

JOVENS E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA SOCIAL*

YOUNG STUDENTS AND THE DEVELOPMENT OF EXTENSION PROJECTS IN INTEGRATED HIGH SCHOOLS: PEDAGOGICAL PRACTICES TOWARDS THE EDUCATION FOR SOCIAL CITIZENSHIP

João Paulo de Oliveira ¹
Conceição Leal da Costa ²

Resumo: Os projetos de extensão podem ser instrumento de formação, pois os jovens estudantes são participantes ativos dos processos vividos, sabendo o que fazem, como o fazem e de que maneira aprendem. Assim, a aprendizagem por meio de projetos de extensão pode tornar-se, também, veículo de formação e investigação. Partindo da pesquisa de doutoramento do primeiro autor, objetivamos discutir e refletir sobre a importância de tais projetos, a partir das observações realizadas em um projeto de extensão no IFRN¹ em 2017. Para tanto, embasamos a nossa pesquisa em diferentes autores e partilhando o processo de análise dos dados, concluímos que os resultados apontam para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Social. Isso reforça o papel dos projetos de extensão na formação humana de estudantes do Ensino Médio Integrado e traz recomendações para a implementação do Projeto de vida, recomendado pela BNCC², no Brasil.

Palavras-chave: Jovens. Projetos de Extensão. Ensino Médio integrado. Educação para a Cidadania.

Abstract: Extension projects can be an instrument for the training of students, as young students are active participants in the processes they experience. They know what they do, how they do things, and how they learn. Thus, the learning of young people through extension projects also becomes a means for training and investigation. This article, based on Oliveira (2020) doctoral research results, aims to present, discuss and reflect the outcomes of observations carried out in an extension Project at the IFRN in 2017. We base our research on different authors and sharing the data analysis process we deployed, conclude that the results point to the development of Education for Social Citizenship. This reinforces the role of extension projects in the development of the integral human formation of students in Integrated High Schools and brings recommendations for the implementation of the Life Project, recommended by the BNCC, in Brazil.

Keywords: Projects. Extension. Technical and Human Formation. Integrated High School. Education for Citizenship.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Mossoró).

² Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei no 13.415/2017.

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)
Évora, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6582-8402>.
E-mail: jprussasce@gmail.com

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE). Évora, Portugal
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3299-6845>.
E-mail: mclc@uevora.pt

* O artigo está vinculado à investigação desenvolvida e apoiada no CIEP/UE, do qual os autores são membros integrados e cujo financiamento tem a referência da Fundação para a Ciência e Tecnologia UIDB/04312/2020.

Introdução

Nesse texto, apresentamos a análise e interpretação dos dados constantes nas notas de campo das observações feitas em um projeto de extensão, durante o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento do primeiro autor. O projeto “Mecânica dos Fluidos Prática – uma ferramenta didática de apoio ao ensino” (Projeto P1) foi um projeto de extensão integrado ao Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIE), realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Campus Mossoró) no ano de 2017. As observações realizadas possibilitaram a produção de registros que se constituíram uma das fontes de informações/dados do estudo de caso realizado nessa pesquisa. Portanto, esse texto apresenta os resultados que são parte de uma pesquisa mais ampla. Procuramos compreender, por meio da análise categorial, como o referido Projeto, contribui com a educação para a cidadania dos estudantes do Ensino Médio Integrado e, no atual contexto de implementação do Projeto de vida no novo ensino médio, recomendado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Brasil, que contributos podemos agora projetar.

Esse texto baseia-se na análise das categorias e subcategorias que resultaram das nossas observações e nele partilhamos quatro aspectos temáticos: contextualização das observações no projeto de extensão; formação humana e projetos de extensão: pensamento, reflexão e ação dos jovens em situações cotidianas da comunidade; jovens e estudantes em comunidade: projetos de extensão e dialogismo; projetos de extensão e o desenvolvimento da cidadania social com jovens, no contexto da comunidade. Esses aspectos têm conta que os projetos tomaram parte de vidas em ação e desenvolvimento, mesmo antes de se prever a concepção de projetos de vida, em termos legais, na BNCC.

Assumindo-se que, por meio da observação participante, em um ambiente naturalista, o pesquisador tem a possibilidade de conhecer e compreender em profundidade, o que partilhamos neste artigo corroborou com as questões que moveram a investigação no seu todo. Os resultados e discussões que apresentamos, nos permitem perceber a relevância do desenvolvimento de projetos de extensão nesta etapa da vida e na formação dos jovens, fazendo evidenciar, também, o que move os docentes a pensarem em práticas pedagógicas por meio de projetos. As reflexões feitas nos levam a pensar, igualmente, sobre o que significa trabalhar e aprender em grupo e como a inserção em uma comunidade pode contribuir com a construção de processos humanos que, no seu conjunto, corroboram com a formação humana integral almejada para o Ensino Médio Integrado. Portanto, entendemos que os projetos de extensão serviram a diferentes propósitos, permitindo concluir que: são potenciais de uma práxis educacional; o protagonismo e a participação dos diversos intervenientes contribuem para aprendizagens significativas dos jovens extensionistas; fortalecem o papel social da Instituição de ensino junto à comunidade com amplo potencial para as aprendizagens de todos os participantes; permitem processos de investigação, quer para quem investiga, a partir do exterior, quer para investigação-ação-formação desenvolvida pelos docentes que acompanham o desenvolvimento dos projetos.

Contextualização das observações no projeto de extensão

Este projeto situava-se na área temática Educação (conforme Edital 002/2017-IFRN/PROEX), tinha dois coordenadores e mobilizava uma equipe de seis jovens extensionistas. As atividades de extensão foram realizadas com participantes da comunidade na faixa etária de 15 a 17 anos, oriundos de quatro escolas públicas do entorno do IFRN e aconteceram somente uma vez em cada uma dessas escolas. A dinâmica de funcionamento ocorreu por meio da realização de minicursos sobre Mecânica dos Fluidos, com duração de quatro horas e envolveu a participação dos estudantes extensionistas em um trabalho coletivo com os jovens das escolas, desde a etapa de planejamento até a fase de implementação e consecução nas escolas. O contato entre os jovens extensionistas e os participantes da comunidade externa ocorreu uma vez em cada escola onde a atividade aconteceu. Foram realizadas nove observações ao longo do desenvolvimento deste Projeto de Extensão.

Em função das respectivas especificidades e dos objetivos da tese, utilizamos critérios de escolha para definirmos as quatro observações que serviram de base para a realização das dis-

cussões apresentadas, conforme se mostra no Quadro 1. Globalmente, estas observações em contexto nos permitiram, na fase de análise e interpretação, compreender como os estudantes extensionistas desenvolviam suas interações com os participantes da comunidade externa, assim, como desvelar significados construídos pelos estudantes diante de sua participação na comunidade e as respetivas aprendizagens que se iam fazendo em grupo.

Quadro 1 . Registo das observações realizadas no Projeto de Extensão

Seq	Ações/atividades observadas (P1)	Data	Estudantes observados/as ¹
OBS-1	Realização de minicurso com estudantes da comunidade externa na Escola Estadual ARCP	19/10/2017	Lizângela, Diana, Kleber, Saulo, Lúcia e Antônia
OBS-2	Realização de minicurso com estudantes da comunidade externa na Escola Estadual JFN	23/10/2017	Lizângela, Diana, Saulo, Lúcia e Antônia
OBS-3	Realização de minicurso com estudantes da comunidade externa na Escola Estadual JMV	23/11/2017	Lizângela, Kleber, Saulo, Lúcia e Antônia
OBS-4	Realização de minicurso com estudantes da comunidade externa na Escola Estadual MSPC	08/12/2017	Lizângela, Diana, Kleber, Lúcia e Antônia

Fonte: Adaptação dos autores a partir do original em Tese de doutoramento¹

Após a definição das observações, procedemos à categorização das informações e à análise e interpretação, reflexões essas que se apresentam em seguida. A partir da análise das notas de campo, identificamos as subcategorias que, integradas entre si, convergiram para a identificação dos contributos do projeto de extensão para o desenvolvimento da educação para a cidadania dos jovens estudantes. O Quadro 2 mostra as categorias e subcategorias identificadas nas notas de campo das observações do Projeto P1, as quais servirão de base para a estruturação da discussão nesse artigo.

Quadro 2. Categorias do estudo e subcategorias identificadas nas notas de campo das observações do Projeto P1

Categorias	Subcategorias
A. Ensino Médio Integrado (EMI)	A.1 – Formação humana integral no EMI
B. Extensão	B.1 – Concepção de extensão: extensão como princípio educativo
	B.2 – Relação dialógica entre estudantes e comunidade

¹ Oliveira, J. P. de. A formação de estudantes do Ensino Médio integrado no Brasil: contributos para os estudos sobre programas de extensão em Institutos Federais. Tese (Doutorado) - Universidade de Évora, Évora, 2020. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/27838>.

Categorias	Subcategorias
C. Educação para a Cidadania	C.1 Construção da Cidadania social: inserção/motivação na comunidade
	C. 2 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: capacidade de trabalhar em equipe
	C.3 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: solidariedade
	C.4 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: criticidade
	C.5 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: tolerância
	C.6 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: disponibilidade para o diálogo
	C.7 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: atenção a problemas específicos dos participantes
	C.8 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: respeito ao próximo
	C.9 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: autonomia
	C.10 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: iniciativa/proatividade
	C.11 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: persistência
	C.12 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: capacidade de superar conflitos
	C.13 - Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos: uso de estratégias para estimular a participação dos alunos externos

Fonte: Adaptação dos autores a partir do original em Tese de doutoramento.

Formação humana e projetos de extensão: pensamento, reflexão e ação dos jovens em situações cotidianas da comunidade

A formação humana integral significa formação completa, ou seja, considerar que o educando precisa ter todas as suas potencialidades desenvolvidas e, para isto, sabemos que não somente a pesquisa e o ensino são suficientes. Neste contexto, reiteramos que a extensão desponta como uma atividade pedagógica capaz de estimular o desenvolvimento de outras competências, especialmente aquelas voltadas às vivências e compreensão das realidades imersivas. Para tanto, o educando precisa ter a capacidade e a destreza de mobilizar seu conhecimento proveniente de um currículo formal, em situações diversas, resolvendo problemas e tomando decisões em contextos específicos. No caso desse projeto de extensão, pudemos perceber que o desenvolvimento das atividades possibilitou, aos estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica, experiências que os impulsionaram a pensar na relação entre os seus conhecimentos técnicos de Mecânica e as situações cotidianas onde eles podem ser aplicados contextualmente. No fundo, uma ênfase nas mudanças de atitude, opções, tomadas de decisão, inerentes a uma mirada fundamentada na autoria e emancipação. Alinhados com Passeggi e Cunha (2020), desvendamos até possibilidades para a implementação do projeto de vida no Ensino Médio, em espaços formais, com vistas a uma educação de caráter crítico-reflexivo, comprometida com processos emancipatórios e autorais, tal como entendidos pelas autoras.

Assim como referem as autoras supracitadas, estes jovens mostraram-nos a importância dos projetos de vida, por envolverem “a capacidade de dizer a si mesmo e aos outros o que se

fez e o que se quer fazer, sobretudo quando é a escola que abre esse espaço de reflexão para os alunos com o apoio de seus professores” (PASSEGGI; CUNHA, p. 1044). Observando, percebemos o desenvolvimento da formação humana integral dos estudantes extensionistas do Ensino Médio Integrado, em diferentes nuances, conforme se pode ler nos trechos das notas de campo abaixo:

[...] os estudantes situam as aplicações do conteúdo a situações cotidianas dos estudantes da comunidade externa. (OBS-1)

Kleber apresentou várias situações cotidianas para exemplificar a aplicação da Mecânica dos Fluidos. (OBS-1)

Saulo apresentou as várias áreas em que a Mecânica dos Fluidos se faz presente no dia a dia (ar, aeronáutica, automobilística, fabricação de remédios, indústrias, grandes empresas, complexo de fluidos do sistema cardiovascular). (OBS-3)

Lizângela deu continuidade apresentando a discussão sobre a viscosidade da água e trouxe como exemplo cotidiano o fato de quando ficamos suados, ou seja, a viscosidade se manifestando. Citaram ainda o exemplo do óleo do carro que apresenta características distintas quando o motor está frio ou aquecido. (OBS-3)

A equipe começou a atividade com a apresentação geral sobre mecânica dos fluidos, mostrando exemplos práticos do dia a dia dos participantes [...]. (OBS-3)

Compreendemos que estes registros apontam para a superação dos desafios da integração, uma vez que podemos perceber que os jovens extensionistas são impulsionados a associar os seus conhecimentos técnicos às situações cotidianas da comunidade onde eles se inseriram para desenvolver a atividade de extensão. Ao longo das atividades pudemos ainda perceber que eles foram capazes de pensar em exemplos não previstos, em que era necessário o conhecimento técnico desenvolvido na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, a necessária capacidade de refletir sobre como era possível mobilizá-lo em situações cotidianas específicas.

Além da capacidade individual de atribuir novos sentidos ao conhecimento que estavam discutindo, os estudantes extensionistas deste projeto também demonstraram capacidade de discutir coletivamente alguns raciocínios antes de fazer vinculações com o contexto dos participantes, conforme nos mostra o trecho a seguir:

“Depois da fala de Antônia, os demais estudantes extensionistas passaram a interagir entre si e apresentaram situações cotidianas que envolvem o conhecimento que estavam a discutir.” (OBS-1).

A capacidade de *contextualizar conteúdos técnicos ao cotidiano* ficou explícita em todas as atividades e nos mostra que estamos diante de um processo educacional que proporciona o desenvolvimento integral do educando, pois à medida que cada jovem desenvolve a capacidade de pensar sobre um conhecimento técnico e sente a necessidade de refletir como ele é aplicado, constroem-se novos sentidos que se relacionam com a maneira dele agir diante da sociedade onde está inserido. Outrossim, além da capacidade de contextualização, os estudantes extensionistas tiveram a habilidade e o cuidado de procurar fazer com que os participantes pudessem entender a aplicação do conteúdo, formando-se um grupo de jovens que aprendiam em conjunto. Para tanto, desenvolveram estratégias que incluíam perguntas, indagações sobre problemas específicos do dia a dia, atividades coletivas e apresentações que levavam os participantes a refletirem sobre os processos de resolução de problemas.

Esses problemas são aplicações reflexivas sobre os temas abordados e os conteúdos relacionados ao Curso Técnico Integrado em Mecânica e sinalizam uma aproximação contextualizada com a realidade, além de estimular os participantes e os estudantes extensionistas a pensarem juntos. Além disso, essa dinâmica desenvolvida insere os estudantes extensionistas na comunidade como cidadãos participantes na construção do conhecimento dos jovens da comunidade externa, tornando-se, assim, protagonistas em transformações sociais. Ao mesmo tempo, poderemos admitir que a escola é compreendida como instituição socializadora na forma como os jovens atuam em conjunto e assumem objetivos com o envolvimento e a participação de todos os intervenientes.

Destacamos, ainda, uma outra capacidade relacionada à perspectiva da Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado que pudemos constatar: a leitura de mundo. A inserção dos estudantes extensionistas em diferentes escolas públicas possibilitou mais que a aplicação de conhecimentos técnicos a situações cotidianas, mas que eles pudessem lançar um olhar para o contexto social:

“A atividade também lhes proporcionou uma reflexão sobre a atuação deles (extensionistas) junto à escola que estava situada no entorno do Campus Mossoró, pois eles comentaram sobre a diferença que havia entre a formação no IFRN e na escola onde estiveram.” (OBS-1).

Compreendemos que essa percepção se deveu às dificuldades que os participantes apresentaram em alguns momentos durante a resolução de problemas básicos que os estudantes extensionistas propuseram que eles resolvessem. Ao comentarem as diferenças de formação da escola deles e a escola onde desenvolviam a atividade, percebemos a capacidade de leitura de mundo. Reforçamos que esta percepção não teria sido possível se não fosse a vivência, em contexto, proporcionada pelo PAIE, pois a leitura do mundo só se faz quando passamos a interagir e atuar no próprio mundo, conforme reiteram Ciavatta (2005), Gohn (2006) e Freire (1987). Simultaneamente, pensamos que a investigação científica e participante que nos movia era, em si mesma um desafio, ao mesmo tempo que impunha à pesquisa educacional colocar-se ao serviço do conhecimento a ser produzido com os jovens e não apenas para eles.

Relativamente à categoria Ensino Médio Integrado verificamos o desenvolvimento da perspectiva de Formação Humana Integral para o Ensino Médio, pois pudemos perceber que o Projeto possibilitou aos estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica experiências que contribuíram para o desenvolvimento do potencial humano em diversas nuances (RODRIGUES, 2001) que corroboram com os propósitos do Ensino Médio Integrado. Dentre eles, podemos apontar os três sentidos da integração propostos por Ramos (2008): formação omnilateral, indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

A formação omnilateral se faz presente, pois as atividades de extensão desenvolvidas não estão focadas somente no mercado de trabalho, ao contrário, são ações que formam para o exercício estruturante do ser humano (CIAVATTA, 2012). Isso é possível de ser percebido nos trechos que demonstram compreensão dos problemas sociais e satisfação (OBS-1) em contribuir com o contexto onde estão inseridos (FREIRE, 1967).

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica visa a superação entre o trabalho manual e o intelectual, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e atribuição de sentidos a contextos diversos (RAMOS, 2008) no e do mundo real, independentemente de estar em um ambiente de trabalho ou fora dele. Ao ser capaz de atribuir sentidos, desenvolve-se no educando a necessidade e a capacidade de integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Isto se materializa por meio da utilização do conhecimento técnico de maneira contextualizada, manifestando aprendizagens significativas que se colocavam em relevo.

Por fim, podemos perceber que as atividades desenvolvidas vão de encontro ao que se preconiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) que sustentam a necessidade do desenvolvimento da formação humana integral por meio de atividades que es-

timulem a participação social e considerem o trabalho como princípio educativo. Atualmente, os projetos de vida podem ter, na extensão, um importante recurso para a respectiva concepção e desenvolvimento.

Jovens e estudantes em comunidade: projetos de extensão e dialogismo

A extensão, compreendida como princípio educativo, é uma dimensão pedagógica que, integrada com o ensino e a pesquisa, contribui com a formação humana dos jovens extensionistas do Ensino Médio Integrado. Para que isto ocorra, as atividades precisam estar além da prestação de serviços e da perspectiva assistencialista, ou seja, a concepção de extensão como princípio educativo significa que o educando se insere em um processo de construção e reconstrução de conhecimentos por meio da vivência na e com a comunidade externa. Neste sentido, pudemos perceber que as atividades realizadas apresentaram caráter educativo, pois foi possível verificar reflexões sobre situações em contexto, a partir do conhecimento técnico dos estudantes extensionistas do Curso Técnico Integrado em Mecânica, em diálogo com os jovens das escolas públicas (OBS-1; OBS-2). Consideramos que algumas favoreciam a convivialidade no grupo, possibilitando assim reinterpretções, articulação de experiências vividas e razões pelas quais se devia refletir sobre elas para tomar decisões e projetar a ação futura no decorrer do projeto.

Pensamos que a capacidade de refletir e desenvolver ações sistematizadas de extensão reforçam a natural integração do ensino e da pesquisa, uma vez que a extensão para se materializar precisa do conhecimento produzido em sala de aula (ensino), além do desenvolvimento de novas descobertas (pesquisa) na área, que só podem ser feitas se forem instigadas pela extensão.

Na prática, a extensão como princípio educativo coaduna-se com a perspectiva de formação humana integral e materializa-se por meio da *relação dialógica* desenvolvida nas interações entre estudantes extensionistas e participantes da comunidade externa, ou mesmo entre eles. As notas de campo das observações desse projeto apontam que a relação estudante-comunidade é permeada de interações, perguntas e questionamentos que criaram uma dinâmica natural de aprendizagem mútua e, portanto, demonstram o processo efetivo desta relação dialógica. Ressaltamos que, para isto acontecer, os estudantes extensionistas demonstraram estar disponíveis, desde o começo das atividades, para criar este ambiente interacionista, conforme mostram os excertos abaixo:

Antônia iniciou a apresentação sobre Mecânica dos Flúidos de forma interrogativa perguntando: “você têm noção do que é a Mecânica dos Flúidos?”. A partir daí sempre procurou interagir com os participantes externos demonstrando estar disponível para desenvolver uma interação construtiva com os participantes. (OBS-1)

[...] Saulo começou a interagir com os participantes na tentativa de fazê-los aproveitar mais. Saulo perguntou se eles sabiam por que os corpos parecem mais leves na água. Alguns participantes começaram a responder e a interagir. Saulo demonstrava habilidade em relacionar-se e em chamar a atenção dos alunos para participar da atividade. (OBS-2)

[...] Saulo começa a interpelar os participantes com o objetivo de resolverem juntos e de confirmar se os resultados dos cálculos foram feitos adequadamente. (OBS-3)

[...] Eles convidaram dois participantes para resolverem o problema juntos e explicaram o que eles deviam fazer durante

a realização do experimento. Kleber interagiu com os grupos e pediu que eles fizessem cálculos. (OBS-4)

Os trechos nos mostram que os estudantes extensionistas iniciaram o desenvolvimento das atividades disponíveis para aprendizagens dialógicas, pois procuraram trazer os participantes para envolverem-se com as tarefas com participação ativa. Isto fica perceptível quando eles começam a fazer perguntas ou a desenvolver ações que incentivam os participantes a interagirem com eles.

Ao fazerem perguntas/interpelações e convidá-los para participar da tarefa, começa-se um processo de aproximação que, aos poucos, vai deixando o *processo de interação natural* e cria um ambiente de aprendizagens entre jovens extensionistas e participantes da comunidade externa, conforme mostram os trechos abaixo:

A interação com os participantes ocorreu de maneira natural e a apreensão que tiveram no início da atividade já não estava presente ao fim da tarde. Aos poucos eles foram criando um ambiente natural com os participantes e construíram uma relação de aprendizagem mútua, pois, à medida que os participantes faziam perguntas, eles tinham a oportunidade de refletir para dar-lhes respostas. (OBS-1).

O processo de interação ocorreu de forma natural e eles procuraram exemplos de situações cotidianas a fim de facilitar a troca de conhecimento com os participantes. (OBS-2)

A disponibilidade dos estudantes extensionistas em integrar-se com os participantes, levou, portanto, ao diálogo entre as duas partes. Isto foi particularmente relevante, pois para que a atividade pudesse ser proveitosa era importante que os extensionistas e os participantes estivessem envolvidos e interessados em aproveitar e pensar nas problematizações durante a atividade. Assim, o diálogo e a problematização criaram um ambiente de troca e produção dialógica de conhecimentos, pois à medida que os estudantes extensionistas faziam perguntas aos participantes, estes também retornavam com questionamentos que os levavam a refletirem conjuntamente e, portanto, a dar-lhes respostas. No fundo, ocorriam processos de interpretação e reinterpretação de realidades, reelaboração de saberes e, com isso, aprendizagens e reconhecimentos como seres aprendentes que se reinventam, ou seja, se formavam entre si e consigo mesmo.

Esse processo interacional nos mostrou ainda uma socialização peculiar de conhecimentos por parte dos estudantes extensionistas, pois ao fazerem perguntas aos participantes, os estudantes extensionistas não lhes davam respostas imediatas. Ao contrário, desenvolveram uma estratégia de construção de novos saberes em que os participantes eram estimulados a pensar sobre determinada problemática na área de Mecânica dos Fluidos antes de dar qualquer solução/resposta.

Esta estratégia, desenvolvida tão naturalmente pelos estudantes extensionistas, mostra que eles não se colocaram diante dos participantes da comunidade externa como pessoas diferenciadas que detinham o conhecimento técnico. Pelo contrário, evidenciaram capacidade de construir conhecimentos por meio de uma relação horizontal, em que todos puderam pensar juntos e construir conhecimento. Este dinamismo durante o desenvolvimento das atividades foi reconhecido pelas professoras dos participantes da comunidade externa:

[...] as professoras de sociologia e de física elogiaram a segurança dos estudantes extensionistas e disseram que esta interação era muito importante para os alunos da escola (participantes), pois eles puderam ver estudantes com o mesmo nível de formação (Ensino Médio) com muita segurança nos conteúdos das atividades realizadas. (OBS-1)

Vemos aqui, na intervenção das professoras, um reflexo do comportamento adotado pelos estudantes extensionistas durante o desenvolvimento das atividades. Eles não se consideravam superiores diante dos participantes da comunidade, mas ocupavam uma posição

igualitária que permitiu a socialização e construção de saberes entre eles de maneira dialógica.

Como podemos observar, relativamente à categoria Extensão, identificamos que o Projeto desenvolveu atividades pautadas em uma concepção de extensão como princípio educativo, uma vez que possibilitou a construção de saberes por meio de uma *relação dialógica* entre estudantes e comunidade. Isso significa que as atividades desenvolvidas pelos estudantes extensionistas não apresentaram perspectiva assistencialista ou de prestação de serviços, possibilitando, dessa forma, que a relação homem-mundo (FREIRE, 2015) pudesse ser um processo dinâmico que contribuiu para a construção da educação para a cidadania dos estudantes extensionistas. A superação do assistencialismo e da prestação de serviços aponta que a extensão na Educação Profissional e Tecnológica é uma atividade pedagógica que ultrapassa a simples aproximação com a comunidade a fim de disseminar conteúdos, pois compreende a sociedade como um espaço de construção de conhecimentos e de aprendizagens mútuas. Além disso, a extensão desenvolvida por estudantes em formação retoma o movimento inicial da extensão no Brasil em meados do século XX, que tinha como foco a troca de conhecimentos e de experiências com a população (ROCHA, 2001; NOGUEIRA, 2001; SOUSA, 2010).

A interação que se estabeleceu entre os estudantes extensionistas e os participantes da comunidade externa nos mostrou disponibilidade para o diálogo com a comunidade em uma perspectiva de efetivo e mútuo envolvimento. Por outras palavras, os participantes não eram vistos como depósito (Freire, 2015) de conhecimentos prontos. Isto foi possível de perceber por meio das constantes problematizações cotidianas que eles desenvolveram com a comunidade, reforçando assim, o entendimento de que o diálogo e a problematização contribuem para o desenvolvimento crítico do educando junto à sociedade onde ele está inserido (FREIRE, 2015).

A relação dialógica que pudemos perceber durante as observações parecem corroborar para a constituição da formação humana dos estudantes, ao possibilitar a atribuição de sentidos dos conteúdos aprendidos (COVER, 2014) e desenvolver a capacidade de leitura de mundo (CIAVATTA, 2005) por meio da troca de saberes (XAVIER *et al.*, 2013).

A nossa análise aponta ainda que as atividades desenvolvidas na perspectiva dialógica de construção de conhecimentos reafirmam os princípios e diretrizes da extensão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, que a compreende como uma prática a ser desenvolvida de maneira indissociável do ensino e da pesquisa por meio de uma relação bidirecional com a sociedade, ou seja, em perspectiva dialógica de interação e troca de saberes com a comunidade. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 203)

Outrossim, podemos afirmar que a extensão, desenvolvida nesta perspectiva dialógica, contribui com a superação da dualidade entre o *saber fazer e o saber pensar*, que caracteriza a histórica formação na educação profissional. Ao possibilitar que o estudante aplique o seu conhecimento técnico a situações cotidianas, a extensão o faz refletir sobre como este conhecimento pode contribuir com a resolução de problemas sociais. Assim, o educando tem a possibilidade de sair do eixo direcionado apenas para o mercado de trabalho e de atuar como um cidadão que é capaz de transformar e de ser transformado (SOUSA, 2001). Portanto, a extensão desenvolvida neste projeto, é uma atividade pedagógica que contribui com o desenvolvimento da educação para a cidadania dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado, participantes do Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIE) no IFRN em 2017.

Projetos de extensão e o desenvolvimento da cidadania social com jovens, no contexto da comunidade

O desenvolvimento da educação para a cidadania social ocorre por meio da inserção dos estudantes extensionistas na sociedade, ou seja, a partir das relações com o mundo fora da escola onde eles estudam, inicia-se um processo singular de aprendizagens e compreensão da realidade. O projeto em discussão possibilitou a inserção de seis jovens estudantes extensionistas com o acompanhamento de dois professores coordenadores, mas os estudantes foram sempre os protagonistas no desenvolvimento das ações junto às escolas da comunidade exter-

na, conforme os próprios coordenadores faziam questão de ressaltar (OBS-1). Inicialmente os estudantes mostraram-se ansiosos e ao mesmo tempo entusiasmados por poderem desenvolver uma atividade na comunidade (OBS-1). Na primeira ação junto à comunidade eles sentiram-se tensos (OBS-1), mas adaptaram-se ao contexto à medida que conheceram as múltiplas realidades das quatro escolas onde estiveram. A inserção na comunidade possibilitou que eles pudessem perceber que realizar um trabalho comunitário não era fácil, em função dos problemas existentes e das peculiaridades de cada contexto. Neste sentido, a inserção foi permeada por dificuldades nos próprios locais onde a atividade aconteceu:

Esta atividade já estava agendada com a escola há alguns dias, mas ao chegarmos, a equipa da escola não havia preparado a sala para a realização da atividade. Além disso, o público da escola estava a realizar outra atividade. (OBS-2)

O espaço combinado para a atividade era o laboratório de Ciências, mas a coordenadora da escola informou que a chave havia sido levada por um/a servidor/a e disponibilizou o espaço da biblioteca. Após a definição do espaço, o professor de física reuniu os participantes e os levou para a sala. Os participantes se aglomeraram na sala que era muito pequena. (OBS-2)

A sala estava muito quente e todos estavam com calor, pois a sala era pequena e não climatizada, tornando o ambiente muito desagradável [...]. O calor era tão forte que muitos participantes estavam abanando-se e reclamando. (OBS-2)

Nestas situações concretas podemos apontar que a escola desconsiderou o agendamento feito pelos professores coordenadores, não havia preparado o espaço combinado para atividade, tendo ainda envolvidos os participantes em outra atividade. Além de não ter preparado o espaço, este já não poderia ser utilizado porque um/a servidor/a havia se apropriado da chave. Para resolver o problema, a equipe foi alocada em um espaço inapropriado e sem condições para acomodar a todos (estudantes extensionistas e participantes) de forma confortável. Em uma outra escola, quando a equipe chegou para desenvolver a atividade que estava agendada, ninguém na coordenação sabia, pois a pessoa que tinha feito o agendamento com os professores coordenadores havia viajado e não repassou a informação para os colegas de trabalho (OBS-4). Estas dificuldades e imprevistos foram oportunidades que os estudantes extensionistas tiveram para vivenciar a sociedade e ao mesmo tempo refletir e tomar decisões sobre o contexto onde eles estavam:

“os estudantes extensionistas comentaram que seria melhor adiar, uma vez que os participantes se mostravam muito dispersos e que talvez não fosse proveitoso”. (OBS-27)

A possível solução apresentada pelos estudantes de propor o adiamento mostrou a capacidade de tomar decisões diante da inserção no contexto social. Os estudantes extensionistas perceberam que a realização da atividade naquele espaço disponibilizado (biblioteca) não seria proveitosa. Além disso, a imersão no contexto e o contato com os participantes levou ao reconhecimento de que esta atividade era uma forma de conhecer a realidade das demais escolas (OBS-2). Assim, os estudantes, ao compararem a escola onde desenvolveram a atividade com a escola deles (IFRN-Campus Mossoró), tiveram a oportunidade de refletir sobre os problemas pelos quais as escolas públicas estaduais passam.

Estas vivências em contextos e as reflexões proporcionadas, em função da inserção comunitária, não os desestimulou, mas ao contrário, eles pareceram encarar as dificuldades como um desafio, visto que permaneceram motivados e disponíveis para a realização das atividades sem quaisquer reclamações ou insatisfações. Este tipo de comportamento dos estudantes extensionistas diante dos problemas que dificultavam a realização das atividades de extensão

no Projeto é, por si, uma demonstração de que eles se sentem membros da comunidade, pois mantiveram-se empolgados em um movimento singular, em que a identidade do estudante extensionista se confunde com a dos participantes da comunidade externa. Assim, parece-nos que esse Projeto fortaleceu o pertencimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado junto à comunidade, além de fazê-los pensar a vida, as relações e atuações em movimentos retrospectivos, inceptivos, prospectivos, descortinando possibilidades e modos de prosseguir, sustentando continuidades baseadas na experiência e a coerência em seu percurso (PASSEGGI; CUNHA, 2020).

Podemos apontar que a educação para a cidadania social se materializa por meio do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que são construídos e impulsionados em função da inserção em contextos diversificados da comunidade onde o IFRN-Campus Mossoró está inserido. Esta inserção possibilita reações que são visualizadas por meio de atitudes e comportamentos durante a realização das atividades de extensão. Neste sentido, pudemos constatar, durante as vivências com as diferentes realidades das quatro escolas onde o Projeto realizou atividades, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentais que podem estar relacionados à educação para a cidadania: capacidade de trabalhar em equipe; solidariedade; criticidade; tolerância; disponibilidade para o diálogo; atenção a problemas específicos dos alunos externos; respeito ao próximo; autonomia; iniciativa/proatividade; persistência; capacidade de superar conflitos; uso de estratégias para estimular a participação dos alunos externos.

Esse Projeto teve a grande maioria das suas atividades desenvolvidas por todos os estudantes extensionistas e acompanhadas pelos dois coordenadores. Assim, também foi possível observar como se deu o desdobramento das interações entre os componentes da equipe de trabalho. Neste aspecto, observamos diversas ocorrências em que foi possível constatar, claramente, atitudes e comportamentos que demonstram a capacidade de trabalhar em equipe, em um movimento que reforça a construção do espírito coletivo dos estudantes extensionistas desde a etapa de planejamento das ações.

Durante o desenvolvimento das atividades, os estudantes mantiveram-se excepcionalmente atentos entre si e, sempre que necessário, eles faziam intervenções durante a fala de algum colega ou esperavam ele terminar para fazer acréscimos, complementos, esclarecimentos ou ainda contribuir com o raciocínio do colega, de forma a fazerem-se compreender da melhor maneira junto aos participantes. As interrupções/acréscimos aconteceram de maneira natural, como se eles realmente quisessem ajudar um ao outro. Quando isto acontecia era possível perceber que a ideia dos estudantes era apenas contribuir com o bom desenvolvimento da atividade e os demais membros pareciam ter esta percepção, pois permaneciam atentos às explicações dos colegas que se propunham a contribuir com mais explicações.

O reforço ao espírito de trabalho coletivo era também perceptível quando eles precisavam tomar alguma decisão durante a atividade, pois discutiam em grupo sobre o problema e depois decidiam coletivamente. Este espírito coletivo só era possível em função da sinergia que havia entre os estudantes extensionistas durante a realização das atividades.

O conjunto de atitudes e comportamentos discutidos aponta que o grupo de estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica mostrou-se capaz de desenvolver objetivos compartilhados entre eles de forma harmoniosa, prevalecendo assim um sentido de trabalho coletivo em função de uma ação desenvolvida para e com a sociedade. Assim, podemos afirmar que este Projeto possibilitou o fortalecimento do espírito coletivo duplamente: por meio da relação entre os membros da equipe e da relação da equipe com os participantes da comunidade (conforme apresentaremos na sequência).

A solidariedade foi um dos valores relacionados à educação para a cidadania que mais pudemos constatar, pois as observações apontaram atitudes e comportamentos que demonstram um compromisso social e o sentimento de participação dos estudantes extensionistas na vida dos participantes durante todas as atividades. Dentre elas podemos destacar o fato dos estudantes extensionistas dirigirem-se voluntariamente aos participantes para auxiliá-los na resolução dos desafios apresentados pelo grupo (OBS-1; OBS-3; OBS-4), mostrarem-se solícitos para ajudar a tirar as dúvidas e questionamentos feitos pelos participantes e pensarem em

conjunto com os participantes sobre a resolução dos problemas apresentados. Além destas atitudes e comportamentos apontados, observamos, durante uma atividade onde o espaço era desconfortável e extremamente quente, que uma estudante extensionista pegou a ventoinha que estava utilizando para se refrescar e levou, voluntariamente, para um dos participantes que estava alegando estar como muito calor (OBS-2). Neste contexto, todos estavam com calor e, embora, a atitude da estudante extensionista não tenha feito diferença em relação a todos os outros, podemos perceber que a atitude de renunciar à sua ventoinha, em detrimento de outra pessoa, nos mostra uma sensibilização solidária da estudante.

A criticidade dos estudantes extensionistas diante dos contextos onde as atividades foram desenvolvidas foi constatada de maneira muito incipiente, mas podemos observar que, quando os participantes argumentavam que não sabiam ou não conheciam algum conceito, os estudantes extensionistas se posicionavam criticamente a fim de estimular a participação, pois compreendiam que os participantes sabiam de alguma coisa (OBS-3).

A tolerância nas observações que fizemos aconteceu em função da aceitação, por parte dos estudantes extensionistas, da maneira como os participantes reagiram diante de algumas circunstâncias. Dentre elas, podemos apontar situações relacionadas a perguntas feitas propositalmente para testar os conhecimentos dos estudantes extensionistas e ainda para avaliar a forma como os extensionistas respondiam aos questionamentos (OBS-1). Ressaltamos que esta constatação foi feita não somente em função das perguntas, mas, seguramente, da forma como era feita, da entonação dada pelo participante e ainda pelos gestos que faziam. Neste contexto, os estudantes extensionistas responderam pacientemente, pois embora estivessem diante de uma situação provocativa, eles mantiveram-se sempre tolerantes. Essa postura tolerante esteve presente também nos contextos em que as perguntas feitas eram simples, básicas e/ou de respostas previsíveis (OBS-3; OBS-4).

A disponibilidade para o diálogo também esteve fortemente presente, pois, durante as interações, os estudantes extensionistas procuraram desenvolver uma relação de proximidade com os participantes, envolvendo-os por meio de perguntas relacionadas aos conteúdos (OBS-3). Ao abrirem-se ao diálogo, as atividades não se constituíam como um momento de repasse de conhecimentos, mas como ocasião para partilhar, trocar e construir novos conhecimentos (OBS-4). Esta perspectiva dialógica estendeu-se durante todas as atividades e, ao término, eles ainda tinham o cuidado e a atenção de perguntar se os participantes haviam entendido e se tinham alguma dúvida (OBS-3). Conforme discutimos no tópico anterior, a disponibilidade para o diálogo caracterizou a forma como os estudantes interagiram com os participantes, possibilitando uma troca de conhecimentos em perspectiva dialógica e consolidando a extensão como uma prática educativa.

A capacidade de dar *atenção a problemas específicos dos participantes* esteve sempre relacionada à preocupação com o aprendizado dos participantes durante a exposição teórica e a realização dos experimentos práticos sobre Mecânica dos Fluidos (OBS-2; OBS-4). Isto foi perceptível pelas constantes indagações que os estudantes extensionistas faziam durante a realização das atividades com o visível objetivo de criar um ambiente dialógico e de confirmar se eles estavam se fazendo entender junto aos participantes (OBS-1; OBS-3; OBS-4).

A preocupação dos estudantes extensionistas do Curso Técnico Integrado em Mecânica, ao se inserirem na comunidade externa para desenvolver um projeto de extensão que envolve conteúdos da área de Mecânica dos Fluidos, aponta que as vivências fora da sala de aula é uma oportunidade ímpar para fortalecer o sentimento de responsabilidade social dos estudantes extensionistas. O ponto de intersecção disto ocorre quando os estudantes se mostram preocupados com a compreensão e reforçam que os participantes podem fazer perguntas quando não entenderem.

O *respeito ao próximo* foi perceptível, especialmente, diante das perguntas descontextualizadas do assunto que os participantes fizeram (OBS-1) e das soluções apresentadas para a resolução de situações-problemas (OBS-4), conforme reforça o trecho a seguir:

[...] eles pedem que os grupos apresentem as soluções e reforçam que “não há respostas erradas, só ideias” (Kleber). Durante a apresentação dos grupos, mesmo diante de

soluções absurdas ou impossíveis, os estudantes extensionistas ouviram e contra-argumentaram com perguntas que faziam os participantes refletirem. (OBS-1)

O excerto nos mostra que o respeito aos participantes se inicia quando os estudantes extensionistas pedem que eles apresentem soluções e já reforçam que não havia respostas erradas. Assim, além de estimular os participantes, demonstram capacidade de respeitar as ideias que, posteriormente, eram reconstruídas mutuamente por meio de reflexões que levavam os participantes a repensar alguns posicionamentos e, portanto, reconstruir os seus pensamentos. Assim, o respeito ao próximo, neste contexto em específico, é uma característica que se relaciona diretamente com a construção de sentidos entre extensionistas e participantes da comunidade externa.

O desenvolvimento da autonomia aconteceu quando os estudantes se depararam com alguma situação em que eles foram forçados, circunstancialmente, a fazer escolhas ou a tomar decisões para dar continuidade à realização das atividades. Dentre as situações que observamos, podemos apontar a falta dos paquímetros em uma atividade (OBS-2) e experimentos que não funcionaram durante a exposição junto aos participantes (OBS-3). Na primeira situação eles pensaram sozinhos (sem consultar os professores coordenadores) e decidiram que os paquímetros seriam substituídos por réguas (OBS-2). Na segunda, eles procuraram encontrar uma solução e quando não conseguiam, justificavam aos participantes e explicavam as possibilidades para o problema ter acontecido (OBS-3). No caso dos paquímetros, eles poderiam simplesmente ter decidido não realizar o experimento (autonomia), mas ao contrário, optaram por realizar e substituí-los por réguas (iniciativa/proatividade).

Assim, percebemos que a capacidade de autonomia (tomada de decisão) está diretamente relacionada à capacidade de iniciativa/proatividade e que esta surge em decorrência da forma como eles se portam para resolver os problemas após a tomada de decisão. (OBS-2; OBS-3).

A persistência dos estudantes extensionistas foi percebida pela maneira como eles se portaram: quando os experimentos não funcionavam, eles não desistiam e ficavam tentando solucionar o problema até resolvê-lo (OBS-1); e quando os participantes não entendiam um experimento ou explicação, eles ficavam tentando encontrar maneiras de fazê-los entender. (OBS-3)

Relativamente à capacidade de superar conflitos podemos afirmar que, nesse Projeto, em função do tempo de convivência com os participantes, só observamos um momento em que foi possível ter havido um conflito. Ocorreu quando um dos participantes, durante a atividade, perguntou a uma estudante sobre a sexualidade dela, mas ela tratou a pergunta como uma brincadeira e respondeu-lhe com tranquilidade, contornando o inconveniente (OBS-2).

A capacidade de fazer uso de estratégias para estimular a participação dos alunos externos foi determinante na forma como ocorreu o processo de interação e fortaleceu o desenvolvimento dos valores que apresentamos anteriormente. Neste aspecto, observamos que os estudantes extensionistas usaram de diferentes meios, atitudes e comportamentos para que os participantes se envolvessem na realização das atividades. Dentre eles podemos destacar: a divisão de participantes em grupo, convite aos participantes para acompanhar a realização dos experimentos, apresentação dos conteúdos com empolgação, de maneira didática e descontraída, e realização de perguntas para que os participantes refletissem e respondessem aos questionamentos/problemas apresentados.

Como podemos perceber, temos um contexto em que os dados analisados nos apontam o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Social, pois a inserção dos estudantes extensionistas na comunidade leva-os a se deparar com diferentes problemas, dificuldades e imprevistos. Essas vivências integram os estudantes na comunidade de forma que eles possam sentir-se motivados (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011) e participativos na comunidade, adquirindo assim, uma identidade que os fazem reconhecer-se como membros dela (CORTINA, 2005). Isto ficou perceptível pela maneira como se portaram diante dos problemas com os quais se depararam, tendo agido com as características de um cidadão comunitário (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011).

A participação dos estudantes na comunidade nos apontou ainda que, por meio da participação no Projeto, foi possível a criação de um sentido coletivo em função do convívio entre a equipe e da relação que se estabeleceu com os participantes da comunidade externa. Assim, podemos reiterar que as atividades de extensão, desse Projeto, contribuíram para a constituição do ser social (DURKHEIM, 2007) em função do seu caráter peculiar, que se materializou por meio da convivência e socialização (MARTINS, 2009) entre estudantes do Ensino Médio Integrado e participantes da comunidade externa.

A constituição do ser social (DURKHEIM, 2007) pode ser percebida por meio do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que estão diretamente relacionados à construção de valores humanos (MARTINS, 2009; CORTINA, 2005; NUSSBAUM, 2015) que integram a perspectiva de educação para a cidadania. Portanto, estamos diante de um processo formativo em sociedade, proporcionado pela extensão, em que os valores, atitudes e comportamentos percebidos vão ao encontro da perspectiva de formação humana integral almejada para o Ensino Médio Integrado, conforme defendem Kuenzer (2009), Ciavatta (2012), Ramos (2004; 2008), Moura (2007; 2012), Machado (2009) e Saviani (2003).

Considerações Finais

Esse artigo compõe parte de uma pesquisa de doutoramento e teve como objetivo analisar e interpretar as notas de campo de um projeto de extensão, visando encontrar elementos científicos que possam contribuir com a compreensão do estudo de caso do Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIE) no IFRN-Campus Mossoró. Para tanto, procedemos à análise de conteúdo das notas de campo, procurando compreender a perspectiva de Ensino Médio Integrado, como a Extensão é desenvolvida e como a Educação para a Cidadania se constrói durante o processo de implementação do Projeto. Dessa forma, podemos subsidiar nossa resposta à questão de partida da tese (como o Programa de Apoio Institucional à Extensão-PAIE contribui com a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN-Campus Mossoró) com mais essa fonte de dado (notas de campo).

As inferências realizadas representam interpretações feitas a partir da análise temática das notas de campo de observações realizadas nesse Projeto. Como podemos observar, o Projeto Mecânica dos Fluidos Prática – Uma ferramenta didática de apoio ao ensino desenvolveu atividades que demonstram sincronismos entre as categorias analisadas. Noutros termos, entendemos que as categorias Ensino Médio Integrado, Extensão e Educação para a Cidadania estão vinculadas neste Projeto de forma que podemos perceber a congruência de um processo educacional singular, uma vez que ele se desenvolveu fora da escola, mas a partir dos conhecimentos construídos dentro dela. Assim, podemos evidenciar que o Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIE), do qual faz parte esse Projeto, é uma política que, desenvolvida na perspectiva dos princípios do Ensino Médio Integrado e compreendendo a Extensão como princípio educativo, é capaz de impulsionar o desenvolvimento da Educação para a Cidadania por meio da construção de valores, atitudes e comportamentos dos estudantes em contextos comunitários.

Assim, a pesquisa evidenciou que os projetos de extensão são um recurso didático capaz de fortalecer a formação humana dos educandos e que não devem ser pensados apenas em função da participação de estudantes e de docentes. É interessante que possam emergir de problemas concretos, evidenciados pela própria comunidade e que sejam desenvolvidos de maneira sustentável, de forma que o projeto possa ter continuidade após a finalização da ação de extensão. Terminando, sem concluir, usamos os termos de Passeggi e Cunha (2020) para reclamar da importância da centralidade dos jovens nos desenhos de seus percursos e aprendizagens, com ou sem performatividades legais como os da BNCC, mas que se impõem:

legitimando-os como sujeitos-autores, valorando uma lista interminável de palavras, que por força de serem repetidas aleatoriamente, se esvaziam de seu sentido primordial: capacidade de argumentação, de autoconhecimento e de autocuidado, de empatia e de cooperação, de responsabilidade

e de cidadania nas relações com o outro e com o mundo nas tomadas de decisões fundamentadas em estratégias pessoais e em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, construídos em um processo de conhecimento e autoconhecimento, sem negligenciar os elementos inerentes à autoria e à emancipação (PASSEGGI; CUNHA p. 1055).

Foi compreendendo tudo o que aqui partilhamos que os jovens participaram na investigação de doutoramento com suas próprias narrativas (LEAL DA COSTA; OLIVEIRA; CAVAS, 2021), permitindo complementar muito do que aqui dissemos e disseminar neste e noutros textos o valor da investigação que, também, tem aprendizagens e desenvolvimento com jovens ativamente participantes nos projetos de extensão.

Referências

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COVER, I. Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2014, Florianópolis. **Textos completos** [...]. Florianópolis: Associação Catarinense de Medicina, 2014. p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf. Acesso em: 1 abr. 2018

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Coimbra: Edições 70 LDA, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 20 jul. 2021.

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 DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva: documento base. Natal: IFRN, 2012.

KUENZER, A. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEAL DA COSTA, C.; OLIVEIRA, J. P.; CAVAS, I. Investigação biográfica e análise com software: cooperação, empoderamento, (des)envolvimento. **Revista praxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8021>

MACHADO, L. R. de S. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação

didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2009. p. 1–17.

MARTINS, E. C. A escola como espaço gerador de cultura “de” e “para” a cidadania. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, n. 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: 10 mar. 2018.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4–30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, R. de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012. p. 47-81.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, D. S. de. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: UNB, 2001. p. 57–72.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

PASSEGGI, M. C.; CUNHA, L.M. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1039-1058>

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 1, Natal, 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.;CIAVATTA, M.(org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de Extensão Universitária na América Latina. *In*: FARIA, D. S. de.(org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília, DF: UNB, 2001. p. 13–29.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 1, nº 1, pp. 131–152, 2003. Consultado em mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>.

SOUSA, A. L. L. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso? *In*: D. S. de Faria (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Editora da UNB, 2001. p. 107-126.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. São Paulo: Editora Alínea, 2010.

XAVIER, A. C. G., et al. **Concepções, diretrizes e indicadores da extensão na Rede Federal de**

Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT. Cuiabá: Conselho Nacional das Instituições Instituto Federais de Educação profissional/IFMT, 2013.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.