária que fundamenta as práticas extensionistas de centro universitário. As respostas apontam para a construção de uma extensão universitária sustentada na metodologia participativa, na flexibilização curricular, na “práxis” e complexidade e no entendimento das novas relações que estão se constituindo entre

os processos de produção e transmissão do conhecimento e a definição do papel da universidade no mundo contemporâneo.

Sousa (2014) em sua pesquisa teve em vista analisar os resultados ocorridos na formação dos alunos participantes das atividades curriculares da extensão, voltadas para a promoção e qualidade de vida da população em situação de rua do centro histórico de Salvador. Os resultados mostraram que os alunos envolvidos nessas atividades demonstraram que as práticas dessas ações favorecem a criticidade, a solidariedade, a emancipação, e a autonomia, elementos imprescindíveis para a formação de cidadãos proativos, conscientes de seus direitos e de seus deveres. Segundo o autor, essa discussão reflete a ampliação de espaços para o diálogo e a comunicação, salientando a importância da disseminação dos saberes trocados e construídos entre os sujeitos que permeiam o cenário acadêmico e aqueles que estão no exterior desse espaço, valorizando suas potencialidades. Dessa forma, o autor pontua, a necessidade de ampliação de discussões sobre a extensão universitária, em especial, os programas desenvolvidos em parcerias com outros setores da sociedade, pois diferentes olhares acerca da extensão significam uma pluralidade conceitual e práticas diversas com variados posicionamentos políticos.

Por fim, Monteiro (2020), na sua pesquisa, visou ressaltar a importância das ações de extensão vinculadas ao ensino e a pesquisa para a formação integral dos estudantes de um curso em estética que atrela a educação de jovens e adultos (EJA) a ensino profissional e tecnológico (EPT) através do programa PROEJA. Como objetivos, o autor propôs a criação e avaliação de um produto educacional tecnológico que contribuísse para que as atividades de extensão do curso fossem organizadas, divulgadas e realizadas na comunidade; a investigação da aceitação dos estudantes frente a esse dispositivo tecnológico; a aceitação da comunidade com relação a ele e a comparação de atividades agendadas através dele e por outros meios.

Em seguida, utilizamos a categoria 4: “extensão universitária e Educação Profissional.” Obtendo um total de 164 produções, das quais 5 apresentaram vinculação com a proposta de pesquisa (tabela 6).

**Tabela 6 - Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2005 e 2021 – Extensão universitária e Educação Profissional**

| <b>Natureza</b> | <b>Ano</b> | <b>Título</b>  | <b>Autor(a)</b>                     | <b>Instituição</b> |
|-----------------|------------|--|-------------------------------------|--------------------|
| Dissertação     | 2014       | As contribuições da extensão universitária para o processo de aprendizagem, prática da cidadania e exercício profissional.   | Jacildo da Silva Duarte             | UCB                |
| Dissertação     | 2018       | Extensão Universitária: contribuição no Processo de Formação Profissional.   | Tatiane Motade Anchieta             | UECE               |
| Dissertação     | 2020       | As ações dos projetos de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina como inovação social.   | Rodrigo Balbibot Reis               | UFSC               |
| Dissertação     | 2019       | As ações extensionistas e suas contribuições na formação do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da responsabilidade social. | Emanuelle Andrezza Vidal dos Santos | UFCE               |
| Dissertação     | 2005       | A participação discente em projetos de extensão da Universidade Federal de São Paulo: uma análise a partir de coordenadores e egressos                                 | Linda Omar Alves Bernardes          | UNIFEP             |

Fonte: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

Na pesquisa Duarte (2014), o autor visa destacar as contribuições da Extensão Universitária no processo de aprendizagem, prática da cidadania e atuação profissional, para os alunos dos cursos de graduação das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ICES envolvidas no projeto de extensão, a partir das informações obtidas com as respostas oferecidas pelos alunos. O autor verificou que a Extensão Universitária tem papel relevante no processo de aprendizagem, traz contribuições significativas na atuação dos estudantes, na prática da cidadania e reflete positivamente na atuação profissional dos graduados. Além disso, constatou-se também que a Extensão Universitária é uma das formas eficientes de

disponibilizar para a comunidade o saber construído no âmbito acadêmico, atendendo questões pontuais e uma das atividades que contribuem positivamente para eliminar as barreiras existentes entre o academicismo da universidade e o acesso à informação pela sociedade onde se insere a instituição de ensino, sem isso constituir-se em assistencialismo.

Na dissertação de Anchieta (2018) o autor traz um breve relato de experiência da participação de uma discente em um projeto de extensão universitária. Também aborda a importância da prática para formação do estudante universitário, tomando os mecanismos da pesquisa e da extensão como formas privilegiadas nesse processo. Acreditando que a Universidade tenha o papel de formar um sujeito consciente, através da prática investigativa e do trabalho da extensão, o autor busca em seu texto mostrar que a abertura ao saber decorre da possibilidade efetiva de romper com o processo técnico-científico, o qual os alunos ficam expostos no ensino, segundo ele, essa extensionalidade operacionaliza-se à medida que a instituição participa na promoção humana e, dessa maneira, estará formando o estudante, o sujeito do conhecimento e, sobretudo, o cidadão.

Na pesquisa de Reis (2020), o autor se propõe a analisar as ações dos projetos de extensão realizadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina como práticas de inovação social, buscando identificar no portfólio de extensão do IFSC projetos que possam se caracterizados como práticas de inovação social e seu reflexo na vida dos bolsistas do projeto, tanto no âmbito pessoal como no âmbito do conhecimento.

O autor concluiu que os projetos pesquisados apresentam características de inovação social, destacando-se as necessidades sociais, o inovador social, os vínculos e o empoderamento. Além disso, identificaram-se contribuições positivas na evolução dos bolsistas participantes, por meio da empatia e do aprendizado, como responsabilidade, dedicação, superação de problemas e iniciação científica. Ao fim da pesquisa, o autor pode iniciar uma reflexão sobre o arranjo das características da inovação social e suas contribuições para que a prática da extensão ajude a desenvolver o bolsista participante. Ademais, houve a reflexão acerca dos aprendizados apresentado pelos bolsistas, tanto em suas perspectivas como nas visões dos coordenadores de cada projeto.

Santos (2019), em seu estudo, busca analisar como as práticas extensionistas, desenvolvidas pelos coordenadores e discentes por meio das ações de extensão do Campus Fortaleza, contribuem para a formação do aluno do IFCE, sob a perspectiva da responsabilidade social deste instituto. A abordagem teórica, da pesquisa de Santos, encontra-se baseada nos conceitos de ações de extensão, extensão universitária, responsabilidade social, responsabilidade social universitária, assim como noções gerais sobre formação discente.

Os resultados obtidos revelam que as ações extensionistas contribuem diretamente e positivamente na formação do aluno. Arelada a isso, notou-se que é preciso existir uma interligação entre as ações de extensão e é necessário incentivar mais a participação dos servidores. Conclui-se, portanto, que quando os alunos se comprometem em buscar melhorias para a sua formação profissional, encontram oportunidades no Campus para isso, tornando-se desta forma um diferencial para o mercado de trabalho.

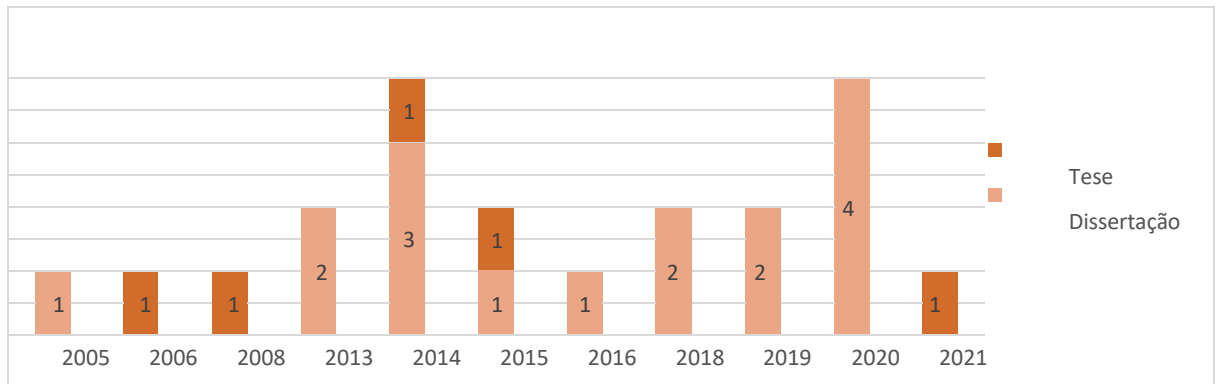
Por fim, na dissertação de Bernardes (2005) o autor analisa a participação discente em dois projetos de extensão da Universidade Federal de São Paulo: o projeto Cananeia, que proporciona vivência em comunidades ribeirinhas e quilombolas, e o projeto Xingu, em comunidade indígena. Ambos os projetos são extracurriculares, com participação discente voluntária. O objetivo foi analisar a dimensão formadora desses projetos, a partir dos olhares dos egressos e coordenadores dessas atividades e os objetivos específicos foram: identificar os fatores impulsionadores que mobilizaram coordenadores e estudantes a participarem dos projetos; conhecer as concepções e histórias dos coordenadores; analisar a importância da extensão universitária na formação dos estudantes e verificar quais competências gerais e habilidades específicas descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais são desenvolvidas nessas ações.

Os resultados mostram que oportunidade de aprendizagem é o motivo principal da busca por essas experiências, oportunizando o confronto da teoria com a prática e favorecendo o desenvolvimento cognitivo do estudante numa perspectiva interdisciplinar. Na visão dos coordenadores e egressos, essas participações reforçam o desenvolvimento das habilidades e competências descritas nas Diretrizes Curriculares e acabam tendo significado marcante na vida pessoal e profissional dos egressos.

Com base na completude da revisão literária, constata-se que a temática extensionista é, de fato, pouco explorada no âmbito dos Institutos Federais. Dessa forma, intenciona-se que o presente estudo possa melhor evidenciar o tema, com vistas a contribuir efetivamente para a educação na totalidade. Em relação ao conjunto dos dados selecionados nas tabelas anteriores, os gráficos a seguir apresentarão a distribuição dos 20 trabalhos selecionados, por ano e tipo de publicação, Estado da Federação, por região e por instituição.



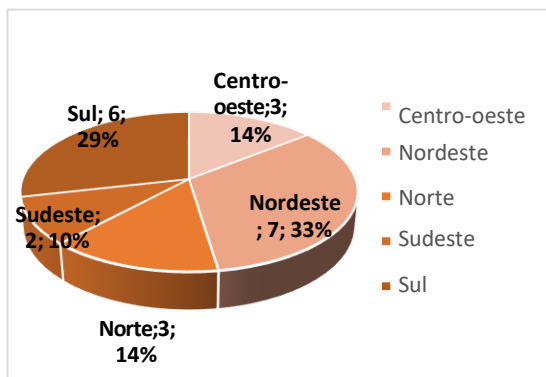
**Gráfico 1 - Panorama das produções por ano e por tipo de publicação.**



Fonte: Elaborado pela autora.

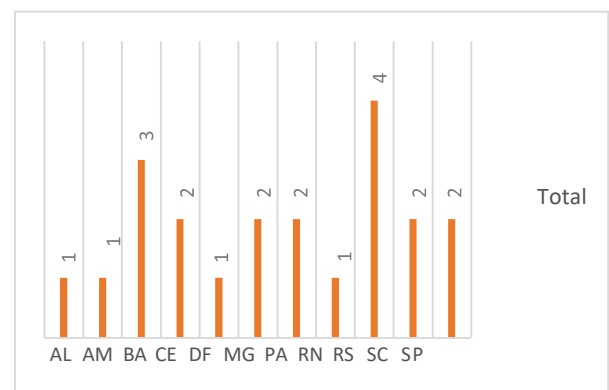
No gráfico 1, considerando os trabalhos selecionados nas tabelas anteriores e adotando os critérios de inclusão e exclusão utilizados para seleção, verifica-se que a temática da extensão foi mais discutida no ano de 2014 e 2020 e no intervalo compreendido, as produções se mantiveram em números constantes. Ademais, das 21 produções, destacaram-se as dissertações em detrimento das teses, com apenas 5 publicações.

**Gráfico 2 - Panorama das produções por Região da Federação**



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 3 - Panorama das produções por Estado**



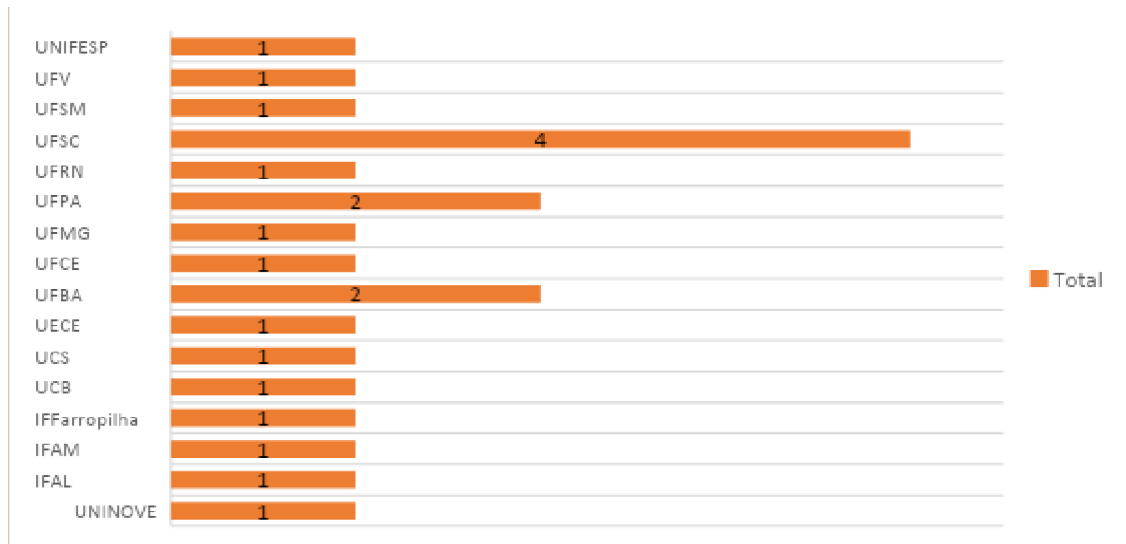
Fonte: Elaborado pela autora.

Em análise aos gráficos 2 e 3, verifica-se que o Nordeste do Brasil foi a região que teve o maior número de trabalhos, representando um total de 33%, ficando o Sul em segundo lugar. As regiões Norte e Centro-Oeste tiveram o mesmo quantitativo de trabalhos e Sudeste foi a região que menos produziu sobre o assunto, ocupando o último lugar. A quantidade de publicações na região Nordeste se justifica pela distribuição de Institutos Federais espalhados pela região, em um total de 11 em todas as nove unidades da federação.

A seguir, temos a demonstração de projetos de extensão realizados por Instituições de

ensino do Brasil com as categorias descritas nesta pesquisa.

**Gráfico 4 - Educação profissional: quantitativo de trabalhos por Instituição.**

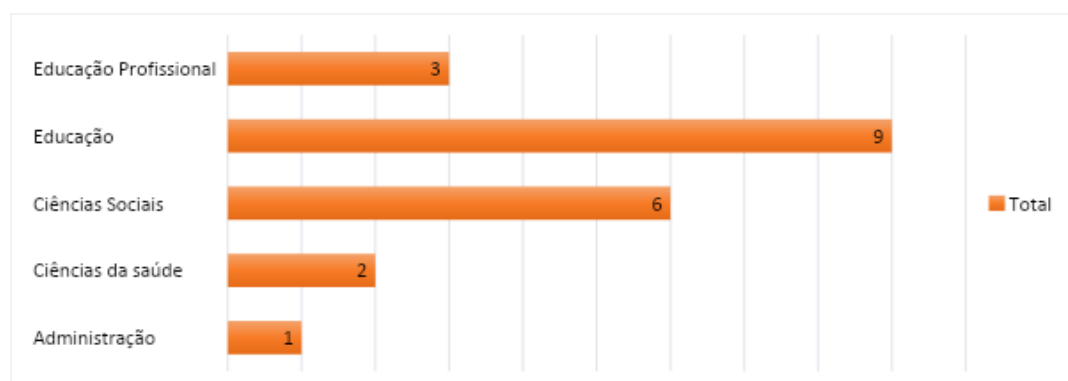


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico que segue permite perceber que a grande maioria dos estudos, envolvendo formação e extensão, estão no campo da educação superior, o que se justifica pelo fato dessa dimensão estar fortemente ligada à história das universidades brasileiras. Podemos verificar ainda que a região Nordeste, foi a que mais desenvolveu estudos com esta temática, em um total de 5 produções. Em segundo lugar veio a região sul do país com 4 produções. As demais instituições, no recorte temporal e com a categorias escolhidas, mantiveram a constância de apenas uma produção.

A seguir, temos o quantitativo de produções, por área de conhecimento, com a temática objeto deste estudo e suas categorias de análise escolhidas.

**Gráfico 5 - Educação profissional: quantitativo de trabalhos por área de conhecimento**



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico aponta que a área relativa à educação concentra o maior número de produções. Isto ocorre, principalmente, por se tratar de uma instituição de natureza educativa, na qual o domínio do conhecimento e o interesse dos proponentes se sobressaem na mencionada área.

**Tabela 7- Artigos selecionados na base de dados Scielo<sup>2</sup>**

| <b>Natureza</b> | <b>Ano</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor</b>   | <b>Instituição</b> |
|-----------------|------------|---|--|--------------------|
| Artigo          | 2018       | O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. | Incrocci, Lígia Mariade Mendonça Chaves; Andrade, Thales Haddad Novaes de      | UFSC               |
| Artigo          | 2013       | O impacto da extensão universitária sobre a formação acadêmica em Odontologia.        | Cristina Berger Fadel; Danielle Bordin; EuniceKuhn; Luciana Dorochenko Martins | UFPG               |

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das leituras das referidas produções, pode-se constatar que para Incrocci e Andrade (2008) a extensão se caracteriza como de grande relevância para a formação dos estudantes na perspectiva de sua formação cidadã, humana e participativa. Para os autores, quando um indivíduo se propõe a desenvolver atividades coletivas, ele é beneficiado pelo: aprendizado, superação de si, redimensionamento do cotidiano, encontro com a própria humanidade, despertar da sensibilidade humana, possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, e criação de vínculos com a comunidade. Ainda, relaciona-se a sensação da realização pessoal e da satisfação íntima pelo prazer e alegria em servir.

Corroborando com os autores, pode-se inferir que o engajamento de estudantes em atividades voluntárias, não é apenas para exercitar a caridade, mas como uma forma de cidadania e reconhecimento da importância da sociedade ao longo de sua vida acadêmica. Além disso, independentemente do trabalho numa organização ou instituição, ele, no mínimo, proporcionará ao sujeito um bem precioso: a possibilidade de identificação social e cultural através da incorporação de valores. Os extensionistas, em seus discursos, traduzem os trabalhos por eles desenvolvidos em sentimentos que tangem a necessidade de identificação, idealização, valorização e reconhecimento pessoal. O respeito e a confiança estabelecidos entre professor- aluno e aluno-instituição, o orgulho de fazer algo importante para si e para a

<sup>2</sup> O período de coleta ocorreu entre os meses de julho a agosto de 2021.

sociedade, e o prazerem enfrentar e vencer desafios, também são positivamente destacados.

Na produção de Fadel, Bordim, Kuhn e Martins nos trazem que, a regulamentação da extensão via Forproex e ProExt/MEC - prioritariamente, mas também por editais específicos nas próprias universidades - possibilitou a esta consolidar-se, adquirir reconhecimento e, conseqüentemente, ampliar seu espaço no interior das IES. Os investimentos em atividades extensionistas cresceram consideravelmente em comparação com outros, no âmbito universitário, desde 2008.

Os referidos autores ainda salientam que houve “aumento de quase 19 vezes no financiamento e de 36 vezes no número de projetos submetidos, demonstra que os pesquisadores das IES têm direcionado seus esforços ao desenvolvimento de projetos de extensão ao observarem que a extensão tem trazido resultados válidos ao acúmulo de capital. Afinal, quanto mais recursos esses captam para suas universidades por meio de financiamento, maior o seu reconhecimento no domínio do campo científico” Fadel, Bordim, Kuhn e Martins (2013). O presente mapeamento nos repositórios foi extremamente relevante, uma vez que foi possível constatar que embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 tenham legitimado a prática da extensão universitária, pouco tem se discutido sobre a importância destas ações para a formação dos discentes, sobretudo no âmbito dos Institutos Federais. Verificou-se que a maior incidência das produções acadêmicas estão voltadas para o cenário das universidades e sua maioria se refere à: responsabilidade social da universidade na perspectiva da extensão universitária e relevância destas ações para a comunidade.

Diante desse cenário, pode-se inferir que as lacunas existentes sugerem a continuidade dos estudos nessa área, de modo a (re)pensar caminhos que apontem não só para o êxito das trajetórias formativas desses educandos a partir da extensão, mas para ações que lhes garantam dignidade e integralidade, em todas as dimensões humanas.

## **5 A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DA GÊNESE A CONSTRUÇÃO NO IFPB**

Este capítulo apresenta o desenvolvimento da extensão em uma perspectiva histórica, apresentando seu desenvolvimento e implementação no Brasil, bem como trazendo a relação com a Educação Profissional e Tecnológica e a construção do seu conceito no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Para tanto, procura-se entender o conceito de extensão e seus contributos para a formação dos estudantes do Ensino Médio, tendo em vista a perspectiva da formação cidadã, discutida neste trabalho. Dessa discussão resultaram as sessões que estão estruturadas da seguinte maneira: Aspectos históricos da extensão; Extensão: aspectos conceituais; a extensão e a Educação Profissional e Tecnológica; os caminhos da extensão no Instituto Federal da Paraíba, e a extensão no Campus Monteiro: o Probec.

### **5.1 Aspectos Históricos da Extensão**

O processo de desenvolvimento e surgimento histórico das atividades de extensão no âmbito da educação, estão associados ao contexto universitário em sua implementação e reformulação. Muito embora o foco deste trabalho esteja direcionado para a educação profissional e técnica de nível médio, cabe identificar a qual “herança” educativa é pertencente essa modalidade representada atualmente.

A análise da implementação de atividades de extensão se confunde com a própria historicidade da universidade, local onde de forma regulamentada encontramos registros de suas primeiras ações, envoltos de sentidos e influências variantes. No estudo de Garcia (2012) são destacadas algumas experiências desde aspecto filantrópico de cunho religioso em Portugal, realizado no mosteiro de Alcobaça, além dos movimentos de universidades populares da Europa e os de caráter acadêmico.

Na presente discussão, traz-se como foco o cenário brasileiro em suas principais modificações, com vistas a identificar diferentes abordagens conceituais e registros históricos, até chegar na contemporaneidade que trata da articulação da extensão junto ao ensino e a pesquisa.

De forma geral, a extensão incorporou ao longo dos anos diferentes formas e atendeu a objetivos distintos conforme o contexto que fazia parte. Nesse sentido, é pertinente entender que cada país teve uma forma de representação de acordo com seu cenário econômico e político, além de exercer ou receber influência de outros.

As primeiras manifestações da chamada extensão universitária ocorreram na Inglaterra na segunda metade do século XIX. De acordo com Paula (2013), ocorreu a transição para os demais países, alcançando território o europeu e também os Estados Unidos. O autor destaca duas linhas adotadas pelas universidades enquanto a formação da extensão.

A primeira envolveu respostas ao capitalismo por meio de ações desenvolvidas por diversos setores. No cenário do capitalismo, com as manifestações dos antagonismos de acumulação e reivindicação, surgem algumas formas de organização para preservar os interesses dominantes, atendendo às necessidades postas naquele momento.

A segunda, implementada pelos Estados Unidos, visava aproximar a universidade ao atendimento de questões econômicas com ações de cunho tecnológico com o foco na modernização e desenvolvimento.

É nesse contexto, em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses, [...] (Paula, 2013, p.9).

A extensão advém da ideia de que a universidade necessita propagar os conhecimentos junto à sociedade. Em suas discussões, o estudo de Nogueira (2001) traz um panorama ao nível mundial, identificando diferentes manifestações de práticas extensionistas no contexto universitário, na qual denomina de busca pela percepção e ontologia da extensão. Verifica-se na fase inicial uma implementação na Europa por meio de propagação de conhecimentos técnicos das chamadas universidades populares, enquanto no cenário americano ocorre uma tratativa por meio da prestação de serviços.

No Brasil houve a tentativa de tornar o conhecimento científico acessível aos que não pertenciam ao âmbito acadêmico, portanto a partir da popularização do acesso:

A extensão aqui é entendida em termos de difusão da cultura e de integração da universidade com o “povo”. As vias de implementação serão, naturalmente, os cursos de extensão e divulgação de conhecimentos científicos e artísticos. Trata-se de uma concepção que compreende a função da universidade como “doadora” de conhecimento, pretendendo impor uma “sapiência” universitária a ser absorvida pelo povo (Nogueira, 2001, p.10).

De acordo com Villar (2009) a extensão surge com discurso de elevação cultural para quem não tinha acesso ao contexto universitário, por meio de cursos isolados, ganhando força com a mobilização dos estudantes em direção ao atendimento das classes populares.

Verifica-se no cenário brasileiro práticas exercidas com base em diferentes modelos. No estudo de Matiz (2013) são destacadas as práticas históricas da socialização do saber, prestação de serviços e como prática acadêmica. Na socialização do saber tem-se uma influência do modelo europeu. Levar determinadas práticas culturais de dentro da universidade para outros grupos externos a ela, não considerando como fonte de ampliação práticas já desenvolvidas, ocupando-se em levar outras novas com os avanços científicos produzidos.

Nesse viés, em 1904, a Universidade Popular do Rio de Janeiro tinha como objetivo oferecer instrução superior e educação social ao proletariado, difundindo o saber e a beleza sob todas as suas formas, principalmente pela instituição de cursos e conferências. [...] (Nogueira, 2001, p. 2).

Esse modo de instrução excluía, de certa forma, a reflexão sobre as necessidades específicas daquela realidade em que trabalhavam ofertando cursos. O que impactava na própria formação daqueles que também estavam em processo formativo profissional.

Ao nível Nacional foi na Universidade Livre de São Paulo, em 1912, a primeira abertura para a sociedade, com conferências semanais gratuitas oferecidas ao público, sendo considerada a primeira experiência de extensão. “Seguindo os moldes das Universidades na Inglaterra, eram oferecidos cursos populares, direcionados ao público externo” (Batista; Kerbauy, 2018, p.923).

As ações de extensão realizadas naquele momento eram baseadas no modelo da Inglaterra, a partir da oferta de cursos abertos aos interessados, portanto com foco na transmissão de saberes com interesse próprio da universidade e não uma relação de troca para realização de práticas que agregassem experiências de fora para dentro. “O pioneirismo da extensão universitária desenvolvida no Brasil pela Universidade Livre de São Paulo deu-se por meio de cursos e conferências abertas ao público que não atraíram a população, apesar de gratuitos” (Geraldo, 2015, p.46).

Vale destacar que, apesar de voltado para público externo, os cursos tinham como condição para participação, conforme Batista e Kerbauy (2018), ter algum conhecimento prévio sobre o tema – o que alcançava público muito mais interno do que externo. “Além disso, também não supriam carências profissionais, enfim, os assuntos tratados eram fora da realidade da população. Enfim, pode-se afirmar que essa foi uma tentativa, mal sucedida, de cópia da corrente inglesa de extensão” (Geraldo, 2015, p.46). A partir do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 (Estatuto das universidades Brasileiras), é feita a primeira referência legal à extensão universitária vinculando-a com o papel de transmitir cultura para quem não estava

inserido na universidade.

Neste período, afirmam-se as ideias referentes à extensão artística e cultural; a relação entre universidade e povo – mormente populações carentes; e à concepção da extensão como uma função eminentemente política. Iniciam-se tentativas nacionais no sentido de institucionalização da extensão, sendo expressivo o conteúdo do Estatuto das Universidades, de 1931 (Gurgel, 1984, p.55).

A articulação dos estudantes brasileiros na década de 1960 por meio dos movimentos estudantis, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE), significou base contributiva para as atividades de extensão, por contemplar reivindicações da reforma universitária em um período de disputa política, tendo como referência o Movimento de Córdoba.

Esse movimento exerceu influência na América Latina em relação aos modelos de universidade, questionou-se a relação e compromisso junto à sociedade e a proposta de reforma universitária de 1968 e a busca por um conceito de extensão. A partir das reivindicações, foram ofertadas algumas modalidades formativas e a sinalização da institucionalização da extensão tem seu início com a criação principalmente de centros culturais. Na década de 1960 a extensão é chamada a desempenhar cursos que possam atender aos interesses dominantes, com forte concepção assistencialista e a segurança do território nacional como foco para desenvolvimento.

Na Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, fixaram-se normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, trouxe o respaldo da indissociabilidade com ensino e pesquisa, e o desenvolvimento de programas:

Art.20- As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes”; [...] Art. 40, alínea a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (Brasil, 1968).

Começa o enfoque da extensão como instrumento de mudanças e ofertas de melhorias no contexto da realidade social, no entanto, sem estabelecer diálogo com a esfera popular. De acordo com Carbonari e Pereira (2007), foi o momento em que as ações das instituições de ensino superior passaram a ser controladas e restritas.

Nesse mesmo período ocorreram lançamentos de cursos universitários no atendimento de demandas sociais, num caráter de prestação de serviços.



[...] O período é ainda o momento em que se afirmam nas décadas seguintes o Centro Popular de Cultura; a extensão da Universidade de Brasília; o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco; a Universidade Volante do Paraná; e aparece o primeiro Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC e o Projeto Rondon (Gurgel, 1984, p.55).

Para Filho e Silveira (2011), dentre as práticas que estavam nos moldes de serviço à comunidade, o CRUTAC, originado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte na década de 1960, realizava treinamento de estudantes no meio rural, ampliado posteriormente para as demais regiões do Brasil.

O viés assistencialista ganha força durante o contexto ditatorial e o ideal para desenvolvimento de segurança do território nacional. Vale destacar a relevância dos movimentos sociais com reivindicações na área da educação em que, após período ditatorial algumas demandas levantadas pelo movimento estudantil foram atendidas.

Ocorre uma tentativa de incorporar à universidade a responsabilidade em resolver as problemáticas sociais sem que ocorra um processo de análise com troca de saberes entre os envolvidos ou uma reflexão dessa realidade. “A ideia de emancipação e o assistencialismo conviveram simultaneamente nessas propostas” (Carbonari; Pereira, 2007, p.24).

Nesse sentido, a atenção dada a realidade brasileira passa a fazer parte dos currículos universitários, porém, conforme Bemvenuti (2005), esse processo ocorreu de forma deturpada do seu real significado, em virtude das intenções políticas em trânsito. Dentre as modificações perpassadas na implementação das ações de extensão no Brasil, a autora cita três formas de extensão influenciadas pelo contexto político e econômico do país: tradição latino-americana, tradição americana e a parceria.

Na tradição latino-americana, destaca-se o ativismo estudantil como principal agente onde as fortes manifestações na área da educação no período iniciado na década de 1960, trouxeram bases do pensamento de Paulo Freire, com vistas a igualdade social e consciência popular. Na tradição americana, a universidade estaria voltada para atendimento de serviços e capacitações segundo a necessidade da população. Na parceria, ocorre o compartilhamento de recursos ao setor produtivo, bem como do conhecimento técnico. Durante a década de 1970, não somente no interior das universidades, mas na sociedade na totalidade havia reivindicação por mudanças. O foco da extensão deveria acompanhar essa realidade para buscar na comunidade aspectos formativos.

No desenvolvimento das atividades de extensão, por influência de movimentos de resistência política do país, a comunidade passou a ser tema de articulação aos conhecimentos dos profissionais em formação, a fim de propor ações interventivas. Não se

tratava somente em levar conhecimentos para fora dessa, mas captar experiências para fortalecimento de uma formação e prática transformadora.

A terceira linha abordada por Filho e Silveira (2011) diz respeito a um movimento interno oriundo dos próprios sujeitos pertencentes a comunidade acadêmica, por meio de espaços de discussões sobre a universidade, sua participação na sociedade e como a extensão contribui nesse processo: a tratativa curricular da extensão.

A participação da comunidade permite a democratização do conhecimento numa relação de troca de saberes. Segundo o estudo de Silveira e Filho (2011), esse foi um movimento de avanço que corresponde a tratativa acadêmica junto à extensão e sua relação com a pesquisa e ensino. A relação com a pesquisa é estabelecida quando se oferta resposta para sociedade numa perspectiva de mudança, e a relação com o ensino é desencadeada no momento da prática articulada à formação.

Paula (2013) traz a divisão em três grandes etapas cronológicas: a extensão universitária antes, durante e pós-ditadura. Essa última traz novos atores de movimentos sociais e suas demandas, quer seja na ampliação de direitos ou setor produtivo.

A extensão universitária anterior a 1964, cuja centralidade foi dada pela campanha pela Escola Pública e pela aproximação com o movimento das Reformas de Base, a partir de obras e de práticas de Paulo Freire. A etapa que vai de 1964 a 1985, polarizada pela emergência e demandas dos movimentos sociais urbanos; e a terceira etapa corresponde ao período pós-ditadura e se caracteriza pela emergência de três grandes novos elencos de demandas: as decorrentes do avanço dos movimentos sociais urbanos e rurais; as que expressam a emergência de novos sujeitos e direitos, que ampliaram o conceito de cidadania; as demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços.

O estudo de Gurgel (1984) aborda três aspectos das ações de extensão: 1) surgimento no Brasil por meio das universidades; 2) as formas de implementação com viés de fortalecimento de classe subalterna com apoio a mudanças societárias ou como mecanismo que os limite; e 3) as mudanças ocasionadas no interior das universidades. Seu questionamento parte do porquê a extensão não ter sido apreendida em seu movimento na comunidade escolar como função e sim desvinculado do ensino e pesquisa.

De acordo com Gurgel, a extensão é o elo de ligação entre ensino, e a pesquisa realizada dentro das universidades, com a sociedade externa, articulando os saberes desenvolvidos nos campos científicos, tecnológicos e culturais. Gurgel ainda afirma que, quando o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão é alcançado, propicia a formação de profissionais com pensamentos e conhecimentos mais amplos, além de divulgar a

universidade externamente do meio acadêmico.

Entretanto encontrar o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão não é tão simples assim, de acordo com Paula (2013), as universidades e a sociedade possuíam nesse momento três grandes conflitos a respeito de suas atividades, são eles: produção de cultura e conhecimentos especializados úteis ao mercado de trabalho; a hierarquização dos saberes e os critérios de seleção dos estudantes; e a autonomia das instituições.

Em análise a década de 1980, encontram-se nas discussões de Tavares (2021), a questão da extensão, a qual não fora atribuída como prioridade num primeiro momento no Brasil, por questões do movimento de crise hegemônica em que se encontrava o país naquele período. No entanto, algumas propostas surgiram com pretensão pela reformulação universitária, para que esta pudesse acompanhar a realidade brasileira, o que reforçou o aspecto da extensão como prestadora de serviços. Muito embora estivesse voltada para o campo social, atendia aos interesses de quem as financiava – que não correspondia nem à comunidade e nem à universidade.

Com relação à extensão nas legislações, encontramos na Constituição Federal de 1988, o aspecto da indissociabilidade, conforme Art. 207: “as universidades gozam de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A prática de extensão, mediante modificações históricas, atualmente imprime papel que subsidia o cumprimento da missão universitária em estabelecer interação dialógica e apresentar respostas aos problemas sociais, além de ofertar aos diferentes segmentos inovações tecnológicas necessárias com profissionais aptos ao atendimento desses.

A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além dos serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária (Santos, 2018, p.54).

No período correspondente à década de 90, com a Lei 9394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) aspecto legislativo que normatiza as ações na área de educação básica e superior na contemporaneidade, observamos a extensão como uma das finalidades do ensino superior, no artigo 43 inciso VII: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

Aqui verificamos um conceito amplo, podendo ser entendido como aspecto transmissor/difusor de conteúdos que se desvincula de uma possível aproximação de saberes estabelecidos por troca ou construção pelos atores envolvidos.

No inciso VIII da mesma lei temos o destaque para interlocução entre redes de ensinocomouma aproximação de uma prática com vistas de capacitação profissional “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e acapacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (Brasil, 1996).

Em resposta ao mandamento constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Brasil, 1996, art. 43) e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (Brasil, 1996, art. 43).

Outra iniciativa importante, no sentido da institucionalização da Extensão Universitária, foi o Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo FORPROEX, em 1998. Por meio desse plano, busca-se o seguinte:

- 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas [...];
- 3) o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã;
- 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País (Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998, *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 92).

Avançando na mesma direção, o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010 (Brasil, 2011), aprovado em 2001, estabelece a responsabilidade das Universidades nas suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, e institui que, “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas” (Meta 23).

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de

conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos.

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública.

Em dezembro de 2018 foi homologada a Resolução CNE/CES n. 7, que regulamenta as atividades de extensão na Educação Superior brasileira. A partir dessa data, começou a correr o prazo para que as instituições de educação superior (IES), promovessem a curricularização da extensão. Tal resolução foi editada na linha das estratégias delineadas no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014 – 2024. Portanto, a curricularização da extensão é agora uma obrigação legal, destinada a aumentar o número de matrículas na educação superior.

Ainda na década de 1960, durante um período de grande efervescência cultural e política no Brasil, surgiram os círculos de cultura em Recife, Pernambuco. Esses círculos foram espaços de encontro e discussão que buscavam promover a educação popular e o engajamento social. Os círculos de cultura eram formados por grupos de pessoas interessadas em diferentes áreas do conhecimento, como literatura, música, teatro, artes plásticas e política. Eles se reuniam em locais como escolas, universidades, sindicatos e associações comunitárias para compartilhar ideias, debater questões relevantes e promover a troca de saberes. Esses encontros eram marcados pela participação ativa dos membros, que traziam suas experiências e conhecimentos para enriquecer as discussões. O objetivo principal era proporcionar uma educação mais democrática e acessível, fora dos moldes tradicionais das instituições formais.

Nesses círculos, eram realizadas leituras coletivas de obras literárias clássicas e contemporâneas, apresentações teatrais e musicais, exposições de arte, além de debates sobre temas sociais e políticos. Também eram promovidas oficinas e cursos gratuitos, visando capacitar os participantes em diversas áreas do conhecimento. Os círculos de cultura em Recife foram influenciados por movimentos como o teatro do oprimido de Augusto Boal e as ideias do educador Paulo Freire. Eles se tornaram importantes espaços de resistência cultural e política em um período marcado pela ditadura militar no Brasil. Esses movimentos culturais e educacionais contribuíram para a formação de uma consciência crítica entre os participantes,

estimulando a reflexão sobre a realidade social e buscando transformações por meio da cultura e da educação. Muitos dos ideais e práticas dos círculos de cultura continuam presentes na atualidade, influenciando iniciativas de educação popular e movimentos sociais. Os círculos de cultura em Recife, Pernambuco, representaram uma importante manifestação da cultura popular e da luta por uma educação mais inclusiva e transformadora. Eles deixaram um legado significativo na história cultural do estado, inspirando gerações de artistas, intelectuais e ativistas.

## **5.2 Extensão: Aspectos conceituais**

A palavra extensão pode apresentar significados diferentes de acordo com o contexto em que é aplicada. Conforme verificamos no tópico anterior, temos uma herança no modo como foi realizada na área da educação em suas formas de implementação. Isso reflete no modelo e objetivos acadêmicos, nas articulações internas e externas à universidade e em como entendem o significado da articulação do ensino, pesquisa e extensão, ou na forma que esta última pode ser incorporada.

É pertinente refletir o que um aspecto norteador de uma atividade pode representar na maneira de seu planejamento e realização, o que ele atende e a quem qual direcionamento é encaminhada uma prática extensionista conforme o conceito em que é compreendida.

“As ações de extensão, quer na forma de cursos, projetos e programas ou prestação de serviços, estiveram, desde a sua trajetória no Brasil, marcadas, sobretudo, pelas concepções assistencialista e mercadológica” (Geraldo, 2015, p.83).

Serrano (2010) ao dialogar sobre diferentes formatos da extensão ao longo da história, enfatiza as dimensões assumidas pelas atividades e traz quatro momentos da conceituação e prática. O primeiro conceito versa sobre a ‘Transmissão vertical do conhecimento’ no sentido de a universidade levar um saber ditado como absoluto, de modo restrito e autoritário. No ‘Voluntarismo’ temos início de abertura para um formato mais próximo do diálogo, a partir das ações realizadas pela igreja, movimentos estudantis e as universidades populares.

Na ‘Ação sócio-comunitária institucional’ são expressos os programas desenvolvidos para segmentos populacionais de forma não sistemática e descontínua. No conceito ‘Acadêmico institucional’ temos grande alicerce nas ideias de Paulo Freire e forte aspecto dialógico na produção de conhecimentos para fundamentar práticas extensionistas.

Assim, de acordo como é interpretada, pode ter uma amplitude de alcance que envolva transmissão de algo, levar conteúdo com uma intenção de superioridade de quem a fornece em

relação a quem o recebe ou práticas que não associam para necessidade de mudanças. Por outro lado, temos a possibilidade de uma construção coletiva e de igualdade.

Conforme aborda Gurgel (1984) não há uma única extensão universitária e sim “extensões”, uma vez que contemplam diferentes intenções segundo o grupo que pertencem ao objetivo que desejam realizá-la. O perfil de um ensino fragilizado contribuiu para o desencadeamento de uma prática extensionista substitutiva da responsabilidade governamental ao prestar serviços assistemáticos.

Rays (2003) no debate sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, destaca a diferença na difusão desses conceitos, onde a extensão historicamente aparece com uma discussão menor ou com errônea interpretação.

A palavra extensão (Do latim: Extensionem), no seu sentido stricto, significa estender, difundir. No entanto, os desdobramentos que a palavra toma quando transporta para uma das atividades-fins do ensino superior, traem, em algumas situações extensionistas, o seu real significado, o seu real sentido, quando é usada para atividades exclusivamente assistencialistas (Rays, 2003, p.2).

Em relação ao termo extensão em específico, encontra-se uma discussão de Freire (1983) se referindo ao contexto rural, em que analisa a relação entre o agrônomo e o camponês, trazendo uma reflexão em relação ao uso dessa nomenclatura. O autor descreve uma crítica em relação à não adequação desta no sentido em que é implementada, uma vez que está implícita uma relação de transferências e não de troca de saberes, participação e comunicação entre seus agentes.

Vale destacar que embora o autor trabalhe esse termo em um diferente cenário, faz uma reflexão associando-o à área da educação, simbolizando o professor e o aluno como agentes.

Nos campos associativos do termo extensão abordados no estudo de Freire (1983) apoiando-se na análise semântica das relações estabelecidas, destaca-se a transmissão de conteúdos escolhidos e realizados por um sujeito ativo para outro (tido como recipiente), a entrega para quem está fora do cenário de produção de conteúdo formal, messianismo, superioridade/inferioridade, mecanicismo e invasão cultural.

Nessa análise, verificamos a crítica ao direcionar esta forma de extensão, desvinculada da questão educativa problematizada por seus participantes, portanto, sem exercer caráter libertador. Considerar que no estabelecimento da troca de informações entende-se e respeita-se a cultura do outro sem ditar uma superioridade, não domesticando ou estendendo e sim, estabelecendo uma comunicação.

No estudo de Melo Neto (2014) verificamos o termo trabalho social útil atribuído à prática extensionista, em sua articulação com ensino e pesquisa. Parte-se da identificação de questões postas na realidade para a formulação do conteúdo pedagógico e difusão de conhecimento, tendo alcance do atendimento de algumas necessidades postas.

[...] É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A extensão, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura. O trabalho social não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária, servidores e alunos. Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais, associações, numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem (Melo Neto, 2002, p.18).

A extensão é vista como o ato de aproximação do aluno com uma vivência que nem sempre é percebida/refletida no cotidiano. Sendo parte de uma formação com vistas à integralidade de saberes. O alcance na esfera comunitária permitirá reflexão para novos aprendizados para os integrantes dessa modalidade de educação, bem como socialização dos saberes construídos entre todos os envolvidos, ao permitir aproximação de público externo junto à comunidade escolar.

O estudo de Cover (2014) traz a abordagem da extensão como um espaço formativo no qual os discentes exercem o ensinar e o aprender. Ensinar ao transmitir conhecimentos construídos e aprender ao estarem em processo de troca com diferentes sujeitos em diferentes ambientes.

“Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social [...]” (Paula, 2013, p.6).

Quanto às demandas postas para a extensão, Santos (2013), traz a reflexão de prestação de serviços que não ocorre de forma única e nem para único público. Portanto, os grupos a quem se destinam as ações se distinguem seja em suas demandas ou formas de organização, comunidade, movimentos, governo local e outros. Além disso, tem a sociedade em geral como destinatária por meio das atividades científicas, tecnológicas e culturais.

É sinalizada a importância em direcionar apoio para mudanças no cenário de exclusão e discriminação, evitando um papel mercadológico por meio da extensão, sendo importante também para esse alcance a cooperação intergovernamental. Veja-se o conceito de extensão delimitado pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX:



A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.28).

Verificamos deste modo, a extensão situada pelo FORPROEX tanto como um instrumento articulado ao ensino e pesquisa, por proporcionar criação de conhecimento nos mais variados segmentos, quanto como política pública, por estar envolta de potencialidades despertadas nos atores nela pertencentes.

A colaboração na capacidade técnica poderá dar retornos frente às problemáticas societárias, bem como capacidade de atuação na elaboração, gestão, avaliação e aplicação de políticas de maior amplitude.

No contexto de educação tecnológica é ainda enfatizada como perspectiva transformadora que considera especificidade local: “A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, considerando a territorialidade” (FORPROEXT, 2015).

O CONIF (Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica) denomina como dinâmica potencializadora a relação com o ensino e pesquisa. Com o ensino são estabelecidas possibilidades no processo pedagógico entre discentes e docentes. Com a pesquisa socializa saberes com vistas à melhoria social.

Paula (2013) faz uma reflexão sobre a apreensão que a universidade faz em relação às atividades de extensão. A não adequação de seu real sentido pode estar associada devido à própria natureza interdisciplinar, da forma de sua organização e implementação com demandas diversificadas. Faz-se necessária participação mais próxima do compromisso por mudanças.

Para Síveres (2013) dentre os entendimentos da extensão pode ser atribuído significado de processo mediador de construção de conhecimento. Conforme o autor, trata-se de um jeito de ser, maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender. Permite interação da universidade com a sociedade, que colabora para formação profissional e cidadã.

Explanaremos, a seguir, sobre a prática de extensão pertencente aos eixos Educação Profissional e Tecnológica, quais os princípios norteadores e a qual formato são apresentadas as atividades.

### 5.3 A extensão e a Educação Profissional e Tecnológica – EPT: elementos para o debate

Ao longo de sua construção histórica, a educação profissional e tecnológica foi permeada por uma dualidade estrutural, o que desencadeou na última etapa da educação básica uma divisão de classes, ou seja, um ensino médio que separa a formação geral da formação profissional. Em 1908, com a chegada das Escolas de Aprendizes Artífices, tinha-se um ensino pautado no assistencialismo e na prestação de serviços, este, destinado ao proletariado. Pode-se observar essa informação nos seguintes artigos 10 e 11 (Brasil, 1909).

Art. 10. Constituirá renda da escola o produto dos artefactos que saírem de suas oficinas. [...]

Art. 11. A renda líquida de cada oficina será repartida em 15 quotas iguais, das quais uma pertencerá ao diretor, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuídas por todos os alunos da oficina, em prêmios, conforme o grau de adiantamento de cada um e respectiva aptidão (Brasil, 1909, p. 3).

Embora a extensão não estivesse formalmente presente no instrumento legal de criação das Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909), pode-se encontrar a primeira aproximação entre as práticas educacionais do ensino profissional e tecnológico e a perspectiva inicial de extensão desenvolvida pelas universidades. Essa semelhança das duas práticas tornou-se notória e esteve presente ao longo da história da educação profissional e tecnológica. A extensão estava implícita na ‘práxis’ das escolas de ensino técnico, mas somente quando da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, por meio da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, a previsão das atividades de extensão aparece explicitada em um dispositivo legal pela primeira vez:

Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos: [...]

III - **promover cursos de extensão**, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV- realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e **estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços** (Brasil, 1978, p. 1, grifo nosso).

Sob o compromisso de promover cursos de extensão, na forma de cursos e serviços, com o propósito de beneficiar à comunidade, institucionalizou-se a extensão nos Centros Federais de Educação Tecnológica, porém mantendo-se o viés de prestação de serviço. Isso mostra que nos primeiros CEFETs, as prerrogativas eram tal como as das universidades federais. Como consequência das transformações políticas e demandas sociais do país,

foram criados um total de vinte e sete CEFETs (1992 a 1995). Nesse ínterim, foi também criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica:

[...] como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (Brasil, 1994, p. 1).

Como podemos ver, a legislação aponta que as instituições que fizessem parte dele deveriam promover a articulação da educação tecnológica com os diferentes níveis de ensino, visando ainda aprimorar o ensino, a extensão e a pesquisa tecnológica. Podemos pontuar que, ao utilizar a expressão “visando o aprimoramento [...] da extensão tecnológica”, o legislador mostrou a incipiência da ampliação da extensão para a educação tecnológica, ou seja, ela ainda precisava ser aprimorada.

Diferentemente da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, que criou os CEFETs de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow (Rio de Janeiro), a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, suprimiu o objetivo “promover cursos de extensão”. A nomenclatura usada nos dois dispositivos era CEFET, mas apresentavam essa diferenciação em relação à extensão. Para os primeiros CEFETs, que gozavam das mesmas prerrogativas das universidades, a promoção de cursos de extensão era um dos seus objetivos, mas para os demais, a extensão era uma atividade que carecia de aprimoramento.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) promoveu diversas reformas educacionais, mas as mudanças implementadas foram destinadas a operacionalizar o projeto de educação neoliberal incentivado pelos financiadores capitalistas. Com a ascensão do governo popular do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou-se uma ampla reformulação das políticas educacionais em todas as modalidades da educação.

Em 2003, foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - FNEPT (Portaria n.º 3.110 de 31 de outubro de 2003), com caráter consultivo, mas que apresentou um papel relevante para a instituição da extensão na educação profissional. Ao postular em seus dispositivos a necessidade do desenvolvimento de medidas para o incentivo à extensão na educação profissional e tecnológica, o Fórum abriu o caminho para as escolas técnicas poderem aperfeiçoar os caminhos da extensão nos anos seguintes.

Em 2005, tivemos a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Lei n.º 11.184, de 7 de

outubro de 2005) que, a exemplo das demais universidades, assentava-se na tríade ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, o que nos aponta para um novo horizonte é o fato da extensão ser desenvolvida e vinculada à educação tecnológica, rompendo assim com o modelo consolidado ao longo do século XX, em que somente as Universidades tradicionais assumiram a função de definição das políticas de extensão.

Em abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) com as metas serem perseguidas pela União, Estados e Municípios para os próximos quinze anos. O dispositivo legal (Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007) que instituiu o PDE não fez referência direta à extensão, mas ao destacar a necessidade de transformar a escola num espaço comunitário e de firmar parcerias externas à comunidade escolar, podemos perceber, claramente, a presença de princípios que se associam diretamente às atividades de extensão. Em abril 2007, paralelo ao PDE, também foram lançadas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica visando constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET (Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007). O documento legal fazia referência objetivamente à oferta e desenvolvimento de atividades/programas de extensão consoante os princípios e as finalidades da educação profissional e tecnológica.

Em dezembro de 2007 foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 cujo objetivo foi acolher propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. A Chamada Pública continha referência expressa à extensão no que se referia a sua relação com a educação profissional e tecnológica. O texto oficial da Chamada explicitava que os IFETs deveriam promover e divulgar os programas de extensão para a sociedade a fim de difundir os benefícios da produção do conhecimento com vistas à promoção da cidadania. Esse documento nos traz, pela primeira vez, a relação entre extensão e cidadania, perspectiva que será objeto de estudo deste projeto. Acerca desta chamada pública é importante pontuar que ela: “[...] incorporou a proposição feita pelo CONCEFET19 no que se refere à extensão. Na história da EPT, as ações extensionistas que até então eram condicionadas a cursos e prestação de serviços, assumem outra conotação de suas atividades” (Geraldo, 2015, p. 111). A ideia do CONCEFET foi incorporada à lei de criação dos Institutos Federais, que se tornou um marco para a história da extensão na educação profissional e tecnológica, pois como constatamos a extensão sempre esteve relacionada à trajetória histórica das universidades, mas de maneira pouco difundida ou vivenciada, talvez por questões administrativas ou falta de reconhecimento oficial por parte das instituições.

Em 2008, após intensos debates e reuniões com a participação dos segmentos

envolvidos, foi promulgada a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, equiparando os Institutos Federais às universidades. A oferta da educação profissional e tecnológica absorveu, para a constituição da sua identidade, novos desafios e, dentre eles, destacamos a importância do desenvolvimento de uma ‘interface’ com a comunidade por meio da extensão.

O desenvolvimento de atividades e programas de extensão passou a fazer parte das finalidades e objetivos dos Institutos Federais e superar o viés assistencialista e a perspectiva prestação de serviços tornou-se um desafio, visto que os Institutos foram instalados com a missão de impulsionar o desenvolvimento da região mediante processos educativos transformadores. Conforme destaca a Lei n.º 11.892, é objetivo dos Institutos Federais “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008b, p. 4). A extensão insere-se nesse contexto e assume uma natureza mais ampla, dado que os Institutos Federais oferecem diferentes modalidades de ensino, devendo a Extensão estar presente nelas todas. Portanto, diferentemente da extensão universitária, desenvolvida apenas em cursos superiores, a extensão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode fazer parte integrante da formação básica do educando e está orientada ao desenvolvimento pleno e à consolidação da educação para a cidadania dos educandos, conforme defendemos nesta pesquisa. A seguir apresentamos o quadro 01 com os principais atos e marcos legais que resume a relação entre extensão e educação profissional e tecnológica:

**Quadro 1 – Principais atos e marcos legais que resume a relação entre extensão e educação profissional e tecnológica**

(Continua)

| Ano  | Ato  | Referência à extensão  |
|------|--|--|
| 2003 | Criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - Portaria n.º 3.110 de 31 de outubro de 2003 (Brasil, 2003)  | [...] Sugerir medidas visando aprimorar a educação profissional e tecnológica, a extensão e a pesquisa tecnológica (Art. 2.º, Inciso II)   |
| 2005 | Transformação do CEFET/PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Lei n.º 11.184, de 7 de outubro de 2005 (Brasil, 2005).  | [...] Desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Art. 2.º, Inciso IV);<br>[...] Organização descentralizada [...] oferecendo suas contribuições e serviços resultantes do trabalho de ensino, da pesquisa aplicada e extensão; (Art. 2.º, Inciso VII)  |
| 2007 | Lançamento do Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE - Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a).  | [...] Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; (Art. 2.º, Inciso XXVI)<br>[...] Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; (Art. 2.º, Inciso XXVII) |
| 2007 | Estabelecimento de diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET - Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007(Brasil, 2007b). | Oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (Art. 4.º, § 1.º, Inciso VI); Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científico e tecnológicos; (Art. 4.º, § 2.º, Inciso V)            |

(Conclusão)

| Ano  | Ato   | Referência à extensão   |
|------|---|---|
| 2007 | Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET - Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 (Brasil, 2007c).                                       | [...] No que diz respeito à relação entre educação, ciência e tecnologia, o IFET deverá: [...] promover a divulgação científica e programas de extensão, no sentido de disponibilizar para a sociedade, considerada em todas as suas representatividades, as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva de cidadania e de inclusão.  |
| 2008 | Institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b). | Art. 6.º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; Art. 7.º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6.º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; |

Fonte: Autor (A) (2022, p.37).

#### 5.4 Os caminhos da extensão no Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Nossa abordagem história da extensão no IFPB corresponde ao período de 1995 a 2017 e tem como referência as seguintes fontes primárias. Projetos Político-Pedagógicos do IFPB (1995, 1999, 2007 e 2012); Resolução n.º 36, de 22 de outubro de 2006. Resolução n.º 64, de 31 de julho de 2009. Resolução n.º 18 de 29 de setembro de 2010; e Resolução n.º 38 de 26 de março de 2012.

Em 1995, a então Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB), baseando-se no Artigo 104, da Lei 4.024 de 1961, que previa a organização de cursos ou escolas, apresentou o projeto pedagógico da Instituição. No documento podemos encontrar a primeira referência à extensão, inserção na estrutura organizacional da ETEFPB e a perspectiva da época:

No que se refere à estrutura organizacional [...], a Escola conta com órgãos colegiados, organismos de assessoramento, órgãos de assistência à direção geral e órgãos de direção superior, quais sejam: Departamento de Desenvolvimento do Ensino, Apoio e Extensão, Recursos Humanos e Administração Geral (p. 37) Na perspectiva de ampliar a formação do aluno no campo da pesquisa aplicada e desenvolver um intercâmbio com empresas e outras instituições da comunidade, a Escola mantém a Coordenação de Relações Empresariais, que tem sob sua responsabilidade as Coordenadorias de Pesquisa, Produção e Extensão, Cursos Extraordinários e Integração Escola-Empresa. [...] O trabalho de extensão é caracterizado por serviços prestados pela ETEFPB à comunidade, a exemplo dos cursos extraordinários (ETFPB, 1997, p. 37).

A extensão passou a fazer parte da estrutura da ETEFPB por meio da Coordenadoria de Extensão (vinculada à Coordenação de Relações Empresariais), no ano de 1995, e assinalou o ponto de partida de um processo que passou por um longo percurso até a atualidade. A proposta curricular da ETEFPB em 1995 destacava textualmente que a extensão se caracterizava como uma prestação de serviços oferecida pela Instituição à comunidade. Como podemos perceber, a perspectiva adotada naquele período é semelhante ao modelo de extensão construído pelas universidades no início do século XX.

Em 1999, após a transformação da Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB) em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), foi apresentado o Projeto de Reestruturação Curricular. No projeto consta que, na estrutura da Instituição, havia a Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias à qual estavam vinculadas às Coordenadorias de Integração Escola-empresa, de Cursos para a Comunidade e de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico.

Coordenadorias de Integração Escola-empresa, de Cursos para a Comunidade e de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico. A Coordenadoria de Extensão deu lugar à



Coordenadoria de Cursos para a Comunidade, que deveria conduzir os trabalhos de extensão caracterizados como “[...] serviços prestados pelo CEFET-PB à comunidade na forma de cursos extraordinários, convênios técnico-científicos e pesquisas” (CEFET-PB, 1999, p. 116). O projeto do CEFET, em 1999, considerou que a extensão é uma das atividades mais representativas da instituição e a apresenta como o elo de fortalecimento da relação escola comunidade, mas não a reconhece como uma atividade pedagógica capaz de contribuir para a formação do educando.

A partir de 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), iniciou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) estava incluído nesse processo. A implantação de novas Unidades de Ensino Descentralizadas proporcionou a capilarização da educação profissional e tecnológica em todo o Estado da Paraíba, o que exigiu o fortalecimento da sintonia entre a comunidade e a instituição. A educação profissional e tecnológica adquiriu uma nova compreensão que extrapolava a visão de qualificar as pessoas para o mercado de trabalho. Ao se inserir em regiões estratégicas, as Unidades de Ensino Descentralizadas/Campi traziam consigo o compromisso de contribuir com o desenvolvimento local e regional e isso passou a exigir o desenvolvimento de uma educação em perspectiva ampliada, capaz de intervir na resolução dos problemas sociais locais.

Nesse sentido, a consolidação da articulação do ensino, pesquisa e extensão tornou-se uma necessidade e, ao mesmo tempo, um desafio, visto que a configuração da educação profissional e tecnológica passou a assumir um novo contorno. Diante desse contexto, em 2006, o Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, aprovou, por meio da Resolução n.º 36, de 22 de novembro de 2006, as Normas para as Atividades de Extensão da Instituição. A Resolução define e especifica quais são as modalidades de extensão (CEFET-PB, 2006a):

- a) Programa - Conjunto de ações de extensão de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes e orientadas a um objetivo comum. Na prática, são formas de articulação de ações e outras ações existentes (cursos, eventos e prestação de serviços) em uma grande ação de médio e longo prazo.
- b) Projeto - Conjunto de ações contínuas de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico. O projeto pode estar vinculado ou não a programa.
- c) Curso - Conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presencial ou a distância, planejadas e organizadas de modo sistemático.

- d) Evento - Ação que implica na apresentação e exibição pública e livre, ou para clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, reconhecido pelo CEFET-PB. e) Prestação de Serviços - Realização de trabalho oferecido pelo CEFET-PB ou contratado por terceiros (comunidade ou empresa). A prestação de serviços se caracteriza por execução ou participação em atividades profissionais fundamentadas em habilidades e conhecimentos de domínio acadêmico. Constitui Prestação de Serviços, entre outras, as seguintes atividades: consultoria; perícias; laudos técnicos (CEFET-PB, 2006a, p. 2).

Esse foi o primeiro dispositivo legal que dispôs sobre atividades de extensão ao longo da trajetória do IFPB e ainda é o instrumento vigente que orienta as ações, mesmo após a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba em Instituto Federal da Paraíba em 2008. Embora a Resolução tenha sido aprovada em outra institucionalidade (CEFET), percebemos que ela reflete a conjuntura de mudanças pelas quais a educação profissional e tecnológica passou a partir de 2006 e continua vivenciando até o presente. Além disso, a Resolução apresenta uma compreensão de extensão completamente diferente do que discutimos em outros documentos oficiais. O dispositivo legal assinala que as ações de extensõesão um processo educativo, cultural e científico, migrando a perspectiva de mera prestação de serviço para uma relação de aprendizagem do educando, conforme compreendemos nessa pesquisa.

Ainda em 2006, foi aprovado, por meio da Resolução n.º 38, de 20 de novembro de 2006, o Regimento Interno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, que dentre outras atribuições tinha a função de propor diretrizes de extensão; apreciar convênios, acordos e contratos de extensão; deliberar sobre matérias relacionadas à extensão; definir formas e mecanismos de financiamento da extensão; e apreciar planos institucionais de extensão.

Em 2007, O CEFET-PB, apresentou o novo Projeto Político Pedagógico da instituição onde se reconhece que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão não estava plenamente consolidada. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico reforça a necessidade do CEFETPB “[...] estruturar a sua ação educacional através das atividades de pesquisa e extensão integradas às ofertas de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica de graduação e pós- graduação [...]” (CEFET-PB, 2007, p. 38). Assim, percebemos que o Projeto Político Pedagógico apresentado em 2007 pelo CEFET-PB dialogava com a Resolução n.º 36, de 22 de outubro de 2006 e atribuía um novo sentido à extensão ao possibilitar que ela fosse integrada à formação do educando.

Em 2009, a Resolução n.º 64, de 31 de julho de 2009, que aprovou o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, criou a Pró-reitoria de

Extensão do IFPB, órgão vinculado à Reitoria que tinha a responsabilidade de sistematizar as políticas de extensão para todos os Campi do IFPB. A criação dessas Pró-reitorias e reveste elevado valor histórico para a extensão no IFPB, uma vez que ela passou a dispor das mesmas prerrogativas e *status* das Pró-reitorias de Extensão das universidades. Isso não significa, entretanto, que a extensão no âmbito da educação profissional e tecnológica tenha as mesmas acepções do ensino universitário. Ambas são fundamentais ao desenvolvimento do país e contribuem para a formação dos educandos, mas apresentam algumas distinções e peculiaridades.

A extensão desenvolvida nos Institutos Federais pode estar relacionada ao Ensino Médio Integrado e não apenas ao Ensino Superior, como as universidades. Dessa forma, a inserção da extensão nesse contexto não pode ser abordada com o mesmo sentido da extensão universitária, pois estamos tratando de outra modalidade de ensino. Outrossim, a ênfase dos Institutos Federais, desde a sua gênese, é de aproximação com a comunidade de modo a fortalecer os arranjos locais, conferindo à extensão na educação profissional e tecnológica um lugar de destaque. A extensão deve potencializar a produção dialógica do conhecimento produzido entre a escola e a comunidade, tornando-se capaz de agregar valor à formação dos educandos. Dentre esses valores, ressaltamos o fortalecimento da educação para a cidadania, que pode se desenvolver a partir do conhecimento da realidade proporcionado pela interação com a sociedade mediante a participação em atividades de extensão.

Em 2010, a Resolução n.º 18, de 29 de setembro do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) aprovou o Regimento Geral do IFPB, documento que situa a Pró-reitoria de Extensão como um dos órgãos executivos da Instituição e define as suas competências. Segundo o documento, a “Pró-Reitoria de Extensão [...] é o órgão executivo que planeja, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de extensão e relações com a sociedade, integradas ao ensino e à pesquisa, junto aos diversos segmentos sociais” (IFPB, 2010a, p. 7). Assim, o Regimento Geral do IFPB reforça a perspectiva do Estatuto aprovado em 2009 e, pela primeira vez na história da Instituição, abre caminho para o desenvolvimento de diversas atividades de extensão integradas com o ensino e a pesquisa.

Ainda em 2010, a Resolução n.º 13, de 29 de outubro, do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CONSUPER/IFPB) aprovou a Estrutura Organizacional de Referência do IFPB. Além de contar com a Pró-reitoria, cada campus tem, em sua estrutura organizacional, uma Coordenação de Extensão, responsável por desenvolver e acompanhar, *in loco*, as ações de extensão sistematizadas pela Pró-reitoria.

Em 2012, a Resolução n.º 39 de 26 de março do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (CONSUPER/IFPB) aprovou o novo Projeto Político-Pedagógico do IFPB. Esse documento materializa a importância que a extensão assumiu no IFPB e a apresenta em um tópico específico intitulado Política de Extensão e Interação Com a Sociedade. O documento considera a concepção assumida no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e potencializa a extensão em uma perspectiva que perpassa o assistencialismo e a prestação de serviços, compreendendo-a como uma prática que contribui com a formação dos educandos.

#### **5.4.1 A extensão no campus Monteiro: o Probexc**

Em 2011, em função da nova institucionalidade e necessidade de ampliação e valorização da extensão, a Pró-reitoria de Extensão criou o Programa Institucional de Bolsa de extensão e Cultura - PROBEXC que, considerando as Normas para as Atividades de Extensão da Instituição (Resolução n.º 36, de 22 de outubro de 2006), lança anualmente um edital de fomento ao desenvolvimento de projetos de extensão. Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir desse Programa no IFPB – Campus Monteiro, conforme será detalhado posteriormente. O quadro 2 mostra o quantitativo de projetos financiados desde a criação do Programa de Apoio Institucional à Extensão do IFPB, em 2011, até o ano de 2022.

**Quadro 2 – Quantitativo de projetos financiados pelo programa institucional de bolsa de extensão e cultura de 2011 a 2022**

(Continua)

| <b>Ano</b> | <b>N.º do Edital</b>            | <b>Projetos financiados</b> |
|------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 2011       | Edital n.º 02/2010-PROEXT/IFPB  | 64                          |
| 2012       | Edital n.º 03/2012-PROEXT/IFPB  | 84                          |
| 2013       | Edital n.º 01/2013-PROEXT/IFPB  | 88                          |
| 2014       | Edital n.º 01/2014- PROEXT/IFPB | 91                          |
| 2015       | Edital n.º 01/2015- PROEXT/IFPB | 97                          |
| 2016       | Edital n.º 02/2016- PROEXT/IFPB | 65                          |

(Conclusão)

| Ano  | N.º do Edital                  | Projetos financiados |
|------|--------------------------------|----------------------|
| 2017 | Edital n.º 02/2017-PROEXT/IFPB | 54                   |
| 2018 | Edital n.º 02/2017-PROEXT/IFPB | 23                   |
| 2019 | Edital n.º 02/2017-PROEXT/IFPB | 21                   |
| 2020 | Edital n.º 02/2017-PROEXT/IFPB | 19                   |
| 2021 | Edital n.º 02/2017-PROEXT/IFPB | 19                   |

Fonte: Autor (A) (2022, p. 42).

Em 2015, visando reunir a comunidade para discussão da temática da extensão nos Institutos Federais, divulgar os projetos de extensão realizados naquele ano e realizar a troca de experiências, a Pró-reitoria de Extensão do IFPB realizou o I Simpósio de Extensão do IFPB. A partir de então, o evento se tornou uma atividade anual na programação das atividades do IFPB.

Em 2015, a Pró-reitoria de Extensão do IFPB criou a Revista Práxis da Extensão do IFPB que teve a sua primeira edição lançada em formato impresso e digital no ano de 2015. A chamada para publicação foi feita por meio do Edital n.º 08/2014 IFPB/PROEXT visando selecionar relatos de experiências de projetos e/ou programas de extensão executados pelo IFPB, no período de 2012 a 2014.

Como podemos perceber, a trajetória da extensão no IFPB, com essa terminologia, iniciou-se na década de 1990 sendo sistematizada ao longo dos anos seguintes, especialmente em decorrência da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A definição de extensão no IFPB foi construída nos distintos Projetos Político Pedagógicos (1995, 1999, 2007 e 2012), regulamentada e instituída em diferentes Resoluções e implementada pela Pró-reitoria de Extensão via programas e ações nos diferentes campi do IFPB.

A capilarização da educação profissional e tecnológica no Estado da Paraíba, ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atribuiu à extensão um papel de destaque, em virtude dos seus objetivos e concepção atribuídos pelas diretrizes do Instituto Federal. A mudança da institucionalização trouxe consigo a necessidade de uma maior aproximação com a sociedade e novos desafios para a extensão. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas e ações de extensão que construam uma ponte entre a escola e a sociedade de maneira dialógica e dinâmica. Isso significa que o desafio da extensão é romper com a sua concepção de prestação de serviços e assistencialismo que lhe foi atribuída

historicamente e construir um conceito que lhe permita ser compreendida como uma dimensão da formação acadêmica do educando que, por meio da produção do conhecimento entre a escola e a sociedade, pode conduzir a transformação social.

Dentre os programas desenvolvidos ao longo da breve história da extensão no IFPB, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de extensão e Cultura à Extensão, pois sua natureza e dinâmica colocam a extensão como uma dimensão imbricada à formação do educando. Ao inseri-lo na sociedade para o desenvolvimento de uma ação educativa planejada e acompanhada, não temos apenas o envolvimento da instituição com a sociedade, mas um exercício de consolidação da formação do educando, desenvolvido por processos sociais amplos que perpassam a perspectiva de prestação de serviços e assistencialismo.

## **6 A CIDADANIA COMO ELEMENTO INTEGRANTE DA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL POR MEIO DA EXTENSÃO**

Educação para a cidadania é uma temática complexa, especialmente quando tentamos discutir como ela pode ser construída e/ou desenvolvida por práticas educacionais capazes de promovê-la e estimulá-la. Quando trazemos esse debate para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a discussão se torna mais obtusa em função das questões históricas que envolvem essa modalidade de ensino, conforme discutimos anteriormente, entretanto, se faz necessária e pertinente, visto que a educação para a cidadania complementa perspectiva de formação humana integral defendida e almejada para o Ensino Médio Integrado. Dentre as práticas educativas para desenvolvê-la, argumentamos no capítulo II, que a extensão pode ser uma dimensão, no Ensino Médio Integrado, capaz de trazer contributos para a formação dos estudantes na perspectiva da educação para a cidadania.

Dessa forma, nesse capítulo tem-se como objetivo discutir a ideia de cidadania, abordar suas principais concepções e delimitar o foco da nossa discussão sobre o desenvolvimento de aprendizagens com vistas à construção da educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado. Dessa discussão resultou o presente capítulo estruturado da seguinte maneira. Conceitos de cidadania a partir de uma perspectiva atual de sociedade democrática; a cidadania no Brasil; Educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado: conceito e perspectivas. Educação e cidadania no Ensino Médio Integrado: construindo os valores necessários à formação humana; e Extensão e Educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado.

### **6.1 Conceitos de cidadania a partir de uma perspectiva atual de sociedade democrática**

Sobre cidadania, o dicionário de língua portuguesa Aurélio (1995) afirma ser condição de cidadão; e o cidadão é aquele indivíduo no gozo de seus direitos civis e políticos de um Estado. No entanto, na realidade que vivemos atualmente, se indagarmos a respeito do tema, certamente encontraremos uma diversidade de opiniões e nenhuma definição que possa contemplar plenamente o conceito de cidadania.

É preciso ter em mente que a cidadania supõe a pessoa como um ser natural, com características particulares, mas, também, com características sociais porque ela “nasce com predisposição para a socialidade e logo é membro de uma sociedade” (Berger; Luckman, 1978,

p. 84). Por ser um termo que descreve relações humanas, a cidadania é um conceito impreciso e polissêmico. Daí podem-se inferir as dificuldades no campo da educação, quando é o caso de se pensar sobre o que seria propriamente educar para a cidadania.

Admitindo as dificuldades impostas para o estabelecimento da noção de cidadania, buscar-se-á identificar as formas de se perceber “cidadania” mais pertinentes às preocupações da educação, tendo como base diferentes visões. Uma delas sob um enfoque jurídico-constitucional, outra sob um enfoque de “contrato social” e a última sob a “visibilidade” pública.

No que concerne ao estabelecimento do panorama da cidadania sob um enfoque jurídico-constitucional, um dos trabalhos mais esclarecedores é o estudo de Furtado, sob a forma de dissertação de mestrado, defendida em 2010 na Universidade de São Paulo. Em uma abordagem interdisciplinar entre as áreas de Direito e Pedagogia, o autor partiu das dificuldades conceituais que envolvem o sentido de educação e cidadania no próprio texto constitucional de 1988, para fazer uma reflexão sobre o papel da educação na formação do cidadão participativo, segundo o art. 205 da Constituição.

No seu trabalho, Furtado lembra que a Constituição de 1988 não apresenta um só conceito de cidadania, mas as diversas indicações do papel do cidadão permitem compor algumas de suas dimensões. Nesse sentido, a cidadania pode ser entendida como um conjunto de deveres e direitos que permitem a participação dos indivíduos além do estrito exercício ao voto, indicando outras formas de participação na esfera política que vão desde a utilização de instrumentos como o plebiscito, de iniciativa popular, o referendo, até a possibilidade de participar da composição de órgãos e comitês do Poder Público.

Ainda, na análise do autor, na atual Constituição há um enaltecimento dos direitos econômicos, dos direitos sociais, entre outros, permitindo uma diluição da preponderância exclusiva dos direitos políticos como conteúdo da cidadania.

No universo jurídico, Furtado assinala que há uma recorrência de discursos que afirmam o alargamento do significado da cidadania, questionando a percepção usual de que a cidadania tem relação apenas com direitos políticos em sentido restrito. Essa ampliação do significado está a serviço da: 1) atualização do sentido para abarcar novos direitos; 2) integração de atores sociais tradicionalmente excluídos do universo da cidadania, como as mulheres, negros, homossexuais, etc., ampliando a base numérica de incluídos na noção.

Esses dois enfoques encontram-se inter-relacionados, se considerarmos que os movimentos de luta pela igualdade e respeito no tocante a gênero e diferenças raciais, de proteção a crianças, idosos, deficientes, sem contar os movimentos ecológicos, entre outros, dão corpo e voz a diversas formas de pressionar e reivindicar direitos que até então não eram considerados pelo discurso dominante (Furtado, 2010, p. 88).



Considerando um enfoque operacional, semelhante a um “contrato social”, Pinsky, um observador crítico dos costumes sociais, postula que cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, “atitudes cidadãos” como não jogar lixo na rua, dar lugar ao idoso em meios de transporte coletivo e esperar que as pessoas saiam do metrô antes de entrar são questões corriqueiras na vida da população que se encaixam perfeitamente nessa concepção. Mas também, na análise do autor, cidadania pressupõe nas pessoas um caminho de ida e volta, isso é, o pagamento de impostos implica a fiscalização de sua aplicação; o direito às condições básicas de existência (comida, roupa, saúde, moradia ...) implicam a obrigação de zelar pelo bem comum. E assim por diante.

Exigir direitos é parte da cidadania, mas respeitar os contratos sociais é sua contrapartida. Talvez por não fazermos a nossa parte ou não termos a consciência de pertencer a um coletivo é que somos tão condescendentes com irregularidades que acabam prejudicando a todos. E o fato de mantermos a maioria da população sem os direitos básicos de cidadania nos impede de construir a Nação-cidadã que arrotamos desejar (Pinsky, 1998, p. 19).

Para Pinsky, a cidadania não é uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana, “Ser cidadão não é simplesmente conhecer, mas, sim, viver” (Pinsky, 1998, p. 96). Portanto, na reflexão do autor, cabe a todos a necessidade de meditarmos sobre as dificuldades que encontramos para exercer plenamente a nossa cidadania e sobre as barreiras que impedem sua prática em nossas relações cotidianas. Nessa perspectiva, nas palavras do autor, “a escola é um local privilegiado, não só para discuti-la, mas para iniciar um trabalho de atenuação da sua força” (Pinsky, 1998, p. 97).

Outro significado de cidadania, usando o conceito arendtiano, é apresentado por Lister (1997) como “visibilidade” pública, na qual a condição de cidadão é entendida como a possibilidade da participação direta na discussão, definição e fiscalização da execução de políticas públicas.

O cidadão só existe no momento em que adquire visibilidade pública através de sua fala e de sua ação; em que no interior de uma pluralidade de pontos de vista, ele participa – e é capaz de fazê-lo com uma opinião (*doxa*) que é disputada com outras perspectivas para a construção de significados comuns para todo o mundo (Lister, 1997, p 50).

Para o autor, a escola existe como possibilidade na educação cidadã, mas não é propriamente determinante, porque qualquer que seja o grau de democracia na vida escolar, ela ocorre num contexto institucional que, por sua finalidade, é inadequado a reproduzir

as condições de vida política.

Tomando como referências os enfoques acima citados, entende-se que a prática da cidadania constitui um processo participativo, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. Cabe observar que essa participação se dá através de diferentes formas e de diferentes meios como os partidos políticos, os sindicatos, as associações profissionais, os movimentos sociais, entre outros, dos mais variados tipos. O exercício da cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos. Mas nem sempre as pessoas entendem a cidadania dessa maneira.

Fala-se muito sobre a cidadania ativa que envolve a inclusão e a participação como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (Benevides, 1991, p. 20). Na Constituição de 1988, estão presentes os direitos políticos do referendo, do plebiscito e da iniciativa popular, além dos mecanismos de participação direta do povo na função legislativa. Para a autora, é o exercício de um direito político e refere-se à participação do povo no poder de legislar. Em outras palavras, a cidadania ativa surge como ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos. Por conseguinte, para a concretização da cidadania, é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência dos mesmos.

A ideia de cidadania insere-se no quadro da democracia, aquela entendida como o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Essa definição, na visão de Benevides (1998), reúne os pilares da "democracia dos antigos" e da "democracia dos modernos". O primeiro, como a liberdade para a participação na vida pública, e o segundo, associado ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea - as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e o valor da tolerância.

Mas o que é ser um cidadão democrático? Ser um cidadão democrático é estar integrado ao Estado. O ideal de cidadania é aquela cidadania que permita a integração das minorias sociais e culturais ao Estado. Dewey (1934) afirmava que uma sociedade democrática não requer apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e, ainda, poder julgar os resultados. Portanto a pergunta acima formulada poderia complementar-se com a reflexão de Ribeiro (2001, p. 66 *apud* Carvalho, 2004), que sugere que “talvez o melhor seja usar não o verbo *ser*, mas *fazer* para a democracia; talvez mais importante do que algo ser “democrático seja algo *produzir, gerar* democracia”.

Aprende-se a ser cidadão através da prática da cidadania.

Aqui reside a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia, a qual deve ser tratada como um processo de humanização do sujeito, que contribua na construção de políticas públicas que efetivem melhorias da condição humana. Ao assegurar educação, busca-se promover o crescimento da sociedade e a redução das desigualdades. “Quando educamos, certamente, propomo-nos a dirigir alguém para um certo ‘lugar’ que supomos ser melhor em relação a suas outras alternativas de formação” (Boto, 2011, p. 39). A educação torna-se o pilar para o desenvolvimento integral dos sujeitos como cidadãos.

A educação envolve toda a sociedade e afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional e mediante todas as formas possíveis. Toda sociedade educa quando transmite ideias, valores, conhecimento e quando busca novas ideias, valores, conhecimentos. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, Internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isso é, aprendem, sofrem influências, se adaptam a novas situações. Aprendemos em todas as organizações, grupos e pessoas aos quais nos vinculamos.

Nessa perspectiva, é importante entender que se a educação está a serviço da cidadania, é necessário explicitar de que cidadania se está falando. Quando um Estado propõe os objetivos educacionais, está optando por um determinado projeto educacional, que, de alguma forma, não é neutro em relação ao tipo de cidadania que se busca. Certos episódios na história nos alertam que nem sempre os Estados procuraram uma educação que estivesse a serviço integral do ser humano. Basta lembrar, por exemplo, a educação nos regimes totalitários do século XX, que teve um papel estratégico na propagação das ideias de seus governantes, onde as escolas e seus programas foram reformulados para atender aos interesses do Estado.

Seja como for, entendemos que a educação escolar sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, e que é pedra de toque do controle social e econômico. Pode significar conformismo e obediência, mas, dependendo de como o processo educacional se desenrole na triangulação professor- aluno-conhecimento, pode também levar ao desenvolvimento intelectual e aumentar a compreensão do educando em relação ao meio natural ou socialmente criado onde vive, e, assim, atuar de um modo não coercitivo, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico reflexivo (Filho, 1998, p. 102).

Muitas foram as transformações sofridas sobre as noções de cidadania decorrentes dos momentos históricos vividos pela humanidade. Nesse cenário, tendo como foco a sociedade

democrática, na qual a cidadania encontra espaço para ampliar sua atuação e seu exercício, a educação cidadã é determinante na formação do indivíduo.

Conforme discutimos, a construção da ideia de cidadania passou por diversas modificações nos últimos séculos, sendo assim é um conceito que não é estanque e está relacionado aos diversos contextos onde ele é discutido. Na visão de Cortina (2005), “a cidadania é um conceito mediador porque integra exigências de justiça e, em simultâneo, faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença” (Cortina, 2005, pp. 27-28). A autora nos mostra, assim, que o conceito de cidadania é amplo e está além da concepção tradicional construída na Grécia e Roma. Nesse sentido, é importante compreender as suas diferentes concepções para podermos encontrar a ideia que melhor se relaciona com o complexo de atividades formativas desenvolvidas junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Considerando-se o pensamento de Gorczewski e Martin (2011), pode-se encontrar quatro tipos de cidadãos na idade moderna: o liberal, o social, o republicano e o comunitário. O quadro 3 apresenta uma síntese desses modelos de cidadãos e suas características a partir do pensamento de Gorczewski e Martin (2011).

### Quadro 3 - Características dos tipos de cidadania na idade moderna

(Continua)

| Tipos de cidadão | Características  |
|------------------|--|
| Liberal          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdade e liberdade religiosa, política e econômica sem intervenção estatal;</li> <li>• Participação do cidadão no poder;</li> <li>• Proteção das liberdades individuais;</li> <li>• Estado a serviço do indivíduo;</li> <li>• Liberdade econômica para os cidadãos;</li> </ul> |
| Social           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva de Bem-Estar Social (proteção do cidadão, acesso a serviços básicos, bem-estar individual);</li> <li>• Cidadão com direito a ter direito;</li> <li>• Cidadania que aponta para bases igualitárias;</li> <li>• Pobreza entendida como um problema social;</li> </ul>   |

(Conclusão)

| <b>Tipos de cidadão</b> | <b>Características</b>  |
|-------------------------|---|
| Republicano             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduo participe da construção da sociedade por meio do debate e tomada de decisões políticas;</li> <li>• Adoção da ideia de autogoverno de cidadãos iguais, com interesses individuais acima dos particulares.</li> <li>• Participação política do indivíduo (semelhante ao modelo de Atenas)</li> <li>• Concepção de Estado sem tirania e sem dominação;</li> <li>• Responsabilidade pública de cidadania sem separação de público e privado;</li> <li>• Modelo em que a cidadania está centrada na participação política.</li> </ul> |
| Comunitário             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrente crítica ao individualismo liberal;</li> <li>• Construção de uma sociedade fundada em valores comuns é o objetivo principal (identidade, solidariedade, participação);</li> </ul>  |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gorczewski e Martin (2011, pp. 48-62).

Como podemos perceber, o conceito de cidadania apresenta várias perspectivas que apontam para o modelo de cidadão desejado em determinados contextos e épocas. Para Marshall (2002), a divisão do conceito de cidadania está muito mais relacionada à história do que a uma lógica conceitual. Nesse sentido, Marshall (2002) divide o conceito de cidadania em três períodos: civil (século XVIII), político (século XIX) e social (Século XX). As principais características desses períodos estão apresentadas no quadro 4.

#### Quadro 4 - Divisão dos tipos de cidadania

| <b>Parte</b> | <b>Características</b>  | <b>Instituições associadas</b>       |
|--------------|---|--------------------------------------|
| Civil        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade de ir e vir;</li> <li>• Liberdade de imprensa;</li> <li>• Liberdade de pensamento e fé;</li> <li>• Direito à propriedade privada;</li> <li>• Direito à justiça.</li> </ul> | Tribunais de justiça                 |
| Político     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito de participar do poder político: membro ou eleitor</li> </ul>  | Parlamento                           |
| Social       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito de participar das mudanças na sociedade;</li> <li>• Direito ao bem-estar.</li> </ul>   | Sistema educacional e serviço social |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gorczewski e Martin (2011, pp. 52-64).

Comparando-se os quadros 3 e 4, podemos afirmar que ambos se complementam.

Dessa forma, percebemos que o conceito de cidadania social de Marshall (2002) está presente na perspectiva de cidadão social e comunitário apresentado por Gorczewski e Martin (2011). A cidadania social apresentada por Marshall (2002) tem as instituições educacionais e o serviço social associados à sua implementação. Assim, tendo em conta as características do tipo de cidadão social e comunitário apresentadas por Gorczewski e Martin (2011), podemos inferir que o cidadão social está associado ao serviço social e o cidadão comunitário às instituições educacionais. Nesse sentido, o cidadão comunitário de Gorczewski e Martin (2011) constitui o conceito de cidadania social de Marshall (2002) na perspectiva da participação social fomentada pelas instituições educacionais.

Assim, as instituições formais de educação, a partir da idade moderna, emergem com uma função social, com o desafio de educar para a cidadania social, ou seja, formar o cidadão para que ele seja um sujeito participativo na comunidade e possa conseguir contribuir com as mudanças sociais, porque:

Só a pessoa que se sente membro de uma comunidade concreta, que propõe uma forma de vida determinada; só quem se sabe reconhecido por uma comunidade desse tipo como um dos seus e adquire sua própria identidade como um membro dela pode sentir-se motivado a se integrar ativamente nela (Cortina, 2005, p. 26).

Portanto, a formação escolar para alcançar esse patamar de pertencimento junto ao educando deve ser ampla, integral e, ao contrário da proposta segmentadora de BOCK (2006), deve ser direcionada para todas as pessoas que vivem coletivamente em um dado contexto, sem distinção de raça, cor, nacionalidade ou *status* social.

A noção de cidadania social apresentada por Marshall (2002) se coaduna com a ideia de cidadania apresentada por Cortina (2005). Marshall (2002) defende que a participação comunitária é uma fonte de constituição dos direitos sociais.

Para Cortina (2005),

[...] a cidadania é um tipo de relação de mão dupla: da comunidade para o cidadão e do cidadão para a comunidade. [...] O cidadão assume alguns deveres com relação à comunidade e, em decorrência disso, deveria assumir ativamente suas responsabilidades nela [...] (Cortina, 2005, p. 72).

Assim, ambos os autores defendem construir uma cidadania (social) que estimule o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos indivíduos junto à comunidade da qual eles fazem parte, ou seja, não basta apenas educar técnica e cientificamente os estudantes, é preciso ir além, criar modelos educacionais que possibilitem experiências que os levem a compreender seu papel de civilidade enquanto cidadãos sociais.

A civilidade, de acordo com o sociólogo francês Raymond Boudon, é um conceito que abrange a maneira como os indivíduos interagem e se comportam em sociedade. Ela se refere à capacidade das pessoas agirem de forma cortês, respeitosa e pacífica em suas relações interpessoais. A civilidade vai além do simples cumprimento de regras sociais e etiqueta. Ela envolve a adoção de normas e valores que promovem a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os indivíduos na sociedade. Trata-se de um conjunto de comportamentos éticos, baseados na boa educação, cortesia e consideração pelos outros.

Quando uma pessoa é civilizada, ela se esforça para tratar os outros com dignidade, empatia e respeito, independentemente de diferenças individuais como origem étnica, religião, classe social ou opiniões políticas. A civilidade implica em reconhecer a humanidade comum que compartilhamos e agir de acordo com essa consciência. Através da civilidade, as pessoas são capazes de estabelecer relações mais saudáveis e construtivas. Ela contribui para a criação de um ambiente social mais justo e equilibrado, onde todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões livremente, sem medo de retaliação ou discriminação.

Além disso, a civilidade também desempenha um papel importante na resolução pacífica de conflitos. Quando as pessoas são capazes de se comunicar de forma respeitosa e ouvir ativamente umas às outras, as chances de encontrar soluções mutuamente satisfatórias aumentam significativamente.

No entanto, é importante ressaltar que a civilidade não implica em concordância total ou na abstenção de debates e discussões. Pelo contrário, a civilidade encoraja o diálogo aberto e construtivo, onde ideias e opiniões podem ser expressas livremente, desde que seja feito com respeito e consideração pelos outros.

Em resumo, o conceito de civilidade segundo Raymond Boudon refere-se à capacidade das pessoas agirem de forma cortês, respeitosa e pacífica em suas interações sociais. Ela envolve a adoção de normas e valores que promovem a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os indivíduos na sociedade. Através da civilidade, podemos construir um mundo mais justo, equilibrado e harmonioso.

Segundo Cortina (2005), a socialização acontece por meio da convivência, mas também pode acontecer por meio da participação, da construção de uma sociedade onde os cidadãos possam desenvolver suas qualidades e ainda fortalecer sua humanidade. O Programa Institucional de Bolsa de Extensão Cultura (PROBEXC) é uma atividade que se insere nesse contexto ao possibilitar a integração de estudantes do Instituto Federal da Paraíba (Campus Monteiro) com os demais membros da comunidade externa por meio da realização de atividades curriculares fora da sala de aula, proporcionando, aos mesmos, experiências

singulares que somente na sala de aula convencional não seriam possíveis.

A cidadania social em âmbito educacional pode ser consolidada por meio de atividades (como as desenvolvidas pelo PROBEXC) que proporcionem o desenvolvimento de valores capazes de contribuir com a formação humana dos educandos e, portanto, para a consolidação de todos os outros aspectos que se relacionam com a construção da cidadania (direitos civis, políticos e sociais).

As características do cidadão comunitário apresentadas por Gorczewski e Martin, (2011) estão relacionadas à ideia de construção de identidades fundadas em valores coletivos comuns aos membros da sociedade. Os autores apontam que a integração social contribui para a constituição da sociedade e para o sucesso individual do cidadão, visto que ele, ao se sentir parte de um todo e buscar contribuir com esse todo, estará automaticamente contribuindo consigo mesmo. A cidadania (social) está intrinsecamente relacionada à construção de valores, dado que exige a integração humana e, dessa forma, encontra na educação os processos necessários para o desenvolvimento deles. Neste trabalho, adotamos o conceito de cidadania social, ao ser o que melhor se relaciona com a perspectiva de educação para cidadania no Ensino Médio Integrado no Brasil, conforme discutiremos a seguir.

### ***6.1.1 A Cidadania no Brasil***

A história da construção da ideia de cidadania passou por diversas modificações, da Grécia antiga aos dias atuais. No Brasil, também pode-se verificar um movimento de mudanças que surge, especialmente a partir de 1815, quando o Brasil passou à condição do Reino Unido de Portugal e Algarve, ganha forma depois da independência, em 1822, passando pela primeira república em 1889 e se efetivando sob novas perspectivas ao longo do século XX, em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã vigente no Brasil.

Durante o período colonial (1500 – 1822) o Brasil era um país escravocrata, com população analfabeta e com uma economia predominantemente atrelada à monocultura da cana-de-açúcar, contribuindo assim, para a inibição de movimentos pelos direitos civis, políticos e sociais. Nesse período, não havia definição de Estado ou nação, poder público e de cidadania (Cremonese, 2007), o que trouxe reflexos para a constituição da cidadania nos séculos seguintes, pois o cidadão sentia-se como tal em função da relação estabelecida com o Estado/nação e/ou poder público. Durante a colonização essa relação era inexistente, pois não havia sido construído o sentimento de nação por parte do povo (cidadão comum). Segundo Carvalho (2002), "chegou-se ao fim do período colonial com a maioria da população excluída



dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade" (Carvalho, 2002, p. 25).

Entretanto, a partir de 1822, com a proclamação da independência, começou-se, ainda que de maneira retraída, o delineamento da ideologia de cidadania no Brasil. Segundo Carvalho (2002), durante o período do Império (1822-1889) e da Primeira República (1889-1930), a abolição da escravidão (1888) foi o principal acontecimento para o desenvolvimento progressivo da cidadania no Brasil. Com isso, o fator de maior entrave para a construção da ideia de cidadania deixou de existir para dar lugar a uma nova compreensão de sociedade baseada nos princípios da Revolução Francesa.

A escravidão era crônica e tão aceita na sociedade brasileira, que os próprios escravos que lutavam por sua liberdade, visto que a conseguiam e tivessem a estrutura financeira necessária, acabavam por escravizar outros seus. Além da escravidão, Carvalho (2002) acrescenta que precisamos ter em conta que a grande propriedade rural estava concentrada não nas mãos dos coronéis que controlavam algumas regiões, deixando assim um lastro de concentração de riquezas. Os direitos civis e políticos eram bastante frágeis, portanto, os direitos sociais eram muito incipientes e, em síntese, estavam geridos por instituições particulares ou religiosas (Carvalho, 2002).

A partir de 1930, as mudanças sociais e políticas passaram por um processo de aceleração que propiciou avanços no campo dos direitos sociais, como a promulgação das legislações trabalhista e previdenciária (Carvalho, 2002). Nesse aspecto, Cremonese (2007) relembra que os direitos sociais não foram conquistados ou impulsionados pela população, mas implantados por concessões dos governos centralizadores. Como os direitos sociais foram implantados nos apontamos a construção da cidadania no Brasil não é fruto de processos provocados naturalmente por meio da participação social ou do envolvimento do povo, mas um movimento provocado pelos próprios governantes. Dessa forma, a ideologia de governo acabou se fazendo presente nos diversos espaços, legislações e programas sociais voltados para a população em geral.

No âmbito da política, o país oscilou entre regimes ditatoriais e democráticos, culminando com o golpe militar de 1964 que implantou uma ditadura por 20 anos consecutivos (Carvalho, 2002). Nesse período, os direitos civis e políticos sofreram muitos reveses para que os militares pudessem assegurar a manutenção do sistema político que eles implantaram.

Em contrapartida, os direitos sociais passaram por significativos avanços, pois foi uma maneira que os militares encontraram para se fazerem presentes junto à população, a fim de que ela se mantivesse inerte aos acontecimentos sombrios que pairavam sobre a nação

brasileira. Como exemplo dessas políticas de aceitação do regime, Cremonese (2007) cita a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural), Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), Banco Nacional de Habitação (BNH) e o Ministério da Previdência e Assistência Social (1974).

No início da década de 1980, diversos setores da sociedade engrossam a pressão política contra o regime que começou a se enfraquecer, levando os militares a deixarem o poder em 1985 (Cremonese, 2007). Nesse período, embora os direitos sociais tenham passado por avanços, a cidadania não se desenvolveu plenamente, especialmente porque muitos direitos políticos foram cassados, pessoas perseguidas e mortas por discordarem do sistema.

Após o término da ditadura civil militar (1964-1985) inicia-se o período de reconstrução democrática, que teve como marco a promulgação da Constituição de 1988, a mais liberal de toda a história brasileira, tendo sido denominada Constituição Cidadã, conforme reitera Carvalho (2002). A referência à cidadania aparece na constituição como um dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil.

Conforme percebemos, até então a construção da cidadania do Brasil está atrelada à consolidação dos direitos civis, políticos e sociais garantidos, sumariamente, pelos próprios governantes e em determinados contextos impulsionados pelo povo brasileiro. Contudo, na Constituição de 1988, a cidadania aparece vinculada à educação ao afirmar que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.68).

A constituição de 1988, ao vincular educação e cidadania, nos aponta uma perspectiva de transformação, dado que a educação é um instrumento capaz de proporcionar mudanças na sociedade, especialmente se os processos educativos envolverem a participação de pessoas da comunidade. Nesse sentido, podemos perceber que a extensão é um processo educativo capaz de contribuir com a educação para a cidadania dos estudantes em formação. Mas para que esse processo se materialize plenamente precisamos compreender o conceito de cidadania e como ele se relaciona com a educação contemporânea.

### ***6.1.2 Educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado: conceito e perspectivas***

Ao discutirmos a história da cidadania vimos que, mesmo diante das segmentações sociais, a vinculação entre educação e cidadania já era feita na Grécia antiga e tinha o objetivo

de formar o cidadão nobre para se tornar dirigente da pólis. Aos demais residentes, o processo educacional acontecia informalmente durante o seu dia a dia, em função do trabalho que desenvolviam.

A relação entre educação e cidadania se aprofundou no contexto da Idade Moderna e a partir de então, pudemos perceber que a educação se tornou um dos meios mais contundentes pelos quais a cidadania pode ser desenvolvida. Nesse sentido, convém refletirmos sobre o que é a educação e como ela se relaciona com a cidadania no Ensino Médio Integrado.

Segundo Martins (2005), a palavra educação tem sua origem etimológica no verbo do latim educare, que tinha o sentido de criar, nutrir, fazer crescer, trazer à luz, levando a criança a desenvolver suas potências ao sair do virtual para a realidade. Na prática, a educação é implementada temporalmente, com variações segundo o contexto histórico e os interesses presentes na sociedade, mas o seu sentido macro nos possibilita refletir e construir um ideário global que independe do tempo, do local e da comunidade.

Na concepção de Brandão (2007), a educação é uma prática social que por meio dos diversos tipos de saberes desenvolvidos junto aos educandos reproduz diferentes categorias de sujeitos sociais. A educação é, assim, essencialmente um ato humano, ou seja, o homem é colocado no centro de um processo de criação de sentidos do qual resulta, na maioria, sua humanização.

A educação não é uma etapa da nossa vida, mas um processo contínuo de aprendizagens partilhadas que experimentamos ao longo das nossas diferentes etapas da vida. A criação dos sentidos que nós desenvolvemos na sociedade é reflexo da nossa individualidade e do convívio coletivo com os outros membros.

Considerando-se a formulação do conceito de educação e a discussão apresentada anteriormente sobre cidadania, podemos afirmar que a educação para a cidadania significa desenvolver as potencialidades do ser social existentes em cada educando, ou seja, educar para a cidadania é proporcionar a interação entre o individual e o coletivo de modo a proporcionar a construção dos valores basilares da formação humana integral. O relatório apresentado pela Rede Eurydice (2012) reforça esse pensamento, ao afirmar que: A criação dos sentidos que nós desenvolvemos na sociedade é reflexo da nossa individualidade e do convívio coletivo com os outros membros.

Considerando-se a formulação do conceito de educação e a discussão apresentada anteriormente sobre cidadania, podemos afirmar que a educação para a cidadania significa desenvolver as potencialidades do ser social existentes em cada educando, ou seja, educar para a cidadania é proporcionar a interação entre o individual e o coletivo de modo a proporcionar a

construção dos valores basilares da formação humana integral. O relatório apresentado pela RedeEurydice (2012) reforça esse pensamento, ao afirmar que:

[...] a educação para a cidadania refere-se aos aspectos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral (RedeEurydice, 2012, p. 9).

O excerto do relatório reafirma a relação que fizemos entre educação e cidadania, ressaltando o desenvolvimento de competências e atitudes que contribuam para a melhoria da sociedade da qual o educando está inserido, além de reforçar as experiências na comunidade como prática educativa capaz de fortalecer a cidadania.

Isso se explica porque desde a concepção inicial nas sociedades gregas e romanas a ideia de cidadão estava atrelada à perspectiva de participação na sociedade, mesmo à maneira como eles compreendiam que deveria ser essa participação. No âmbito da educação contemporânea, a ideia de participação transcende as restrições das sociedades antigas, dando maior amplitude ao que se compreende atualmente como cidadania.

Importante ressaltar que a comunidade é o local onde nasce a escola (instituição física onde se desenvolve a educação dos membros da sociedade) e, portanto, a comunidade dever ser vista como um espaço onde é possível construir saberes e desenvolver valores.

Para Martins (2009), a educação para a cidadania é a capacidade desenvolvida pelos educandos para estruturar sua relação com a sociedade por meio da convivência, valorizando assim os princípios da autonomia, responsabilidade e participação social.

O excerto do relatório reafirma a relação que fizemos entre educação e cidadania, ressaltando o desenvolvimento de competências e atitudes que contribuam para a melhoria da sociedade da qual o educando está inserido, além de reforçar as experiências na comunidade como prática educativa capaz de fortalecer a cidadania.

Isso se explica porque desde a concepção inicial nas sociedades gregas e romanas a ideia de cidadão estava atrelada à perspectiva de participação na sociedade, mesmo à maneira como eles compreendiam que deveria ser essa participação. No âmbito da educação contemporânea, a ideia de participação transcende as restrições das sociedades antigas, dando maior amplitude ao que se compreende atualmente como cidadania.

Importante ressaltar que a comunidade é o local onde nasce a escola (instituição física onde se desenvolve a educação dos membros da sociedade) e, portanto, a comunidade dever ser

vista como um espaço onde é possível construir saberes e desenvolver valores.

Para Martins (2009), a educação para a cidadania é a capacidade desenvolvida pelos educandos para estruturar sua relação com a sociedade por meio da convivência, valorizando assim os princípios da autonomia, responsabilidade e participação social. Essa perspectiva é reforçada por Freire (1967), ao reiterar não haver educação fora da sociedade e que, por isso, ela precisa ser desenvolvida através de práticas que coloquem o educando em "postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço" (Freire, 1967, p. 34), ou seja, sobre a sociedade onde está inserido. Para tanto, a forma mais adequada para isso acontecer é possibilitar a integração entre os educandos e a comunidade externa para que ambos possam socializar saberes e construir valores.

Nesse contexto, Cortina (2005) enfatiza a importância da socialização, pois além de proporcionar a capacidade de convivência, também possibilita que os educandos possam participar da construção de uma sociedade justa, onde podem desenvolver qualidades e virtudes.

### ***6.1.3 Educação para a cidadania no ensino médio integrado: construindo os valores necessários à formação cidadã ética***

A educação é colocada como direito constitucional no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988, p. 120): "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Para Ruza e Suárez (2013), é de responsabilidade da instituição orientar adequadamente o estudante no alcance do propósito pedagógico e propósito social, promovendo assim um alto nível de aprendizagem e uma alta qualidade de serviço.

As instituições estarão então cumprindo sua missão, proporcionando ao aluno um conjunto de benefícios acadêmicos, pessoais e sociais. Bittencourt (2003) coloca em suas reflexões a importância das unidades escolares oferecer uma formação ampla, fundamentada em quadros teóricos e analíticos gerais, com disponibilidade para a inovação, capacidade de negociação, de modo que cria oportunidades para os estudantes e não a adaptação aos interesses do mercado. Para Held (2006), a instituição escolar tem a responsabilidade de construir cidadãos completos, interessados nas necessidades do seu entorno social e não unicamente concentrados em satisfazer seus próprios interesses. Nesse contexto, Escrigas e Lobera (2009) coloca que:

Uma sociedade embasada em um modelo de produção centrado em conhecimento e tecnologia, e que empurra o conhecimento humano, social, ético e filosófico para segundo plano devido a sua falta de valor de troca, pode ser uma sociedade com um sistema de produção com base no conhecimento, mas não pode ser chamada de uma sociedade de conhecimento. Uma sociedade hipertônica, que é deficiente em compreensão humana e em capacidade de prover contextos e condições decentes para toda a vida no planeta, com iguais oportunidades para todos, precisa repensar uma maneira de criar uma sociedade verdadeiramente embasada em conhecimento (Lobera, 2009, p. 8).

Os autores destacam um dilema com relação às funções e aos objetivos das atividades educacionais e de pesquisa, diretamente ligada ao que entendemos por conhecimento; ao valor que se dá a diferentes tipos de conhecimento; aos conteúdos que se seleciona para transmitir aos cidadãos que estão no mais alto nível de educação; e, à mensagem que se dá à sociedade com relação ao que é ou não é importante saber para viver na sociedade contemporânea. “A maneira pela qual essas considerações são tratadas determinará o papel do sistema da Educação futuro” (Escrigas; Lobera, 2009, p. 8).

No capítulo I discutimos sobre o Ensino Médio Integrado à educação profissional e tecnológica e mostramos que a educação para a cidadania está prevista nos documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Os referidos documentos apontam a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas amparadas na perspectiva de educação para a cidadania social, ou seja, na promoção de uma educação pautada na integração social entre educandos e comunidades. No capítulo II argumentamos que tais práticas podem ser desenvolvidas por meio da extensão para contribuir com a formação humana integral do educando no Ensino Médio Integrado. A ideia de formação humana discutida no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira, como vimos, tem sentido de integralidade, ou seja, da defesa do equilíbrio entre a formação técnica para o mercado e o desenvolvimento de outros valores humanos. Assim, nessa discussão de formação humana integral defendida no Brasil para o Ensino Médio Integrado, situamos a educação para a cidadania social, que pode ser o ponto de intersecção entre o individualismo e coletivo que constitui o ser social do educando. Segundo Cortina (2005), quando o indivíduo se reconhece cidadão de uma comunidade pode se sentir motivado a trabalhar em função da melhoria dela. Nesse mesmo entendimento, Lúquez, Fernández e Bustos (2000) reforçam que, no contexto contemporâneo, torna-se imperiosa a participação dos indivíduos na comunidade, pois dessa forma, podem ajudar a definir os caminhos que devem ser seguidos para enfrentar e amenizar os problemas do dia a dia. Assim, a participação

torna-se um dos principais fatores para a consolidação da educação para a cidadania.

Nessa direção reside o desafio do Ensino Médio Integrado, pois o educando não pode se sentir em formação apenas para ocupar um posto de trabalho, mas sim ocupar sua posição de cidadão participativo e transformador no contexto onde está inserido. Para isso, é fundamental que ele possa se inserir na comunidade, conhecer e vivenciar alguns problemas para poder refletir sobre tais problemas e atue em função da melhoria ou resolução deles.

Posto isso, podemos afirmar que a educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado significa desenvolver no educando suas capacidades técnicas e humanas, de forma que ambas constituam um ser social capaz de compreender o mundo ao seu redor e de sentir-se um indivíduo responsável pelas transformações em função da sua participação na comunidade. Isso significa que a educação para a cidadania não deve formar apenas para que o educando se sinta um técnico de nível médio integrado em uma área específica, mas ao contrário, levá-lo a ter comportamentos, atitudes e a construir valores humanos que os façam se sentir um técnico cidadão de nível médio integrado em uma área que pode contribuir com a sociedade.

Nesse sentido, Cortina (2005) argumenta que os valores morais são componentes inevitáveis do mundo humano e que, portanto, a nossa vida não acontece sem eles. Os demais valores (religiosos, estéticos, de saúde, intelectuais) não seriam menos importantes, mas seriam ajustados a partir dos valores morais, já que estes “atuam como integradores dos outros, não como substitutos deles” (Cortina, 2005, p. 172).

Nessa mesma perspectiva, Nussbaum (2015) discorre sobre os valores que caracterizam o espírito das humanidades e defende uma educação que tenha como base um tipo de cidadania inclusiva a qual teria como característica o raciocínio crítico e a compreensão das experiências humanas e a complexidade do mundo. Isso significa que para a escola desenvolver a educação para a cidadania, precisa formar os educandos criticamente e conscientizá-los do seu papel transformador na sociedade.

No caso da educação profissional e tecnológica de nível médio, o objetivo central é proporcionar aos educandos uma formação que integre os conhecimentos técnicos e gerais inclusiva, a fim de garantir a formação humana integral. Nessa perspectiva da indissociabilidade entre o saber fazer e o saber pensar está contemplada a educação para a cidadania, que tem como base o desenvolvimento de valores humanos que tornam os educandos cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

O signo valor nos remete a dinheiro, algo mensurável, preço, montante em dinheiro, custo entre outros, mas nesse texto, ao tratarmos de valores, nos referimos às capacidades cognitivas desenvolvidas pelos educandos a partir de experiências durante as atividades

pedagógicas na educação formal. Não se trata de uma abordagem em defesa de uma educação voltada ao modelo tradicional, mas ao contrário, reconhecer a função social da escola diante do contexto contemporâneo como uma instituição capaz de contribuir com a construção de um mundo socialmente igualitário e justo. Isso implica desenvolver nos educandos as capacidades de raciocinar e refletir criticamente (Nussbaum, 2015) para os mesmos poderem viver em “[...]uma sociedade no qual as pessoas se diferenciam bastante segundo inúmeros parâmetros, entre eles religião, etnia, riqueza e classe, incapacidade física, gênero e sexualidade [...]” (Nussbaum, 2015, pp. 10-11).

Nesse sentido, educar para a cidadania significa educar em valores, ou seja, desenvolver situações pedagógicas que favoreçam aos educandos o cultivo de condições que os preparem para certas atitudes diante da sociedade. A extensão, ao inserir os alunos do ensino médio integrado em contato com a comunidade externa, possibilita aprendizados que criam valores próprios decorrentes dessa prática pedagógica. Dentre eles, podemos apontar, a partir da compreensão dos autores Cortina (2005), Nussbaum (2015), Machado (2006) e Camps (1998), a solidariedade, a criticidade, a tolerância, a disponibilidade para o diálogo, a autonomia, a preocupação com o outro e o respeito ao próximo.

Além desses, podemos acrescentar as derivações como iniciativa/proatividade, persistência, capacidade de superar conflitos e uso de estratégias para estimular a participação da comunidade externa.

Os valores são, portanto, dimensões que, percebidos em função de atitudes comportamentais durante a interação aluno e comunidade externa, constituem a educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado. Ressaltamos que esses valores não são desenvolvidos apenas por meio da educação formal, mas envolve outras instâncias como a vida social familiar e os aspectos individuais e particulares do sujeito como as ideologias e os sentimentos. Essas dimensões caracterizam a vida humana, sendo desenvolvidas a partir do nosso sentido criativo e da compreensão da realidade (Cortina, 2005).

As relações sociais oportunizam novas vivências e, assim, tornam-se fontes de construção de significados desenvolvidos no interior dos sujeitos envolvidos. Segundo Lopes, (2004), à medida que o mundo social vai sendo experienciado, diversos fatores se combinam a partir das vivências, possibilitando aos sujeitos a construção de um mundo singular. Com isso, os autores reiteram o pensamento de Moura, Lima e Silva (2015) que compreendem a formação como o resultado das relações sociais desenvolvidas em contextos diversos. Assim, criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio” (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 23).



Corroborando esse pensamento, Durkheim (2007) reforça que todo indivíduo que quer a sociedade, quer-se a si, visto que ele faz parte intrínseca dela. Com isso, acrescenta o autor, que a ação que a sociedade exerce junto ao educando, por meio da educação, não tem o objetivo de a pequenar-lo ou minimizá-lo, mas, ao contrário, torná-lo maior e contribuir com a sua formação genuinamente humana.

Nesse sentido, as atividades de extensão, caracterizadas por intervenções que oportunizam momentos de vivência entre alunos, extensionistas e comunidade externa, levam ao desenvolvimento da educação para a cidadania social imbricada à construção dos valores apontados por Cortina (2005), Nussbaum (2015) e Camps (1998), conforme discutiremos a seguir.

Rojas Mix (2003, p. 127) coloca que “a instituição escolar não pode renunciar à Utopia porque seu projeto de futuro só pode ser o de uma sociedade melhor e seu compromisso ético na sociedade democrática não pode prescindir de formar um cidadão mais humano”. Escribano e Lobera (2009) descrevem a necessidade de se contemplar nos currículos dos cursos tópicos como a sustentabilidade, a Interculturalidade, valores éticos, habilidades intelectuais e diversidade.

Para Evangelista (2000), por meio dessa nova orientação dos currículos, a educação consegue melhor se relacionar com a sociedade na busca pelo desenvolvimento sustentável. Além disso, essa mudança proporcionará uma formação integral de indivíduos, cidadãos profissionais e líderes mais competentes e capazes de solucionar problemas, avaliar cenários, propor inovações e incentivar o comprometimento das organizações com as questões da responsabilidade social. Silva I. (2014) discorre sobre a Educação ética e cidadã em seu estudo, como uma dimensão que diz respeito aos processos acadêmicos de formação humanística e profissional e às medidas de gestão e avaliação da qualidade acadêmica, no sentido do cumprimento da missão socialmente responsável das instituições de ensino.

Assim, ela emerge como uma dimensão que contempla a própria essência da escola e do fazer docente – o ensino e os impactos educativos que de tal tarefa são desencadeados por meio dos processos de formação. A autora utiliza quatro de dez competências colocadas por Villar (2009) como sendo importantes a serem ensinadas, fortalecidas e apropriadas pelos estudantes na sua formação humana. As escolhidas pela autora são as mais ligadas à ética e cidadania, sendo: atuação ética, valorização e respeito à diversidade, interação dialógica, inovação e criatividade e cidadania plena e cidadania crítica.

Para Villar (2009, p. 31), “a ética nos questiona sobre as más e boas práticas pessoais e sociais”. Nesse contexto, o autor coloca a necessidade de se ter profissionais conscientes da

realidade social que os rodeia e do impacto de suas ações e decisões, reforçando ainda mais a necessidade da construção de um perfil ético-profissional socialmente responsável, íntegro e coerente com seus valores e suas decisões. O autor coloca a competência de atuação ética em três diferentes níveis de domínio:

- a) Nível 1: descobre dilemas éticas na vida cotidiana pessoal e social, descrevendo suas causas e consequências assim como os valores éticos em jogo.
- b) Nível 2: julga dilemas éticos de âmbito profissional, utilizando princípios éticos universais que têm como base a justiça, bem comum e a dignidade da pessoa e que se concretizam nos direitos humanos individuais e coletivos.
- c) Nível 3: atua frente a dilemas éticos complexos de sua própria realidade pessoal e profissional, colocando em prática valores contrastados com os princípios éticos universais, demonstrando um espírito de serviço social em seu desempenho profissional (Villar, 2009, p. 31).

Segundo o autor, deve haver o exercício de resolução de dilemas éticos profissionais a partir de uma proposta ética de caráter universal vinculada aos direitos humanos em diálogo com posturas de valores próprios de cada estudante. Porém, existem muitos desafios nessa formação ética que tratam de algumas dificuldades, tais como: ensinamentos teóricos ético filosóficos são dificilmente compreendidos e apropriados pelos estudantes; falta de recursos pedagógicos para a preparação dos docentes; e, complexidade de avaliação da aprendizagem do aluno.

O autor afirma que a melhora na eficácia da formação ética e de responsabilidade social se dá na integração social, sendo que essas competências envolvem habilidades cognitivas e afetivas na resolução de problemas mediante a tomada de boas decisões.

Para Villar (2009), a aprendizagem, na prática dos projetos sociais, se faz necessária para a qualidade educativa na formação ética dos alunos. Isso porque:

- Trabalha na realidade social com pessoas e problemas sociais concretos;
- Exige que o professor conecte o conteúdo curricular com tarefas concretas, as quais necessitam dos conteúdos para resolver problemas reais;
- Exige muito dos alunos no aprendizado de como se deve se relacionar com pessoas que têm necessidades e problemas;
- Têm relação de afetividade, autoestima, habilidades interpessoais e pessoais, valores concretizados, cruzados, questionados por todos os participantes. Tudo isso está em jogo para alcançar a aprendizagem;
- O aprendizado não é validado somente pelo professor, e sim pelo resultado do trabalho feito e como o trabalho foi realizado pelo aluno (Villar, 2009, p. 31).

Segundo Silva, I. (2014), os objetivos da formação ética e cidadã voltam-se à promoção do estudante como autor de sua aprendizagem e corresponsável de sua formação integral e à promoção de formação baseada no desenvolvimento integral de competências e

baseada em valores. Estes valores contemplam liberdade, verdade, justiça, bem comum, solidariedade e desenvolvimento sustentável. A formação ética e cidadã implica conhecer temas sociais e ambientais, responder às exigências de modernização e democratização social, econômica e política.

Dentre os benefícios proporcionados pelo ensino e aprendizagem com base na formação ética, Rios (2008) se propõem a destacar os seguintes:

- O docente se obriga a conectar o conteúdo curricular à execução de tarefas concretas, relacionando a resolução de problemas reais;
- Inspira requisitos complexos ao estudante ao colocar em jogo exigências cognitivas e atitudes sociais, imprescindíveis para a interação com pessoas e com diferentes necessidades e inquietudes das comunidades;
- Promove ambientes de aprendizagem que potencializam a independência, o desenvolvimento da autoestima, habilidades interpessoais e de projeção social, clareamento de valores, talvez esquecidos ou questionados por atores comunitários; trabalho interdisciplinar e intergrupar com objetivos concretos a atingir; aprendizagem validada pelos resultados dos projetos e pela percepção do público atendido sobre os benefícios alcançados (Rios, 2008).

Segundo Rios (2008), cabe à instituição proporcionar a formação de um profissional com pleno domínio ético da sua área de conhecimento, com entendimento na busca por inovações, capaz de usar a tecnologia, assim como conseguir contribuir como cidadão no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. O autor coloca que a formação do profissional ético e cidadão se dá na sua interação com a sociedade, seja para se identificar culturalmente ou para tomar como referência para sua formação os problemas que irá enfrentar futuramente.

A Extensão como prática acadêmica, que interliga a instituição com as demandas da população, possibilita a formação desse profissional ético e cidadão.

Para Matiz (2013), o cidadão necessita estar disposto a ter uma atitude aberta ao reconhecimento crítico do seu entorno, precisa ter inclinação emotiva para atuar com solidariedade com outros cidadãos, comprometendo-se em ações construtivas e não violentas, organizadas coletivamente. Para a autora, um modelo de cidadania plena é composto por duas grandes dimensões: a cidadania crítica e a cidadania ativa.

Segundo a autora, na cidadania crítica se pressupõe a cidadania como um processo em construção que contempla a releitura da realidade por seus sujeitos, identificando as características dessa realidade, os fenômenos que a compõem, a diferença de outras realidades, as diferentes visões que existem em uma mesma realidade e as relações interdependentes que comportam. Esse tipo de cidadania incita a avaliação constante e cotidiana da ordem socialmente estabelecida e a valorização de atitudes de resistência aos

diferentes atores que defendem a reprodução diária dessa ordem. Existem critérios gerais que norteiam a noção de cidadania, tais como: a democracia como um estilo de vida, a interculturalidade como uma forma de relação com o outro, a indignação como a emoção a resgatar, a não violência como ação pacífica de troca como aposta ética, a união social para o exercício da cidadania e expressão do poder político dos cidadãos. “A postura crítica do enfoque se orienta não só para fomentar uma atitude de discussão e autocompreensão histórica da realidade, mas para pôr em jogo a necessidade de gerar posturas claras frente à elas mesmas (Matiz, 2013, p. 209).

Com relação à cidadania ativa, Matiz (2013) afirma que é um segundo passo, uma vez que o cidadão já se apropriou da cidadania crítica. É um modelo proposto a partir de duas dimensões principais: capacidade emotiva e capacidade de gestão. No primeiro, o conceito diz respeito a resgatar a importância da emoção como motor principal da ação. Dessa forma, é preciso que os cidadãos saibam identificar as emoções geradas frente a realidade, principalmente, as emoções relacionadas aos processos de injustiça social, desigualdade, pobreza e exclusão social. É um convite a entender não só como os indivíduos se relacionam, racionalmente, mas também como se relacionam emocionalmente. A emoção ressaltada pela autora é a indignação que deve ser mobilizadora e derivada da sensibilidade pelos outros e que clama a luta pela superação das injustiças. Nesse processo também se invoca a atuação frente às emoções experimentadas e identificadas, mediante os princípios filosóficos da não violência.

Conforme a autora, a capacidade de agência diz respeito às possibilidades reais de participação de maneira contundente, ou seja, é um plano de informação e estímulo de habilidades e conhecimentos específicos para a participação, a organização social, a ação coletiva e a ação em redes sociais. Implica a compreensão de meios de gestão que permitam uma gestão e um controle social efetivo, capacidade de elaborar propostas para atender a demandas específicas, habilidades argumentativas para participar de diálogos públicos que conduzam decisões públicas concretas e a favor do bem comum. Por meio de um aprofundamento no tema da cidadania é possível perceber o quão amplo é este estudo. No próximo tópico, busca-se perceber extensão e educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado como um elo potencializador entre a escola e a comunidade e como esta está vinculada à formação dos estudantes.

#### ***6.1.4 Extensão e educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado***

Segundo o Sociólogo Émile Durkheim (2007), a premissa da educação é uma formação essencialmente social, e nesse processo, nenhuma modalidade de ensino não pode estar indiferente a esta finalidade, dada a representatividade que possui perante a sociedade. No Ensino Médio Integrado à educação para a cidadania se constitui como necessária no percurso de formação humana do sujeito preconizado e desejado pela educação profissional e tecnológica no Brasil, e para que a mesma se consolide satisfatoriamente, faz-se pertinente a presença de uma forte articulação entre os sujeitos e a comunidade externa.

Considerando a tríade ensino, pesquisa e extensão, encontra-se nesta última dimensão acadêmica, um elo potencializador entre a escola e a comunidade e, conseqüentemente para a construção de uma educação cidadã junto aos seus estudantes beneficiários do fazer extensão. Com isso, a extensão é vista como uma prática pedagógica, seja curricular ou extracurricular, que pode estar vinculada à dinâmica de formação dos estudantes, para possibilitar-lhes a construção de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e valores humanos, que, em contrapartida, uma estrutura curricular rígida de um ensino tradicionalista não poderia sozinho possibilitar.

A extensão, vista como princípio educativo, promove interações e vivências sociais capazes de fornecer aos estudantes o mergulho em atividades educativas que podem contribuir para o desenvolvimento da sua cidadania social. Essas interações entre os beneficiários das práticas extensionistas e os participantes da comunidade externa é o que determina a compreensão do estudo dessa dissertação, uma vez que, são por meio dessas interações que os sujeitos/estudantes têm a possibilidade de desenvolver-se como cidadãos, dotados de valores, atitudes e compromissos relacionados à educação para a cidadania, conforme discutido nas entrelinhas acima.

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PROBEXC PROJETO, se alinha nessa perspectiva, pois uma de suas premissas é desenvolver projetos que envolvam a comunidade externa, criando um espaço dialógico entre alunos extensionistas e membros dessas comunidades, Segundo Araújo e Silva (2013), os projetos institucionais de extensão são ações pedagógicas que promovem experiências sociais para os estudantes. Essas experiências possibilitam aprendizagens que casam com a formação de uma educação cidadã no Ensino Médio Integrado, percebidas e observadas a partir dos valores, atitudes e/ou comportamentos, descritos e fundamentados no quadro abaixo:

**Quadro 5 - Valores, atitudes e comportamentos relacionados à educação para a cidadani**

(Continua)

| <b>Valor/atitude/ comportamento</b> | <b>Conceituação</b>   | <b>Possibilidades de desenvolvimento</b>   |
|-------------------------------------|---|--|
| Disponibilidade para o diálogo      | Atitude relacionada à "[...] capacidade de se dirigir e responder ao outro como igual, para com ele estabelecer uma relação". O diálogo "[...] antes de ser tido como um valor, deve ser visto como uma experiência humana fundamental. Toda a existência humana é, em certo sentido, dialógica ou dialogal [...]" (Duarte, 1984)   | Os extensionistas que se socializam no interior do campo social apresentam capacidade para o diálogo com os participantes da comunidade externa. A forma de interação das atividades de extensão favorece a produção dialógica de conhecimentos. |
| Iniciativa/proatividade             | Atitude de quem se propõe a empreender pela primeira vez uma coisa. Qualidade de quem se disponibiliza a tomar diligências diante de circunstâncias (Machado, 1981c)  | Os extensionistas apresentam capacidade de resolução de problemas que surgem durante a realização das atividades.  |
| Persistência                        | Atitude de quem continua a insistir, perseverar constantemente diante determinadas situações adversas (Machado, 1981d)  | Os extensionistas demonstra capacidade de perseverança diante de situações e/ou problemas que surgiram ou que não estavam previstos para a atividade.  |
| Respeito ao próximo                 | "Sentimento moral inspirado pela iminente dignidade da pessoa, reconhecida como um valor a salvaguardar e a promover. [...] demonstrações de apreço e consideração devidas a certas pessoas" (Freitas, 1989)  | Os extensionistas respeitam as posições e/ou limitações dos membros da comunidade externa.   |
| Responsabilidade                    | Qualidade relacionada à "[...] capacidade e obrigação de responder ou prestar contas pelos [...] próprios actos e seus efeitos [...]" (Cabral, 1992a) Capacidade de assumir compromissos perante outros a partir de uma tripla remissão: quem, por (quê) e perante (quem). A responsabilidade envolve um indivíduo que se responsabiliza por algo perante algo/alguém/instância que sejam reconhecidos capazes de exigir responsabilidades. | Os extensionistas são capazes de cumprir com suas tarefas nos prazos previstos pelos coordenadores.  |

(Conclusão)

| Valor/atitude/ comportamento                                       | Conceituação  | Possibilidades de desenvolvimento  |
|--|---|--|
| Solidariedade  | Valor relacionado à capacidade de manter uma "[...] interdependência mútua ou vinculação recíproca. [...]" com mútua responsabilidade "nas relações dos indivíduos e das sociedades entre si e nas dos indivíduos e sociedades menores para com ou grupo, ou sociedade maior, de que são membros" (Cabral, 1992b) | A atividade realizada proporciona vivências, estudos e aprendizagens que levam à geração de compromisso social por parte dos extensionistas. Os extensionistas se sentem cidadãos participativos na vida social da comunidade externa. |
| Tolerância   | Atitude relacionada ao respeito às diferenças e às liberdades dos indivíduos e grupos sociais (Cabral, 1992c)   | A interação que se estabelece entre os extensionistas e membros da comunidade externa é permeada por tolerância diante das circunstâncias.   |
| Usam estratégias para estimular a participação dos alunos externos | Atitude relacionada à capacidade de empenhar-se na aplicação de conhecimentos, meios e/ou recursos adequados com vistas à reversão de obstáculos, desafios, competições ou situações antagônicas que surgem em determinados contextos (Comprido, 1984)  | Os educandos extensionistas são capazes de desenvolver dinâmicas ou utilizam de meios diferenciados para tentar envolver os participantes da comunidade externa durante a realização da atividade.                                     |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses valores, atitudes e comportamentos não podem ser ensinados ou ministrados durante uma aula tradicional, porque eles são internalizados por atividades pedagógicas que estimulem a interação e a convivência, impulsionando, assim, o desenvolvimento humano dos envolvidos. Esta pesquisa defende que a participação no Programa.

O Instituto Nacional de Bolsa de Extensão e Cultura (PROBEXC) contribui com a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFPB (Campus Monteiro) e, portanto, desenvolve os valores, atitudes e/ou comportamentos, descritos no quadro 05. Nesse contexto, podemos afirmar que a extensão, enquanto diretriz institucional do IFPB, pode ser “[...] um processo mediador de construção do conhecimento [...] que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos” (Síveres, 2013, p. 20).

Portanto, pode-se perceber que a extensão, de fato, contribui para a efetivação dos aspectos preconizados pela perspectiva da educação para a cidadania, uma vez que ela possibilita aos educandos, aprendizagens significativas a partir da inserção na sociedade por meio de atividades extensionistas.

Este capítulo tem a finalidade de integrar os temas que se correlacionam com a temática do estudo, centrando-nos, especialmente, na construção da discussão sobre a contextualização da educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado por meio das aprendizagens desenvolvidas pela extensão. Para tanto, transita-se pela história da cidadania desde as civilizações antigas até o contexto histórico do Brasil visando chegar à compreensão do seu conceito contemporâneo. Assim, percebe-se que a cidadania social é uma perspectiva que se coaduna com os objetivos da educação e é condizente com a função social da escola. No âmbito do Ensino Médio Integrado, a educação para a cidadania se apresenta como uma discussão imprescindível à consolidação da formação humana pretendida para essa etapa de formação dos educandos. Nesse sentido, defende-se que a aprendizagem impulsionada pela extensão é uma forma de desenvolver valores, atitudes e comportamentos que constituem a base da educação para a cidadania.



## 7 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se o caminho metodológico que permitiu delinear as escolhas que determinaram as etapas do percurso e o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa. Para isso, foram consideradas as informações obtidas no Programa Institucional de Bolsa de extensão e Cultura - PROBEXC, do IFPB *Campus* Monteiro, especificamente na categoria projetos. Desta forma, a estrutura do capítulo está organizada com aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, delimitação da amostra, sujeitos de pesquisa, técnica de coleta de dados e técnica de análise.

### 7.1 Tipo de Pesquisa

Esta seção descreve o tipo de pesquisa adotada a partir da abordagem, da natureza, dos objetivos e dos procedimentos, destacando as exigências metodológicas adotadas neste trabalho.

#### 7.1.1 *Quanto à abordagem e natureza da pesquisa*

Dadas as especificidades e complexidade do objeto pesquisado, foi utilizada a abordagem qualitativa para o alcance dos objetivos propostos. Segundo Minayo (2001), a utilização dessa abordagem é relevante sempre quando se pretenda trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se mostra a mais compatível ao alcance dos objetivos propostos, enquanto, para além do conhecimento científico, considera os determinantes filosóficos e do senso comum nas diversas realidades.

O caráter descritivo da pesquisa qualitativa, o qual garante a possibilidade de busca da compreensão, para além da explicação da realidade, será observado por meio da utilização da pesquisa de campo. Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa se deu pela possibilidade de busca pela compreensão das contribuições das ações extensionistas numa perspectiva de formação para a cidadania a partir das particularidades dos discentes, e coordenadores que participam do Programa institucional de Bolsa de extensão e cultura – PROBEXC, justificando assim a abordagem escolhida.

“[...] uma estrutura de pesquisa flexível, com seleção de campo empírico aleatória,

onde o pesquisador está em contato com os participantes, são comumente presentes em pesquisas qualitativas” (Duarte; Machado; Matos, 2013, p. 207).

Importa complementar que se apresenta uma proposta de pesquisa aplicada, uma vez que, se confirmadas as lacunas relativas aos estudos voltados à compreensão das contribuições das ações extensionistas numa perspectiva de formação para a cidadania no âmbito dos IF's, bem como acerca do desconhecimento por parte de alunos quanto aos benefícios dos projetos de extensão na instituição propomos um produto educacional que possa vir suprir essas possíveis ausências.

Portanto, a pesquisa é aplicada, posto que objetiva investigar um problema com vistas à propositura de solução que promova uma transformação e melhoria das atividades extensionistas no âmbito da instituição, contemplando estudos organizados visando demandas identificadas no contexto social (Gil, 2010).

#### *7.1.1.1 Quanto aos objetivos da pesquisa*

Com relação aos objetivos da presente pesquisa, pode-se caracterizá-la como pesquisa descritiva e explicativa. Explicativa por está baseada em experimentos envolvendo hipóteses especulativas (Vergara, 2013). Santos (2018) destaca que a finalidade da pesquisa explicativa consiste na criação e explicação de determinada teoria sobre processo, fenômeno e/ou fato.

Nesse sentido, além das pesquisas bibliográfica e documental, utilizou-se da pesquisa de campo para aprofundamento das questões relativas ao objeto de pesquisa. Segundo Marconie Lakatos (2011), a pesquisa de campo “consiste na observação e fenômeno tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá los (Marconi; Lakatos, 2022, p.69).

Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, a saber: alunos, e docentes coordenadores de projetos de extensão, a fim de conhecer suas percepções, expectativas e aspirações acerca dos projetos extensionistas que vêm sendo realizados. Nossa pesquisa também é descritiva, enquanto veio cumprir a finalidade desse tipo de pesquisa, qual seja a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 1999).

## **7.2 Delimitação da amostra e os sujeitos da pesquisa**

Ainda que, por meio do levantamento bibliográfico, buscou-se conhecer a realidade

das contribuições das ações extensionistas numa perspectiva de formação para a cidadania numa Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário delimitar nossa amostra, a qual está situada no contexto do Ensino Médio Integrado. O campo de observação foi no IFPB, Campus Monteiro, no sentido de conhecer a extensão como instrumento de fortalecimento da formação para a cidadania dos estudantes.

Frente a este cenário, optou-se por escolher como objeto de estudo a ser analisado as ações na categoria projetos, aprovados e contemplados com bolsas de extensão por meio do Programa Institucional de bolsa de extensão e cultura – PROBEXC, no ano de 2022, fomentado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC. Entendeu-se que estas ações, ao serem avaliadas junto aos discentes participantes, propicia um campo fértil para compreendermos a identidade da extensão na instituição em estudo.

Tal delineamento foi estabelecido também por se tratar de um programa que atua como importante instrumento voltado ao fomento à prática extensionista no sentido de integrar, necessariamente, a participação do discente, foi através deste estudo que se pode compreender como se encontra a instituição, no que tange ao cumprimento de seus objetivos extensionistas, trazendo nesse bojo a participação dos alunos e coordenadores que participam do programa. A unidade de análise será o *Campus Monteiro*, onde o Programa Institucional de bolsa de extensão e Cultura (PROBEXC), desde 2011 vem desenvolvendo atividades que se insere nesse contexto, pois possibilita a integração de estudantes com os demais membros da comunidade externa por meio da realização de atividades curriculares fora da sala de aula, proporcionando, aos mesmos, experiências singulares que somente na sala de aula convencional não seriam possíveis.

As ações extensionistas abordadas neste estudo aconteceram durante o ano de 2022. Existem, no *campus Monteiro*, ações nas áreas temáticas de Educação, Cultura, Saúde, Comunicação, Desporto e Direitos Humanos, dentre as quais serão descritas as ações que serão objetos desta pesquisa, conforme as áreas pesquisadas.

Uma vez conhecida as ações extensionistas, optou-se por utilizar, nesta pesquisa, a amostra das ações das áreas de Educação, Cultura, Desporto e Comunicação, pois das seis áreas, são essas as que totalizam mais projetos e programas cadastrados no SUAP/PROEXT, e dessa forma como são as áreas com mais projetos e programas, acredita-se ter uma extensa participação na responsabilidade social do IFPB, *Campus Monteiro*, conforme se vê no quadro abaixo:

**Quadro 6 - Quantidade de ações de extensão por área**

| Área             | Quantidade de Projetos | Quantidade de Programas |
|------------------|------------------------|-------------------------|
| Educação         | 7                      | 5                       |
| Cultura          | 4                      | 3                       |
| Desporto         | 3                      | 4                       |
| Comunicação      | 3                      | 3                       |
| Direitos Humanos | 3                      | 0                       |
| Saúde            | 2                      | 1                       |
| Total            | 22                     | 16                      |

Fonte: Proext/IFPB (2022).

Para a amostragem do presente estudo, foi utilizado o método não probabilístico por acessibilidade, que segundo Vergara (2013), é a seleção de elementos pela facilidade de acesso aos, e, por tipicidade ao ser constituída pela seleção de elementos que a pesquisadora considera representativos da população alvo. Portanto, a população da pesquisa compõe-se dos projetos de cunho social, realizados no campus Monteiro do Instituto Federal da Paraíba no ano de 2022.

Para a distinção dos projetos de cunho social dos demais projetos de extensão, utilizou-se a definição de projeto social colocada por Vercelli (2013), em que o autor define esse tipo de projeto como um meio de formação de cidadãos que podem reconstruir a cidadania das camadas populares e buscar a transformação social em prol de uma vida mais digna. Considerando a dificuldade de se trabalhar com um número elevado de projetos, optou-se por uma amostra de 6 projetos, conforme descrito no quadro abaixo:

**Quadro 7 - Área e títulos dos projetos de extensão realizados em 2022**

| Área        | Título do Projeto   |
|-------------|---|
| Comunicação | Projeto comuniART – Operação Cidadania e arte na região do Cariri.  |
| Educação    | “Direitos? Para quais Humanos?”   |
| Cultura     | “Fazendo Arte, conquistando Direitos e construindo Cidadania”   |
| Desporto    | “Programa Mulheres SIM”   |
| Comunicação | “Inclusão Digital: Uso do computador e internet na comunidade rural”  |
| Educação    | “O ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas de ensino médio de Criciúma e os desafios para a eliminação do racismo” |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro, em 2022, foram realizados no IFPB 38 projetos de extensão, 22 e 16 nas categorias projetos e programas respectivamente. A pesquisa foi com o estudo da categoria projeto, e dos 22 projetos, 6 foram selecionados. À frente, será feita uma breve explicação sobrecada um deles.

### ***7.2.1 Os sujeitos da pesquisa***

Para cada projeto, tem-se uma amostra de um coordenador e um aluno, com exceção de um projeto, que foram considerados 2 alunos participantes para a pesquisa, totalizando-se 6 coordenadores e 7 alunos participando desta pesquisa. O critério de escolha do aluno-participante foi estar diretamente envolvido no projeto. Para identificar como ocorre a contribuição das ações de extensão no processo de formação do discente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas feitas presencialmente, para que se pudesse obter narrativas com os principais atores desse cenário.

As entrevistas constaram de perguntas abertas, gravadas, mediante autorização dos entrevistados e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. Conforme afirma Caregnato e Mutti (2006), a narrativa é uma maneira na qual o ser humano pode relatar a sua história, por meio da linguagem oral. Segundo Duarte; Machado; Matos (2013):

A escolha dos sujeitos na pesquisa qualitativa passa por um processo rigoroso de seleção de amostra, que atenda, plenamente, à representatividade de uma população, obedecendo aos parâmetros de uma população, que são calculados através das estimativas observadas na amostra (Duarte; Machado; Matos, 2013, p. 212).

Assim, amostragem é um conjunto de técnicas para se conseguir representatividade, considerando um referencial de amostragem que operacionalize a população e a qualidade deste referencial é medida pelo quanto ela não consegue abranger todos os elementos que devem ser pesquisados, ou seja, a não cobertura da amostragem do objeto na totalidade.

### ***7.2.2 Procedimentos da pesquisa***

Para a coleta de dados, trabalhou-se a pesquisa em três etapas, sendo elas: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo. É válido pontuar que as etapas da pesquisa são flexíveis e interdependentes, não ocorrendo linearmente.

### 7.2.3 Primeira Etapa: A pesquisa bibliográfica

A investigação contou, no primeiro momento, com uma pesquisa bibliográfica, mediante a qual buscou-se conhecer o contexto de produções científicas acerca das ações extensionistas e sua contribuição para os estudantes participantes.

Utilizou-se a pesquisa do tipo bibliográfica, procedendo à análise de referências teóricas anteriormente estudadas e publicadas em livros, artigos e páginas de *web sites* (Fonseca, 2002, p. 32). Nessa perspectiva, trata-se de um grupo organizado de atividades de busca por soluções, que não pode ser espontâneo ou aleatório, uma vez que deverá manter atenção sobre o objeto pesquisado (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

A pesquisa bibliográfica é uma pesquisa baseada em produções de estudos anteriores, tendo relevância no trajeto da pesquisa por viabilizar a leitura, seleção, fichamento, organização e compreensão, servindo de base para os demais procedimentos (Fachin, 2003; Lakatos; Marconi, 2009).

Nesse sentido, a revisão da literatura acerca das contribuições das ações extensionistas para os estudantes constituiu a etapa inicial de pesquisa, contemplando documentos impressos e virtuais, como: periódicos, artigos, livros, entre outros. Todavia, dado o caráter de flexibilidade e de interdependência com relação às demais etapas da pesquisa, foi desenvolvidadurante todo o processo investigativo.

Portanto, o levantamento bibliográfico realizado e a pesquisa bibliográfica propriamente dita cumpriram a função de perseguir o primeiro objetivo específico da investigação, qual seja, identificar como as questões referentes às ações extensionistas acontecem no processo formativo no Ensino na literatura acadêmica.

O início da pesquisa bibliográfica ocorreu a partir de buscas em duas bases: na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scielo*. Dadas as limitações de alcance do nosso estudo, realizou-se um recorte no número de páginas pesquisadas em cada banco de dados.

Na BDTD, restringiu-se à busca das cinco primeiras páginas de resultados, com vinte documentos por página, e para cada categoria utilizamos critérios de exclusão e inclusão. Os principais descritores utilizados para se chegar a essa seleção mantêm estreita relação com nosso tema, quais sejam: Extensão e Institutos Federais, Extensão universitária e formação cidadã, extensão universitária e formação discente, e Extensão universitária e Educação Profissional. Foi realizada análise detalhada das produções selecionadas, com o intuito de identificar contribuições para a compreensão do objeto de pesquisa.

A partir da contribuição dos primeiros achados da pesquisa bibliográfica, foi possível estabelecer similaridades entre o objeto de pesquisa e o de alguns autores. Dessa forma, reconhecem-se as contribuições teórico-metodológicas na construção do objeto de pesquisa.

#### 7.2.4 Segunda etapa: a pesquisa documental

A pesquisa documental compôs a segunda etapa da pesquisa, todavia, como continuidade durante todo o processo de investigação, mediante constante busca por informações acerca de regulamentações legais, em níveis nacional e local, referentes à EPT, e as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito do IFPB.

Vale observar a relevância da pesquisa documental no contexto da pesquisa qualitativa, dada a riqueza e estabilidade dos dados coletados (Gil, 2010). Os primeiros achados da pesquisa documental propiciará a aproximação com o *Corpus* documental da pesquisa, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 8 - Fontes documentais (corpus documental)**

(Continua)

| <b>CORPUS DOCUMENTAL</b>                  |   |  |
|---|---|--|
| <b>Lei</b>                                | <b>Nome</b>   | <b>Contribuição</b>  |
| Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                             | Explicita algumas intenções da formação nessa etapa da vida do educando, dentre as quais podemos destacar: o desenvolvimento da cidadania, o desenvolvimento do educando como pessoa humana, e a compreensão dos processos científicos e produtivos, por meio da relação entre teoria e prática dos conhecimentos construídos no ensino das disciplinas.                       |
| Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 | Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio | Embora não utilizem a nomenclatura “extensão”, apontam a interação com a comunidade externa como uma hipótese a ser considerada na formação do educando. Essa relação pode ser concretizada por meio de atividades sociais que estimulem a compreensão da realidade e possibilitem aos educandos perceberem-se como agentes transformadores de sua escola e de sua comunidade. |

(Conclusão)

| <b>CORPUS DOCUMENTAL</b>                      |   |   |
|---|---|---|
| <b>Lei</b>                                    | <b>Nome</b>   | <b>Contribuição</b>   |
| Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021 | Define as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.  | Colocam em pauta a ideia de educação para a cidadania, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo, pois educar para o trabalho significa formar o educando integralmente. Isso implica em formar cidadãos autônomos, capazes de atuar como sujeitos sociais que façam a leitura do mundo e se sintam agentes de transformação da sua região.  |
| Resolução nº 36, de 22 de novembro de 2006    | Aprova as normas para as Atividades de Extensão da Instituição.   | Primeiro dispositivo legal que diz sobre atividades de extensão ao longo trajetória do IFPB, e assinala que as ações de extensão são um processo educati cultural e científico, migrando perspectiva de mera prestação de serv para uma relação de aprendizagem educando, conforme compreende nesse estudo.   |
| Resolução nº 64, de 31 de julho de 2009       | Aprovou o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, criou a Pró-reitoria de Extensão do IFPB, órgão vinculado à Reitoria que tinha a responsabilidade de sistematizar as políticas de extensão para todo os Campi do IFPB | A criação dessa Pró-reitoria se reveste de elevado valor histórico para a extensão no IFPB, uma vez que ela passou a dispor das mesmas prerrogativas e <i>status</i> das Pró-reitorias de Extensão das universidades.   |
| Resolução nº 18, de 29 de setembro de 2010    | Aprovou o Regimento Geral do IFPB, documento que situa a Pró-reitoria de Extensão como um dos órgãos executivos da Instituição e define as suas competências.   | Reforça a perspectiva do Estatuto aprovado em 2009 e, pela primeira vez na história da Instituição, abre caminho para o desenvolvimento de diversas atividades de extensão integradas com o ensino e a pesquisa.  |
| Resolução nº 39 de 26 de março de 2012        | Aprovou o novo Projeto Político-Pedagógico do IFPB  | Materializa a importância que a extensão assumiu no IFPB e a apresenta em um tópico específico intitulado <i>Política de Extensão e Interação Com a Sociedade</i> . O documento considera a concepção assumida no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e potencializa a extensão em uma perspectiva que perpassa o assistencialismo e a prestação de serviços, compreendendo-a como uma prática que contribui com a formação dos educandos. |
| Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008         |   | Institui Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.  |

Fonte: Autor (A) (2022).

As buscas iniciais ocorreram na fase de planejamento da pesquisa e disseram respeito às leis e normativas mais gerais acerca da educação nacional, da educação profissional, do contexto. A esses documentos foram acrescentados outros, inclusive os que, porventura,



existiam no âmbito do IFPB, os quais estavam relacionados às atividades extensionistas nos cursos ofertados a esses alunos. Para tal averiguação, buscou-se documentos institucionais, notadamente relacionados ao IFPB, a exemplo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O que se esperou a partir da leitura desses documentos institucionais foi atingir um dos objetivos da pesquisa, uma vez que o conhecimento acerca da organização didático-pedagógica contemplada no PPI, no PDI e no PPC, nos possibilitou conhecer as condições de oferta de atividades de extensão. Portanto, sob a perspectiva de continuidade e de interligação com as demais etapas, o prosseguimento da pesquisa se deu por meio da leitura aprofundada dos documentos encontrados e a seleção daqueles que estabeleceram o *corpus* documental.

### **7.2.5 Terceira etapa: Pesquisa de Campo**

Procede à pesquisa de campo visando conhecer a realidade das atividades de extensão e compreender como essas ações contribuem com o desenvolvimento da educação para cidadania mediante interlocução com os sujeitos envolvidos, a saber: alunos, e professores coordenadores de projetos de extensão.

Segundo Gil (2008), caracterizando a Pesquisa de Campo é aprofundar uma realidade específica por meio da coleta de informações a serem fornecidas por participantes de um determinado grupo, possibilitando a captação de suas percepções e sentimentos a respeito de tal realidade.

Esta etapa deu-se por entrevista semiestruturada em formato presencial para os coordenadores e os alunos bolsistas participantes dos projetos. O roteiro de entrevista está como apêndice C e D no final desta pesquisa, ela foi composta por questões abertas respondidas pelos coordenadores e alunos dos projetos selecionados, utilizou-se um gravador digital a fim de obter registro fiel das falas dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com até 2 participantes por vez, com horários agendados via telefone ou e-mail, atendendo prioritariamente a disponibilidade dos participantes de forma que não fosse comprometida suas atividades acadêmicas e/ou laborais. O critério de até 2 participantes se deu pelo fato da necessidade de obtermos narrativas mais precisas dos entrevistados, respeitando o tempo dos mesmos.

## 8 COLETA E ANÁLISE DE DADO

A coleta de dados se deu por meio de dados primários e secundários. A fonte de dados primários foram as entrevistas. As fontes de dados secundários foram os documentos e fontes bibliográficas.

Para a elaboração da pesquisa, houve o levantamento dos documentos e sua análise, principalmente, os documentos relacionados à área de gestão do IFPB, área da extensão e dos projetos sociais registrados na extensão. Os documentos puderam se apresentar na forma física, como registros em arquivo; documentos virtuais, no caso do *site* do IFPB, analisando o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da instituição e resoluções de extensão; e, também, documentos acessados via *Suap*, como os relatórios finais dos projetos, ou ainda, sob a forma de planilha Excel, formato em que são registrados os projetos de extensão da instituição.

Conforme Severino (2007, p. 126), a “documentação é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho”. Por meio da análise documental, a pesquisadora conseguiu fazer um levantamento dos projetos de extensão de cunho social realizados no Campus durante o ano de 2022. A partir daí, selecionou-se 6 projetos sociais de área temáticas diferentes. Portanto, as entrevistas foram realizadas em uma amostra de 6 projetos.

A coleta de dados primários ocorreu por meio de entrevista semiestruturada para os coordenadores e os alunos bolsistas participantes dos projetos. Conforme Gil (2008), a entrevista pode ser definida como a técnica onde o pesquisador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, no intuito de obter os dados que interessam à pesquisa. Segundo Roesch (2012), nas entrevistas semiestruturadas se utilizam de questões abertas, permitindo ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos participantes da pesquisa. O roteiro de entrevista está como apêndice D, no final desta pesquisa, e, é composto por questões abertas a serem respondidas pelos coordenadores e alunos dos projetos selecionados.

O roteiro de entrevista utilizado como instrumento foi elaborado conforme as categorias de análise que compõem a discussão acerca da formação cidadã. No roteiro de entrevista, foram usadas 4 questões relacionadas à primeira categoria de análise (C1), 4 questões relacionadas à segunda categoria (C2), 3 questões relacionadas à terceira categoria (C3), 4 questões relacionadas à quarta categoria (C4) e 4 questões relacionadas à quinta categoria (C5). Além disso, foram utilizadas 3 questões relacionadas às participações e

motivações dos entrevistados nos projetos, sobre a existência de grupos de pesquisa ou algum espaço para se tratar de assuntos que discutem a formação cidadã do aluno. As categorias de análise são descritas no Quadro 9 e, foram adaptadas a partir dos autores Villar (2009, p. 41, 42) e Matiz (2013, p. 45):

**Quadro 9 - Competências da formação ética e cidadã**

|  |  |
|--|--|
| (C1) Atuação ética   | Demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional.   |
| (C2) Valorização e respeito à diversidade                  | Reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidade enriquecem a convivência.                               |
| (C3) Interação dialógica                                   | Visa estabelecer relações, o compartilhamento de ideias, promovendo e valorizando as interações das partes de um todo.   |
| (C4) Inovação e criatividade                               | Gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico.   |
| (C5) Cidadania plena (cidadania crítica + cidadania ativa) | Cidadania crítica (capacidade de reflexão, argumentação) e cidadania ativa (resolução de problemas, atitudes altruístas, altruísmo - vontade de beneficiar a pessoa que está passando por uma situação crítica). |

Fonte: Adaptado de Villar (2009) e Matiz (2013).

Estabelecido o roteiro da entrevista e identificados os sujeitos da pesquisa, agendaram-se as entrevistas via telefone ou e-mail e, assim, deu-se início ao processo de coleta de dados, que ocorreu durante os meses de outubro e janeiro de 2022.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada em formato presencial para os coordenadores e os alunos bolsistas participantes dos projetos. O roteiro de entrevista está como apêndice D, no final desta pesquisa, composta por questões abertas a serem respondidas pelos coordenadores e alunos dos projetos selecionados. Utilizamos um gravador digital a fim de obter o registro fiel das falas dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com até 2 participantes por vez, com horários agendados via telefone ou e-mail, atendendo prioritariamente a disponibilidade dos participantes de forma que não seja comprometida suas atividades acadêmicas e/ou laborais.

O critério de até dois participantes se deu pelo fato da necessidade de obtermos

narrativas mais precisas dos entrevistados, respeitando o tempo deles. Em meio ao risco de uma nova contaminação local devido à pandemia, também se fez necessário a adaptação das entrevistas em prol de proteger ou minimizar os riscos sofridos pelos pesquisadores e até mesmo a população de estudo, logo, durante a realização das entrevistas optou-se por realizar agendamentos via telefone ou e-mail, de forma que fizéssemos com aproximadamente dois participantes por vez. Com o auxílio do enfermeiro do Campus Monteiro, foi realizada a aferição da temperatura dos participantes, o uso de máscaras, e a utilização de álcool em gel, assim como o distanciamento no âmbito do espaço da sala reservada para as entrevistas, pois a instituição e o comitê de biossegurança do campus estabelecia os protocolos de segurança naquele período de pesquisa.

Enquanto as entrevistas foram sendo realizadas, fez-se também a transcrição, concentradamente, no intuito de não haver alteração nas falas dos entrevistados que pudesse alterar a compreensão de suas respostas sobre cada questionamento.

Após transcritas todas as entrevistas, foi garantido o anonimato dos entrevistados da seguinte forma: atribuindo a cada entrevistado um código de identificação, assim definidos:

- a) Coordenadores (representados pela letra C):  
C1 - Coordenador 1; C2 - Coordenador 2; C3 - Coordenador 3; C4 - Coordenador 4; C5 - Coordenador 5; e C6 - Coordenador 6.
- b) Alunos (representado pela letra A): A1 - Aluno 1;  
A2 - Aluno 2; A3 - Aluno 3; A4 - Aluno 4; A5 - Aluno 5; A6 - Aluno 6; e, A7 - Aluno 7.

Para a análise de dados, foram relacionados a análise documental, as informações obtidas nas entrevistas, ligando estas informações com a teoria por meio de análise de conteúdo. Para Bardin (2011):

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2011, p. 34).

Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo visa conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, objetivando compreender criticamente o sentido das comunicações, seus conteúdos e significados explícitos ou ocultos.

Aqui, foram analisados e interpretados os dados coletados por meio das entrevistas com os coordenadores e alunos que participaram dos seis projetos de extensão de cunho social selecionados para este estudo. Conforme descrito na metodologia, também será feita a

descrição da instituição pesquisa por meio de documentos, além dos pressupostos teóricos abordados na Fundamentação Teórica.

## 9 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que diz respeito às limitações, o estudo não visa construir uma ferramenta de avaliação dos projetos sociais e sim preocupa-se em levantar como a Extensão contribui no cumprimento da missão social do IFPB, enquanto promove a formação cidadã dos alunos por meio de seus projetos sociais. Dessa forma, é importante destacar que o estudo fez um recorte específico focado na extensão, a qual se complementa com as dimensões do ensino e da pesquisa.

Os projetos de cunho social utilizados na pesquisa foram recortados, obtendo-se somente aqueles do ano de 2022. Dessa forma, os resultados da pesquisa não podem englobar outro período.

A pesquisa se limita à instituição utilizada, podendo ser desenvolvida em outras instituições com as devidas adaptações em respeito à missão, visão e objetivos da instituição.

Apresentado o caminho metodológico percorrido durante o processo de estudo, no próximo capítulo se apresenta a análise dos dados.

## 10 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão descritos, analisados e interpretados os dados coletados por meio das entrevistas com os coordenadores e alunos que participaram dos seis projetos de extensão decunhosocial selecionados para este estudo. Conforme descrito na metodologia (capítulo 7), também será feita a descrição da instituição pesquisada por meio de documentos, além dos pressupostos teóricos abordados na Fundamentação Teórica. Este estudo foi realizado por meio da relação entre as categorias de análise previamente definidas com o embasamento teórico do trabalho a fim de enriquecer o processo de análise e contribuir para o alcance dos objetivos gerais e específicos, propostos inicialmente.

Adiante, faz-se a descrição dos projetos selecionados e a caracterização dos entrevistados, coordenadores (C) e alunos (A). Em seguida, realizar-se-á a análise e a interpretação dos dados coletados, focando nas falas dos entrevistados, criando relações entre elas, separando-as em categorias e buscando embasamento junto à fundamentação teórica para a interpretação do fenômeno estudado.

### 10.1 Projetos Selecionados: elementos para a análise

Em 2022, foram realizados no IFPB 38 projetos de extensão, 22 e 16 nas categorias projetos e programas respectivamente. A pesquisa foi com o estudo da categoria projeto, e dos 22 projetos, 6 foram selecionados para este estudo. A seguir, será feita uma breve sistematização sobre cada um deles.

**Quadro 10 – Projetos selecionados para o estudo**

| <b>Projetos</b> | <b>Título do projeto</b>  |
|-----------------|---|
| Projeto 01      | Projeto comuniART – Operação cidadania e arte na região do Cariri.  |
| Projeto 02      | Direitos humanos? Para quais humanos?   |
| Projeto 03      | Fazendo arte, conquistando direitos, e construindo cidadania.   |
| Projeto 04      | Mulheres sim.   |
| Projeto 05      | Inclusão digital: uso do computador e internet na comunidade rural.   |
| Projeto 06      | O ensino da história e da cultura afrobrasileira nas escolas públicas do ensino médio de Monteiro e os desafios para a eliminação do racismo. |

Fonte: Elaborado pela autora.

## **PROJETO 1 – Projeto comuniART – Operação Cidadania e arte na região do Cariri**

O projeto é promovido no IFPB com parceria da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e possui o objetivo de proporcionar uma formação cidadã aos alunos e incentivar a troca de conhecimentos por meio de intervenções artísticas nas comunidades atendidas pelo projeto. Nessas operações, os alunos oferecem oficinas nas comunidades a fim de promover o bem-estar e o desenvolvimento sustentável.

Os alunos e servidores do IFPB foram selecionados pela Coordenação de Extensão da instituição por meio de edital. Os participantes contemplados receberam bolsa, cabendo a alimentação e o alojamento dos alunos à responsabilidade dos dirigentes dos 09 municípios em que aconteceram as operações: Monteiro, Camalaú, Serra Branca, Sumé, Prata, Ouro Velho, Coxixola, São Sebastião do Umbuzeiro, e Congo Foi uma experiência de 11 dias na região praticando ações diretamente nas comunidades e totalizando 181 pessoas atendidas.

O projeto incluiu o planejamento das oficinas, seleção dos alunos e servidores participantes da operação e a operação em si. O período de execução do projeto foi entre 05 de maio e 05 de julho de 2022, totalizando uma carga horária de 160 horas. A equipe executora era formada por 2 alunos bolsistas e professor, sendo o último o coordenador do projeto. Além disso, um grupo de 19 alunos e 4 servidores do IFPB também participaram das operações do projeto.

## **PROJETO 2 – Direitos? Para quais humanos?**

O projeto foi composto por oficinas abertas à comunidade, nas quais o tema dos Direitos Humanos foi amplamente debatido. Questões como o preconceito racial, violência contra a mulher, direitos aos casais do mesmo sexo, acessibilidade e direitos das pessoas com necessidades especiais, foram o enfoque principal. O conceito de humanidade foi colocado sob questionamento e o tema dos direitos humanos pode ser discutido entre todos os participantes.

Dentre os objetivos do projeto estavam: o oferecimento de subsídios históricos, legais e filosóficos para se repensar a cultura local e os preconceitos nela inseridos; a oportunidade de esclarecimento acerca da história da luta pela consolidação dos Direitos Humanos no mundo, enfocando, principalmente, o nosso país; abertura de um espaço amplo de reflexão e discussão acerca das desigualdades ainda existentes em nosso país; e, a capacitação de membros da sociedade civil, tanto profissionais quanto cidadãos interessados, à divulgação de



uma cultura de Direitos Humanos.

O projeto atendeu profissionais da Educação, alunos, membros dos Conselhos Tutelares da região e membros da Segurança Pública, totalizando 17 pessoas. O projeto aconteceu entre o período de 10 de fevereiro a 10 julho de 2022 com duração de 5 meses, totalizando uma carga horária de 475 horas. Os encontros aconteciam duas vezes por semana nas salas de aula do câmpus Monteiro, no período noturno. A equipe executora do projeto era formada por uma alunabolsista e 3 ministrantes docentes da instituição, sendo que uma delas foi a coordenadora do projeto.

### **PROJETO 3 – Fazendo Arte, conquistando Direitos e construindo Cidadania**

O projeto consistiu na realização de oficinas de artesanato, abrangendo mulheres em situação de vulnerabilidade social, vítimas de violência doméstica, moradoras dos bairros periféricos da cidade. Por meio do projeto, buscou-se construir um processo de interação com a perspectiva de detectar limites, potencialidades e desafios em que vivem as próprias mulheres em suas relações pessoais, familiares e sociais a fim de dar novos passos na superação das situações de vulnerabilidade em que vivem.

O objetivo era desenvolver oficinas na comunidade para articular conhecimento acadêmico com as necessidades dessa população empobrecida e excluída de direitos. Durante a realização das oficinas foram discutidos e socializados vários assuntos de interesse das mulheres, suas histórias e experiências culturais da região. No projeto foram abordados assuntos como os direitos, a violência de gênero, a autogestão, a economia solidária, dentre outros, com vistas ao empoderamento e à confecção de produtos. Os produtos foram vendidos nas feiras de Economia Solidária da região para auxiliar no orçamento doméstico.

O projeto iniciou em 02 de maio de 2022 sendo concluído em 31 de agosto, com carga horária total de 192 horas. As oficinas eram itinerantes, realizadas nos Centros de Referência de Assistência Social dos bairros, nas associações de moradores, nas escolas, nos centros comunitários e, principalmente, nas casas de algumas famílias. O público atendido total foi de 161 pessoas, formado por mulheres em situação de vulnerabilidade social, como: desempregadas, mães solteiras, mulheres chefes de família, vítimas de violência doméstica, analfabetas e moradoras da periferia. A equipe executora era formada por um docente, 2 alunabolsistas e 2 professores, dentre elas, a coordenadora que atua como diretora de ensino da instituição.

#### **PROJETO 4 – Mulheres SIM**

O projeto Mulheres, SIM, realizado em Monteiro é um dos projetos que compõe o Programa de Extensão do IFPB denominado Programa Mulheres, SIM, gerido e financiado pela Diretoria de Extensão do IFPB. O Programa em 2022 aconteceu em 3 comunidades e tinha o objetivo de atender e formar mulheres em situação de vulnerabilidade social e sem escolaridade, oferecendo cursos FIC (formação inicial e continuada), incentivando o acesso aos direitos, cidadania, possibilidades de geração de renda e, principalmente, a valorização dessas mulheres. O projeto foi escolhido para o estudo por se tratar de um público diferenciado, já que o projeto atendeu e proporcionou aulas às mulheres do presídio do município. As aulas aconteceram duas vezes por semana, com duas turmas de 15 alunas. O curso FIC ofertado era de Educação e Gênero e oferecia as seguintes disciplinas: Vivência Matemática, Saúde da Mulher e da Família, Linguagens, Informática, Conhecimento Histórico-Cultural, Ética e Cidadania, Desenvolvimento Social e Sustentável e Geração de Renda. O projeto era composto por três etapas: o curso de Educação e Gênero, a Feira de Economia Solidária (preparação e participação na feira) e o Acompanhamento das egressas (avaliação das alunas).

O projeto aconteceu no período de junho a dezembro de 2022, totalizando uma carga horária de 96 horas. O público atendido total foi de 30 mulheres presidiárias. A equipe executora era formada por 9 docentes e uma aluna bolsista.

#### **PROJETO 5 – Inclusão Digital: Uso do computador e internet na comunidade rural**

O projeto surgiu da demanda de um aluno que veio da comunidade rural fazer o curso Técnico de Informática. Nessa comunidade existiam alguns equipamentos que não tinham manutenção e os equipamentos estavam sem uso em um pequeno laboratório de informática da escola municipal, próxima a Monteiro. A proposta do projeto se deu por meio da conversa do aluno com o coordenador do projeto, o qual soube que tanto os alunos quanto os professores daquela escola gostariam de utilizar esses equipamentos, assim como algumas pessoas daquela comunidade possuíam o mesmo interesse.

O projeto contemplou a manutenção dos equipamentos de informática, a colocação deles em operação e o incentivo do uso dos equipamentos. Após a primeira etapa de manutenção dos computadores houve a disponibilização de *internet*, que antes não existia. Em seguida, começaram as aulas aos alunos de noções de informática básica e acesso à *internet*.

As turmas contemplavam alunos da escola municipal e também os interessados da comunidade rural da região, totalizando 45 pessoas. O projeto aconteceu de 15 pelo coordenador docente e um aluno bolsista.

### **PROJETO 6 – O ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas de ensinomédio de Monteiro e os desafios para a eliminação do racismo**

O projeto de extensão analisou o grau de institucionalização da Lei 10.639/2003 em escolas públicas estaduais de nível médio em Monteiro/PB na tentativa de aproximar o campus dessas escolas. A partir de referenciais teóricos sobre o tema foram analisadas algumas escolas de ensino médio selecionadas a partir de critérios, como a localização geográfica e número de matrículas.

Pelo fato de Monteiro ter uma trajetória negra importante e uma comunidade negra relativamente organizada, houve a motivação de tentar entender de que maneira as escolas de ensino médio da rede pública vinham trabalhando a questão da legislação que obriga o ensino da história afro-brasileira.

O projeto visou fazer uma investigação nas escolas com relação à lei e tentar organizar ações na semana de Consciência Negra, evento no campus, aberto à participação da comunidade interna e externa ao IFPB. Os professores e a aluna bolsista participantes do projeto realizaram entrevistas com os coordenadores pedagógicos e professores das escolas públicas e, posteriormente, organizaram ações na Semana da Consciência Negra no campus.

O projeto aconteceu de 15 de agosto a 15 de outubro de 2022, com a carga horária total de 160 horas. O público atendido pelo projeto foi formado por educadores da rede pública estadual e estudantes de nível médio de escolas públicas estaduais, totalizando aproximadamente 300 pessoas. A equipe executora do projeto foi composta por 2 docentes (um deles era o coordenador) e uma aluna bolsista.

#### **10.2 Caracterização dos Respondentes: elementos para o debate**

Os respondentes participantes da pesquisa foram 13 pessoas. Dentre elas, 6 coordenadores dos projetos selecionados e 7 alunos bolsistas dos projetos. Portanto, a amostrada pesquisa dividiu-se em 2 grupos: dos coordenadores (representados pela letra C) e pelos alunos participantes (representados pela letra A). A seguir, é apresentado o Quadro 11 que resume o perfil dos coordenadores participantes da pesquisa.

**Quadro 11 - Perfil dos coordenadores**

| <b>Respondentes</b> | <b>Função</b>        | <b>Tempo deIFPB</b> | <b>Titulação</b> | <b>Sexo</b> |
|---------------------|----------------------|---------------------|------------------|-------------|
| C1                  | Docente de História  | 5 anos              | Doutor           | Masculino   |
| C2                  | Docente de Filosofia | 2,5 anos            | Mestre           | Feminino    |
| C3                  | Docente de Geografia | 2,5 anos            | Doutor           | Feminino    |
| C4                  | Docente de Artes     | 2,5 anos            | Mestre           | Feminino    |
| C5                  | Sociologia           | 2,5 anos            | Mestre           | Masculino   |
| C6                  | Informática          | 3 anos              | Doutor           | Masculino   |

Fonte: Dados primários (2022).

No grupo dos coordenadores, 50% dos entrevistados eram do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A maioria dos entrevistados (83%) ingressaram na instituição há menos de 5 anos e 17% ingressaram há mais de 5 anos. Com relação à formação dos professores 50% dos entrevistados eram mestres e 50% doutores. A seguir é apresentado o Quadro 12 que resume o perfil dos alunos participantes dos projetos de extensão selecionados para esta pesquisa.

**Quadro 12 – Alunos participantes dos projetos de extensão selecionados**

| <b>Respondentes</b> | <b>Curso</b>                     | <b>Sexo</b> |
|---------------------|----------------------------------|-------------|
| A1                  | Técnico integrado em Informática | Feminino    |
| A2                  | Técnico integrado em Música      | Masculino   |
| A3                  | Técnico integrado em Edificações | Feminino    |
| A4                  | Técnico integrado em Edificações | Feminino    |
| A5                  | Técnico integrado em Edificações | Feminino    |
| A6                  | Técnico integrado em Informática | Feminino    |
| A7                  | Técnico integrado em Informática | Feminino    |

Fonte: Dados primários (2022).

No grupo dos alunos, 6 eram do sexo feminino e 1 era do sexo masculino, totalizando 7 entrevistados. Três das alunas cursam o Ensino médio integrado com curso técnico em Informática, Três cursam o Ensino médio integrado com curso técnico em Edificações, e um cursa o Ensino médio integrado com curso técnico em Música. A seguir, apresenta-se a análise e interpretação dos dados relativos às cinco categorias utilizadas neste estudo.

A seguir, apresenta-se a análise e interpretação dos dados relativos as cinco categorias utilizadas neste estudo.

## 11 ANÁLISE DOS RELATOS DOS ENTREVISTADOS

A seguir, dar-se-á a análise dos relatos dos entrevistados, relacionando-os às categorias de análise e à fundamentação teórica do estudo. A fim de facilitar a compreensão da próxima etapa, resgatou-se o quadro 9, o qual coloca o resumo das categorias analisadas adiante.

**Quadro 13 - Competências da formação ética e cidadã**

|  |  |
|--|--|
| (C1) Atuação ética   | Demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional.   |
| (C2) Valorização e respeito à diversidade                  | Reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidade enriquecem a convivência.                               |
| (C3) Interação dialógica                                   | Visa estabelecer relações, o compartilhamento de ideias, promovendo e valorizando as interações das partes de um todo.   |
| (C4) Inovação e criatividade                               | Gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico.   |
| (C5) Cidadania plena (cidadania crítica + cidadania ativa) | Cidadania crítica (capacidade de reflexão, argumentação) e cidadania ativa (resolução de problemas, atitudes altruístas, altruísmo - vontade de beneficiar a pessoa que está passando por uma situação crítica). |

Fonte: Adaptado de Villar (2009) e Matiz (2013).

Diante do quadro, e ao se analisarem os discursos dos coordenadores e discentes, buscou-se analisar a contribuição das ações de extensão no processo de formação do aluno, a partir das cinco categorias descritas acima: a primeira, que era a da atuação ética, buscava compreender se o aluno demonstrava sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como pessoa, cidadão e profissional; a segunda categoria voltava-se à valorização e respeito à diversidade e buscava saber se o aluno reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidade enriquecem a convivência.

A terceira categoria, sendo a inovação e criatividade, buscava saber se o aluno gera

novas respostas para melhor atender às necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico. a quarta categoria, traz o ambiente acadêmico como cenário para a inovação social com vias para a transformação social, portanto, buscou-se observar se as ações de extensão na comunidade gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional.

A quarta categoria, traz o ambiente acadêmico como cenário para a inovação social com vias para a transformação social, portanto, buscou-se observar se as ações de extensão na comunidade gera novas respostas para melhor atender as necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico, e por último, a quinta categoria, temos a cidadania plena, crítica e ativa, propondo conhecer quais são os resultados a partir dos projetos de extensão, por exemplo, se através da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão se a instituição consegue desenvolver nos alunos, a partir dos projetos de extensão, um trabalho de cunho educativo consistente em prepará-los para demonstrarem à comunidade a relevância da obtenção plena de cidadania, agindo mutuamente para conscientização da comunidade da possibilidade de todos se tornarem cidadãos ativos, informados, responsáveis e preocupados com o bem-estar dos outros e coerentes nas suas opiniões e argumentos, portanto, responsáveisna sua ação cívica.

Abaixo, segue às análises de cada categoria a partir da percepção dos respondentes, a saber: coordenadores e alunos participantes de projetos de extensão.

### **11.1 Atuação Ética**

Os fatores de análise considerados nesta categoria a respeito de atuação ética serão esclarecidos de acordo com Matiz (2013):

- a) a responsabilidade e compromisso dos alunos participantes. Para o autor, um dos valores presentes em uma formação cidadã seria a corresponsabilidade, que implica aceitar a cota de responsabilidade que os diferentes sujeitos de uma sociedade têm frente aos problemas sociais e, também, frente a suas alternativas de solução. Esse fator pode ser observado no comportamento dos alunos, na medida em que eram autônomos em suas atividades e ao mesmo tempo em que se percebiam importantes no processo de trocar conhecimento e tentar atender necessidades das comunidades.
- b) o resgate de valores de justiça. Diz respeito à formação que contempla uma atuação com critérios de justiça social, que promove a luta de forma não violenta contra todo ato de injustiça social existente na vida pública. Essa questão também foi evidenciada nos projetos, fortalecendo nos alunos a importância de se combater as injustiças sociais.
- c) a formação e o fortalecimento de valores éticos. O fortalecimento dos valores éticos implica na possibilidade de combater qualquer mecanismo que seja

contrário à ética e exercer uma cidadania baseada no bem comum e não nos interesses individuais ou corporativos. Esse fator pode ser vivenciado pelos alunos participantes, cujos esforços não se concentravam nas suas questões pessoais, e sim visavam o bem-estar social das comunidades atendidas pelo projeto (Matiz, 2013).

De acordo com Rios (2008), a palavra ética vem do vocábulo *ethos*, de origem grega, e significa costume, jeito de ser. Segundo o autor, a ética se diferencia da moral, pois no plano da ética, busca-se um juízo crítico, próprio da filosofia, querendo compreender o sentido da ação, o valor que norteia o comportamento, ao contrário da moral que se refere ao comportamento em si, que pode ser bom ou mau. A atuação ética está estruturada no respeito, na justiça e na solidariedade, princípios estes que podem ser reconhecidos em situações de trabalho e que levam à necessidade do reconhecimento do outro (Rios, 2008).

Quando perguntados sobre o que entendiam por atuação ética, percebeu-se um alinhamento no entendimento dos entrevistados, segundo algumas falas transcritas a seguir.

O que eu entendo por esse conceito de agir com ética, tipo, fazer o bem, pensando não só em mim, mas em todos, no geral. (A3)

Ética eu entendo por você conseguir discernir o que é certo e o que é errado, o que que a gente faz perante a sociedade, quais nossas ações perante ela. A partir dessa base da ética, das discussões que a gente tem sobre ética, a gente entende que também temos que assumir responsabilidade pelos nossos atos, de onde vem então o conceito de responsabilidade social, a base dele é a ética. A partir disso, pensamos em nós como cidadãos, como que a gente vai assumir a responsabilidade pelos nossos atos e como nós enquanto organização também vamos assumir responsabilidade pelos nossos atos. (C4)

Por atuação ética, eu entendo agir no mundo com uma postura que contribua para uma sociedade saudável. (A7)

A importância de se ter uma atuação ética foi colocada pelos coordenadores aos alunos em todos os projetos estudados por meio da reflexão sobre a responsabilidade de se respeitara realidade das comunidades atendidas, sobretudo, na convivência social das atividades realizadas. A vivência prática nos projetos permeou esse conceito, mostrando aos alunos situações em que a ética deve estar presente e deve nortear seus pensamentos e atitudes enquanto cidadãos.

É possível observar esse aprendizado nas falas do quadro a seguir.



### Quadro 14 - Atuação ética

Olha, de atuação ética eu remeteria a questão da minha formação em termos de pesquisa né? A questão da ética humana, fomentar um processo de aproximação com uma comunidade, enfim, esclarecendo, sendo transparente com os objetivos da pesquisa, com os resultados, com sua possível divulgação, procurando de certa forma valorizar ou colocar no centro essa questão humana né? Principalmente, na área de ciências sociais, a gente lida com a questão do indivíduo, com valores, enfim, com umas séries de questões, que não pode ser num processo mecânico. (C6)

É claro que a ética no ensino, na pesquisa, na extensão, ela tem que permear todos os processos, porque especificamente no nosso caso, a gente estava trabalhando com mulheres que são reeducandas, que são presidiárias, que já estão numa situação de vulnerabilidade social. Então, toda relação que eu tinha com elas tinha que ser muito ética, muito clara e de muita responsabilidade pelos meus atos, porque tudo que eu levava para o presídio eu tinha que saber que isso poderia causar algum impacto lá dentro. Então, desde materiais, desde a aula, vídeos, tudo isso a gente tinha que pensar nos impactos que isso ia ter lá dentro, nas oficinas de artesanato, por exemplo, então a gente levava tesoura, tecidos e outros materiais. Além disso, tinha que ser muito ético com a direção do presídio, no sentido de se responsabilizarmos pelos atos lá dentro. (C4)

Fonte: Dados primários (2023).

### Quadro 15 - Atuação ética

Sim, hoje eu paro e penso antes de tomar uma decisão, antes de falar alguma coisa, porque às vezes as palavras magoam e, às vezes, a gente age por impulso e acaba magoando pessoas que a gente gosta. Então, o projeto mostrou que tem realidades piores que a nossa. A importância da reflexão antes de agir, é bem melhor refletir do que agir por impulso, como elas agiram e estão pagando por isso, as mulheres estão cientes que estão lá porque erraram. (A5)

Fonte: Dados primários (2023).

Segundo Ruza e Suárez (2013), o estudante deve possuir a informação sobre a importância de gerar uma alta qualidade no projeto social. Além disso, deve assumir o compromisso ético estudantil no planejamento e execução das diferentes atividades, atendendo aos interesses institucionais, comunitários e pessoais, para surgir a oportunidade de desenvolver competências cidadãs no exercício profissional. Para as autoras, essa formação integral depende, muitas vezes, da orientação adotada pelo professor, o qual deve assumir a responsabilidade de ajudar a equilibrar os conhecimentos acadêmicos com as experiências comunitárias a fim de socializar aprendizagens relacionadas ao bem-estar comum.

Nos depoimentos dos alunos e coordenadores dos projetos foi possível perceber o comprometimento e a responsabilidade dos alunos nas atividades. As respostas foram unânimes nesse quesito. Assim como o coordenador estimulava o compromisso do aluno,

também o projeto clamava por essa responsabilidade, o que era entendida pelos alunos. Um bom exemplo disso seria a participação dos alunos no Projeto comuniART, onde os alunos usavam coletes e representavam as instituições de ensino, tornando-os ainda mais comprometidos em seus propósitos. A responsabilidade de interagir com as comunidades dos projetos era grande, pois ao lidar com pessoas, os alunos lidam com expectativas e necessidades, as quais são subjetividades que demandam cuidado e comprometimento. A seguir, algumas falas transcritas a esse respeito.

### **Quadro 16 - Comprometimento e responsabilidade dos alunos**

Quando você estabelece, propõe um projeto deste dentro do Campus isso fica muito mais fácil de você controlar, de ele ser desenvolvido. Quando ele rompe a barreira dos muros da instituição, quando ele é feito em uma comunidade, ele não está diretamente sobre nossos olhares. Então tem que ter um compromisso bem maior do aluno, da comunidade envolvida e isso foi bem discutido antes da proposição do Projeto. (C5)

Sim, inclusive, até na seleção do bolsista foi colocado muito claramente, que eles teriam responsabilidades e que eles seriam exemplos para as pessoas que estariam a liné? Esse foi um dos motivos da aluna ter sido escolhida como bolsista, foi justamente esse, esse compromisso que ela tem com a questão dos direitos humanos. (C2)

Eu tive comprometimento porque eu gosto, eu não só ensinei, eu aprendi muito com elas também. (A4)

Fonte: Dados primários (2023)

### **Quadro 17 - Comprometimento e responsabilidade dos alunos**

É uma responsabilidade muito grande, você está com o colete do Projeto comuniART, levando o nome da UDESC e do IFPB, e você tem que fazer o seu melhor, passar o nome das instituições, passar conhecimento e tem uma responsabilidade muito grande. Porque os alunos estão, por exemplo, dentro da sala de aula, dentro da comunidade, dentro de um grupo de mães falando né? Usando o poder da fala. A responsabilidade e o compromisso são subentendidos pelos alunos. (A1)

Fonte: Dados primários (2023).

Com relação aos valores de justiça, segundo Matiz (2013), parte-se do pressuposto que a justiça é um valor associado ao comportamento dos seres humanos, os quais são aqueles que constituem as instituições e organizações estatais, empresariais e sociais. Segundo o autor, cabe a eles agir a favor do público e contra qualquer injustiça social. Nesse contexto, foi possível perceber que a maioria dos participantes dos projetos, coordenadores e alunos

responderam que o projeto pôde proporcionar aos alunos uma compreensão melhor a respeito de justiça sociais. No quadro 18, observa-se que esse entendimento, por parte dos alunos, sobre os valores de justiça construídos na prática das atividades com a comunidade atendida.

### Quadro 18 - Resgate dos valores de justiça

Eu tinha outra visão das pessoas presas, eu nunca tinha ido num presídio. E o dia que eu entrei lá, o respeito que elas tiveram por mim me impressionou. Pra mim houve um crescimento bem grande, na valorização de poucas coisas, vejo que elas gostariam de estar no meu lugar, e não ter errado como hoje elas sabem, que estão cumprindo pena porque elas erraram, e elas falam abertamente. Na minha turma também eles sempre perguntavam como que era, os professores tocavam no assunto em sala de aula, me senti valorizada na turma e eu sempre mostrava um outro lado pra turma também, pros meus colegas de aula, eu acho que foi bem gratificante. (A5)

Essa questão de justiça se fala tanto, só que às vezes a gente fala num modo assim mais popular né? Nas oficinas a gente sempre discutia essa questão da justiça social, por exemplo, porque que uns são tão ricos e uns são tão pobres né? A gente explicava muito isso, porque que 1% da população detém 50% da riqueza. Daí a gente explicava essa questão dos modos de produção, de que o rico ele tem todos os modos de produção então ele usa a força do trabalhador, então essa questão a gente discutia muito. (C3)

A gente conseguiu abrir ainda que minimamente, essa questão dentro do Campus, principalmente, conseguiu fazer algumas ações, trazendo pessoas de fora do Campus para dentro, principalmente na Semana da Consciência Negra, essa questão do racismo é uma questão que é institucionalizada, os próprios alunos reproduzem muito essa lógica, e no mínimo a gente conseguiu, não digo causar um constrangimento, não sei se essa palavra é acorreta, mas colocar isso na pauta né? Conseguimos trazer esses aspectos dessa realidade e abordando essas questões de desigualdade, injustiça, os próprios alunos negros, que, de repente, começaram a se preocupar mais com essa situação, se afirmar e o próprio racismo dentro do Câmpus, que é uma situação que existe, tudo isso, apareceu nesse processo. (C6)

Fonte: Dados primários (2023).

Contudo, observa-se que não houve unanimidade por parte dos coordenadores do projeto em relação a este critério. O projeto que atendeu uma comunidade rural com manutenção e oferta de curso básico de informática na escola pública da comunidade, proporcionou ao aluno a vivência e o atendimento à demanda daquelas pessoas. Porém, nas atividades não houve espaço para discussões mais reflexivas a respeito de justiça social. Pode-se perceber que o objetivo do projeto era atender uma demanda pontual da comunidade, pois o projeto possuía caráter mais técnico do que reflexivo. Conforme pode ser percebido na fala do Coordenador 5, transcrita a seguir.

Também o público, eram dois públicos distintos, que seriam os alunos da própria escola, que eu acho que é uma faixa etária onde você não discute muito o que é justo e o que não é. E, além disso, a comunidade como é do interior não é do costume do cotidiano fazer estas reflexões e fazer esta abordagem. Não era objetivo do projeto fazer isso, esse desenvolvimento ou tocar nestes assuntos. (C5)

Com relação ao terceiro fator de análise desta categoria, Cortina (2004) coloca que a formação ética do estudante requer a adoção de procedimentos de análises e discernimento social, dentre os quais destacam-se:

- a) metodologias que integram aspectos cognitivos, afetivos, técnicos e práticas tecnológicas, resolução de conflitos e ações de voluntariado social. Os entrevistados puderam comprovar, por meio de seus depoimentos, que as ações sociais são importantes para a comunidade e, por isso entendem a necessidade de se resolver os conflitos com muito respeito. Os conflitos não devem comprometer as ações em prol da comunidade. Essas questões foram evidenciadas nas falas transcritas a seguir.

A gente já está ali se colocando à disposição da comunidade, também se coloca à disposição do outro dentro da equipe. A gente tenta sempre como coordenação fazer com que o outro, que as pessoas enxerguem mesmo o outro né? O conflito é sempre equacionado dentro desse contexto de respeito mútuo. (C1)

Se a gente começa a brigar internamente, a comunidade é que vai ser prejudicada, nosso objetivo de levar conhecimento a eles vai por água abaixo. (A2)

- b) procedimentos críticos e reflexivos, a partir de estudos de processos sociais, como meio de criar conexão cognitiva e ética dos estudantes nos seus projetos de trabalhos individuais e sociais. Por meio dos depoimentos, observa-se que o aluno participante é capaz de relacionar o conhecimento adquirido no projeto com seu conhecimento pessoal, ou seja, ele leva o aprendizado conquistado na troca com as comunidades para a sua vida, abrindo seus horizontes, tornando-o mais reflexivo diante de seus propósitos profissionais e pessoais. Isso foi evidenciado na fala do Coordenador 1 a seguir.

Isso acontece mesmo, porque o aluno ele desconstrói muitas coisas, vários preconceitos são colocados por terra, por aquilo que ele viu, por aquilo que ele sentiu e por aquilo que ele trocou com a comunidade né? Então, sem dúvida nenhuma, depois de participar de uma operação do projeto, o cara vai sair totalmente diferente, e principalmente, nesse pensamento crítico que ele vai ter da comunidade, porque as coisas que ele ouvia falar, ele vai enxergar de fato, vivenciar e trocar com essas pessoas. (C1)

- c) por último, discussões construtivas, acerca das situações sociais críticas dos contextos nacionais, regionais ou locais, gerando processos de discernimento fundamentados na dignidade humana e na justiça social. Nos depoimentos, foi possível observar a existência de discussões a respeito das situações sociais críticas vividas pelas comunidades atendidas. Por exemplo, no projeto com as mulheres, foram possíveis constantes reflexões entre aluna e coordenadora, o que também era levada pela aluna aos seus colegas de sala e pessoas do seu convívio. Nessas reflexões, percebe-se um relevante aprendizado, como relata a Coordenadora 4 a seguir.

Sim, por exemplo, por que elas precisam viver naquelas condições apenas porque não possuem formação?? Porque a bolsista foi lá, ela viu como era a situação da comunidade, onde mulheres com 5, 6, 7 filhos mulheres naquela situação, eu acho que esses momentos provocam uma indignação e um inconformismo com a realidade, porque a gente sabe que as políticas públicas brasileiras ainda são deficientes, Mas eu acho que nesses momentos a gente conseguiu despertar isso nela, de se indignar com a realidade, ao longo do projeto. (C4)

Quando perguntados se o aluno participante adquiriu uma nova atitude frente aos

desafios da sociedade e se conseguiu fortalecer seus valores éticos com a participação no projeto, as respostas foram unânimes. Os alunos afirmaram que com toda certeza o projeto conseguiu trazer questões antes não analisadas por eles, promovendo um enriquecimento de seus pensamentos com relação à sociedade e, também, a si. No quadro 19, é possível visualizar algumas falas que comprovam essa afirmação.

### Quadro 19 - Fortalecimento dos valores éticos

O relato que a gente tem desses alunos é que eles modificam muito a sua maneira de pensar ou enxergar a sociedade, de se colocar mesmo no lugar do outro e operar mudanças que ele acredita que sejam importantes. (C1)

Sim, tendo um olhar mais crítico perante as desigualdades do dia a dia, onde pude observar a naturalização de várias questões tanto racistas como preconceituosas e rever algumas atitudes, e falas do meu cotidiano. Pude também entender o quanto é justa e digna de atenção, as questões que o movimento negro ressalta. (A6)

Se não fosse o eu não estaria indo pro caminho que estou indo, sempre buscar ser uma pessoa melhor assim, com todo mundo que eu conheço, meio que me completou assim com coisas boas. (A2)

Sim, acredito que sim, porque ele foi, ele fortaleceu os vínculos com a comunidade dele né? Então, ele veio para buscar o desenvolvimento da comunidade dele, preocupado com a comunidade dele. É uma região menos favorecida, seja pela localização geográfica ou pelas condições financeiras do público, então ele fez esta ponte, este aporte, com certeza estes valores éticos ficam mais fortes. (C5)

Fonte: Dados primários (2023).

Segundo Lúquez, Fernández e Bustos (2014), a formação ética estudantil começa por uma condução democrática do processo educativo, reconhecendo-se os deveres e direitos inerentes ao estudo curricular e ao trabalho produtivo gerado. É necessário saber se há um fortalecimento de valores éticos e competências sociais, mediados por atitudes de cidadania, desenvolvendo-se postura crítica no âmbito comunitário, controle e equilíbrio emocional diante das diferentes situações e complexidade humana nas comunidades atendidas. Percebeu-se que nos projetos sociais existem muitas possibilidades de o aluno desenvolver uma formação ética, contudo, é preciso que ele esteja disposto. Caso já tenha certo conhecimento teórico sobre ética, o aluno poderá ampliar e fortalecer seus pensamentos a respeito do tema, na constatação prática dessas questões, algo que só um projeto de cunho social pode proporcionar, a vivência com a comunidade.

A partir dessa vivência no projeto, dessa convivência, de conseguir olhar pro outro, por exemplo, sem preconceito, eu acho que isso já te dá um ganho de valor muito grande, no sentido de que a gente às vezes vai conviver e trabalhar com pessoas que são ex presidiárias e a gente não pode ter preconceito com isso, porque foi um crime, foi pago, elas pagam por isso e depois tem que retornar à sociedade e ter uma vida normal. Então a partir dessa vivência que ela teve é possível que ela tenha conseguido perceber isso e criar esses valores também, de ver que nem todo mundo que está lá dentro é ruim ou tem má índole, umas pessoas têm e outras não, pois foram influenciadas pelos maridos, pela família, pelos filhos, e acabam cumprindo pena junto, então essas pessoas podem ser recuperadas. Então acho que ela pode perceber a importância desses valores, de não ter preconceito, de ser justo, de tratar todo mundo de uma maneira mais igual. (C4)

Segundo as autoras, nos projetos de extensão que primam pela formação ética dos estudantes prevalece o interesse e a disposição por transferir conhecimentos e competências em situações planejadas e atitudes de criatividade naquelas que surgem espontaneamente. Foi possível perceber a troca de conhecimento existente entre os integrantes dos projetos - equipe executora e comunidade - de maneira muitas vezes planejada, e outras, conforme o público atendido. No Projeto comuniART, por exemplo, havia espaço para troca de conhecimento entre todos, conforme relatado pelo Coordenador 1 a seguir.

A gente troca muito com a comunidade e a gente troca em todos os sentidos, tanto com pessoas que são extremamente capacitadas culturalmente ou intelectualmente, como a gente aprende muito mesmo com a cultura popular e com as pessoas que são às vezes as mais humildes assim, com atitudes de vida que elas tem e o tempo todo a gente se coloca na mesma posição da comunidade. (C1)

Os estudantes tendem à manifestação de disposição positiva frente aos papéis de investigador, promotor social, mediador das transformações sociais promovidas nesses processos interpessoais de aprendizagem. Assim como, demonstram capacidades comunicativas, afetivas e cognitivas para corrigir problemas no desenvolvimento dos projetos sociais, identificando pontos fortes e fracos. Esse aprendizado para o aluno fica evidenciado na fala do Coordenador 1, a seguir.

Todas as atividades elas partem de iniciativa dos acadêmicos e eles são totalmente protagonistas, todas elas, desde o seu planejamento, a criação mesmo, sentar junto, planejar o que vai ser ofertado pra comunidade, a execução na comunidade, a coordenação também vai apenas para ajudar nesse sentido, e depois na avaliação também, o acadêmico é protagonista o tempo todo. (C1)

Diante do analisado, pode-se concluir que em relação à categoria atuação ética, todos os projetos mostraram que os alunos participantes apresentaram respeito à diversidade sociocultural que encontraram e comprometeram-se com os objetivos dos projetos e com as necessidades das comunidades. Além disso, puderam resgatar valores de justiça e fortalecer

valores e atitudes ético-cívicas e pessoais, tais como: tolerância, solidariedade, justiça, convivência, altruísmo e participação democrática. Os alunos tiveram a oportunidade de praticar uma liderança cidadã e espera-se que com essa experiência se tornem mais ativos nas suas instituições de ensino e sociedade. A seguir, passa-se à análise da categoria Respeito à diversidade.

## 11.2 Respeito à Diversidade

Nesta categoria de análise, utilizaram-se os seguintes fatores de análise, elucidados a seguir:

- d) Respeito às diferenças. De acordo com Matiz (2013), esse fator de análise se relaciona com o conceito de alteridade, e este reconhece o outro como diferente, nas suas diferenças sociais, econômicas e culturais. Concomitantemente a isso, deve-se respeitar a individualidade do outro.
- e) Agir com solidariedade e cooperação. Para Matiz (2013), a solidariedade compreende o compromisso responsável que um indivíduo adota frente as ideias e projetos de outros. Segundo López (2004), as pessoas solidárias, são aquelas que se reconhecem iguais aos outros. Dessa forma, tentam transformar as desigualdades existentes nas relações humanas, principalmente, a favor dos que sofrem diariamente as consequências disso.
- f) Habilidade de conviver com o coletivo. Esse fator de análise surge como consequência dos fatores de análise anteriormente citados. De acordo com Cortina (2000), o respeito ativo na convivência com os outros se concentra em uma interação que prioriza o entendimento e a compreensão das diferenças.

Para uma melhor compreensão dessa categoria de análise, precisa-se, primeiramente, entender o significado da palavra diversidade. Segundo o dicionário *Houaiss*, pode significar: pluralidade, reunião do que contém vários e distintos aspectos e pode sinalizar divergência e não concordância. Diversidade, também, pode ser definida como característica ou estado do que é diverso; não semelhante. Para Delors (2001), a convivência baseada na tolerância e no respeito à diversidade se faz extremamente necessária em uma sociedade em que se prevalecem os objetivos e as estratégias individualistas.

Para Villar (2009), a partir da vivência dos fenômenos e processos sociais, o aluno é capaz de fazer uma conexão entre os seus projetos pessoais e os projetos coletivos. Os valores adquiridos são geralmente apoiados em projetos de vida, de grande profundidade espiritual, em que a ética funciona como princípio da dignidade do ser humano. Com a participação nos projetos sociais estudados, acredita-se que o aluno conseguiu visualizar em si, novos valores que surgiam a partir da observação de pessoas tão diversas, mas que eram seres humanos e que mereciam o seu respeito. Nesse contexto, acredita-se que quando o aluno enxerga e analisa

sem julgamentos aquela realidade, ou seja, de forma respeitosa e tolerante, consegue adquirir valores baseados na universalidade dos valores humanos. Um bom exemplo dessa ideia, pode ser destacado no projeto que atendeu às mulheres presidiárias. A aluna pôde desconstruir grande parte do seu preconceito em relação às mulheres, enxergando-as como seres humanos que são. Esse aprendizado de respeito e tolerância com uma realidade diferente, pode ser evidenciado em uma das falas da Aluna 5, colocada a seguir.

A gente como estagiária vendo outra realidade, a gente dá mais valor para as coisas, até para as pessoas que estão próximas da gente, vendo a vida delas, o que elas fazem, por exemplo a presidiária grávida, que ganhou bebê estando presa, eu acho que para mim isso foi bem forte! Ter estado lá nas palestras, todos saíam bemtocados com as histórias que elas contavam, porque elas não escondiam da gente, o que elas passaram, e a maioria, estavam presas por causa dos companheiros e tráfico. Então eu como pessoa aprendi bastante. Se eu estivesse desempregada eu queria ser estagiária de novo. (A5)

Quando perguntados sobre o que entendiam por respeito à diversidade, os alunos apresentaram ideias alinhadas, tais como as expostas pelos alunos A3, A6 e A7 a seguir.

O que eu entendo por respeito à diversidade. Ah, é aquilo que eu falei, é tipo, tem que aceitar, tem que respeitar, se todo mundo é igual em direitos, porque que a gente vai achar errado, enfim, alguém que é gay, é trans, ou as pessoas que são negras, porque a gente está numa região que tem poucos negros, e que a população brasileira é mais negra do que branca, então, sei lá, pra mim é tão óbvio respeitar o próximo que fica difícil explicar. É só ter bom senso assim, todo mundo é diferente e igual ao mesmo tempo, né? Então não é nem uma igualdade, é uma equidade. (A3)

No meu entendimento respeito à diversidade, é entender que cada cultura possui suas particularidades, e que possuímos características diferenciadas uns dos outros, e nossas diferenças não nos tornam superiores ou inferiores a ninguém. (A6)

Respeito à diversidade para mim é fazer uma leitura do outro a partir das suas atitudes e posturas, entendendo que este, teve um processo histórico diferente do seu e por isso hoje se relaciona com o mundo de uma maneira distinta. (A7)

Nesse sentido, os depoimentos sinalizaram que esse tema foi vivenciado pelos alunos nos projetos selecionados. Para os alunos participantes que já possuíam valores de respeito às diferenças, eles puderam perceber mais uma oportunidade de reavivar esses valores que, muitas vezes, ficam adormecidos na rotina e na pressão do dia a dia. Para os alunos que não possuíam esses valores tão aguçados, foram convidados a experimentar novas situações e assim adquirir novos aprendizados. Os coordenadores destacaram uma compreensão a respeito do conceito, usando-o de maneira ampla para todos os tipos de diferenças e, também, relacionando aos diferentes indivíduos e realidades vivenciadas com o projeto. Essas ideias ficam evidenciadas nas falas a seguir.



### Quadro 20 - Respeito à diversidade – coordenadores

Tínhamos mulheres lá que estavam saindo da adolescência, que tinham 18 anos, até mulheres que estão com 70, 80 anos lá presas. Você consegue trabalhar bem essa questão da diversidade, até porque dentro desse público aí você vai ter outras questões relativas, por exemplo, as questões de gênero, tem mulheres homossexuais, outras heterossexuais, que têm que conviver ali naquele ambiente. Tinha mulheres na sala de aula que estavam fazendo graduação e tinham mulheres analfabetas, mulheres que tinham filhos, então trabalhamos com esse universo grande. (C4)

Assim, o conceito de diversidade a gente não usava (diverso – outro). Então a gente usava o termo singularidade, onde cada um é um ser singular e deve ser respeitado naquilo que ele é, entendeu? Então, o conceito é de respeito e, com certeza absoluta, a aluna bolsista tem muito, muito claro pra ela. Sabe que tem que respeitarcada um do jeito que é. (C2)

Eu acho que essa questão da diversidade apareceu no projeto, porque você traz a questão do negro numa sociedade como a nossa, principalmente em Monteiro que tem esse setor social invisibilizado, dentro do próprio Campus, os alunos negros muitas vezes não se reconhecem enquanto alunos negros, e é todo um trabalho que tem que ser feito pra reverter esse processo. Eu acho que dessa maneira, o projeto conseguiu abrir algumas portas para que o aluno negro pudesse discutir sobre a questão do negro. (C6)

Fonte: Dados primários (2023).

Com relação ao respeito e valorização de diversidade, todos os alunos entrevistados relataram que nos projetos houve muito respeito às diferenças as quais conviveram, tais como: diferenças de ideias, gênero, raça, cultura, religião, dentre outras. Os ensinamentos colocados pelos alunos foram no sentido de que compreenderam os acontecimentos e fatos que antes não eram percebidos. Ou seja, suas visões sobre determinados grupos sociais mudaram bastante, por meio da aproximação com essas diferenças. Esses aprendizados só foram possíveis de serem adquiridos por meio do respeito à diversidade. Essas constatações são percebidas nos depoimentos a seguir.

### Quadro 21 - Respeito à diversidade - alunos

Tem muitas oficinas que trabalham as diferenças porque a gente faz bastante atividade em escola e da terceira série até o terceiro existem muitos problemas que envolvem a pessoa como *bullying*, essas coisas (...) e também tem essa questão da gente pertencer ao interior, por exemplo, tem muitas diferenças. E entender que eu convivo aqui, eu tenho um modo de viver e de pensar diferente de alguém que mora num lugar que é completamente diferente. **Que não é melhor nem pior, que é só diferente mesmo.** (A1)

Porque claro que a gente comete alguns preconceitos assim, no dia a dia, porque é enrustido na gente, por exemplo, piadas machistas, racistas, de loira. Tipo essas coisas assim eu parei, eu odeio xingar, mas às vezes eu xingo, porque é meio automático, mas acho que bastante coisa eu consegui mudar e transmitir para os meus colegas também. (A3)

Fonte: Dados primários (2023).

Para Ruza e Suárez (2013), é relevante promover no estudante o sentido solidário perante a sua comunidade, pois ele se torna um cidadão responsável enquanto acontece a troca de aprendizagens e a tentativa para transformar os problemas existentes. Para as autoras, as experiências que compõem um projeto social proporcionam, principalmente, um compromisso ético do estudante que, muitas vezes, tem dificuldade em aliar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a sociedade ao seu redor.

Quando perguntados se o projeto incentivava que os alunos se colocassem no lugar dos outros e agissem com solidariedade, tolerância e cooperação, as respostas também foram todas positivas. Na maioria dos projetos, é possível perceber que a solidariedade é a base do processo todo, norteando as ações, superando obstáculo e buscando alcançar os objetivos traçados, tomando o cuidado de ouvir também os anseios da comunidade atendida. Foi possível perceber o esforço dos alunos entrevistados em se colocar no lugar do outro, identificando no outro as dificuldades e tentando ajudá-lo a superá-las. Nesse processo, o aluno se compadece com os problemas de outras pessoas, algo que no seu dia a dia pode ser vivenciado por ele de maneira superficial. Todavia, no projeto, ele tem a responsabilidade de se envolver e de tentar visualizar respostas para esses problemas. Tais situações podem ser simples ou complexas, mas demandam níveis de consciência social do aluno. Essas ideias ficaram evidenciadas nas falas dos alunos e coordenadores no Quadro 22, a seguir.

### Quadro 22 - Agir com solidariedade e cooperação

Uma vez eu estava falando com um rapaz, que ele era do interior, e ele ficava muito aborrecido com o pessoal que zombava do sotaque dele né? Ele não tinha noção que o jeito que ele falava era sotaque carregado, ele não se dava conta, as pessoas riam. E daí isso me tocou assim, porque era um rapaz se formando em engenharia e ele tinha esse problema. Daí eu pensei e falei pra ele: - por que tu não aprende a falar inglês? De repente se tu aprender a falar inglês tu vai perder um pouco do sotaque carregado que tu tens, não sei. Se é uma coisa que te incomoda, vai morar fora do país um tempo, vê se isso melhora. Acho que eu me coloquei no lugar dele, eu estava tentando achar uma solução mesmo que, nem sei se eu tava falando uma coisa certa, mas pelo menos **eu estava ali com ele tentando mudar alguma coisa que faria totalmente a diferença na vida dele** (A2).

[...] porque no fim é todo mundo junto né? não dá pra eu conviver sendo arrogante, tem toda uma comunidade ao meu redor, então, eu não te respeito, tu não me respeita, e a gente vai viver sempre em guerra. (A3)

Sim, eu já sou bem coração, eu sou uma pessoa assim que o que eu puder ajudar eu ajudo, eu queria mostrar o meu melhor e passar pra elas, fazia 15 anos que eu tinha parado de estudar, eu passava pra elas não desistirem. (A5)

Sim. Sem dúvidas, era esse o objetivo mesmo. Alteridade né? Tu te vê no outro. (C2)

Sim, a aluna sempre foi muito sensível porque o bolsista num projeto desse que vai lidar com esse público... Você precisa procurar um bolsista que tenha essa sensibilidade, em se relacionar com esse público, e eu acho que a aluna conseguiu isso. (C4)

Segundo Matiz (2013, p. 215, tradução livre), “a capacidade com os seres humanos de se interessar e se responsabilizar frente aos demais leva os cidadãos a escutar vozes distintas das suas, a incluir em seus juízos outros pontos de vista e atuar a favor deles”. Nesse contexto, a partir das falas dos entrevistados, é possível perceber que os alunos experimentaram a possibilidade de conviver tanto com a equipe do projeto quanto com a comunidade. Conseguiram ouvir e se comprometer com as pessoas atendidas a fim de apoiá-las no que fosse necessário e possível. Muitos dos entrevistados apontaram que houve melhora na habilidade de conviver coletivamente, devido, principalmente, ao convívio com pessoas em diferentes situações nas comunidades atendidas enquanto se colocavam no lugar dessas pessoas. Alguns alunos sinalizaram que já possuíam boa habilidade de convivência social e isso foi reforçado ainda mais. Assim como é possível perceber a importância desse aprendizado para os alunos, evidenciado o depoimento do aluno A2 e do coordenador C4, colocados a seguir.

### **Quadro 23 - Habilidade de conviver coletivamente**

Com certeza, sou uma pessoa muito mais fácil de trabalhar hoje em dia do que eu era antes né? Percebi que é muito bom trabalhar com as pessoas porque às vezes o planejamento que estava estruturado na minha cabeça, quebra completamente e vai pra um outro caminho. De repente mais simples e mais eficiente do que eu pensava. (A2)

Acho que eu já convivia tranquilamente no coletivo, só permaneceu assim, daí com mais conhecimentos na área né? Só fortaleceu. (A3)

Eu acho que sim, uma experiência como essa sempre melhora, até as minhas habilidades, porque eu nunca tinha passado por uma experiência dessas. Ela também nunca tinha entrado num presídio, então o fato de entrar lá, se deparar com outra realidade e de conviver com essas mulheres. Eu acho que provoca mudanças na gente que não tem como não provocar, é uma situação muito diferente, então alguma coisa sempre muda na gente, seja no fato da gente encarar a vida, seja no fato da gente se relacionar com as outras pessoas. (C4)

Fonte: Dados primários (2023).

Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que as relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas nos projetos, sejam elas, coordenadores, alunos ou comunidade atendida, foram baseadas no respeito mútuo. Parte-se do pressuposto que projetos dessa natureza atraem pessoas mais dispostas a respeitar o outro, todavia, na prática, nem sempre essa lógica funciona. Contudo, nos projetos estudados, é nítida a percepção de que os envolvidos possuíam esse cuidado, de se relacionar sem coagir, sem diminuir. Tanto os coordenadores quanto os alunos estavam dispostos a conhecer a realidade das comunidades atendidas a fim de ajudá-las a superarem seus desafios, baseando-se, principalmente, na perspectiva da dignidade de todos.

A seguir, a análise da categoria Interação Dialógica.

### 11.3 Interação Dialógica

Nesta categoria, utilizaram-se os seguintes fatores de análise: participação de todos e habilidade em lidar com conflitos, que serão discutidos e analisados posteriormente, juntamente, com as falas dos entrevistados. O primeiro diz respeito à preocupação em se dar voz a todos os participantes do processo. Para que isso se concretize, Matiz (2013, p. 220) coloca que “é preciso criar um clima para a livre expressão do educando, sem coações nem medo de equivocar-se”. Com relação ao segundo fator de análise, compreende-se na habilidade de solucionar os choques de opiniões dos envolvidos em determinada interação, que segundo Matiz (2013), precisa ser resolvido com diálogo e respeito mútuo. Freire (1967) revela o que se entende por diálogo:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 107).

Nesse contexto, vale destacar que a interação sem diálogo perde seu sentido de aprendizado, pois quando duas partes não interagem democraticamente, a interação não será aproveitada no máximo do seu potencial. Do ponto de vista das relações pessoais, sabe-se que existem inúmeras dificuldades a serem transpostas nesse sentido, como, por exemplo, o excesso de preocupações com o individual e a falta de solidariedade com as opiniões alheias. Em se tratando dos projetos sociais, essas dificuldades acabam se reduzindo muito enquanto os alunos se veem comprometidos e dispostos a desenvolver suas atividades com a comunidade para atender aos objetivos do projeto.

Os entrevistados foram perguntados sobre o que entendiam por interação dialógica. Foi possível perceber uma dificuldade dos alunos entrevistados a respeito do tema, alguns até mesmo relataram desconhecimento do conceito. Todavia, quando explicado que se tratava, principalmente, de relações baseadas no diálogo, todos os alunos puderam contribuir, relacionando o conceito com situações práticas dos projetos. Os coordenadores puderam apresentar suas ideias a respeito do tema, concomitantemente, também expuseram a relevância de uma interação dialógica nos seus projetos. Nas falas dos coordenadores C2, C4e C6 ficam

evidenciadas suas opiniões sobre o tema, a seguir.

Eu entendo pelo respeito mútuo, pelo ouvir o outro e que o outro me ouça. (C2)

Interação dialógica sempre tem a ver com dois, por exemplo, eu como professora, eu ensino, mas também aprendo né? É essa relação de estar sempre transmitindo conhecimento e estar sempre aprendendo com os alunos. (C4)

O que eu entendo por interação dialógica seria o estabelecimento de uma relação onde haja um canal de diálogo de construção permanente e até certo ponto horizontal, onde você consiga estabelecer uma construção. No caso do projeto, de conhecimento e ações que não sejam impositivas, por interação eu compreendo assim, um relacionamento a partir dos conhecimentos tanto práticos e teóricos de ambos os participantes envolvidos no processo. (C6)

Quando os entrevistados foram questionados se as interações entre as pessoas envolvidas no projeto eram baseadas no diálogo, todos afirmaram positivamente. Os entrevistados demonstraram satisfação com relação às situações de troca com outras pessoas, assim como perceberam a riqueza desses momentos para o aprendizado dos alunos participantes.

Por exemplo, no Projeto Fazendo Arte, a coordenadora ressalta a importância de se estabelecer um diálogo apropriado à realidade das pessoas atendidas para que os objetivos do projeto fossem alcançados. Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que tanto os alunos quanto as pessoas da comunidade puderam exercer seu poder de fala, sem nenhum tipo de coação, mas sim promovendo o diálogo entre todos. Seguem algumas falas que evidenciam essa troca no quadro 24, a seguir.

#### **Quadro 24 - Interação dialógica**

Conversamos muito sobre isso, por ser um grupo diferenciado, algumas analfabetas, você tem que ter muita paciência no sentido de saber respeitar o processo delas, até no próprio jeito de falar, eu dizia pra bolsista né? Nosso modo de falar tem que levar em conta a situação delas, porque não adianta eu chegar lá e falar um termo bem bonito e elas não entenderem nada. Então essa coisa de você ter paciência, respeitar e ir interagindo, algumas até falavam palavrões e a gente tinha que ir orientando. (C3)

Eu tinha 17 anos quando perdi meu pai, não por isso errei na vida, coloquei para elas a minha história também, eu tive que amadurecer muito cedo, achei importante o projeto porque pude mostrar também a minha história e conhecer a delas, assim a gente tem outra visão, a realidade delas é chocante. Muitas vezes chorei, mas elas estão lá pra pagar o que fizeram, mas muitos não sabem por que elas estão lá e a história delas. Eu vi pessoas que estudaram comigo lá dentro, é bem chocante. Isso também me fez refletir bastante e vejo a vida diferente. (A5)

Nas escolas é muito legal, porque não são os professores que estão indo trocar conhecimento, são alunos da universidade. Nessa troca as pessoas se sentem muito à vontade e isso é extremamente rico. É geral, nos depoimentos dos alunos se fala muito que se aprende muito mais do que se ensina. Às vezes se sente até envergonhado com aquilo que foi levar, e o aluno chega com um pensamento de que vai ensinar muitas pessoas, mas acaba aprendendo muito mais do que ensinando. (C1)

Quando perguntados se o projeto previa a participação de todos, tanto coordenadores como alunos responderam positivamente. Geralmente, isso era uma preocupação constante, promover amplo debate com todos os participantes, os integrantes da equipe executora e a comunidade atendida pelo projeto. Essa liberdade de participação tinha o intuito de criar um ambiente leve, dinâmico e criativo. Abaixo algumas falas que demonstram essa questão.

A gente é estudante, a gente vive em culturas diferentes, e que tanto eu posso aprender com eles quanto eles podem aprender comigo, é uma troca. (A1)

A gente sempre fala isso, que a gente vai pra uma oficina pra dialogar, quebra essa questão de uma palestra que ficam os estudantes lá na frente falando e todo mundo na plateia. A gente sempre quebra isso, a gente faz uma roda, um círculo de conversa, então nossas oficinas nunca vão ser uma palestra, vão ser sempre uma roda de conversa, e isso tem a ver com o diálogo. (A2)

Sim, algumas tarefas foram desenvolvidas em cima de algumas curiosidades. Quando você busca na internet, por exemplo, o que era interessante pra cada um, o que cada um gostaria. Então incentivava a continuidade no projeto, o aprendizado e a motivação. Buscando tudo isso em conjunto, na verdade. Dessa maneira a gente também presta atenção no aluno, em quem participou do projeto. (C5)

O conceito também apareceu nas relações entre coordenador e aluno, conforme depoimento de grande parte dos alunos. “O educador torna-se apenas o mediador entre o saber e os demais sujeitos participam do que aprendem” (Matiz, 2013, p. 220). Diante disso, é possível verificar a importância do relacionamento positivo entre coordenador e aluno em que é construída uma aliança com objetivos claros. Nessa relação existe, principalmente, a responsabilidade do coordenador em relação ao aluno, no incentivo e promoção de sua autonomia nas atividades, enquanto o direciona aos objetivos do projeto, tornando-o protagonista e articulador nos momentos de troca com a comunidade.

Pode-se perceber, pelas falas a seguir, que a relação coordenador-aluno foi estabelecida de forma respeitosa e construtiva para que os anseios dos alunos também fizessem parte das perspectivas do projeto, contribuindo para um aprendizado muito mais rico para o aluno participante.

Isso sempre a professora passou, que ela não estava ali dando aula, que a gente estava construindo uma coisa juntos assim. Mas claro que ela com mais conhecimento ia transmitir muito mais, mas era uma via de mão dupla. Então no caso eu vi indiretamente também, não “vamos ler o conceito tal e discutir sobre ele”, não foi uma coisa assim monótona. (A3)

Na minha relação com a bolsista eu sempre me concentrei em ensinar e aprender também muito, deixando ela muito livre nos trabalhos que ela ia fazer, cobrava prazos, mas ela tinha autonomia pra executar as atividades dela também. Eu também acabei aprendendo muito com essa relação com ela, a nossa convivência, o diálogo, o dia a dia, de conversar, eu acho que isso foi construindo um aprendizado, algo novo, a nossa relação foi baseada muito nisso, nessa troca. (C4)

A respeito da habilidade dos alunos na resolução de conflitos, a maioria dos respondentes sinalizou que não houve conflitos durante a realização do projeto. Percebe-se que o senso de responsabilidade dos alunos participantes reflete em um ambiente mais livre de conflitos e de boa convivência com os demais. Nos projetos em que surgiram conflitos, coube aos participantes resolvê-los de maneira respeitosa e com muito diálogo. Segundo Matiz (2013), o cidadão deve valorar o diálogo como forma propícia para interagir com os demais na resolução de conflitos. Seguem algumas falas que tratam dessa discussão.

### **Quadro 25 - Habilidade na resolução de conflitos**

|  |
|--|
| <p>Se a gente está em conflito entre a gente, não vai ser passada uma imagem boa. A gente não vai conseguir passar o que a gente quer pra comunidade, a gente precisa estar bem, bem estruturado pra gente fazer o melhor possível. (A1)</p> <p>Teve uma senhora que se apegou muito comigo, ela teve um AVC e fui visitá-la na casa dela, dei força e disse que ela voltaria, quando ela voltou foi uma festa, mas depois nos trabalhos ela queria atenção só pra ela, e a gente vai ajeitando e contornando. Mas nada de muito complicado. No geral o grupo de mulheres se dava super bem. (A4)</p> <p>Como as presas ficam em celas diferentes, tinha alguns conflitos entre elas sabe? E muitas não se conheciam, e os conflitos eram resolvidos pela coordenadora do projeto, se conscientizaram de que uma tinha que ajudar a outra, a dividir e se ajudar. (A5)</p> <p>Os conflitos eram resolvidos com muito diálogo. Acredito que a aluna tenha aprendido que não existe uma verdade única! Não existe a verdade né? Que existem vários lados de cada situação em que a gente tem que saber analisar e se a gente quer fazer alguma coisa de realmente importante com relação a esta questão dos direitos humanos, a gente tem que ouvir até o lado oposto, pra até saber como dialogar com ele. (C2)</p> |
|--|

Fonte: Dados primários (2023).

Perceberam-se nos dados coletados que a participação de todos os envolvidos no projeto era enfatizada constantemente, principalmente, pelos coordenadores que, muitas vezes, ficavam mediando e impulsionando essas interações. Nessas interações, o aluno participante era incentivado a agir com respeito na resolução de conflitos para que a comunidade não fosse prejudicada. E, também, o aluno fosse capaz de compreender a relevância de se estabelecer o diálogo com as pessoas, trocando ideias e informações tanto quanto possível, resultando em mais conhecimento para o aluno e para a comunidade. A seguir será feita a análise da categoria Criatividade e Inovação.

#### **11.4 Criatividade e Inovação**

Nesta categoria, a respeito do conceito de Criatividade e Inovação, com base em Matiz (2013), utilizaram-se fatores de análise que serão discutidos e analisados posteriormente

e que, primeiramente, serão elucidados:

- a) Estímulo a novas ideias e soluções. Esse fator diz respeito a estimular que o aluno desenvolva suas capacidades críticas de forma que atue como agente transformador e responda às necessidades concretas da sociedade.
- b) Pensamento crítico. Para o autor, ele surge na compreensão dos outros na realidade social em que vivem, entendendo que os atores envolvidos têm seus próprios interesses e necessidades. Para se tornar um cidadão crítico e reflexivo deve-se “cuestionar lo aparentemente evidente y lo construido socialmente como “normal” pero que atenta contra la integridade y la dignidade humana” (MATIZ, 2013, p. 221). Por exemplo, no projeto “O ensino da história e da cultura afro-brasileira”, que aborda as questões do negro, elas ficam fáceis de serem identificadas, já que ainda convivemos com o preconceito contra o negro em nossa sociedade. O aluno precisa ter consciência crítica nesse sentido, de saber identificar situações que não respeitam determinado indivíduo ou grupos e se posicionar para transformar essa realidade.
- c) Autonomia. Segundo Oliveira *et al.* (2013), quanto maior é a autonomia do indivíduo, mais responsável ele se sentirá por algo e, também, haverá maior conscientização por parte deste (Matiz, 2013).

Nesse contexto, pode-se perceber que o processo de criatividade e inovação demanda dos atores envolvidos um pensamento crítico e certa autonomia no desenvolvimento de suas atividades. Esse entendimento pode ser evidenciado nos depoimentos, pois quando questionados sobre o que entendiam por criatividade e inovação, os entrevistados puderam contribuir com suas explicações. Eis algumas citações transcritas a seguir.

Criatividade e inovação, o que eu entendo é você enxergar de outra forma aquilo que está posto pra você durante o dia a dia. (C1)  
 Pra mim, criatividade e inovação é fazer algo novo, algo diferente, agregar valor a alguma coisa existente, por exemplo nos produtos. (C4)  
 Criatividade eu acho que tem a ver com a questão da autonomia da construção do pensamento, do conhecimento. Enfim, tem a ver com autonomia, liberdade, coisa que a escola não possibilita tanto. Em geral, mais ceifa a criatividade do que fomenta. (C6).

Foi possível constatar que nos projetos sociais, o pensamento crítico aliado à autonomia do aluno participante deu espaço à sua criatividade. Isso foi incentivado aos alunos, diferentemente, do que é proposto em sala de aula. O próprio ambiente na comunidade proporciona a criatividade e a inovação quando o aluno vai percebendo as coisas ao seu redor e busca novas formas de agir com os recursos disponíveis.

Quando perguntados se a criatividade e a inovação apareceram nos projetos de cunho social, a maioria conseguiu visualizar os conceitos nas atividades dos projetos. A criatividade surgiu de diferentes formas, conforme a demanda das atividades e das circunstâncias e materiais existentes na comunidade atendida, como foi colocado nos depoimentos a seguir.

Acredito que o desembaraço para lidar com os discursos, pois quando você está tratando com direitos humanos, geralmente, as pessoas que vão para esses cursos, elas já têm um viés né? Então por exemplo no caso do delegado de polícia, que era



participante do curso, da senhora que tinha um padrão de escolaridade mais elementar, que dizia que não poderia ficar feliz se seu filho fosse homossexual. Enfim, era mais senso comum assim, eu acho que a criatividade foi em tentar buscar, por exemplo, exemplos que pudessem alcançá-los, entendeu? E de saber lidar com pontos de vistas, por exemplo o ponto de vista da repressão que é o da polícia. (C2)  
Trabalhamos a questão da Economia Solidária (ECOSOL) que são alternativas ao capitalismo. Então, nós estimulamos outro jeito de você viver e de você conseguir sobreviver através da Economia Solidária. Você tem outros valores, da troca, da experiência, não é do lucro, mas apenas da sua subsistência. (C3)

Quando perguntados se o projeto promoveu a criatividade e inovação nas atividades, a grande maioria respondeu positivamente, dizendo que os alunos possuíam liberdade para pensar em ideias que fugiam ao convencional. Segundo Matiz (2013), é necessário haver processos participativos conscientes e coletivos que partam da compreensão da realidade, com atuação crítica na sociedade para superar injustiças sociais. Essas questões foram percebidas nos projetos de forma que um grupo formado por professores e alunos se propôs a sair dos muros da instituição de ensino e conheceu um determinado grupo de uma comunidade. A partir disso, aconteceu a troca de conhecimentos entre os dois grupos, refletindo e agindo de forma criativa e inovadora com as condições e dificuldades apresentadas. Por exemplo, no Projeto Fazendo Arte, a equipe do projeto se reunia sempre na casa de uma das mulheres participantes, ou seja, as aulas eram trabalhadas com os recursos disponíveis na comunidade. A seguir, algumas falas no Quadro 26 que sinalizam a existência de ideias não convencionais nos projetos de extensão.

#### **Quadro 26 - Estímulo a ideias e soluções**

Acontece de muitas formas isso, até de, por exemplo, utilizar materiais reciclados pra criar outra coisa, que a comunidade está precisando. Eu ouvi um relato de outro colega que eles pegaram um daqueles rolos de enrolar fiação bem grande, como não estava sendo usado, pegaram e fizeram uma toquinha numa praça. (A1)

Tem também a estrutura da palestra e roda de conversa. A gente sempre quebra isso, isso é bem inovador. (A2)

Foi estimulada a participação na feira de economia solidária para que elas montassem uma equipe e se organizasse para participar da feira. (A4)

Isso se dá sim porque os espaços que você vai atuar são os mais diversos. E aí a criatividade ela se dá, a gente coloca assim, que não são as dificuldades que você vai ter durante a oficina, são os desafios. E esses desafios eles têm que ser superados naquele momento, naquele espaço, pelas pessoas que estão responsáveis pela atividade. Isso se dá muito na prática, e a inovação também ela se dá, porque, às vezes, você vai fazer uma oficina, e uma coisa é você fazer uma atividade dentro da academia, da instituição, outra coisa é você fazer na comunidade. Você vai ter que fazer o que você faria lá na instituição, só que de outra forma, com os recursos que você tem, então a inovação também se dá nesse sentido. (C1)

Fonte: Dados primários (2023).

Siveres (2005) afirma que é importante que as instituições de ensino possam promover uma percepção crítica da realidade, exigindo um espaço de liberdade, assim como

promove a autonomia para melhor atender aos desejos da sociedade. Nesse contexto, os projetos de extensão podem ser encarados como oportunidades aos alunos para que sejam críticos e reflexivos, que sejam livres para expressar suas ideias e autônomos no seu modo de pensar e agir em suas atividades na comunidade. Com relação ao pensamento crítico, houve uma unanimidade positiva dos entrevistados, sinalizando que as participações nos projetos proporcionaram uma visão mais ampla aos alunos envolvidos. Por meio do pensamento crítico, conseguiram identificar desigualdades, e quando trazidas essas realidades tão diversas para a sua vida, seus problemas se tornaram insignificantes porque nas comunidades existem situações bem mais urgentes a serem trabalhadas. A esse respeito, os sujeitos revelam a seguir.

#### Quadro 27 - Pensamento crítico

Sim, trabalhando com as mulheres no projeto e tendo os incentivos ali do IFPB, só tenho vontade de querer mais, tenho fome de conhecimento e de fazer as coisas (risos). A oportunidade que as pessoas estão tendo, a gente tem que ajudar, incentivar essas pessoas a terem uma vida mais digna na sociedade, isso tudo faz crescer. (A4)

Sim, eu aprendi muita coisa e hoje eu sou uma pessoa melhor, entrei no projeto quando eu reclamava um pouquinho da minha vida, não sabia que eu tinha tudo e que havia pessoas bem piores do que eu. Hoje eu valorizo muito mais as pessoas que estão ao meu redor, aprendi isso com as histórias que ouvi das meninas lá. (A5)

Sim, quando a gente fala da questão do trabalho, da exploração que existe, das empresas, dos salários baixos, da diferença, por exemplo, de salário entre homem e mulher, por que existe a violência de gênero, isso tudo a gente foi conversando. Porque começamos com um projeto chamado tricotando, porque enquanto você tricota, você tricota também a vida, as mulheres vão contando suas dificuldades, começou aí esse projeto. (C3)

Fonte: Dados primários (2023).

Um dos significados da palavra autonomia, segundo o dicionário Houaiss aponta o direito ao livre-arbítrio, fazendo com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões. Nessa perspectiva, percebe-se que a autonomia permite um empoderamento dos indivíduos e, conseqüentemente, um maior comprometimento dos mesmos, pressupondo-se que todos os indivíduos conseguem pensar e agir. Nesse sentido, a autonomia respeita a liberdade de cada indivíduo e não compartilha da ideia de que uns são mais aptos que outros na tomada de decisão.

A autonomia apareceu nos projetos aqui estudados. Foi possível perceber nos relatos transcritos que os alunos participantes gozavam de autonomia para a realização de suas atividades, podendo decidir sobre elas em diversas variáveis. Existia significativa liberdade no modo como as preparavam e as executavam. Por exemplo, no caso do Projeto fazendo arte, os alunos realizavam oficinas de maneira autônoma, em conjunto com outros alunos, sempre

comprometidos em atender à comunidade em que se davam as atividades. Segundo Matiz (2013), é mais interessante para o educando quando ele pode participar do processo de aprendizagem desde seu planejamento, a seleção das atividades e fontes de informação. Os relatos dos entrevistados que sinalizaram essa questão estão no Quadro 28, a seguir.

### **Quadro 28 - Autonomia**

Tem as oficinas que sempre acontecem, mas a forma com que o grupo vai abordar essa oficina é do grupo, pode inovar na oficina, não precisa seguir um roteiro, faz do seu jeito, tem uma experiência e acha que vai dar certo, você tem autonomia total de fazer isso, com inovação e criatividade, está tudo ligado. (A2)

Todas as atividades elas partem de iniciativa dos acadêmicos e eles são totalmente protagonistas, todas elas, desde o seu planejamento, a criação mesmo, sentar junto, planejar o que vai ser ofertado pra comunidade, a execução na comunidade, a coordenação também vai apenas pra ajudar nesse sentido e depois na avaliação também, o acadêmico é protagonista o tempo todo. (C1)

Sim, tanto é que ela organizava e tinha muita iniciativa, ela criava coisas, muito determinada. Então ela assumiu o projeto pra si, eu não precisava me preocupar com os dias do projeto. (C3)

Sim, o tempo todo, tinha algumas tarefas que eu pedia pra ela, mas o controle dentro das ações, de como ela ia fazendo a atividade era de responsabilidade dela, Ela sabia as metas, os objetivos, mas ela sabia também o que ela tinha que fazer e cumprir ao longo do projeto. (C4)

Sim, eu tinha autonomia sim, colocava minhas ideias, nossas ideias eram parecidas, movidas pelo coração. (A5)

Fonte: Dados primários (2023).

Nas falas dos entrevistados fica claro que a criatividade e a inovação puderam ser experimentadas pelos alunos nos projetos, na busca por novas e criativas alternativas de se solucionar problemas ou melhorar situações vividas pela comunidade atendida. Os alunos participantes puderam vivenciar situações bem diversas das suas. Dessa forma, os projetos foram capazes de estimular seus pensamentos críticos, assim como demandaram do aluno autonomia e criatividade nas suas atividades, nos seus modos de pensar e agir. A seguir, se dará a análise da categoria relacionada à Cidadania.

## **11.5 Cidadania**

Nesta categoria, a respeito do conceito de cidadania, com base em Matiz (2013), utilizaram-se fatores de análise que serão discutidos e analisados posteriormente e que, primeiramente, serão elucidados a seguir.

- d) Entendimento da realidade em que vive. Segundo o autor, nesse processo o indivíduo conhece e analisa a realidade existente, compreendendo as relações, as influências e as interações. Além disso, poderá refletir sobre os processos sociais, econômicos, políticos ou culturais que geram situações de pobreza, exclusão social e desigualdade.
- e) Ação e tomada de decisão. Quando os indivíduos possuem a liberdade de usar seus conhecimentos prévios para entender a realidade e tomar decisões na tentativa de promover o bem-estar dos envolvidos.
- f) Indignação. Após o reconhecimento da realidade, é importante que o indivíduo reconheça as sensações e emoções que estas geram. Assim, aprenderá a usar suas emoções de forma eficiente, como por exemplo, a indignação, como ferramenta política poderosa na forma de ação social de maneira pacífica (Matiz, 2013).

A indignação se fez presente nos projetos, despertando ações voltadas para superar desigualdades e vencer desafios enquanto os participantes conheciam a realidade da comunidade atendida. A superação das desigualdades, por exemplo, dava-se na tentativa de promover a cidadania daquelas pessoas que desconheciam muitos de seus direitos. A questão da informação é essencial para vencer os desafios vividos, pois muitas pessoas não sabem a quem recorrer e se sentem incapazes de reivindicar direitos. A maioria dos projetos trabalha no sentido de empoderar as pessoas atendidas para que elas possam ser ativas frente a sociedade.

Pinsky (2008, p. 19), conceitua cidadania como “qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva”. Para Lister (1997), cidadania envolve o processo de apropriação dos indivíduos do seu contexto local e global, no uso de seus direitos e deveres. Os entrevistados puderam expor seus entendimentos a respeito do conceito de cidadania, alguns colocados a seguir.

### Quadro 29 - Cidadania para os entrevistados

Eu entendo como cidadania a consciência que nós temos deveres e de que nós temos direitos da sociedade e que é um dever nosso reivindicar esses direitos né? Ter plena consciência deles, ser tratado com igualdade de condições, independentemente de raça, credo, gênero, sexualidade, orientação sexual. (C2)

Cidadania é a forma de a gente cumprir os nossos direitos e nossos deveres enquanto cidadãos. (C4)

Cidadania seria exercer meu papel na sociedade. Com ética, se colocando no lugar do outro, respeitando a liberdade, respeitando a opinião de cada um, respeitando também a cultura da localidade, a cultura da comunidade. (C5)

Cidadania, em tese, num debate bem superficial, seria a possibilidade de exercício de direitos né? Agora pensar o conceito de cidadão e pensar quem na sociedade efetivamente usufrui os direitos ou tem a garantia desses direitos coloca em chequeo próprio conceito de cidadania. É um conceito muito mais voltado para um tipo de cidadão, para um perfil social né? Então a cidadania é exercício de direitos, mas para alguns grupos. (C6)

O que eu entendo por cidadania? Acho que é tipo, um grupo de pessoas, onde cada individual é diferente, mas dentro da cidadania, todos ali são iguais e precisam ter os seus direitos contemplados, o cadeirante tem que ter o direito de caminhar, assim como o cego e assim como a pessoa “normal”, que na verdade normal ninguém é né? O que é a normalidade? (A3)

Estímulo a elas de conseguirem as coisas. Cidadania pra mim é isso, a pessoa precisa se valorizar, erguer a cabeça, e perceber que ela não precisa de uma segunda pessoa, ela pode por ela mesma fazer as coisas que ela quer fazer. (A4)

Fonte: Dados primários (2023).

Um exemplo desse conceito é o colocado no Projeto - Mulheres SIM, o qual oferece um curso para mulheres com vulnerabilidade social. Quando a mulher se politiza, ela politiza a família, ao ser a figura central da casa. A partir do momento que começa a se empoderar, as mulheres passam ver oportunidades que antes não ficavam visíveis, sua autoestima se eleva e ela age de forma mais autônoma. O projeto promoveu pequenas revoluções sociais, primeiro na família, depois ao redor dela, nas interações das pessoas daquela família com outras pessoas, pequenas transformações que são difíceis de mensurar, mas elas existem e foram relatadas nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. A aluna participante do projeto conseguiu perceber essas modificações na comunidade atendida, reforçando seu compromisso e sua responsabilidade perante a sociedade. A seguir, a fala do coordenador 4 que sinaliza essa questão.

Acho que por meio das ações, da vivência, de estar perto dessa realidade, dever que a gente tem deveres de melhorar a vida do próximo, de trabalhar com esse público que é excluído, que é marginalizado da sociedade, de levar uma nova esperança para esse público, a gente consegue trabalhar bem esse conceito com os alunos que participam. Deu para perceber que temos direitos, mas também temos deveres, de contribuir para a sociedade, especialmente com esse público, com vulnerabilidade social, que tem dificuldade em acessar programas sociais, tem dificuldade em mudar sua realidade, acho que isso também é nosso papel enquanto cidadão. (C4)

Para Matiz (2013), dentre os valores dos cidadãos associados ao exercício pleno da cidadania estão: a solidariedade, a equidade, a corresponsabilidade, a justiça, a alteridade, a não violência, o respeito mútuo e o diálogo. Nesse contexto, a autora coloca que o conhecimento da realidade é um processo contínuo que acompanha o exercício da cidadania plena. O modelo de formação cidadã une a prática com posicionamento crítico, expressão emotiva e ações de processos de transformação.

En cuanto a la conciencia ciudadana, podría definirse como la capacidad del ciudadano para conocer y comprender sus prerrogativas, derechos y obligaciones, así como los principios básicos (normas y procedimientos) del funcionamiento de la democracia. Esto implicaría que el ciudadano debiera contar con nociones elementales de lo que es el interés general, los límites entre lo público y lo privado, el respeto a los derechos de los demás y la tolerancia a la diferencia, así como sobre sus propias capacidades para exigir transparencia y rendición de cuentas a la autoridad (Somuano, 2007, p. 940).

Gasca-Pliego e Olvera-Garcia (2011) colocam a necessidade de se avançar para uma educação que abra os olhos dos cidadãos sobre as realidades do mundo e os motivem a lutar por um mundo de direitos humanos para todos. Segundo os autores, um dos desafios do século XXI é promover a responsabilidade social das universidades públicas no processo de

formação cidadã dos indivíduos. Nos projetos estudados predominaram a presença do conceito de cidadania, sendo muitas vezes o ponto principal do projeto, revelando a importância de como a cidadania é encarada pelos coordenadores e pelos alunos. A experiência nos projetos promoveu ao aluno, principalmente, aprendizado para além dos muros do IFPB, ou seja, os alunos demonstraram em seus depoimentos uma visão mais ampla de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Além disso, proporcionou aos alunos, a compreensão de que entre seus deveres, está a responsabilidade de garantir os direitos de outros. Os depoimentos onde os entrevistados relacionam a cidadania com os projetos estudados podem ser visualizados a seguir:

### Quadro 30 - Cidadania nos projetos

O motivo pelo qual existem estes projetos é você entender que todas as instituições que participam, que são parceiras são públicas né? Mas alguém paga por elas, não sou eu que pago mensalmente mas o IFPB por exemplo é pago por todos os cidadãos da cidade Monteiro e região, e que a gente estuda, somos então beneficiados por isso, temos universidades e instituições públicas de extrema qualidade. Então a extensão é um pouco disso, sair do seu mundinho ali de estudante e ver o que você como estudante e como cidadão também pode contribuir na melhoria do seu estado e do seu país. (A1)

Cidadania crítica, por exemplo, quando você está refletindo e argumentando, quando você está lá com os gestores discutindo e cidadania ativa é você enxergar um problema e tentar achar uma solução simples, prática, que vai mudar a vida das pessoas. (A2)

Já desde o Guia do extencionista, que é estimulado que a pessoa leia antes de fazer a inscrição, a cidadania está extremamente estampada nesse Guia, em que sentido? Você chega na comunidade e ouve ela primeiro para entender quais são as carências dela e se coloca à disposição de tentar suprir essas carências. E ainda mais que tudo, em toda atividade é estimulado que você pense ela de maneira sustentável, de que você saia da comunidade e que aquela atividade possa ser estimulada a continuar na comunidade. (C1).

Fonte: Dados primários (2023).

Quando perguntados se o aluno participante foi capaz de refletir e entender melhor a realidade em que vive, se estavam preparados e com mais argumentos para reivindicar seus direitos ou de outros, os coordenadores tiveram razoável dificuldade em responder, por ser algo difícil de mensurar. Todavia, todos relatam acreditar que sim, que os alunos participantes puderam aprender no projeto sobre situações cotidianas em que precisam se posicionar e enfrentar desafios da nossa realidade. Para os alunos, foi indiscutivelmente importante a participação no projeto. Nesse sentido, puderam expor que aprenderam muito sobre a realidade em que vivem e também com as diferentes realidades que tiveram a oportunidade de conviver, reforçando neles a necessidade de reavaliação constante de seus pensamentos a respeito de tudo que os cercam. Eis algumas falas que sinalizam essa questão no quadro 31, a seguir.

### Quadro 31 - Entendimento da realidade onde vive

Com certeza, antes de ser aluno bolsista de extensão eu nem ligava muito pra política, hoje em dia eu comecei a me forçar a prestar atenção nas questões políticas e saber que isso é importante para cidadania. Eu também faço parte da sociedade, eu estou com 20 anos na cara e nem vejo jornal, comecei a refletir sobre isso. (A2)

Foi uma experiência que contribuiu imensamente na minha formação como cidadã, e entender a necessidade de participar das lutas para reivindicação de direitos não só meus, mas como de todo um grupo. Também contribuiu para que eu visse a necessidade da luta conjunta por uma sociedade melhor. (A6)

Sim, é estimulado e é bem legal, por exemplo, tem catadores no município que não tem ainda uma associação ou mesmo uma cooperativa, a gente reúne esse pessoal, passa pra eles como você faz pra abrir uma associação, como você se organiza pra criar uma cooperativa, e isso é totalmente cidadania, você está passando pras pessoas conhecimento que podem mudar a vida delas, mudar a realidade delas. Isso para o acadêmico também é muito interessante, numa oficina dessas, com certeza, vai ter um acadêmico que faz Administração e que tem o conhecimento acadêmico pra passar pras pessoas. (C1)

Fonte: Dados primários (2023).

Segundo Matiz (2013), para se chegar à cidadania ativa, é preciso autoconhecimento e solidariedade. Após o entendimento da realidade, é necessário que se reconheçam as emoções que estas o proporcionam, revisitando a indignação frente as injustiças sociais, combatendo o medo que impede a ação e ressuscitando a esperança de que as coisas podem se modificar, por mais difíceis que pareçam. Quando questionados se os alunos eram impulsionados para a ação e tomada de decisão, coordenadores e alunos assinalaram positivamente e que também eram impulsionados a agir em benefício dos outros. Por exemplo, no Projeto “Direitos? Para quais humanos?”, o aluno era impulsionado a falar e a agir em prol da coletividade participante no projeto. Além disso, conseguiu socializar os conhecimentos adquiridos com seus colegas de sala de aula, tornando-se multiplicador no processo de conscientização a respeito dos direitos humanos. Eis algumas falas que demonstram isso, a seguir.

Sim, porque a gente vai preparado pra uma oficina mas pode chegar lá e ser totalmente o contrário né, diferente do que você planejou, e aí você tem que tomar decisão na hora de como fazer aquilo (A1).

Nos projetos que atuamos existe a liderança 360 graus, a gente está sempre liderando e sendo liderado, e o líder quer sempre o melhor pra todos (A2).

Ah, tipo, em benefício dos outros, eu divulgava sempre aos alunos, acho que eu influenciei bastantes colegas de curso, pra participar das discussões e tudo mais, tipo, mudou o pensamento de uma galera assim. Não sou só eu, não é só a professora, tipo, é todo mundo junto né? Isso que foi o legal e o diferencial. (A3).

Com relação ao questionamento sobre a percepção do sentimento de indignação dos alunos frente a problemas ou injustiças sociais, os coordenadores concordaram positivamente que o projeto oportunizou o conhecimento de muitas dessas situações, trazendo muita reflexão

aprendizado tanto para os alunos quanto para os coordenadores. Os alunos participantes puderam vivenciar situações de vulnerabilidade social, por exemplo, nas operações do Projeto comunicART, em que se sensibilizaram e se dispuseram a ajudar. Os alunos tiveram a oportunidade de reivindicar demandas da comunidade, como no Projeto Inclusão Digital, em que os alunos conseguiram com a prefeitura do município, a instalação de *internet* na única escola da comunidade. Também ouviram muitos relatos a respeito de violência contra a mulher, como, por exemplo, no Projeto Fazendo Arte, em que o grupo se reunia na casa de uma das participantes da comunidade no município vizinho. Essas experiências, muitas vezes chocantes, segundo os alunos, foram de extrema importância, na medida em que proporcionaram uma nova visão de mundo, fizeram rever conceitos e valores, ampliando questões de caráter mais social e diminuindo assim a relevância de questões individuais e pessoais. As falas a respeito da indignação experimentada pelos alunos são colocadas no Quadro 32, a seguir.

### Quadro 32 – Indignação

Eu tenho um exemplo muito forte, mesmo não sendo o objetivo maior desses projetos, porque eles não é assistencialismo né? Ele é extensão, mas uma vez eu estava em uma comunidade mais carente e a gente conheceu uma família que tinha os filhos pequenos, ficamos conversando e eles falaram que os pequenos dormiam em cima de tábuas, não tinham nem colchão pra dormir. Na cidade tinha uma escola, onde ficamos alojados e conversamos com muitas pessoas sobre a situação chocante que presenciamos, e conversando sobre isso de forma bem emocionada, de repente olhamos numa sala e tinha uma pilha de colchões no canto, era uma sala que conseguimos abrir, que estava há muito tempo fechada, e tinha um amontoado de colchões totalmente inúteis, e tinha uma casa ali há 100 metros que não tinha colchão pra crianças dormirem. E mesmo não sendo o propósito dos projetos, ficamos indignadas com um monte de colchões inúteis e gente dormindo em madeira sabe? E aí falamos com a prefeitura e resolveram então disponibilizar aqueles colchões para família. (A1)

Sim, tudo me dói, não gosto de ver as pessoas sofrerem, não aceito injustiça, e quando eu via alguém comentando que o marido não deixa sair de casa era difícil mesmo. Procurei ajudar nesse sentido, de a mulher não se acomodar e não se amedrontar diante dessas situações. (A4)

Sim, de maneira emocional até, com certeza o projeto te dá uma capacidade de indignação, porque você vai se deparar de fato com as realidades, e é interessante porque não é você ler a respeito, ou você ver uma postagem no *facebook* a respeito, é você ir lá e enxergar, sentir, cheirar, tocar e trocar né? Então essa capacidade ela é fato. (C1)

O que o aluno ficou mais indignado é que não estava funcionando a internet lá na escola da comunidade. Como era o espaço e os equipamentos da prefeitura, a gente não tinha acesso e não deveria ter permissão. Então a gente conseguiu entrando em contato e requisitando que a prefeitura efetuasse a manutenção dos equipamentos. Demorou um pouco mas aconteceu. (C5)

Sim, tanto é que quando a aluna bolsista fez uma fala. Ela se emocionou muito, chorou, por lembrar-se de ver aquelas mulheres naquela situação, mulheres que chegavam no grupo sem falar nada. De repente estavam falando, estavam participando, criando coragem, isso diz muito para um aluno, ela conseguiu perceber essa diferença, esse crescimento que o grupo teve, então, com certeza. A gente tem que se indignar diante das coisas, não considerar as injustiças como natural, porque quando a gente considera como natural aí não tem mais jeito, principalmente as próprias mulheres, a gente falava muito nisso, porque em Lages tem muito, é a primeira em SC e a 17ª no Brasil na violência contra a mulher. (C3)



Houve uma coordenadora, que mesmo concordando com que o projeto promovia no aluno o sentimento de indignação, fez um exercício de reflexão relatando sua opinião a respeito das emoções experimentadas no processo. A coordenadora propõe que lutemos a favor do que achamos correto de maneira racional, e não emocional. Percebe-se que o grande desafio é a conscientização da necessidade de transformação social que pode ser iniciada no indivíduo de maneira racional ou emocional. Matiz (2013) acredita que as emoções estimulam os indivíduos a tomarem atitudes em prol do bem-estar social. Eis a seguir, a opinião da Coordenadora 2 que apresenta divergência com a opinião colocada pela autora.

Porque eu sempre dizia assim pra eles ó, a gente não pode defender os direitos humanos por compaixão nem por amor, mas porque é certo. E o ser certo é uma coisa racional, porque a partir do momento que tu depende da emoção dos outros, tu está dependendo de como ela está naquele dia, e se é racional, se é certo, se tu achas que aquilo é certo, vai independe do teu estado de espírito, tu vais te deixar guiar pela tua razão. É um direito das pessoas serem respeitadas, independentemente de se hoje eu estou bem ou se estou com cólica. (C2)

Tapia (2006) apresenta os projetos sociais com outro nome, “aprendizaje-servicio”. Sua metodologia é descrita como uma atividade de serviço solidário realizado pelos estudantes, orientado a atender necessidades de uma comunidade e planejada de forma integrada com conteúdos curriculares com o objetivo de fortalecer as aprendizagens. Esse conceito vai de encontro aos objetivos de um projeto social, enquanto visa atender às necessidades de comunidades e também promover uma formação cidadã aos estudantes. As vantagens de se ter esse tipo de experiência são, principalmente:

- Liderança estudantil: fortalece o aprendizado cooperativo e a criatividade do estudante como principal responsável pelo planejamento, execução e avaliação do projeto.
- Promoção de atividades solidárias: por meio das atividades coletivas orientadas a solucionar problema mediante a cooperação de um coletivo organizado.
- Aprendizagem recíproca: construção de um espaço de transformação social para que exista troca de aprendizagem de maneira que tanto o estudante quanto os membros da comunidade sejam beneficiados com o projeto.
- Fortalecimento cidadão: promoção da solidariedade como norma ética e desenvolvimento de habilidades cidadãs (Tapia, 2006).

Diante disso, é visível nos depoimentos o quão importante é a participação do aluno nesse tipo de projeto na medida em que atende às características citadas anteriormente pelo autor e foram debatidas na análise das categorias propostas neste estudo. É perceptível, também, que nesse processo os alunos possuem a oportunidade de vivenciar uma educação voltada para a cidadania, centralizando suas ações na dignidade humana e ampliando suas

ideias para objetivos, ligados ao bem-estar social, refletindo também em suas visões profissionais e pessoais. A seguir, o Quadro 33 que sintetiza os resultados observados, relacionando-os com as categorias e os fatores de análise da pesquisa.

**Quadro 33 - Quadro síntese**

| <b>Categoria</b>        | <b>Fatores de Análise</b>  | <b>Resultados Observados</b>   |
|-------------------------|--|--|
| Atuação ética           | Formação ética;<br>Responsabilidade e compromisso dos alunos;<br>Resgate de valores de justiça;<br>Fortalecimento de valores éticos. | Os alunos participantes puderam refletir acerca de princípios éticos ao longo dos projetos;<br>Os alunos demonstraram forte comprometimento e responsabilidade;<br>Fortalecimento dos valores éticos por meio da vivência com as comunidades;<br>Resgate dos valores de justiça social a partir das carências das comunidades atendidas. |
| Respeito à diversidade  | Respeito às diferenças;<br>Agir com solidariedade e cooperação;<br>Habilidade de conviver com o coletivo.                            | Os alunos participantes demonstraram respeito às diferenças de todos os tipos, assim como mudaram sua opinião a respeito de realidades diversas nunca antes vistas;<br>Os alunos participantes puderam agir em prol de outros, tanto da comunidade como em prol do seu próprio grupo do projeto.   |
| Interação dialógica     | Participação de todos;<br>Habilidade em lidar com conflitos  | Puderam participar do processo como um todo e promoveram a participação da comunidade;<br>Experimentaram diferentes situações em que foi preciso o uso de muito diálogo.   |
| Criatividade e inovação | Estímulo às ideias e soluções;<br>Pensamento crítico;<br>autonomia   | O projeto proporcionou autonomia aos alunos participantes para pensarem e desenvolverem novas ideias e soluções;<br>No projeto as situações demandaram pensamento crítico dos alunos participantes.  |
| Cidadania               | Entendimento da realidade em que vive;<br>Ação em benefício de outros;<br>indignação.  | O aluno participante pode entender melhor a sociedade em que vive;<br>Usaram suas emoções como motivação para agir com solidariedade.  |

Fonte: Dados primários (2023).

Analisando quadro síntese, constata-se em seus discursos, que os discentes e os coordenadores entrevistados identificam uma formação estudantil aprimorada, decorrente das ações de extensão selecionadas para a pesquisa dos participantes, porque contemplando tanto aspectos técnicos como humanos, isto é, mais rica, respeitosa à diversidade, inovadora e criativa.

Também se depreendeu a maior eficiência que as ações extensionistas terão quando as suas áreas de atuação estiverem mais interligadas, porque serviços mais diversificados serão ofertados e a incidência da responsabilidade social sobre a comunidade externa será ampliada. Tendo em vista que o número de alunos do campus Monteiro sobressai em relação a indivíduos da comunidade externa, o que não invalida os efeitos da extensão, uma vez que aqueles também são componentes da sociedade em geral, acredita-se que, se ações de extensão de áreas diferentes forem sintonizadas, pessoas que se interessariam por apenas uma delas inevitavelmente vivenciariam as propostas de tantas quantas estivessem agregadas. Sendo assim, tratar-se-ia de ações multitemáticas, que, somadas à diversificação de espaços, repercutiriam em um maior número de pessoas e abordariam uma maior diversidade de aspectos sociais. Percebe-se nessas competências que se o aluno desenvolver essas competências ele estará apto servir a sociedade de forma responsável socialmente, reconhecer o outro sem práticas discriminatórias, compreendendo as diferenças sociais, gerar novas respostas para um melhor atendimento às demandas sociais e processar o conhecimento. Posto isto, este discente será formado de uma forma integral. Conforme afirma, Matiz (2013) é inerente às instituições de ensino proporcionar ao aluno uma formação com pleno conhecimento na sua área de atuação, buscando inovar, usar as tecnologias bem como conseguir contribuir como cidadão. Desse modo o aluno se formará profissionalmente contribuindo para uma sociedade mais igualitária e a extensão enquanto prática acadêmica possibilita essa formação.

## 12 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo apresentamos o processo de elaboração, organização e avaliação do Produto Educacional (PE) denominado “Cartilha digital: Informação gera formação”, fruto desta dissertação de mestrado. Dessa forma, veremos as etapas que compreendem desde a criação até a avaliação deste PE. Finalizaremos o capítulo trazendo algumas sugestões de uso para ele.

### *12.1 Elaboração do Produto Educacional*

O Produto Educacional (PE) se configura como um componente obrigatório do Mestrado Profissional e sua produção ocorre de maneira simultânea ao andamento da pesquisa. Nesse sentido, Moreira (2004, p.133) vai dizer que essa modalidade de mestrado possui uma característica exclusiva, pois exige que seja feita uma reflexão crítica “a partir de, e de forma concomitante com a prática profissional do mestrando”. Ao final desse movimento deve ser elaborado um produto educacional.

De acordo com Damaceno e Santos (2018), esse produto é caracterizado como um Objeto de Aprendizagem (AO). Para os autores, um OA é qualquer recurso tecnológico que pode ser utilizado como um apoio à aprendizagem e contribuir para o ensino. Todavia, é necessário considerar que o OA não pode ser utilizado como um fim em si próprio, isto é, deve apoiar o ensino e não ser usado de forma independente para ensinar.

Em relação ao uso de recursos textuais na educação, como por exemplo uma cartilha, Garcia (2019) vai dizer que é um recurso didático e pedagógico, facilitador para o processo de ensino-aprendizagem, sendo um importante instrumento para ser utilizado na sala de aula. Também possibilita a integração interdisciplinar com uma linguagem leve, lúdica, reflexiva sobre as problemáticas que afetam o dia a dia dos alunos.

Corroborando com esse pensamento, Rezende (2016) afirma que, aproximar o leitor da mensagem presente na cartilha digital é utilizar a terceira pessoa do plural e apresentar várias interrogativas ao longo do texto e assim trazer o leitor a responder alguns questionamentos refletindo diante de algumas situações-problemas dispostas na cartilha digital.

Diante disso, um dos objetivos dessa dissertação também foi desenvolver um produto educacional com a finalidade de aprimorar o conhecimento dos discentes a respeito das ações de extensão e despertar-lhes o interesse para participação. Assim sendo, teve a intenção principal de desenvolver um produto educacional que proporcione maior acesso dos

estudantes às ações de extensão para que estes participem com maior efetividade das propostas ofertadas. Para tanto, foi investigado o nível de conhecimento dos estudantes a respeito das ações de extensão desenvolvidas no âmbito dessa instituição e analisado o impacto da participação dos bolsistas nessas ações para a sua formação cidadã. A partir da análise dos resultados obtidos percebeu-se a necessidade de desenvolvimento de um produto educacional com o objetivo de divulgar a extensão no âmbito do IFPB, campus Monteiro, utilizando uma linguagem acessível aos estudantes, materializado em uma cartilha digital a ser disponibilizada no site da Proext. Diante disso, pressupomos que a cartilha se configura como um excelente recurso textual que movimenta vários elementos, atraindo seus espectadores e criando momentos significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Ele pode ser utilizado como uma proposta pedagógica interessante para auxiliar o ensino e despertar interesse nos estudantes sobre diversas questões.

## **12.2 Organização**

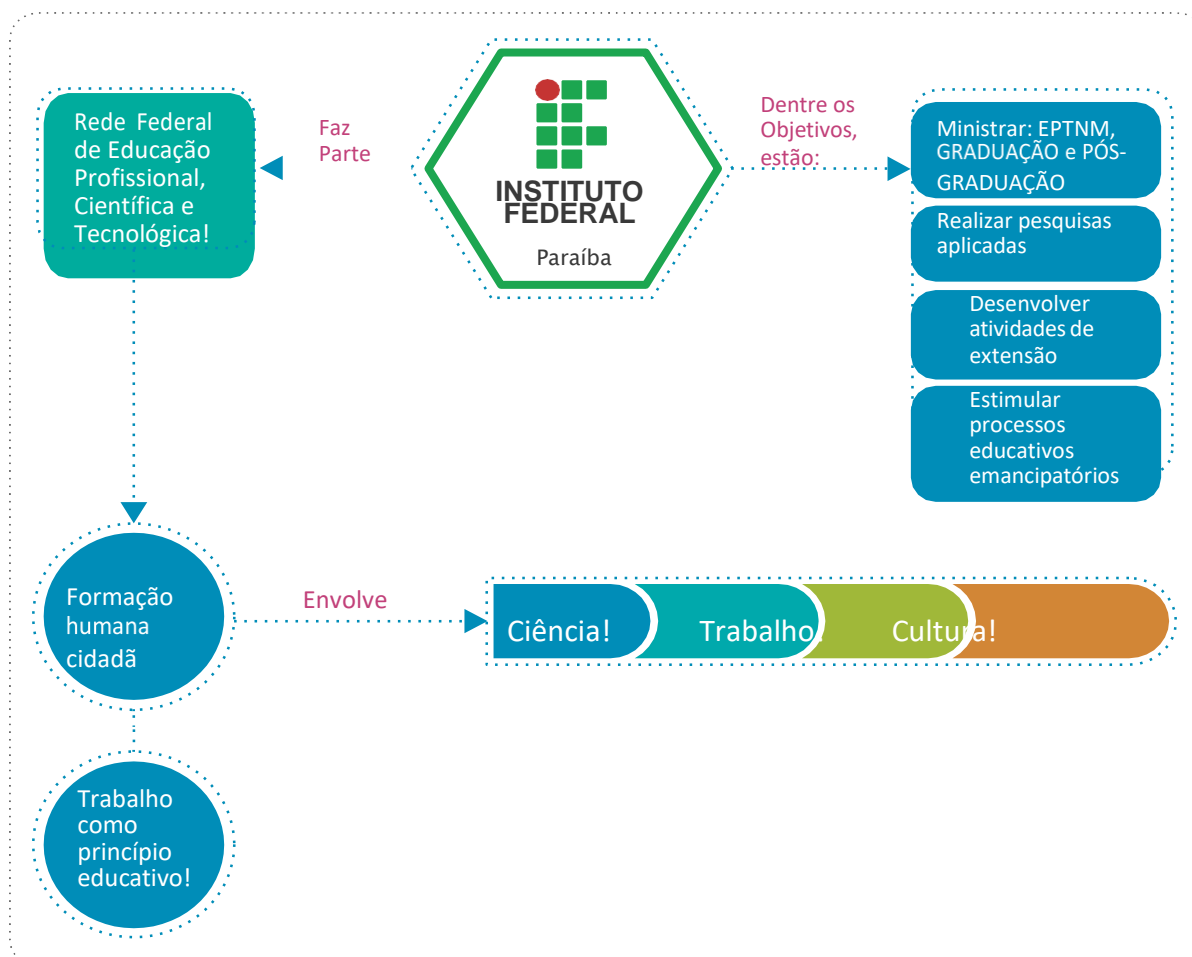
O produto em questão partiu de um planejamento durante a realização da dissertação. Durante as discussões surgidas, verificou-se a importância em ampliar o alcance do debate e levar informações sobre as ações do instituto e principalmente as contribuições. Definiram-se os tópicos que seriam trabalhados, organizados em três seções. Na primeira trabalha-se o aspecto conceitual da extensão e o formato de realização no IFPB. Na segunda, destaca-se o alcance da contribuição para formação humana e cidadã e para o campo social; E na terceira seção, incluem-se algumas reflexões quanto às áreas temáticas que orientam os projetos de extensão. Fez-se levantamento bibliográfico a fim de garantir respaldo teórico das discussões existentes, com informações compartilhadas seguramente. Buscou-se objetivamente trazer algumas discussões sobre o tema, como uma forma de revisar alguns conceitos e somar com o conhecimento teórico já existente ou mesmo levar outros novos.

Uma vez o produto sendo fruto do trabalho de pesquisa da dissertação, a delimitação contemplou a modalidade de extensão do PROBEXC, no entanto, utilizamos essa modalidade como um aspecto norteador – buscou-se atingir público que já realizou ou pretende realizar atividades de extensão dentro do campo da educação profissional e tecnológica, deixando uma reflexão mais ampla.

Definidos e organizados os conteúdos, passou-se a pensar num formato de apresentação com linguagem objetiva e com inserção de questionamentos para o leitor acompanhar de forma mais exitosa a cartilha. Foi o momento de visualizar o que já vinha sendo construído em

materiais textuais sobre o tema para identificarmos um aspecto inovador de nosso produto. Para síntese de algumas seções e para tornar a leitura mais atrativa, utilizou-se de mapas conceituais ou quadros com elaboração própria.

**Figura 1 - Mapa Conceitual**



Fonte: Cartilha (2023).

Também foram incluídas algumas caixas com curiosidades/informações da realidade monteirense (Você Sabia?) na seção das áreas temáticas, onde surgiu a necessidade de buscar novos referenciais. Houve a preocupação em passar com segurança informações oficiais ao leitor, e despertar nele curiosidades e ideias que não constam na cartilha, mas que poderiam surgir em forma de atividade. É importante que se destaque o aspecto regional, uma vez que este influencia o desenvolvimento dos projetos de extensão.

Na questão do *design* gráfico, contou-se com colaboração de profissional especializado na área que fez a diagramação do material e projeto gráfico. A fonte utilizada é da família Helvética, por transmitir clareza estética universal.

Os elementos gráficos aplicados na capa e contracapa estão espelhados em toda a

composição em forma de marcação na lateral esquerda das páginas (triângulo e faixas). Cada página possui o título da cartilha para manter a identificação da mesma. Organizamos num formato que facilite a leitura e simplificação visual já pensando no caso de futura impressão.

### **12.3 Aplicação e Validação**

Por tratar-se de um material informativo, para futura realização e organização de projetos de extensão, o principal objetivo era verificar durante a avaliação o aspecto reflexivo gerado. O material vem para tornar mais claro o aspecto contributivo da extensão e como o profissional pode pensar na construção de propostas junto aos alunos e público alvo.

Contou-se com os recursos tecnológicos para que os professores (que foram os participantes da pesquisa) tivessem acesso ao material: enviou-se uma versão piloto da cartilha juntamente com o instrumental questionário para auxiliar no processo avaliativo, por e-mail ou WhatsApp. Também se convidou para essa etapa um coordenador local de extensão de um dos campi.

Após contato com a cartilha, os professores expuseram sua análise e alguns fizeram sugestões. Nosso questionário foi elaborado com perguntas mistas organizadas em três grupos: relevância para o público a que se destina; compreensão e clareza das informações; se ocorre aceitação do material e reflexões geradas.

Em seu estudo Chisté (2018), ao abordar a validação de materiais educativos, destaca a possibilidade de ocorrência por meio de entrevistas individuais, ou grupos de discussões e pode contar com guia de perguntas. Sendo essa etapa importante na construção de produtos que contribuam para educação.

Todos os docentes concordaram sobre a relevância do conteúdo e nas respostas foram registradas duas principais mensagens que a cartilha transmitiu: A importância da extensão como instrumento para formação humana integral; O caráter social da extensão e sua importância na formação cidadã dos alunos.

As informações, foram consideradas de fácil compreensão, não havendo discordância nesse aspecto. Um dos profissionais apenas comentou que o material talvez não seja de fácil compreensão para um aluno do ensino médio. Nesse caso, como o público alvo são os professores, deixou-se livre como que esses poderão utilizar a cartilha e não realizamos alterações nessa questão da linguagem – deixando uma oportunidade para continuidade ou um próximo material direcionado para estudantes. Certificou-se quanto à existência de expressões não reconhecidas ou ofensivas, todos discordaram sobre essa ocorrência, portanto se tratam de

informações claras e com respeito aos princípios éticos. Quanto à organização do texto e uso de figuras: foram considerados satisfatórios pela maioria e alguns concordaram parcialmente: sugeriram acréscimos de mais aspectos visuais. A partir disso, elaboraram-se mais alguns gráficos para inserção no material, com intuito das informações ficarem melhor visualizadas no tópico em que foi trabalhado. Também se questiona quais foram as principais reflexões surgidas após a leitura:

**Quadro 34 – Reflexões sobre a cartilha**

|  |  |
|--|--|
| <b>Principais Reflexões sobre a cartilha</b> | <b>Fragmentos das falas dos participantes</b>  |
|  | “Auxiliar discentes a entender o papel da extensão dentro dos institutos” (P-6)  |
|  | “O caráter social da extensão e sua importância na formação dos alunos” (P-5)  |
|  | “[...] Conjunto de propostas citadas ao atendimento social, tanto interno quanto externo” (P-1)                            |
|  | “Utilização do material nos encontros de formação de professores, cursos de elaboração de projetos de extensão [...]”(P-6) |
|  | “Motivação a trabalhar mais ainda com a extensão, pelo seu caráter social” (C-1)   |

Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

O aspecto da motivação em continuar a trabalhar com a extensão, o auxílio aos discentes na compreensão dessa atividade, o caráter social, a relevância de propostas e a possibilidade de uso do material em encontros formativos foram as principais respostas mencionadas. Isso demonstra que nosso objetivo foi contemplado ao serem destacados aspectos das contribuições e possibilidades de desenvolver projetos junto aos alunos da EPT. Ao questionarmos sobre a utilização da cartilha, ocorreram variações nas respostas, dentre as quais:



**Quadro 35 – Utilização da cartilha**

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Utilização da cartilha</b> | <b>Fragmentos das falas dos participantes</b>  |
|                               | “Colocando em prática as ideias de projetos, cursos e eventos.” (P-1)  |
|                               | “Utilizaria como pesquisa sobre os conceitos de extensão.” (P-5)   |
|                               | “Utilizaria com meus alunos extensionistas e recomendaria a professores, técnicos e alunos que desejam desenvolver atividades de extensão.” (C-1)  |
|                               | “Esse material pode ser utilizado em encontros de formação de professores, uma vez que ele aborda, de maneira sucinta e didática, a importância da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A cartilha poderia também ser utilizada em cursos de elaboração de projetos de extensão, considerando que ela apresenta as diversas áreas temáticas e possibilidades de atuação.”(P-6) |
|                               | “Utilizaria com os docentes em reuniões pedagógicas e para consulta nas coordenações de cursos.” (P-3)   |

Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

De maneira geral, o produto foi bem avaliado e por ser uma cartilha que deixa livre a elaboração de propostas, mas que, ao mesmo tempo, destaca a relevância que essas atividades contemplam, verificam-se diversas possibilidades quanto ao seu uso – desde material como fonte de pesquisa até como apoio para atividades ou cursos de elaboração de projetos de extensão. É uma forma de ampliar o debate sobre a extensão, de destacar a relevância para o processo formativo e no decorrer do surgimento de novas atividades buscar variados contextos sociais para desenvolvimento da prática com benefício para público interno e externo.

### 13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, faz-se necessário resgatar o objetivo geral desta pesquisa: compreender como as ações extensionistas desenvolvidas pelos coordenadores e discentes contribuem para a formação do aluno numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Para atender ao objetivo geral proposto, foram definidos quatro objetivos específicos, dos quais apontam para as seguintes considerações.

O primeiro objetivo específico consistiu em identificar como as questões referentes às ações extensionistas no processo formativo no Ensino Médio Integrado estão relacionados na Literatura e na Legislação Brasileira. Aqui, obteve-se suporte de vários autores da área, assim como alguns documentos legais que estudam o Ensino médio no Brasil, que ajudaram a estabelecer as relações com os temas que nortearam a construção desse estudo. A partir desse diálogo compreende-se que a extensão pode contribuir para a formação dos estudantes do Ensino Médio, permitindo afirmar que o exercício da cidadania pode ser construído a partir da concepção de formação cidadã e humana almejada pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O segundo objetivo específico foi caracterizar nos documentos institucionais de uma Instituição da Rede Federal Profissional como se desenvolve às ações extensionistas sob a ótica de uma formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado. A partir das leituras aos documentos institucional, constate-se que a extensão no Campus Monteiro estar relacionada ao Ensino Médio Integrado e não apenas ao Ensino Superior, como nas universidades, mostrando que a ênfase dos Institutos Federais, desde a sua gênese, é de aproximação com a comunidade de modo a fortalecer os arranjos locais, conferindo à extensão na educação profissional e tecnológica um lugar de destaque e o Programa Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura – PROBEXC tem pontencializado a produção dialógica do conhecimento produzido entre a escola e a comunidade, tornando-se capaz de agregar valor à formação dos educandos.

O terceiro objetivo foi analisar as contribuições das ações extensionistas nos processos formativos no Ensino Médio Integrado em instituição da Rede Federal sob a ótica dos coordenadores e discentes participantes de projetos de extensão. Nessa etapa, foi possível estabelecer categorias para análise da formação cidadã do aluno e a partir delas obtiveram-se os depoimentos por meio do instrumento de coleta de dados. Foi possível perceber uma atuação ética nos alunos nas atividades desenvolvidas e nas reflexões que repercutiram das

interações com a comunidade, assim como foi perceptível o respeito dos alunos com relação à diversidade do público atendido. Os projetos proporcionaram espaço para uma interação dialógica, tanto na relação coordenador e aluno, como na relação dos alunos e dos coordenadores com a comunidade. A criatividade e a inovação também se fizeram presentes nos projetos estudados, enquanto os alunos precisavam lidar com os recursos disponíveis na comunidade atendida. Além disso, puderam constatar situações em que se fez necessário uma consciência cidadã, ou seja, os alunos foram incentivados a esclarecer e a promover a cidadania de pessoas que, por diversas razões, desconheciam seus direitos. Enfim, nos relatos dos coordenadores e alunos participantes dos projetos selecionados, muitas considerações foram relevantes, compondo então o cerne deste estudo. Dentre elas, destaca-se a satisfação relatada pelos coordenadores e alunos com relação às suas participações nos projetos aqui tratados.

Foi perceptível uma valiosa contribuição dos projetos sociais para a formação cidadã dos alunos participantes, os quais foram levados a ter uma visão mais humanística na medida em que foram conhecendo melhor a realidade do seu entorno, foram motivados a interagir dialogicamente com essa realidade, a colocar-se no lugar dela, respeitando seus valores e ideias, agindo de forma ética e criativa diante das adversidades e, principalmente, visualizando e esclarecendo oportunidades de cidadania ainda não experimentadas. Por meio dos depoimentos, compreende-se a relevância desses projetos para os alunos, de como essa experiência os toca de maneira racional e emocional, refletindo em aprendizado profissional e pessoal.

Em alguns depoimentos, fica nítido o quanto é significativa a participação do aluno em um projeto de atender comunidades no entorno da instituição. Segundo uma das coordenadoras, a vivência social de algo que não é comum ao dia a dia do aluno proporciona um aprendizado significativo, sobretudo, provoca reflexões. Dessa forma, os projetos proporcionaram ao aluno se colocar no lugar do outro, mudando a perspectiva e fazendo com que ele encare as coisas de outra maneira. Tornou-se evidente que as atividades realizadas nos projetos estudados promoveram um trabalho mais cooperativo e colaborativo em detrimento dos interesses individuais dos alunos e membros da equipe executora. Os projetos puderam impulsionar aos alunos valores de liberdade, igualdade, solidariedade, responsabilidade, justiça e dignidade. Esses valores eram percebidos pelos alunos na medida em que se envolviam com a comunidade atendida pelo projeto, bem como se colocavam à disposição das pessoas daquela comunidade, concomitantemente, mudavam ou reforçavam pensamentos, ideais e percepções de vida.

No quarto e último objetivo, propôs-se a criação de uma cartilha digital com o propósito de levar informações conceituais sobre a extensão e suas formas de implementação no Instituto Federal da Paraíba, Campus Monteiro com foco no Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PROBEXC) destacando sobre o aspecto da formação cidadã como princípio orientador para professores e alunos que desejam participar de ações extensionistas. O material vem para tornar mais claro o aspecto contributivo da extensão e como o profissional pode pensar na construção de propostas junto aos alunos e público alvo.

Após contato com a cartilha, os professores expuseram sua análise e alguns fizeram sugestões, além de concordarem sobre a relevância do conteúdo e nas respostas foram registradas duas principais mensagens que a cartilha transmitiu: A importância da extensão como instrumento para formação cidadã; e o caráter social da extensão e sua importância para a comunidade do entorno.

Ao integrar as atividades de extensão no currículo acadêmico, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências práticas e concretas, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Isso contribui para uma aprendizagem mais significativa, pois permite que os sujeitos compreendam a importância do seu papel na sociedade e desenvolvam habilidades como trabalho em equipe, liderança e empatia.

Além disso, a curricularização da extensão também fortalece a relação entre universidade e comunidade. Ao se envolverem em projetos de extensão, os estudantes têm contato direto com as demandas e necessidades da população, possibilitando uma troca de saberes e experiências enriquecedora para ambos os lados. Isso ajuda a romper com o distanciamento muitas vezes existente entre a academia e a sociedade, promovendo uma formação mais comprometida com a realidade.

Em suma, a curricularização da extensão, é fundamental para a formação dos sujeitos, pois possibilita uma educação que vai além do aspecto técnico-profissional, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e o engajamento na transformação social. Ao integrar as atividades de extensão no currículo acadêmico, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências práticas, fortalecer a relação entre universidade e comunidade e contribuir para uma formação mais completa e comprometida com a realidade.

No que se refere as lacunas da pesquisa destaca-se que precisa existir uma maior ampliação no processo de conscientização da importância de trabalhar a extensão, pois se notou que os coordenadores que atuam com extensão geralmente são os mesmos, havendo, portanto, necessidade de incentivo à participação generalizada dos servidores enquanto coordenadores de ação extensionista.

Outro aspecto observado na pesquisa foi o de que é preciso ampliar a divulgação das ações do campus para a comunidade externa, para que esta possa participar mais e a instituição seja cada vez mais responsável socialmente.

Ante o exposto, espera-se que os resultados deste estudo e a construção da cartilha estimulem a participação de mais discentes em ações de extensão, para haver cada vez mais alunos com uma formação mais completa e façam a diferença onde eles estiverem atuando.

Propõe-se, portanto, que a cartilha seja amplamente divulgada em eventos institucionais sobre a importância da extensão na formação do aluno e sensibilização dos servidores com o objetivo de ampliar o número de ações extensionistas, pois, mediante essa ampliação, surgem novas oportunidades de atendimento às demandas sociais. Quando uma instituição consegue preencher as lacunas, ela está cumprindo o seu papel de servir ao público como uma instituição socialmente responsável.

Vale ressaltar que os resultados obtidos neste estudo não podem ser expandidos aos demais IFES, pois, por tratar-se de um estudo com um programa específico, que possui suas limitações, uma vez que cada instituição tem suas características próprias, diferentes até mesmo devido ao próprio cenário onde se encontram. Além disso, chama-se atenção para as amostras versarem sobre apenas quatro áreas temáticas: existindo no campus Monteiro seis áreas, faltou duas delas, Direitos Humanos e Saúde, serem ouvidas a partir do seu local de fala.

Por fim, cabe salientar que os estudos na área de extensão e formação do aluno não são suficientes e precisam de aprofundamento científico. Faz-se necessária, por conseguinte, a realização de estudos futuros que, sobretudo, analisem como a comunidade externa ao IFPB Campus Monteiro enxerga a contribuição da instituição para melhoria na sociedade e como ocorre a atuação das ações extensionistas nos campus do interior do Estado.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daysa Santos de. **Extensão Universitária na UFBA: ACC e a formação do discente**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes, e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18311>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- ANCHIETA, Tatiane Mota de. **Extensão Universitária: contribuição no Processo de Formação Profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Mestrado Profissional em Ensino na Saúde, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83833>. Acesso em: 15 set. 2021.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era vargas e no nacional- desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR On-Line**, [S. l.], (n. especial), 2006, pp. 102– 123. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.
- ARAÚJO, E. de; SILVA, A. R. da. Educação e cidadania: pressupostos para o compromisso social. In: SÍVERES, L. (Ed.), **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013, pp. 151-170.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Kelly Medeiros Oliveira de. **A extensão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas: contribuição para a formação integral dos estudantes**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/profept/dissertacoes/2020>. Acesso em: 29 ago. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Sobre a BDTD**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BERNARDES, Linda Omar Alves. **A participação discente em projetos de extensão da Universidade Federal de São Paulo: uma análise a partir de coordenadores e egressos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/20857>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva., 2008.
- BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n.o 002/2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Decreto no 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: Governo Provisoriada Republica dos Estados Unidos do Brasil, 1831. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto no 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Decreto no 6.095, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Decreto no 6.302 de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d6302.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909**. Rio de Janeiro: Presidência da Republica dos Estados Unidos do Brazil, 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei no 1.076 de 31 de março de 1950**. Brasília, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2006-2010/2008/lei/l1076.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2006-2010/2008/lei/l1076.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei No 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/L11184.htm). Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei no 11.741 de 16 de Julho de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978**. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei no 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Portaria no 3.110 de 31 de outubro de 2003**, 2003 Brasília, DF: Diário Oficial da União, no 2014, Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Portaria no 971 de 09 de outubro de 2009**, 2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, no 2014, Seção 12, p. 8.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (DCNEPT)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018 (DCNEM)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

CAMPS, V. **Los valores de la educación**. Madri: Grupo ANAYA, 1998.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEFET-PB. **Resolução no. 36, de 22 de outubro de 2006**. João Pessoa: CEFET-PB, (2006a). Disponível em <http://portal.ifpb.edu.br/extensao/resolucoes/resolucao-no-36-de-22-de-outubro-de-2006>. Acesso em: 10 out. 2021.

CENCI, A. V. Cidadania e educação na Política de Aristóteles. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 80–90, dez. 2007. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/7581/4500/>. Acesso em: 16 maio 2022.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P.S. **Método de pesquisa em administração**, Porto Alegre: Bookman, 7. ed. 2003.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

COVER, I. **Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação**. In: Textos completos do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Associação Catarinense de Medicina, v. 26-29 out. 2014, (pp. 1-18). Florianópolis: ANPED. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/485-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf). Acesso em: 5 abr. 2021.

CREMONESE, D. A difícil construção da cidadania no Brasil. **Desenvolvimento Em Questão**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 58–84, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2007.9.59-84>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CUNHA, Ana Luiza Salgado. **A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2013. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/3443>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005.

DELORS, J., *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Unesco da Comissão Internacional sobre Educação. São Paulo: Cortez. 1998.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio d'Água, 1934.

DUARTE, Jacildo da Silva. **As contribuições da extensão universitária para o processo de**

**aprendizagem, prática da cidadania e exercício profissional.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2014. Disponível em:  
<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/771>. Acesso em: 15 set. 2021.

DUARTE, R. G; MACHADO, D. Q; MATOS, F. R. N. Pesquisa qualitativa nas ciências sociais: uma discussão acerca de sua complexidade e perspectivas futuras. **Cad. Pesq. Interdisciplinar em Ci-s. Hum-s**, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 203-224. 2013.  
 Durkheim, E. Educação e sociologia. Coimbra: 70, 2007.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FLORES, Laiane. **As ações de extensão como pratica formatiiva dos alunos do Ensino Médio Integrado e Superior do IFFAR, Campus São Borja.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019. Disponível em:  
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19826>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FORPROEX. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. *In: Conclusões aprovadas no I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*, Universidade de Brasília. Brasília, nov. 1987, p. 11-19. **Anais [...]**. Brasília: UNB, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FRANCISCO, G. F. **Educação brasileira no contexto historico.** Campinas: Editora Alínea, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente.** 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:  
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16066>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GASCA-PLIEGO, Eduardo; OLVERA-GARCIA, Julio César. Construir cidadania desdeas universidades, responsabilidade social universitária e desafios ante o século XXI, Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, v. 18, n. 56, p. 37-58, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 10 out. 2021.

GERALDO, Romário. **A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.** 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas. Programa de Pós- Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7VPFX>. Acesso em: 10 out. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GONÇALVES, Rosilene Ferreira. **Universidade e Sociedade: faces da extensão na UFPA**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos estudos Amazônicos, Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3411>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N. B. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução n.º 64, de 31 de agosto de 2009**. João Pessoa: IFPB, 2009. Disponível em: [http://portal.ifpb.edu.br/institucional/normas-e-leis/Resolucao.64.zip/at\\_download/file](http://portal.ifpb.edu.br/institucional/normas-e-leis/Resolucao.64.zip/at_download/file). Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Projeto Político-Pedagógico do IFPB: uma construção coletiva: documento base**. João Pessoa: IFPB, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática**. João Pessoa: IFPB, 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução n.º 18 de 29 de outubro de 2010**. João Pessoa: IFPB, 2010a. Disponível em: <https://ead.ifpb.edu.br/portal/wp-content/uploads/Documentos/MenuPrincipal/CampusEaD/Historico/Documento2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução n.º 13, de 12 de junho de 2010**. João Pessoa: IFPB, 2010b. Disponível em: <https://portal.ifpb.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2010/resolucao-no-13-2010-republicada/view>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução n.º 39, de 29 de outubro de 2012**. João Pessoa: IFPB, 2012c. Disponível em: <https://portal.ifpb.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2012/016%20Aprova%20a%20Estrutura%20Organizacional%20de%20Referencia%20-%20com%20anexo.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2021.

KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**.

Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

LIMA, E. R. de. **Ensino médio e educação profissional no brasil**: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990- 2010). 2015. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Natal, Rio Grandedo Norte. Disponível em: [http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/836/Érika roberta da Silva Lima-DISSERTAÇÃO FINAL - PSucupira ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/836/Érika%20roberta%20da%20Silva%20Lima-DISSERTAÇÃO%20FINAL%20-PSucupira%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 ago. 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LISTER, R. **Citizenship**: feminist perspective. Basingstoke: Macmillan, 1997.

LÓPEZ, M. **Enciclopedia de paz y conflictos**. Granada, Madrid: Universidad de Granada, 2004.

LÚQUEZ, P.; FERNÁNDEZ, O.; BUSTOS, C. Formação ética do estudante universitario socialmente responsável. **Omnia, Zulia**, [S. l.], n. 2, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2007.9.59-84>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 539–554, 2017. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

MACHADO, L. R. de S. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Ed.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2009, pp. 1–17.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. Brasília: Senado Federal, 2002.

MARTINS, E. C. A escola como espaço gerador de cultura “de” e “para” a cidadania. **Plures Humanidades**, [S. l.], v.12, p. 12-31, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/834/1/EM\\_ Plures 12.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/834/1/EM_Plures%2012.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

MARTINS, E. S. A Etimologia De Alguns Vocábulos Referentes a Educação. **Olhares e**

**Trilhas**, [S. l.], v. 6, p. 31–36, 2005. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/3475/2558>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MATIZ, Ana Yudy Morán. Cidadania, um modelo para a formação e responsabilidades social dos estudantes. *In*: POMPEU, Randal Martins; MARQUES, Carla Susana da Encarnação (Orgs.). **Responsabilidade Social das Universidades**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

MELO, J. F. de N. Extensão Universitária: bases ontológicas. *In*: MELO, J. F. de N. **Extensão Universitária: Diálogos Populares**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2022, pp. 7–22.

MELO, J. J. P. A educação e o Estado Romano. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 7, 2, p. 1–19, 2002. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1331/1140>. Acesso em: 16 maio 2022.

MENDONÇA, Gisela de Barros Alves. **Política de extensão nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade**. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2469>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 39–58, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acesso em: 16 maio 2022.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 7-31.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnologia: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 2, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA, D. L. F.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1057–1080, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 16 maio 2022.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, D. S. de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília:

UNB, 2001, pp.57–72.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PACHECO, J. A. Currículo , Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 17, p. 75–90, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces. **Revista de Extensão**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

PEREZ, Aline Neves. **Extensão na educação profissional e técnica de nível médio do Instituto Federal do Amazonas: formação humana integral e reflexo social.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/471>. Acesso em: 10 set. 2021.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre, 2001.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação.** São Paulo: Contexto, 2008.

PROFEPT. **Anexo ao regulamento do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional**, [S. l.], 2018. Disponível em: [https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma\\_2018/Regulamento/2018\\_Anexo\\_Regulamento\\_ProfEPT.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2018_Anexo_Regulamento_ProfEPT.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

REDE EURYDICE. **A Educação para a cidadania na Comunidade.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

REIS, R. H. dos. A institucionalização da extensão. **Educação Brasileira**, Porto Alegre, v. 14, n. 28, p. 67-81, jan./jun. 1992.

REIS, Rodrigo Balbinot. **As ações dos projetos de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina como inovação social.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15101>. Acesso em: 10 set. 2021.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular.** Lisboa: Texto Editora, 2001.

RODRIGUES, T. M.; ROSA, F. **A arte de extensionar na comunidade.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROJAS MIX, Miguel. Os novos desafios para a democracia: uma perspectiva latino-americana. In: BROVETTO, Jorge; ROJAS MIX, Miguel; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). **A educação superior e a democracia.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

RUZA, Lisney Riera; SUÁREZ, Idania Sansevero de. O compromisso ético do estudante universitário nas experiências de aprendizagem. **Revista Omnia**, [S.l.], ano 19, n. 3, p. 31-42, set./dez. 2013.

SANTOS, J.A. Política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade? In: FRIGOTTO, G. (coord.geral). Ofertas formativas e características regionais: a educação básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ**, Rio de Janeiro, 2013, pp. 100-112.

SANTOS, Sacramento Ana Edna de. **Extensão Universitária: uma análise sobre os Projetos de Extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Salvador. Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania., Salvador, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1\\_c85c4404d38349d36c4f809fb8d3a703](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1_c85c4404d38349d36c4f809fb8d3a703). Acesso em: 10 set. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152–166, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. P; OLIVEIRA, J. T. A. O modelo cooperativo de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. **Revista Ceres**, [S. l.], v. 57, n. 3, p. 297– 306, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-737X2010000300003>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÍVERES, L. (Org.). **Diretrizes de Extensão**. Brasília: Universa, 2009.

SOUZA, Gezilda Borges de. **Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Extensão Universitária em Campo: possibilidades para a Formação dos estudantes da Universidade Federal da Bahia**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16693>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TAVARES, M. das G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, D. S. de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: UNB, 2021, p. 73-84.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios na pesquisa organizacional. **Desenvolvimento em Questão**. [S. l.]: Editora Unijuí. Ano 1, n. 2, jul/dez, 2017.

TOSCANO, Geovânea da Silva. **Extensão Universitária e formação cidadã: UFRN e UFBA em ação**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências humanas, Letras e Artes. Programa de Pós- graduação em ciências sociais . Área de concentração: cultura e representações, Natal , RN, 2006. Disponível

em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/13671> Acesso em: 10 set. 2021.

VERCELLI, Ligia de Carvalho A. **Projetos sociais na universidade brasileira: vozes e ação pela cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.


VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino profissionalizante e ensino médio : novas análises apartir da LDB 9394 / 96. **Educação Em Perspectiva**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 28–57, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6469/2651>. Acesso em: 15 ago. 2021.


VILLAR, Javier. Responsabilidade social universitária: novos paradigmas para uma educação liberadora e humanizadora das pessoas e da sociedade. **Responsabilidade Social**, Brasília, v. 4, n. 4. pp. 27-37, 2009.

WEHLING, A.; WEHLING, M. J. **A formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.



## APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

  
INSTITUTO  
FEDERAL  
Paraíba

  
**PROFEPT**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL  
De Pernambuco

**EXTENSÃO NO**

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS MONTEIRO.

INFORMAÇÃO GERA FORMAÇÃO.

*EXTENTION AT  
FEDERAL INSTITUTE OF PARAÍBA:  
INFORMATION GENERATE TRAINING.*

Autora: Maria Martins Formiga  
Orientador: Kleber Fernando Rodrigues

2023

## DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

**Origem do produto:** Dissertação: A Extensão como instrumento de fortalecimento da formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado.

**Público Alvo:** Professores e alunos da Educação Profissional Técnica de nível médio e demais profissionais da EPT.

**Categoria deste produto:** Cartilha digital sobre as contribuições formativas da extensão.

**Finalidade:** Despertar reflexões sobre as contribuições e as possibilidades de desenvolver projetos de extensão junto aos alunos da educação profissional e técnica.

**Organização do Produto:** A cartilha está organizada em três seções. Na primeira, temos conteúdos relacionados à discussão conceitual da extensão, sua aplicação na educação profissional e técnica e as dimensões. Na segunda, abordamos o alcance da contribuição para formação cidadã e para o campo social. Finalizamos com reflexão sobre as áreas temáticas.

**Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

**Divulgação:** Em formato digital

**Idioma:** Português

**Cidade:** Monteiro

**País:** Brasil

**Ano:** 2023



## RESUMO

Este é um produto educacional elaborado com base na dissertação “Extensão na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB: A extensão como instrumento de fortalecimento da formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. Trata-se de uma cartilha em formato digital que traz informações conceituais sobre a extensão e suas formas de implementação no Instituto Federal da Paraíba, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PROBEXC), e destaca sobre o aspecto da formação cidadã como princípio orientador dos Institutos Federais. O produto pertence a área de Ensino e tem como público alvo docentes e alunos. Por meio da leitura do material buscamos despertar reflexões para participação nas atividades de extensão e desenvolvimento de projetos junto aos alunos da educação profissional e técnica, com base nos aspectos contributivos presentes nessas atividades. Além de incluir reflexões sobre questões da realidade local, pesquisa e as possibilidades que emergem a partir das diferentes áreas temáticas, para a criação de novas ideias.

Palavras-chave: Contribuição Social. Extensão. Formação Cidadã.

## ABSTRACT

This is an educational product made from dissertation “Extension in Technical-Professional Education Secondary School at Federal Institute of Paraíba: Integral Human Formation and Social Reflection” of the Master’s degree Programme in Technological and Professional Education – PROFEPT. This is a digital booklet that brings conceptual informations about the extension and their implementation ways at Federal Institute of Paraíba with a focus on the Program for extension scholarships (PROBEXC), and emphasizes about the aspect of human formation that guides the Federal Institutes. The product belongs to the education area and has as target audience teachers. Through the reading of material we intend to build reflections to participation on the extension activities and development of projects with students from the technical-professional education based on the contributory aspects present in these activities. Besides to include reflections about local reality points, research and the possibilities that appear from the different thematic areas to the creation of new ideas.

Keywords: Social Contribution. Extension. citizen Formation.



**Seção 1 – Sobre a extensão na Educação Profissional e Técnica**

|   |    |
|---|----|
| Compreendendo Extensão.....                                 | 05 |
| A Extensão no IFAM.....                                     | 07 |
| Dimensões: conhecendo os tipos de atividades.....           | 11 |
| O Programa Institucional de Bolsas de Extensão - Pibex..... | 12 |

**Seção 2 – Contribuições Formativas**

|   |    |
|---|----|
| Contribuição para Formação Humana Integral..... | 13 |
| Contribuição Social.....                        | 15 |

**Seção 3 – Áreas Temáticas**

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Comunicação.....                | 18 |
| Cultura.....                    | 19 |
| Direitos Humanos e Justiça..... | 20 |
| Educação.....                   | 21 |
| Meio Ambiente.....              | 22 |
| Saúde.....                      | 23 |
| Tecnologia e Produção.....      | 25 |
| Trabalho.....                   | 27 |

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Considerações.....        | 28 |
| Sugestões de Leitura..... | 29 |
| Referências.....          | 30 |



SEÇÃO 1  
SOBRE A EXTENSÃO  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA

## COMPREENDENDO EXTENSÃO

Existem diversificadas definições acerca da extensão no âmbito acadêmico, dentre as quais, podemos compreendê-la como instrumento formativo que envolve escola/universidade e a comunidade externa num processo de troca de aprendizagem.

### O que entendemos por essa troca?

Diálogo e construção de conhecimento estabelecido por todos os participantes das atividades.

A partir de um intercâmbio de experiências é possível estabelecer conexão entre saberes acadêmicos e saberes populares, mantendo o aspecto de comunicação e respeito a identidade e cultura, Freire (1983).

Considerando a reflexão de Paulo Freire, o saber não deve ser pensado de modo hierárquico. Temos uma via de mão dupla de troca de saberes: estamos ensinando e aprendendo dentro de um espaço em que a interação é realizada por todos (as).

### E no caso da extensão, como podemos verificar esse aspecto?

Embora planejada dentro do espaço educativo formal, é complementada com conhecimentos e realidades vivenciadas em campo externo. A instituição proponente/criadora da atividade socializa saberes e ao mesmo tempo constrói outros. Esses outros conhecimentos gerados são pertinentes para outras novas pesquisas e trabalhos futuros.

O público alvo a quem se destina a ação contribui para essa construção, ao mesmo tempo que recebe uma proposta que auxilia na sua articulação independente na sociedade.

### Vejamos agora um outro conceito:

“A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. (FORPROEX, 2012)

## COMPREENDENDO EXTENSÃO

A extensão pensada na proximidade com a realidade e seus entraves, ao estar vinculada ao ensino e a pesquisa, busca contribuição das diferentes disciplinas, de forma articulada, para socialização de saberes e intervenções por seus participantes. Somando a esse processo, a pesquisa fornece informações que poderão orientar o planejamento das atividades.

Quando você participa de uma atividade em grupo, cada participante tem seu papel e fornece uma contribuição. Cada grupo que interagimos é uma experiência nova. Cada um ali presente também traz suas experiências oriundas de outras atividades individuais e assim, em cada novo grupo que participamos vão ampliando-se as construções de conhecimentos.

Pensar na indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão, é fornecer possibilidade ao estudante em construir conhecimento por meio da experiência de participação e despertar visão mais crítica da sociedade. Conforme FORPROEX (2006), a aprendizagem nesse sentido advém dos questionamentos e reflexões realizados no diálogo interativo com o contexto externo, sendo fundamental a indissociabilidade para criar e recriar o conhecimento e implementá-lo em diferentes aspectos.

Na prática de extensão, é importante percebermos quais construções de saberes são possíveis. Quanto maior o espaço dado para participação dos envolvidos, maior o diálogo e geração de outras novas ideias, com possibilidade de estabelecer trocas numa perspectiva de intervenções frente as desigualdades sociais.

“Assim, a extensão passa a interagir com a realidade, apropriando-se do conhecimento popular e das necessidades reais da sociedade para construir um conhecimento técnico e científico voltado a soluções de problemas”. (CHADDAD, 2009, p.28)

Numa perspectiva social, para que o conhecimento tenha uma implicação macro é pertinente envolver aspectos do cenário real e a aproximação das demandas existentes. Trabalhar de forma colaborativa com vistas a atuação num campo para além do espaço acadêmico, uma vez que todos nós somos integrantes de um grupo maior: sociedade.

## A EXTENSÃO NO IFPB

Os Institutos Federais são criados por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, nesse sentido o Instituto Federal da Paraíba – IFPB – faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dentre seus objetivos está a oferta da educação profissional e tecnológica em diversas modalidades, buscando integrar formação básica e técnica, qualificar profissionais para atuação em diferentes segmentos e intervenção junto as especificidades demandadas na região.

Dentre as finalidades dos Institutos Federais verificamos o caminhar na direção para o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, o estímulo à pesquisa e a implementação de novos negócios, a perspectiva do desenvolvimento de soluções técnicas por meio da educação profissional e tecnológica e o aspecto da extensão em sua amplitude de programas e acesso informativo.

“ Art.6 o: [...] II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2008) ”



## A EXTENSÃO NO IFPB

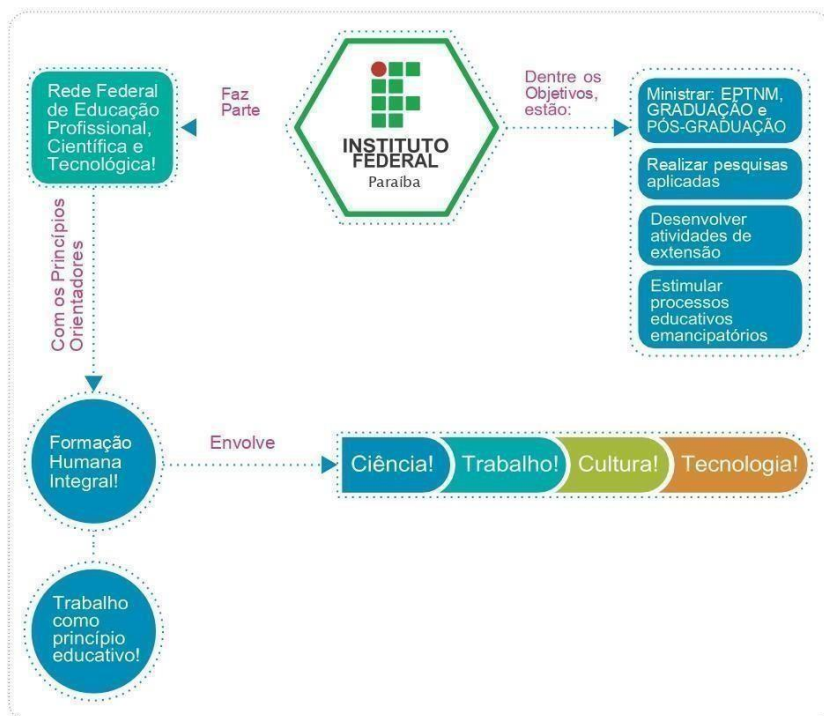


Figura 1: Educação Profissional, Científica e Tecnológica - IFPB  
Fonte: Elaboração própria, 2023

A prática de extensão corresponde a um dos objetivos dos Institutos Federais e deverá atender aos fundamentos da EPT:

“Art. 7º. [...] IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [...]” (BRASIL, 2008)

## A EXTENSÃO NO IFPB

Percebemos o compromisso em estimular práticas de pesquisa e extensão que possam ter seus resultados compartilhados junto a esfera comunitária para usufruto. Atualmente os cursos ofertados abrangem a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM), graduação e pós-graduação. A extensão pode ser desenvolvida em diferentes formatos por esses cursos, atendendo a critérios específicos divulgados em edital e seguindo orientação dos princípios da educação profissional.

Trata-se de um compromisso com a formação humana, contextualizada e abrangente, envolta de saberes técnicos, mas também de valores e reflexão crítica.

Ao envolver a perspectiva de uma educação tendo o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral (explicaremos um pouco mais a seguir) como uma de suas bases, traz uma inovação ao pensar na amplitude formativa em sua totalidade e perspectiva emancipatória.

Vejamos agora, conforme Regulamento das atividades de extensão do IFPB, quanto aos objetivos dessas atividades:

Art. 3º – Constituem-se objetivos da Extensão:

- I. desenvolver atividades de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, dando ênfase à produção, ao desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- II. estimular e apoiar processos educativos que levam à geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- III. Implementar e avaliar programas, projetos e ações de relações internacionais no campo da educação, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão, em articulação com a Reitoria, as Pró-Reitorias e as Direções Gerais dos Campi em consonância com as metas de internacionalização da SETEC/MEC;
- IV. realizar ações voltadas preferencialmente para a população em situação de vulnerabilidade social e risco, através das ações voltadas a inclusão social, geração de oportunidades e melhorias das condições de vida;
- V. propiciar ações de formação inicial e continuada, visando à inserção do trabalhador no mundo do trabalho;
- VI. favorecer a interação do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular. (IFPB, 2012)

## A EXTENSÃO NO IFPB

A realização das atividades de extensão está vinculada às finalidades da EPT, nesse sentido considera o trabalho como princípio educativo tendo, por meio desse, uma das bases formativas. A prática e o contato com a realidade fornecem subsídios que somam com os eixos ensino e pesquisa – demandas postas na realidade local vivenciada por diferentes segmentos, na interação de saberes acadêmicos e popular – justamente por envolverem intervenção em situações que devem considerar quem as vivencia.

Além de difusão de conhecimentos produzidos dentro de uma perspectiva democrática de acesso, o estímulo ao desenvolvimento local por meio de geração de renda e emancipação dos sujeitos envolvidos, e a questão formativa são citados seja como possibilidade de ingresso à vida profissional ou qualificação de experiências já adquiridas. Também observamos que a resolução destaca a prioridade para segmento populacional em situação de vulnerabilidade: ações na perspectiva de inclusão que envolva segmento destituídos de acessos, que oportunizem avanços no enfrentamento das problemáticas.



Figura 2: Extensão - IFPB

## DIMENSÕES: CONHECENDO OS TIPOS DE ATIVIDADES

A extensão tem como pressuposto a interação dialógica e transformadora com a sociedade, em articulação com o ensino e a pesquisa, contribuindo para o processo formativo do educando. Envolve necessariamente a comunidade externa. (FORPROEXT, 2015)

O Manual de Extensão do IFPB (2016) divide em dois grandes grupos as atividades: um denominado como Ações de Extensão; e o outro como Atividades acadêmicas que envolvem outras ações de extensão.

No primeiro grupo estão atividades que diretamente envolvem um projeto ou o conjunto desses, cursos, eventos, serviços com o envolvimento de comunidade externa ao âmbito escolar. Como atividades acadêmicas que envolvem outras ações de extensão estão: o acompanhamento de egressos, as visitas técnicas e gerenciais e o estágio. Tratam-se de atividades acadêmicas que fazem uma aproximação com o mundo do trabalho, seja na perspectiva de a instituição buscar informações de qual proporção encontra-se essa inclusão (acompanhamento de egressos), quais principais campos de atuação, as possibilidades e desafios vivenciados e repensar o ensino, pesquisa e extensão. Além da aproximação com a experiência proporcionada no campo de estágio e visitas técnicas, que ofertam bases educativas dentro do próprio mundo do trabalho para o aluno, possibilitando formação próxima dessa realidade da futura atuação.

Veja na tabela abaixo os tipos de atividades e suas abrangências:

| AÇÕES E ATIVIDADES DE EXTENSÃO | DEFINIÇÃO  | IMPLEMENTAÇÃO  |
|--------------------------------|--|--|
| Programa                       | Conjunto articulado de projetos;   | Envolve participação de discentes; Preferência por caráter multidisciplinar de pesquisa e ensino;  |
| Projeto                        | Atividades contínuas; Prazo determinado;   | Envolve participação de discentes; Pode ser independente ou vinculado a um programa;   |
| Curso                          | Ações pedagógicas; Visa desenvolvimento e aperfeiçoamento; Atendimento a necessidades sociais; | Teórico e prático; Presencial o à distância; Variantes na carga horária: Cursos livres; Cursos de Formação Inicial e Continuada;                 |
| Evento                         | Apresentação pública; Envolvimento da comunidade externa;                                      | Congresso; Seminário; Ciclo de debates; Jornada; Semana; Mostra de extensão; Palestra; Conferência; Workshop; Festival; Teleconferência; Outros. |
| Prestação de serviços          | Atividades com respostas a demandas específicas.   | Consultorias, laudos técnicos e assessoria.  |
| Produção e publicação          | As atividades realizadas e o que for produzido por meio dessas, poderão ser divulgadas.        | Vídeos, cartilhas, capítulo de livros, páginas na internet e outros.   |

Quadro 1: Ações e atividades de extensão/IFPB  
Fonte: Elaboração própria, a partir do Manual de Extensão IFPB (2016)

## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE EXTENSÃO E CULTURA - PROBEXC

Por meio de editais de chamadas divulgados pelo instituto, temos no Probexc atividade que busca articular ensino, pesquisa e extensão e devem ser propostas ideias seguindo orientações e critérios específicos dos editais, como disponibilidade de horário, comprometimento em cumprir carga horária e emissão de relatórios informando sobre andamento das atividades e outros.

“ Art. 3º - O Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura constitui-se por editais de chamada de extensão e desenvolvimento tecnológico, com a submissão de propostas na forma de projetos, que de acordo com o Plano Nacional de Extensão é entendido como “ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico a curto e médio prazo”.  
§ 1º - Os projetos de extensão serão desenvolvidos em conformidade com o que determinar os editais de chamada priorizando as áreas temáticas de extensão e suas respectivas subáreas/linhas. § 2º - As propostas deverão obedecer às diretrizes de natureza acadêmica relacionadas às realidades social, ambiental e econômica da região amazônica. § 3º - A equipe responsável pela execução do projeto poderá ser composta por servidores docentes, técnico-administrativos e estudantes da unidade acadêmica originária das propostas. [...] (IFPB, 2015). ”

As atividades deverão ser desenvolvidas atendendo a uma das áreas temáticas da extensão, abrangem os cursos tanto de ensino médio, como superior. Busca contribuir na formação do aluno, aproximá-lo da sociedade por meio da interação estabelecida. Serão disponibilizados recursos financeiros para auxiliar no desenvolvimento dos projetos, após serem aprovados em seleção divulgada



SEÇÃO 2  
CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS

## CONTRIBUIÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

Pensar uma formação na perspectiva humana integral envolve associação das dimensões essenciais da vida, para que se contemple a totalidade do indivíduo, trabalhando saberes necessários e ampliando sua possibilidade participativa. Ciavatta e Ramos (2011) em suas reflexões destacam a amplitude do ensino médio integrado. Não se limita a uma junção de educação básica com profissional, deve ser pensado em como são conduzidas essas modalidades. As autoras sinalizam o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões que devem ser integradas dentro do processo formativo.

Trata-se de buscar uma formação completa, que ao identificar o trabalho, não o reduz a prática mercadológica, mas na compreensão da dinâmica societária, aproximação com a realidade e capacidade em intervir nessa. Dentro dessa proposta formativa, o ensino pesquisa e extensão ao estarem articulados podem suscitar uma articulação da teoria e da prática na realidade que o educando, que ao sair da escola, possa ter atuação autônoma e contribuir para mudanças em diferentes campos, com interesses despertados ainda na etapa escolar. A curiosidade, busca por informações e reflexões de como pode colaborar com conhecimento frente a problemáticas coletivas, são uma das formas que encontramos materializadas como benefícios advindos da prática de extensão para formação humana integral.

Ciência representada pelos conhecimentos produzidos.

Trabalho, mediação na natureza para atendimento de necessidades coletivas

"[...] a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, [...] no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, 2010, p. 15)

A autonomia do aluno (a) ao ter oportunidade de assumir diferentes papéis em uma atividade prática, desenvolvimento de habilidades que envolvem desde sua postura na questão de aperfeiçoamento e aquisição de habilidades, reconhecimento de valores por meio de temas e grupos, e incluem também sua percepção em relação ao mundo. Ter acesso a diferentes desenvolvimento de práticas culturais, costumes representados pela prática educativa, do trabalho e outros.

Cultura como modo de vida contido pelas representações e comportamentos.

## CONTRIBUIÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

O questionar de seu papel enquanto profissional e cidadão (ã), desenvolvimento de produtos, ideias e serviços. Além de proporcionar possibilidade de desenvolvimento de atividades interdisciplinares, desencadeando compreensão e fortalecimento do que significam diferentes componentes curriculares estudados e como aplicá-los.

"[...] A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais". (PACHECO, 2010, p. 20)

Tecnologia como mediadora entre ciência e produção.

Trata-se de uma formação contextualizada, situando teoria e prática e sua relação.

Ao trabalhar a extensão como um princípio de aprendizagem, dentre as formas de manifestação da aquisição de saberes, Síveres (2008), aponta a compreensão política, a reflexão significativa e a ação aprendente. A compreensão política por meio do despertar da consciência de problemas e suas possibilidades de superação a partir da inserção e interação em diferentes ambientes. Essa atribuição de novos ambientes também direciona para a reflexão significativa, realizada no momento da interlocução realidade sociocultural e realidade acadêmica, com maior abrangência atribuída no contexto da educação. No que concerne à ação aprendente, verificamos a troca de conhecimentos da comunidade acadêmica e público externo, do contato com a realidade.

A educação compreendida pela questão da formação integral, pode possibilitar interação com fenômenos sociais. Dentro das diferentes atribuições relacionadas a extensão, sendo como apoio a políticas públicas, prestação de serviços, ações comunitárias, difusão cultural e outros, acrescenta-se a questão aprendente na missão extensionista – momento em que essa junto ao ensino e pesquisa pode contribuir na aprendizagem significativa, Síveres (2008).

Nesse sentido, o reflexo do aprendizado adquirido incidirá ao longo de sua vivência em sociedade, analisar, expor ideias, buscar soluções, ter iniciativa, investigar e assumir compromisso ético, daí a importância da proximidade com a prática em seus diferenciados contextos subsidiados pelo diálogo em cenário com problemáticas reais.



## CONTRIBUIÇÃO SOCIAL

Conforme vimos anteriormente nos objetivos dos Institutos Federais, a produção científica está voltada para além da comunidade acadêmica. O desenvolvimento de soluções técnicas que possam ter alcance contributivo para sociedade e apoio aos processos educativos que levem à emancipação do cidadão são um dos compromissos. Nesse sentido, as atividades de extensão em seus diferentes formatos contribuem para o desenvolvimento local e regional seja na democratização do conhecimento, ou inovações tecnológicas e serviços que somam para qualidade de vida.

Primeiramente ao realizar atividades numa perspectiva dialógica, já temos uma primeira contribuição social ao formar profissionais para atuação em compromisso coletivo – com conhecimento da dinamicidade presente na sociedade e as práticas desenvolvidas por variados grupos – com intervenções nos variados âmbitos em sociedade e aplicação de conhecimentos representados pelo trabalho e participação cidadã.

Temos ainda o direcionamento de ações específicas para setores externos, no fomento de criações ou desenvolvimento de ações locais. Numa perspectiva de inclusão e permanência de participação de setores majoritariamente e historicamente excluídos do acesso e do processo de modernização do país.

Na reflexão da educação profissional e tecnológica enquanto política pública, sua atuação está em consonância com direitos sociais e interesses coletivos, superação de desigualdades e estabelecimento de parcerias para além da educação – envolvendo outros campos, que também busquem por modificações societárias. “[...] Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas principalmente por seu compromisso com o todo social [...]” (PACHECO, 2010, p. 15)

A oferta de capacitação profissional contempla público ingressante no mundo do trabalho e aqueles que necessitam aprimorar experiências já adquiridas (a exemplo dos cursos de formação inicial e continuada). As atividades de extensão desenvolvidas na Rede de Educação Profissional e Tecnológica podem ter um direcionamento que atendam demandas na sociedade, cooperando no crescimento econômico, social e cultural. Com exemplo, temos a promoção de arranjos produtivos; o incentivo e a integração de programas e espaços voltados ao empreendedorismo, associativismo e cooperativismo; empresas juniores; implementação de incubadoras sociais; apoio ao desenvolvimento de produtos culturais; e desenvolvimento de atividades esportivas de lazer e saúde. (CONIF, 2013)

## CONTRIBUIÇÃO SOCIAL

“Como eixo orientador de suas atividades intrínsecas, a extensão deve atuar sobre os problemas suscitados não apenas pelas necessidades econômicas, mas, também, sociais, ambientais e culturais, considerando as singularidades de cada região. Nesse sentido, remete à Rede Federal seu protagonismo em prol da sustentabilidade”. (CONIF, 2013, p.22)

Vale destacar, que a comunidade acadêmica ao fazer parte da implementação das atividades de extensão, tem um fortalecimento da sua formação para atuação futura em sociedade. O conhecimento é construído para estimular capacidade interventiva em cenário real, com compromisso e amplitude de alcance diversificada.

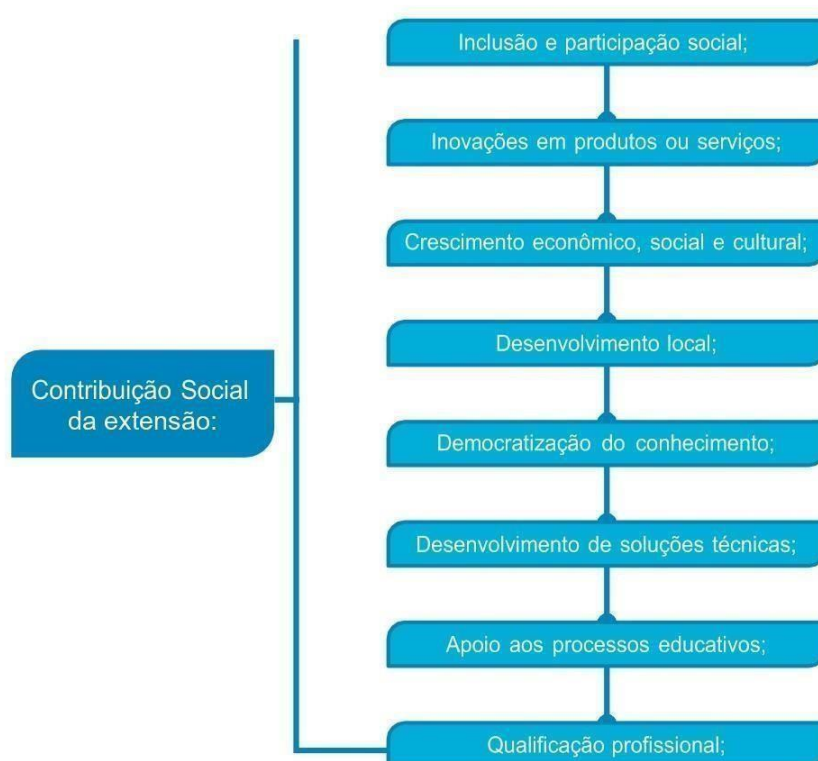


Figura 3: Algumas Contribuições Sociais  
Fonte: Elaboração própria, 2023.



SEÇÃO 3  
ÁREAS TEMÁTICAS

## ÁREAS TEMÁTICAS

O IFPB segue as orientações do Plano Nacional de Extensão quanto à classificação das ações de extensão segundo uma das áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho.

Esse formato de organização objetiva uma melhor classificação dos temas para fins de estudos, levantamento de dados e relatórios do que foi produzido além de melhor articulação de grupos e seus trabalhos afins. (FORPROEX, 2007)

Vale destacar que uma atividade proposta pode estar interligada a uma ou mais áreas, devendo verificar qual delas se sobressai ou é mais próxima. Nesse sentido, as propostas de atividades a serem submetidas pela comunidade acadêmica do IFPB devem sinalizar a qual área pertencem como principal e opcionalmente área secundária.

Aqui reforçamos que as práticas de extensão não substituem políticas públicas e nem se limitam em prestação de serviços. A dimensão de troca de saberes entre os participantes e contribuição para formação serão as bases na interlocução. Considerar como o ensino e a pesquisa em conjunto com a extensão além de subsidiar processo formativo, contemplam para além dos muros escolares.

Faremos uma breve descrição das áreas, no intuito de fomentar reflexões de como podem ser inseridas no contexto interdisciplinar, ou ainda, como podem ser trabalhadas em variados contextos da realidade Monteiroense. (A presente cartilha não visa dar respostas, mas dar uma base de alguns conceitos para que se reflita e discutam ideias posteriormente). Indicaremos somente alguns conceitos e breves exemplos, sendo livre a imaginação e inspiração.



Figura 4: Áreas Temáticas  
Fonte: Elaboração própria, 2023

## COMUNICAÇÃO

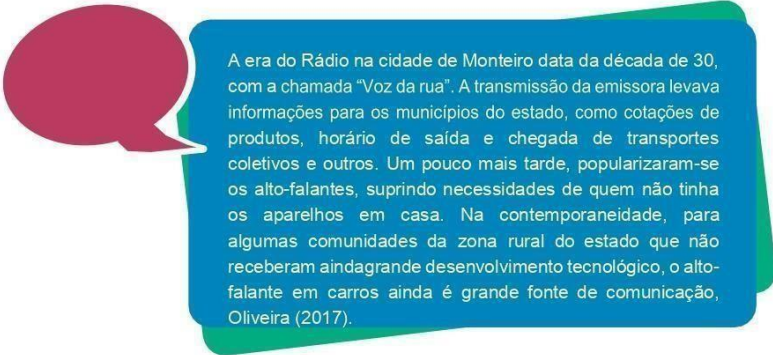
Ao falarmos em comunicação devemos nos situar que, trata-se de um conceito amplo, podendo incorporar diferentes funções muitas vezes de acordo com o espaço e contexto realizado. Transmitir informação, símbolos, troca de ideias, como disciplina/ciência, outros. (MARTINO, 2008, apud SANTOS, 2011)

Podemos sintetizar que a comunicação enquanto área temática contempla atividades com formatos voltados para difusão de informações, por meio de diferentes meios de comunicação, seja escrito, oral, linguagem verbal e não-verbal, recursos eletrônicos, outros.

Comunicação Social; Mídia Comunitária; Comunicação Escrita e Eletrônica; Produção e Difusão de Material Educativo; Televisão Universitária; Rádio Universitária; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Comunicação Social; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Comunicação e Educação Popular (FORPROEX, 2007).

Aqui podemos lembrar de alguns recursos que pertencem a esse conceito. O uso de mídias como ferramentas para produção de conteúdo interdisciplinar, criação de conteúdos em vídeos, Podcast, Fanpages, ou adoção de novos modos de informar por meio de blogs, ilustrações, aplicativos, rádios ou televisões comunitárias, onde o diferencial está no processo comunicativo em foco.

Não esquecendo que os meios comunicativos são espaços privilegiados para dar visibilidade a diferentes práticas que podem fortalecer processo educativo, do trabalho, cultura, outros. Além de fornecer possibilidade de participação para diferentes setores da sociedade.




A era do Rádio na cidade de Monteiro data da década de 30, com a chamada "Voz da rua". A transmissão da emissora levava informações para os municípios do estado, como cotações de produtos, horário de saída e chegada de transportes coletivos e outros. Um pouco mais tarde, popularizaram-se os alto-falantes, suprimindo necessidades de quem não tinha os aparelhos em casa. Na contemporaneidade, para algumas comunidades da zona rural do estado que não receberam ainda grande desenvolvimento tecnológico, o alto-falante em carros ainda é grande fonte de comunicação, Oliveira (2017).

## CULTURA

As atividades pertencentes a essa área temática podem envolver divulgação e resgate de aspectos culturais em suas diferentes manifestações. Em sua amplitude, a cultura pode ser vislumbrada em atividades de subsistência, culinária, artísticas ou mesmo costumes e tradições transmitidos.

“Região em que se localiza o Estado da Paraíba, a cidade de Monteiro comporta uma diversidade cultural surpreendente até mesmo para seus próprios habitantes, decorrente, sobretudo, de comunidades ribeirinhas(Rio Paraíba) e assentamentos de comunidades indígenas e quilombolas, em que o elemento indígena foi aos poucos absorvendo as influências africanas e europeias [...]”. (Governo do Estado da Paraíba).



“O patrimônio cultural imaterial da cidade é indissociável da presença indígenas e quilombolas em boa parte da zona rural. São mais de 6 mil pessoas de 03 etnias.  
“O referencial cultural Monteiroense também se manifesta no artesanato, sendo considerada a capital da renda renasçença, a cidade da poesia e da música, trazendo os nomes de grandes artistas locais, como Banda Magníficos, Zabé da Loca(pifeira), Flávio José e Dejinha de Monteiro(in memorian).

O aspecto cultural da cidade possui algumas representações específicas que podem ser trabalhadas junto às atividades de extensão seja em meio de oficinas para valorização de determinadas práticas, parceria com outros projetos em desenvolvimento na sociedade, registro e divulgações seja de memória social ou patrimônios históricos.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Além de destacar aspectos identitários peculiares da região nordeste, temos possibilidade



EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA: PROBEXC E AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS

de incentivar atividades que incentivem desenvolvimento turístico. Podemos incluir também nessa área temática as produções de dança, música, artes (e suas variações), cinema, fotografia, teatro, grupos de estudos de saberes tradicionais, conservação e restauração de bens culturais, outros.



## DIREITOS HUMANOS

A área temática direitos humanos passou a integrar as ações de extensão no interior das universidades públicas, que acompanhavam o cenário de lutas sociais e demandavam formação política para o exercício da cidadania de acordo com a realidade local e engajamento da própria universidade, (ZENAIDE, 2002).

Falar em direitos humanos envolve uma amplitude de outros subtemas. Aqui podemos visualizar, por exemplo, a própria questão da cultura e comunicação (trabalhadas anteriormente) e das demais áreas temáticas. Entretanto, o enfoque aqui está no debate para promoção do acesso, proteção e fortalecimento de direitos, contando com saberes de diferentes áreas, para interesses coletivos. Podemos pensar ainda, além do conhecimento e debate dos direitos, propiciar início de grupos representativos para articulação em sociedade. Lembrando que o debate dos direitos também envolve o debate dos deveres.

Importante destacar a possibilidade de parcerias com outros grupos presentes na sociedade para oferta de orientações ou construção de material informativo.

“As ações de extensão em direitos humanos constituem um amplo leque de ações que vão desde as ações de assistência jurídica, de formação política, de educação para a cidadania, de cultura, de assistência sócio-psicológica, às de documentação e memória”. (ZENAIDE, 2002, p.2).

Trazer como prioridade ações que envolvam direitos humanos das crianças e dos adolescentes, idosos, PCD's, meio ambiente, cidadania, questão agrária e direitos de grupos sociais em geral. Atividades que fomentem participação de diferentes setores, grupos de articulação representativa, rodas de conversas, discussão de temas atuais, entre outros. Lembre-se: conhecimento dos direitos é o primeiro passo para reivindicá-los.

Tem alguma ideia que possa contribuir para algum setor específico?  
Conhece algum trabalho que está sendo desenvolvido e que pode ser somado ao grupo escolar?

Na cidade de Monteiro, a Secretaria Municipal de Justiça, Direitos Humanos e Humanos. As ações são desenvolvidas nas áreas: Criança, adolescente, idoso, mulheres, diversidade e gênero, promoção da igualdade racial, migração, refúgio, trabalho escravo e tráfico de pessoas, política sobre drogas; atendimento socioeducativo a adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade, população em situação de rua, cidadania e direitos do consumidor. (Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Município)



## EDUCAÇÃO

Partindo do conceito presente na Lei de diretrizes e bases da educação, a educação abrange para além do espaço escolar:

“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996)

Sendo compreendida em diferentes implementações, nessa área temática temos também um alcance de diversos formatos e segmentos:

Educação Básica; Educação e Cidadania; Educação Popular; Educação à Distância; Educação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior; Incentivo à Leitura; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Educação; Cooperação Interinstitucional e Internacional na área de Educação; Movimentos Sociais e Educação; Currículo (FORPROEX, 2007)

**Quais ferramentas podem ser utilizadas para educação? Qual tipo de educação pode estar definida minha atividade?**

São variadas as possibilidades e metodologias (construção o aprimoramento de espaços educativos, incentivo à leitura, trabalhar apresentações, produção de materiais didáticos, livros, manuais ou cursos, jogos, parceria entre escolas, outros) recurso tecnológicos e temas (ambiental, qualificação para o trabalho, saúde, outros).

Assim como nas demais áreas, na educação temos a interdisciplinaridade como oportunidade para complementar diferentes saberes, contribuindo na formação dos sujeitos envolvidos, além de fornecer amplitude de ações seja em espaços formais ou não-formais.

O Município de Monteiro possui diversos espaços para educação não-formal. Como exemplo, podemos citar o Museu do Cariri Vila lembrança, localizado no centro de convenções da cidade baixa. “O espaço reproduz uma Maquete do final do século XIX e início do século XX, época do ciclo do algodão, de grande ascensão econômica na região”. (Fonte: Portal Secretaria de Cultura Local).

“O Museu do Cariri vila esperança possui potencialidades para trabalhar o ensino de ciências, pois, possibilita problematização de questões do próprio cotidiano do estudante, assim como fazer uma retrospectiva na história da região Monteiense e do cariri, com o viés das ciências naturais”. (SILVA et al., 2018, p. 187)

## MEIO AMBIENTE

Primeiramente, temos no termo meio ambiente amplo significado que pode ser utilizado para representar um espaço e as transformações nele existentes. “Ainda, pode-se caracterizar o meio ambiente quanto ao seu aspecto natural, artificial, cultural e do trabalho. Entendemos que essa classificação possui uma finalidade didática para demonstrar a abrangência do meio ambiente, visto que por definição ele é unitário”. (KRZYSCZAK, 2016, p.6)

Temos o meio ambiente em seu aspecto natural, como as árvores, solo, fauna e cachoeiras, e em seu formato já transformado pelo homem, a exemplo os espaços construídos e organizados. Sabemos que esse tema traz outros conceitos que merecem nossa reflexão, como a conservação, sustentabilidade, preservação, recuperação e educação ambiental.

Nesse sentido, como uma das áreas temáticas da extensão, temos oportunidade em fortalecer reflexões sobre as diferentes materializações do meio ambiente e a influência em nosso cotidiano. Trabalhar a questão da pesquisa sobre os recursos, as problemáticas em âmbito local, capacitação de profissionais, reutilização, as variadas possibilidades de intervenção e desenvolver novos saberes.

Algumas ações de extensão realizadas nessa área, envolvem atuação no município Monteiroense e as comunidades rurais. O estudo de espécies, ideias sustentáveis para bairros, escolas e demais setores da sociedade, jogos, oficinas, gestão de recursos e outros. Assim como é vasto o tema, são vastas as possibilidades de trabalharmos e contribuirmos junto a esse.

“De janeiro a dezembro de 2018 foram realizadas 1.354 ações de limpeza em 13 espaços da zona rural do município, por onde passam as águas do rio São Francisco, o que resultaram em uma quantidade coletada de 7.340 toneladas de resíduos”. (Dados da Secretaria Municipal de Limpeza Urbana)

Historicamente com a chegada das águas do Rio São Francisco na cidade de Monteiro, obras de escavações e aterros às margens do rio para construção de obras, além do aumento de habitantes com a implantação de bares e quiosques nessas margens, grande contingente populacional iniciou processo de ocupação. Devido essa falta de planejamento, problemas ambientais são recorrentes na cidade, (JUNIOR, 2018).

## SAÚDE

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. Nesse sentido, essa é uma área que envolve aspectos que contribuam para o bem estar de um indivíduo em diferentes aspectos, envolve tratamento ou prevenção de doenças, mas também alcança outras intervenções que afetam corpo e mente.

A lei que regulamenta o Sistema Único de Saúde (SUS) cita alguns dos fatores determinantes e condicionantes para a saúde: “Art. 3o [...] a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais”. (BRASIL, 1990)

**Cabe refletirmos, como podemos pensar melhorias para o bem-estar? E para quais segmento poderá ser direcionada nossa contribuição?**

“Promoção da saúde é uma estratégia que envolve articulação entre diferentes setores, atores e áreas do conhecimento em torno das condições sociais que contribuem ou dificultam para as pessoas o acesso à saúde, à qualidade de vida e aos determinantes sociais da saúde.” (MEC, p.10)

Ações dentro dessa área temática podem contribuir para saúde da criança, saúde da pessoa com deficiência, saúde da pessoa idosa, saúde do adolescente e do jovem, saúde do homem, saúde da mulher, saúde mental, dentre outros.

Vale destacar, o esporte e lazer que são também promotores de saúde e podem ser trabalhados. “[...] o esporte de participação/lazer caracteriza-se por se desenvolver pela livre escolha do sujeito, compreendendo as modalidades esportivas praticadas com finalidade de integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e preservação do meio ambiente.” (MEC, p.09)

Os cuidados com a saúde envolvem ainda ações que orientem aos riscos e prejuízos quanto ao uso de determinadas substâncias, como exemplo o uso e dependência do álcool e outras drogas. “[...] a escola, quando desenvolve atividades de promoção à saúde e esclarecimento sobre os malefícios do uso de drogas, exerce papel significativo como fator de proteção”. (MEC, p.35).

## TECNOLOGIA E PRODUÇÃO

Tecnologia e Produção podem estar associadas a questão de inovação em produtos e serviços, empreendedorismo ou em criações diversas.

É importante refletirmos: Como uma ideia tecnológica pode beneficiar determinado grupo? Como desenvolver um tema em formato tecnológico que possa intervir em um problema local?

Na busca de melhor qualidade de vida e atendimentos de necessidades, os diversos grupos sociais encontram na tecnologia e inovação suas principais ferramentas, que são incorporadas e influências de acordo com o contexto cronológico e de espaço geográfico na definição das prioridades. (GUTIERREZ, et al., 2017).

Vejamos primeiramente, a questão da tecnologia pode ser materializada em diferentes formatos, portanto em nosso dia-a-dia estamos sempre a vivenciando e essa pode ser utilizada para benefícios e intervenção em algumas barreiras. Na área da educação, por exemplo, a produção de games ou aplicativos pode ser um mecanismo para diferentes metodologias de ensino, alfabetização, ou formatos de inclusão.

“A popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) recria as experiências na sociedade, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação. As mídias digitais, principalmente a Internet, deixam de ser exclusivas do computador desktop e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes etc. [...]” (VILAÇA e ARAÚJO, 2016, p.17)

Podemos pensar ainda no contexto de desenvolvimento sustentável, quando são produzidas ferramentas para reaproveitamento, produção de alimentos, tratamento de águas e outras melhorias em nossa cidade. Podemos pensar formas de melhorias em processos produtivos já existentes, aprimorando o alcance de resultados.

Dentro desse campo também estão as chamadas tecnologias sociais, que possuem especificidade em envolver grupos e saberes populares no seu processo de elaboração e implementação de técnicas e ferramentas para melhorias de condições de vida e da inclusão social.

## TRABALHO

“Trabalhar significa criar utilidades para a satisfação das necessidades humanas, isto é, produzir bens – coisas materiais – ou prestar serviços, realizar uma atividade cujo resultado permita a satisfação de uma necessidade humana, sem que esse resultado assuma a forma de um bem material, como o serviço prestado por uma orquestra sinfônica, pelo professor, advogado médico etc”. (LAZZARESCI, 2009, p.7)

Encontramos a realização do trabalho presente em diversas atividades em nossa sociedade seja individual ou em grupo, perpassando atendimento desde necessidades básicas coletivas e até mesmo atendimento de interesses específicos. Seus segmentos e formas de apresentação são amplos, no qual podemos citar orientações e desenvolvimento de carreiras profissionais, a perspectiva de inclusão no mercado de trabalho, qualificações para atuação no mercado formal ou informal.

“Trabalho Reforma Agrária e Trabalho Rural; Trabalho e inclusão social; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas do Trabalho; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Educação Profissional; Organizações Populares para o Trabalho; Cooperativas Populares; Cooperativas em Geral; Questão Agrária; Saúde e Segurança no Trabalho; Trabalho Infantil; Turismo e oportunidades de trabalho; Gestão de Negócios Públicos e Privados” (FORPROEX, 2007).

Importante incluir em nossa reflexão, como um determinado desenvolvimento ou categoria de trabalho podem contribuir para meu curso? Ou mesmo, como meu curso em andamento (ou minha ideia) pode beneficiar na criação de uma atividade que gere renda? Como pensar no desenvolvimento da qualidade do trabalho? Temos ainda a questão de orientação para regulamentação de atividades, levar conhecimento de determinadas práticas como também criar melhorias para essas, noções de economia e comércio, planejamento de carreira, trabalho na produção cultural, desenvolvimento ou aprimoramento de técnicas de trabalho, outros.

A precarização no mundo do trabalho reflete em distintas formas de atividades seja em meio formal ou informal, para aquisição de meios de subsistência. Muitos trabalhadores estão sujeitos a precárias condições de trabalho, seja no desenvolvimento das atividades ou no respaldo legal. “O estado da Paraíba está entre as três unidades da federação com as maiores taxas de trabalho informal de 2019 e também na média anual” (Portal BNC, 2020).

O estudo de Gomes e Scherer (2011) traz a discussão da figura do trabalhador carregador de bagagens nas paradas de ônibus, uma das atividades informais realizadas historicamente fazendo parte da história da cidade, porém um tanto esquecida. Trata-se de uma atividade com longa e precária jornada de trabalho que convive com a inexistência de infraestrutura do local.

## CONSIDERAÇÕES

Pensar a realidade local em que serão exercidos os projetos de extensão, é pensar nas especificidades da região a que pertencem seus sujeitos. É relevante o planejamento de propostas que busquem articulação com a pesquisa e ensino para desenvolvimento de ações práticas, por meio da extensão, que correspondam a demandas reais.

Esperamos que as atividades desenvolvidas continuem engajando diferentes públicos, fortalecendo o aspecto formativo de diferentes grupos, seja ele interno ou externo da EPT.

Importante também, nesse processo, a criação de atividades que valorizem a atuação dos envolvidos e a própria aproximação desses na elaboração de novas ideias, caminhos de intervenção e geração de reflexões.

As formas de contribuição e construção de conhecimentos podem ser trabalhados a partir das experiências proporcionadas, além do contato possibilitado seja em formas de trabalho, educação, tecnologias, cultura e outros — Ampliando o alcance participativo.



## SUGESTÕES DE LEITURAS

BRASIL/MEC/SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico: Documento Base. Brasília: 2007.

IFPB - Manual de Extensão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB. Paraíba: 2014

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz (Org.). Transcendendo fronteiras [recurso eletrônico]: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

PACHECO, Eliezer (Org.). Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PRAXIS - Revista de extensão do IFPB  
Disponível em:  
<http://praxis.ifpb.edu.br/paxis/index.php/praxis>



## REFERÊNCIAS

- PAAÍBA, Governo do Estado. A PARAÍBA HOJE: Cultura. Disponível em: <http://www.paraibahoje.am.gov.br> Acesso em: 12 dez 2022.
- BNP. Na queda do desemprego, Paraíba da informalidade. Brasil Nordeste Comunicação. Disponível em: [https://bnp.paraiba.com.br/ta\\_na\\_midia/queda-desemprego-paraibadainformalidade](https://bnp.paraiba.com.br/ta_na_midia/queda-desemprego-paraibadainformalidade) de Acesso em: 22 dez 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- BRASIL. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 19 set. 1990a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8080.htm) Acesso em: 19 mar 2020.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Jan 2020.
- BRASIL. Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm) Acesso em: 14 Jan 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Esporte e lazer. Série cadernos pedagógicos, MEC. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/esporte\\_lazer.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/esporte_lazer.pdf) Acesso em: 18 Abr 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Promoção da saúde. Série cadernos pedagógicos, MEC. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/promocao\\_saude.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/promocao_saude.pdf) Acesso em: 18 Abr 2020.
- CHADDAD, Maria de Fátima Mendes de Souza. Educação Superior e Pertinência Social: um estudo sobre o curso de extensão a distância na UNIR. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- CONIF - Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica. Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013
- FREITAS, Júlia de. Conheça o tipiti, tecnologia indígena de uso secular na Amazônia. Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. 02 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.mamiraua.org.br/noticias/ tipiti-o-que-e-artefato-indigena-amazonia> Acesso em: 07 mar. 2020.
- FORPROEX. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: MEC: SESU, 2006.
- FORPROEX. Extensão Universitária: organização e sistematização. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. João Pessoa: 2012.
- FORPROEXT. Contribuições para a política de extensão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Fórum de pró-reitores de extensão ou cargos equivalentes das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 2015.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, Maria Milene de Souza; SCHERER, Elenise Faria. O mundo do trabalho no cais do porto de Cabedelo moderna: o carregador de bagagens e o trabalho precário. In: II Conferência do Desenvolvimento - II CODE/ IPEA, 2011, Brasília/DF. Anais do circuito de debates acadêmicos das ciências humanas, 2011.
- GUTIERREZ, et al. Tecnologias sociais do INPA para a Amazônia: uma visão diagnóstica. Paraíba: Editora INPA, 2017.
- IFPB. Conselho Superior. Resolução Nº 36-CONSUP/IFPB de 15.09.2012: Aprova o Regulamento das Atividades de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.



## REFERÊNCIAS

- IFPB. Conselho Superior. Resolução Nº 16-CONSUP/IFPB de 23.03.2015: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.
- IFPB. Manual de Extensão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB. João Pessoa, 2016.
- KRZYSCZAK, Fabio Roberto. As diferentes concepções de meio ambiente e suas visões. Revista de Educação do Ideau. Vol. 11, Nº 23, Jan- Jun. 2016.
- LAZZARESCHI, Noêmia. Sociologia do trabalho. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- MARTINS JÚNIOR, Delcio Fernando. Rios urbanos da Paraíba: Proposta teórico metodológica para gestão e regulação de recursos hídricos com base no Igarapé do Quarenta. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Paraíba João Pessoa. Paraíba.
- OLIVEIRA, Edilene Mafrá Mendes de. Vozes Moduladas da Floresta: A complexidade da migração das rádios amazenses de AM para FM e suas adaptações ao ambiente da convergência tecnológica. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal da Paraíba..
- PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.
- RAMOS, Paulo Ricardo de Oliveira. Montagem da paisagem do conhecimento: uma tecnologia social apropriada para comunidades ribeirinhas amazônicas. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais). Universidade Federal da Paraíba.
- SANTOS, Miguel Carlos Damasco dos. Importância da comunicação na EAD virtual: enfoque conceitual e dialógico. Resende-RJ, 2011– AEDB.
- SEBRAE. Tecnologias sociais: como os negócios podem transformar comunidades. Cuiabá, 2017.
- SEC. Museu do Seringal Vila Paraíso. Espaços Culturais: Museus. Secretaria de Estado de Cultura. Disponível em: <https://cultura.am.gov.br> Acesso em: 20 abr. 2020.
- SEJUSC. Institucional. Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. Disponível em: <http://www.sejusc.am.gov.br> Acesso em: 06 Maio 2020
- SEMULSP. Relatório das atividades da Semulsp janeiro a dezembro de 2019. Secretaria Municipal de Limpeza Urbana. Disponível em: <http://semulsp.monteiro.am.gov.br/> Acesso em: 20 abr. 2020.
- SILVA, Fabrícia Souza da. et. al. O potencial pedagógico do museu do seringal vila paraíso para o ensino de ciências. Areté. Paraíba, v.11, n.24, ago-dez. 2018.
- SILVA, Sheila Maria Garcia da. et al. A "saúde" nas comunidades focais do projeto Piatam: O etnoconhecimento e as plantas medicinais. In: FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos (Org.). Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. Paraíba: Reggo Edições, 2011.
- SÍVERES, LUIZ. A Extensão como um Princípio de Aprendizagem. Revista Diálogos, Brasília/DF, p. 08 – 17. 2008.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. (Org.) . Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital. 1. ed. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos Humanos e Extensão Universitária: A Atuação do Fórum Nacional de PróReitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. I Congresso Nacional de Extensão, João Pessoa – PB, 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a\\_pdf/nazare\\_univ\\_dhhumanos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_univ_dhhumanos.pdf) Acesso em: 12 mar. 2020.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIRE ESCLARECIDO –(MAIORES DE 18 ANOS)**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Monteiro, por intermédio da pesquisadora Maria Martins Formiga, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor Assis Leão da Silva, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

**1- Título da pesquisa: A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**2- Objetivos primário e secundário:**

**Primário:** : Compreender, a partir das percepções de estudantes e professores participantes de ações de extensão, como essa atividade pedagógica, pode contribuir para a concretização do projeto de Ensino Médio integrado pautado na formação cidadã, ou seja, como a extensão possibilita a socialização dos educandos com uma realidade externa ao ambiente formal da escola, fazendo com que conheçam os problemas da comunidade e adquiram interesse em participar dela. **Secundários:** Identificar como as questões referentes às ações extensionistas no processo formativo no Ensino Médio Integrado estão relacionados na Literatura e na Legislação brasileira; Caracterizar nos documentos institucionais do IFPB, Campus Monteiro como se desenvolve às ações extensionistas sob a ótica de uma formação para a cidadania; Analisar as contribuições das ações extensionistas nos processos formativos; e elaborar uma cartilha digital com a participação dos estudantes, de modo a divulgar as ações de extensão e como elas contribuem para a formação cidadã dos estudantes.

**3- Descrição de procedimentos:**

A coleta de dados será através de entrevista semiestruturada para os coordenadores e os alunos bolsistas participantes dos projetos. O roteiro de entrevista está como apêndice C e D no final desta pesquisa sendo composto por questões abertas a serem respondidas pelos coordenadores e alunos dos projetos selecionados.

**4- Justificativa para a realização da pesquisa:** A extensão pode assumir diferentes perspectivas, dentre as quais destacamos: assistencialista; prestação de serviços; princípio educativo. Assim, embora assumindo diferentes contornos nas instituições, podemos perceber que para integrá-la ao ensino e à pesquisa é preciso pensar além da perspectiva assistencialista ou de prestação de serviço. Nesse sentido, a extensão pode ser uma prática educacional que visa proporcionar aprendizagens por meio da relação entre os estudantes extensionistas e a sociedade, portanto, poder contribuir com a formação dos estudantes extensionistas.

**5- Desconfortos e riscos esperados:** A pesquisa não oferecerá riscos a integridade física ou moral dos participantes. O risco mínimo que poderá surgir está relacionado ao constrangimento de revelar suas percepções e sentimentos durante a entrevista.

**6- Benefícios esperados:** Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes participantes de ações extensionistas, contribuindo para o seu protagonismo e para a superação de alguns desafios ainda presente, como a questão da interdisciplinaridade, um fator que muito fortaleceria a formação humana cidadã e a realização das atividades de extensão. Até mesmo para dá mais amplitude aos projetos e abarcar diferentes saberes, construindo amplos diálogos e colaborando com o aspecto interventivo sob diferentes olhares e realizando a interlocução entre a prática e as disciplinas estudadas. Por fim, este estudo pretende impulsionar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

**7- Informações:** Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

**8- Retirada do consentimento:** O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

**9- Aspecto Legal:** Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

**10- Confiabilidade:** Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

**11- Quanto à indenização:** Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

**12-** Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

**13- Dados do pesquisador responsável:** : Nome: Maria Martins Formiga/ Endereço: Rua José Marcelino Pereira, nº 299, Vila Popular, Monteiro – PB, CEP: 58.500-000; Telefone: (83) 98116-1616, e-mail: [mmartinsformiga@gmail.com](mailto:mmartinsformiga@gmail.com)

**14-** Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria ; Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-

2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa,cep@ifsertao-pe.edu.br>; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone(61)3315-5878, [conep.cep@saude.gov.br](mailto:conep.cep@saude.gov.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Monteiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador(a) responsável

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSETIMENTO LIRE ESCLARECIDO – (MENORES DE 18 ANOS)**

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Monteiro, por intermédio da pesquisadora Maria Martins Formiga, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor Assis Leão da Silva, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

**1- Título da pesquisa: A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**2- Objetivos primário e secundário:**

**Primário:** : Compreender, a partir das percepções de estudantes e professores participantes de ações de extensão, como essa atividade pedagógica, pode contribuir para a concretização do projeto de Ensino Médio integrado pautado na formação cidadã, ou seja, como a extensão possibilita a socialização dos educandos com uma realidade externa ao ambiente formal da escola, fazendo com que conheçam os problemas da comunidade e adquiram interesse em participar dela. **Secundários:** Identificar como as questões referentes às ações extensionistas no processo formativo no Ensino Médio Integrado estão relacionados na Literatura e na Legislação brasileira; Caracterizar nos documentos institucionais do IFPB, Campus Monteiro como se desenvolve às ações extensionistas sob a ótica de uma formação para a cidadania; Analisar as contribuições das ações extensionistas nos processos formativos; e elaborar uma cartilha digital com a participação dos estudantes, de modo a divulgar as ações de extensão e como elas contribuem para a formação cidadã dos estudantes.

**3- Descrição de procedimentos:**

A coleta de dados será através de entrevista semiestruturada para os coordenadores e os alunos bolsistas participantes dos projetos. O roteiro de entrevista está como apêndice C e D no final desta pesquisa sendo composto por questões abertas a serem respondidas pelos coordenadores e alunos dos projetos selecionados.

**4- Justificativa para a realização da pesquisa:** A extensão pode assumir diferentes perspectivas, dentre as quais destacamos: assistencialista; prestação de serviços; princípio educativo. Assim, embora assumindo diferentes contornos nas instituições, podemos perceber que para integrá-la ao ensino e à pesquisa é preciso pensar além da perspectiva assistencialista ou de prestação de serviço. Nesse sentido, a extensão pode ser uma prática educacional que visa proporcionar aprendizagens por meio da relação entre os estudantes extensionistas e a sociedade, portanto, poder contribuir com a formação dos estudantes extensionistas.

**5- Desconfortos e riscos esperados:** A pesquisa não oferecerá riscos a integridade física ou moral dos participantes. O risco mínimo que poderá surgir está relacionado ao constrangimento de revelar suas percepções e sentimentos durante a entrevista.

**6- Benefícios esperados:** Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes participantes de ações extensionistas, contribuindo para o seu protagonismo e para a superação de alguns desafios ainda presente, como a questão da interdisciplinaridade, um fator que muito fortaleceria a formação humana cidadã e a realização das atividades de extensão. Até mesmo para dá mais amplitude aos projetos e abarcar diferentes saberes, construindo amplos diálogos e colaborando com o aspecto interventivo sob diferentes olhares e realizando a interlocução entre a prática e as disciplinas estudadas. Por fim, este estudo pretende impulsionar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

**7- Informações:** Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

**8- Retirada do consentimento:** O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

**9- Aspecto Legal:** Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

**10- Confiabilidade:** Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

**11- Quanto à indenização:** Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

**12-** Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

**13- Dados do pesquisador responsável:** : Nome: Maria Martins Formiga/ Endereço: Rua José Marcelino Pereira, nº 299, Vila Popular, Monteiro – PB, CEP: 58.500-000; Telefone: (83) 98116-1616, e-mail: [mmartinsformiga@gmail.com](mailto:mmartinsformiga@gmail.com)

**14-** Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria ; Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-

2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, [cep@ifsertao-pe.edu.br](mailto:cep@ifsertao-pe.edu.br); ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone(61)3315-5878, [conep.cep@saude.gov.br](mailto:conep.cep@saude.gov.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Monteiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**Menor participante:**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

**Responsável(is)**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro/a aluno/a,

Esta pesquisa é sobre Extensão, que traz como título “ A Extensão como Instrumento de Fortalecimento da Formação para a Cidadania no Ensino Médio Integrado. A pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Martins Formiga sob a orientação do Prof. Dr. Assis Leão da Silva, professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE como parte das atividades desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT.

O objetivo do estudo é compreender como as ações extensionistas contribuem no processo formativo numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Monteiro.

A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção. Conforme exposto nos procedimentos teórico metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo já descrito acima. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista. Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

Para tanto, gostaríamos de sua participação na pesquisa submetendo-se à aplicação de uma entrevista com questões abertas a fim de conhecer suas percepções, expectativas e aspirações acerca dos projetos extensionistas que vêm sendo realizados.

Ao consentir, você e o pesquisador responsável assinarão este termo em duas vias, de modo que uma via seja destinada ao participante e a outra via fique de posse do pesquisador.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a colaborar. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Para tanto, esclarecemos ainda que você terá:

- a) garantia de plena liberdade, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- b) garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- e) garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- f) garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;
- g) garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- h) garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- i) garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e
- j) garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e aceito participar da pesquisa.

Monteiro/PB, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Aluno Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato com o pesquisador responsável: E-mail: maria.formiga@ifpb.edu.br Telefones: (83) 98116-1616

## APÊNCICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE FORMAÇÃO DO ALUNO EXTENSIONISTA

|   |
|---|
| <p><b>Dimensão – Atuação ética</b><br/>(O aluno demonstra sentido ético sustentado em princípios e valores de justiça, bem comum e dignidade em sua atuação como cidadão e profissional)</p>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você entende por atuação ética? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?</li> <li>2. No projeto como os alunos eram incentivados para a responsabilidade e o compromisso?</li> <li>3. O projeto resgatou valores de justiça? O projeto foi capaz de promover discussões construtivas acerca de injustiças sociais locais?</li> <li>4. O aluno adquiriu uma nova atitude frente aos desafios da sociedade e foi capaz de fortalecer seus valores éticos com a participação no projeto?</li> </ol> |
| <p><b>Dimensão – Valorização e respeito a diversidade</b><br/>(O aluno reconhece o outro em sua dimensão humana, sem incorrer em práticas discriminatórias e compreendendo que as diferenças sociais, culturais e de capacidades enriquecem a convivência)</p>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você entende por respeito à diversidade? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?</li> <li>2. Os alunos demonstraram respeito às diferenças de ideias, gênero, raça, cultura, religião, etc.?</li> <li>3. Os alunos foram incentivados a se colocarem no lugar do outro? Agir com solidariedade, tolerância e cooperação?</li> <li>4. O aluno foi capaz de melhorar sua habilidade de conviver coletivamente?</li> </ol>   |
| <p><b>Dimensão – Inovação e criatividade</b><br/>O aluno gera novas respostas para melhor atender às necessidades do entorno sociocultural, profissional, laboral e científico).</p>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você entende por criatividade e inovação? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma forma?</li> <li>2. Foram estimuladas ideias e soluções que fogem ao convencional?</li> <li>3. Houve uma promoção do pensamento crítico do aluno?</li> <li>4. No projeto os alunos foram estimulados para a autonomia no desenvolvimento das atividades?</li> </ol>   |

**Interação dialógica**

Visa estabelecer relações, o compartilhamento de ideias, promovendo e valorizando as interações das partes de um todo.

1. O que você entende por interação dialógica? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?
2. O projeto incentivou a participação de todos, todos puderam expressar suas ideias? Qual a importância disso para o aluno?
3. Quando surgem conflitos, como eles são resolvidos na equipe? O projeto proporcionou ao aluno adquirir melhor habilidade para lidar com esses conflitos?

**Cidadania plena (cidadania crítica + cidadania ativa)**

Cidadania crítica (capacidade de reflexão, argumentação) e cidadania ativa (resolução de problemas, atitudes altruístas, altruísmo - vontade de beneficiar a pessoa que está passando por uma situação crítica).

1. O que você entende por cidadania? Esse conceito foi repassado aos alunos de alguma maneira?
2. O aluno foi capaz de refletir e entender melhor a realidade onde vive? Sente-se melhor preparado para reagir e agir frente aos desafios da sociedade? O projeto proporcionou ao aluno mais argumentos para reivindicar seus direitos ou de outros?
3. Os alunos eram impulsionados para a ação e tomada de decisão? Eram motivados para agir em benefício de outros?
4. Foi possível perceber o sentimento de indignação dos alunos frente às injustiças e problemas sociais?

Indique outro ensinamento relevante que o aluno tenha adquirido na participação do projeto e que não foi contemplado nessas perguntas.

- a) A participação no projeto foi de iniciativa do aluno? Qual a sua motivação para participar do projeto? (aluno e coordenador)
- b) Você já discutiu esse conceito de Formação Cidadã em alguma disciplina ou evento no IFPB? Quais?
- c) Você tem conhecimento de algum grupo de pesquisa com esse tema?



## APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO

**1** - O conteúdo abordado é relevante:

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Indiferente ( )  
 Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

**2** - Qual mensagem principal ficou registrada?

**3** - As informações foram claras e de fácil compreensão:

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Indiferente ( )      Discordo ( )  
 Discordo totalmente ( )

**4** - Ocorreram expressões no texto não reconhecidas ou ofensivas:

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Indiferente ( )  
 Discordo ( )      Discordo totalmente ( ) (Em caso afirmativo comente)

**5** - A organização do texto e uso de figuras foram satisfatórios:

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Indiferente ( )      Discordo ( )  
 Discordo totalmente ( )

**6** - O material gerou alguma reflexão, motivação ou ideia nova:

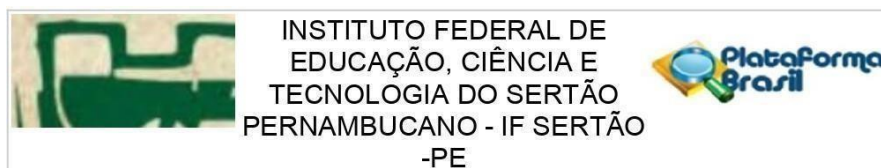
Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Indiferente ( )      Discordo ( )  
 Discordo totalmente ( )      (Em caso afirmativo comente:)

**7** - Como utilizaria o material? Recomendaria essa cartilha?

**8** - Teve algo que menos gostou ou o que mudaria?

\*Comentários ou outras sugestões:

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

**Pesquisador:** MARIA MARTINS FORMIGA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61896522.8.0000.8052

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

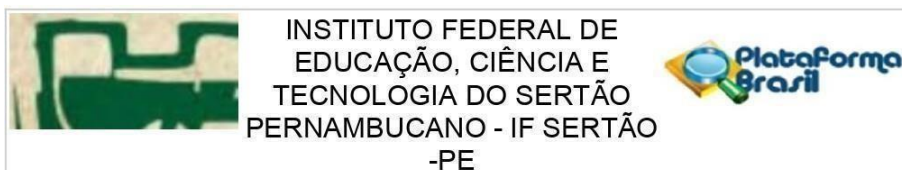
**Número do Parecer:** 5.733.945

#### Apresentação do Projeto:

##### 1. Apresentação do Projeto

“O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma das modalidades ofertadas nos Institutos Federais e visa formar educandos em uma perspectiva integral, ou seja, garantir uma formação técnica e humana. Acreditamos que a extensão ao estimular processos de aprendizagem em contexto comunitário, pode contribuir com essa formação. Nesse contexto, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) implementa o Programa de Apoio Institucional de Bolsa de Extensão e Cultura (PROBEXC), que atende aos 21 campi da Instituição e este Programa se constitui como uma política com possibilidades de desenvolver aprendizagens em comunidade. Nesta pesquisa tivemos como objetivo, compreender como as ações extensionistas contribuem no processo formativo numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia. A investigação de natureza qualitativa tem como modalidade a realização de um estudo de campo. Para tanto, selecionaremos documentos e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores coordenadores de projetos de extensão. Após a recolha/produção de dados procederemos à análise e interpretação dos dados...”

**Endereço:** Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 56.302-100  
**UF:** PE **Município:** PETROLINA  
**Telefone:** (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 5.733.945

1.1 A equipe do projeto é composta por dois pesquisadores: - MARIA MARTINS FORMIGA e Assis Leão da Silva. Todos foram cadastrados na Plataforma Brasil.

1.2 O projeto submetido é de natureza – Mestrado

1.3 Público-alvo:

Coordenador de Projetos de Extensão - 6

Estudantes -7

1.4 O projeto apresenta todos os itens necessários à análise ética.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender como as ações extensionistas desenvolvidas pelos coordenadores e discentes contribuem para a formação do aluno numa perspectiva de Formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Objetivo Secundário:

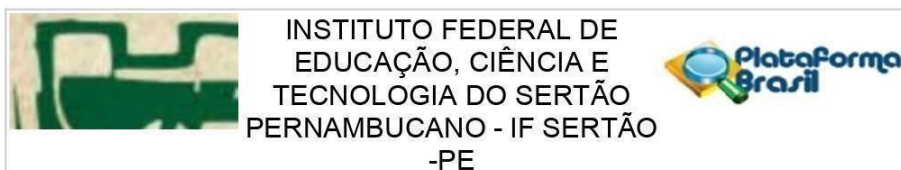
a. Identificar como as questões referentes às ações extensionistas no processo formativo no Ensino Médio Integrado estão relacionados na Literatura e na Legislação brasileira;

b. Caracterizar nos documentos institucionais de uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional como se desenvolve às ações Extensionistas sob a ótica de uma formação para a cidadania no Ensino Médio Integrado;

c. Analisar as contribuições das ações extensionistas nos processos formativos no Ensino Médio integrado em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional sob a ótica dos coordenadores e discentes.

d. Elaborar uma cartilha digital, com a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, a fim de divulgar as ações de extensão e como elas contribuem para a formação cidadã dos estudantes.

**Endereço:** Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 56.302-100  
**UF:** PE **Município:** PETROLINA  
**Telefone:** (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 5.733.945

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

A presente pesquisa apresenta grau mínimo de risco à saúde física ou psíquica dos participantes, podendo causar desconforto, pois toma tempo dos sujeitos da pesquisa para participar da entrevista. No entanto, sendo observadas indicações de desconforto dos participantes, ao responderem as perguntas da entrevista, e para que sejam minimizadas, medidas, providências e cautelas serão adotadas para evitar ou diminuir os riscos associados à pesquisa, que são: ter atenção aos possíveis sinais de desconforto; minimizar desconfortos, garantindo que as questões propostas são objetivas e não constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Conforme o exposto na descrição dos procedimentos, a participação dos sujeitos ocorrerá por meio de entrevistas, com perguntas abertas, e serão segurados a não violação dos dados e a total confidencialidade do ambiente utilizado, não havendo riscos no uso das tecnologias digitais disponibilizadas. Os voluntários não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem.

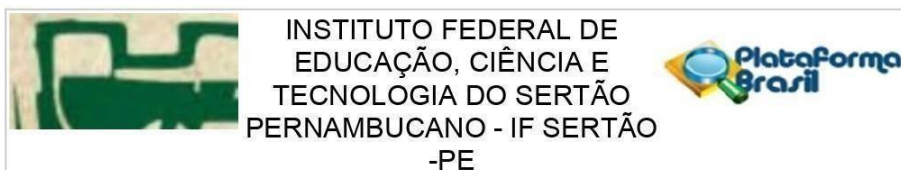
##### **Benefícios:**

A pesquisa tem uma proposta unicamente pedagógica de investigação e de elaboração de um produto educacional. Com a criação de uma cartilha digital como produto educacional, destinada a professores (e demais profissionais) da EPT que realizem ou tenham interesse em realizar projetos de extensão, para que o alcance contributivo das atividades possa ser ampliado. Portanto, o formato do nosso produto se enquadra na categoria material textual, segundo CAPES (2016). O propósito desse produto será levar informações sobre o alcance que a extensão tem na formação do aluno e o aspecto social que pode abranger. Esperamos que por meio da leitura do material despertem novos olhares e pensar nas diferentes áreas norteadoras como podem ser verificadas em cenário local, como podem ser articulada com propostas junto aos alunos com envolvimento da pesquisa e do ensino.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta os seguintes itens necessários para a análise ética: tema, objeto da pesquisa,

**Endereço:** Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 56.302-100  
**UF:** PE **Município:** PETROLINA  
**Telefone:** (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br



Continuação do Parecer: 5.733.945

relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, roteiro de entrevista, orçamento, divulgação dos resultados do estudo, garantias éticas aos participantes da pesquisa e cronograma. Todos os itens citados estão em conformidade com os princípios de eticidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta adequadamente todos os seguintes termos obrigatórios: Termo de Compromisso e Sigilo das pesquisadoras, Folha de Rosto, Termo de Assentimento, e TCLE para maiores de 18 anos, TCLE para menores de 18 anos. Caso as entrevistas sejam feitas de forma on line inserir esta informação nos TCLEs e no Termo de Assentimento e Carta de Anuência.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

No que concerne aos aspectos éticos, o projeto está aprovado. Adicionalmente, o pesquisador principal deve:

- Atentar-se ao prazo para o envio do relatório parcial (quando houver alteração no projeto, a qualquer tempo) e/ou final das atividades desenvolvidas (12 meses a partir da data de aprovação do parecer consubstanciado);
- Enviar ao CEP, juntamente com o relatório final (modelo disponível na página do IF Sertão-PE), um exemplar digitalizado de cada termo (TCLE, TCLE para Pais/Responsáveis e/ou TALE, conforme o caso), bem como uma declaração afirmando que todos os demais termos passaram pelo mesmo procedimento;
- Informar ao CEP, a qualquer tempo, caso ocorram mudanças no projeto (metodologia, cronograma, número de participantes, etc) que tenham implicação ética em sua execução;
- Procurar o CEP, a qualquer tempo, para tirar quaisquer dúvidas em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, ou demais informações que necessite.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 56.302-100  
**UF:** PE **Município:** PETROLINA  
**Telefone:** (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br