



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS ARACAJU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CAMILA DE ARAUJO LOPES

CIDADANIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A
PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Aracaju–SE
2025

CAMILA DE ARAUJO LOPES

Linha de pesquisa:

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto:

Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A
PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete

Aracaju–SE

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

L864c Lopes, Camila de Araújo.
Cidadania e educação profissional e tecnológica a partir das metodologias ativas./ Camila de Araújo Lopes. – Aracaju, 2025.
138f.: il.

Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS.
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete.

1. Metodologias ativas - Educação. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Educação – Formação Integral. I. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS. II. Ferrete, Rodrigo Bozi. III. Título.

CDU: 37

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

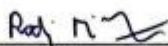
CAMILA DE ARAUJO LOPES

Guia Educativo:
Metodologias Ativas para uma Educação Cidadã na Educação
Profissional e Tecnológica

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe - Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 09 de maio de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Bozzi Ferrete
Instituto Federal do Sergipe - Orientador



Prof. Dr. Luiz Carlos Pereira Santos
Instituto Federal do Sergipe



Prof. Dr. Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Examinadora externa - Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu orientador Rodrigo por ter aceitado me orientar, por ter sido compreensível, humano e sensível às vicissitudes que me atravessaram enquanto pessoa da classe trabalhadora com 40 horas semanais, situada em um contexto sócio-histórico tão opressor. Rodrigo tornou possível esse percurso de escrita, não linear e muitas vezes não produtivo. Obrigada, sobretudo, por ser prático, objetivo e claro nas orientações, além de me fazer acreditar que eu era capaz de escrever essa dissertação ao apresentar os desafios de um jeito que parecia viável realizá-los.

Quero também agradecer aos meus amigos: Clarissa, Ícaro, Shalana, Maria, Marina, Viviane, Maiane, Gustavo, Camila e Marcus que acolheram as minhas lamúrias e reclamações, por demais repetitivas. Em especial, quero agradecer à Sabrina Santos, não apenas pelo colocado anteriormente, mas também por ter cedido as imagens de suas obras para compor meu produto educacional, fazendo parte de forma concreta e oficial desse processo.

Sou imensamente grata aos meus pais que, apesar de estarem fisicamente longe, me apoiaram e fizeram com que esse sonho fosse real, ao me proporcionarem quando criança um ambiente familiar tão rico de amor, cultura e solidariedade.

Também sou grata à Adeline que me apoiou durante a implementação do produto educacional.

Por fim, agradeço à Viven por aprovar a reorganização do meu horário de trabalho para que eu participasse das aulas no Instituto Federal de Sergipe.

A cultura do terror/2

A extorsão o insulto, a ameaça

o cascudo,

a bofetada,

a surra,

o açoite,

o quarto escuro,

a ducha gelada,

o jejum obrigatório,

a comida obrigatória,

a proibição de sair,

a proibição de se dizer o que se pensa,

a proibição de fazer o que se sente,

e a humilhação pública

são alguns dos métodos de penitência e tortura tradicionais na vida da família. Para castigo à desobediência e exemplo de liberdade, a tradição familiar perpetua uma cultura do terror que humilha a mulher, ensina os filhos a mentir e contagia tudo com a peste do medo.

— Os direitos humanos deveriam começar em casa — comenta comigo, no Chile,

Andrés Domínguez.

Eduardo Galeano

RESUMO

O contexto da formação cidadã, embora formalmente previsto em legislações e documentos institucionais, revela-se, na prática, desafiador, considerando a necessidade de práticas pedagógicas que a desenvolvam efetivamente em sala de aula. Esta dissertação insere-se no macrojeto “Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na EPT”, pertencendo à linha de pesquisa “Práticas Educativas no Currículo Integrado” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. O estudo objetiva compreender quais Metodologias Ativas podem ser aplicadas para discutir cidadania ativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no curso técnico integrado em Edificações do Instituto Federal de Sergipe. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: (1) investigar como o conceito de cidadania e EPT vem sendo trabalhado no curso integrado em Edificações; (2) analisar quais metodologias ativas podem ser utilizadas para trabalhar o conceito de cidadania no curso Integrado em Edificações; e (3) desenvolver e aplicar um produto educacional fundamentado em Metodologias Ativas para abordar os conceitos de cidadania e EPT. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, cuja coleta de dados envolveu revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação não participante e questionários, analisados por meio da Análise de Discurso de Orlandi, a partir do estabelecimento das categorias: Cidadania, Educação Profissional Tecnológica e Metodologias Ativas. A fundamentação teórica apoia-se nas dimensões de cidadania ativa propostas por Candau e Benevides, na perspectiva crítico-histórica da educação defendida por Saviani e nos estudos de Frigotto e Ciavatta acerca da EPT. Os resultados demonstram que, após a implementação da sequência didática — produto educacional —, os estudantes passaram a associar a cidadania não apenas a “direitos e deveres”, mas também à participação comunitária, à reivindicação de direitos e à responsabilidade social, constatando-se ainda que estratégias como World Café e mapeamento participativo favorecem o engajamento dos estudantes e evidenciam como a formação técnica pode contribuir para a garantia de direitos fundamentais. Entre os desafios, surgem a sobrecarga curricular, a falta de tempo para práticas colaborativas e a dificuldade de equilibrar a quantidade de conteúdos exigidos com o tempo que as abordagens ativas demandam. Ainda assim, o uso intencional de Metodologias Ativas indica a possibilidade de uma formação integrada, contextualizada e participativa, que alinhe competências profissionais e cidadania ativa. Espera-se que esta dissertação, ao possibilitar a reaplicação da sequência didática proposta — com as adaptações necessárias —, contribua para uma compreensão mais ampla do processo de cidadania ativa e fomente a responsabilidade social na manutenção e expansão de direitos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Cidadania Ativa; Metodologias Ativas; Ensino técnico integrado; Formação integral.

ABSTRACT

The context of citizenship education, although formally established in legislation and institutional documents, proves challenging in practice, given the need for pedagogical approaches that effectively foster it within the classroom. This dissertation is part of the macroproject “Methodological Proposals and Didactic Resources in Formal and Non-Formal Teaching Spaces in Professional and Technological Education,” under the research line “Educational Practices in the Integrated Curriculum”. The study aims to identify which Active Methodologies can be applied to discuss active citizenship in Professional and Technological Education, focusing on the integrated technical course in Building Construction at the Federal Institute of Sergipe. In order to achieve this general objective, three specific objectives were set: (1) to investigate how the concepts of citizenship and Professional and Technological Education have been addressed in the integrated Building Construction course; (2) to identify how citizenship is addressed in the Sociology subject as a basis for developing an educational product; and (3) to develop and implement an educational product founded on Active Methodologies to address the concepts of citizenship and Professional and Technological Education. The research adopts a qualitative, applied approach, with data collected through a literature review, document analysis, semi-structured interviews, non-participant observation, and questionnaires, which were analyzed using Orlandi’s Discourse Analysis, organized under the categories: Citizenship, Professional and Technological Education, and Active Methodologies. The theoretical framework draws on the dimensions of active citizenship proposed by Candau and Benevides, on Saviani’s critical-historical perspective of education, and on the studies of Frigotto and Ciavatta regarding Professional and Technological Education. The results indicate that, after the implementation of the didactic sequence—an educational product—students came to understand citizenship not only as “rights and duties” but also as community engagement, advocacy for rights, and social responsibility. In addition, strategies such as World Café and participatory mapping proved effective in stimulating student engagement and highlighted how technical education can contribute to ensuring fundamental rights. Among the challenges observed are curricular overload, limited time for collaborative practices, and difficulty in balancing the required content volume with the time demanded by active approaches. Nevertheless, the intentional use of Active Methodologies points to the possibility of an integrated, contextualized, and participatory educational model that aligns professional competencies with active citizenship. It is hoped that this dissertation, by enabling the reapplication of the proposed didactic sequence—with any necessary adaptations—will broaden the understanding of the active citizenship process and promote social responsibility in maintaining and expanding rights.

Keywords: Professional and Technological Education; Active Citizenship; Active Methodologies; Integrated Technical Education; Holistic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de seleção de literatura	10
Quadro 2 – Estratégias e resultados de busca de literatura na plataforma CAPES e no Observatório do ProfEPT	12
Quadro 3 – Pesquisas sobre cidadania e EPT	12
Quadro 4 – Ementas do curso de Sociologia	18
Quadro 5 – participantes da pesquisa	19
Quadro 6 – Inter-relação entre os objetivos e os dados da pesquisa	27
Quadro 7 – Organização das MA segundo os objetivos específicos das aulas	50
Quadro 8 – Relação entre a avaliação diagnóstica de entrada e de saída	69
Quadro 9 – Inter-relação entre os objetivos, o produto e os dados da pesquisa	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma das etapas	20
Figura 2 – Modelo de uma página com perguntas de planejamento para professores	49
Figura 3 – Ilustração para linha contínua entre o real e o imaginário	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFS	Instituto Federal de Sergipe
MA	Metodologias Ativas
PE	Produto Educacional
PNDH	Plano Nacional em Direitos Humanos
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA	25
2.1	População e Amostra	26
2.2	Etapas da Pesquisa	29
2.3	Análise dos dados	34
3	A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA INTEGRADA	38
3.1	Percepções sobre Educação Cidadã na EPT dos professores e da equipe gestora	46
3.2	Percepções sobre Metodologias Ativas dos professores, da equipe gestora	50
4	PRODUTO PEDAGÓGICO	56
4.1	Sequência Didática como estratégia de formação	58
4.2	Observação em sala de aula	64
4.3	Justificativa das Metodologias Ativas Seleccionadas	66
4.4	Implementação da sequência didática	70
4.5	Diagnóstico e avaliação: o que essas etapas dizem sobre o processo	78
5	ANÁLISE DE DADOS	88
5.1	Categoria 1 – Cidadania: mais uma bandeira de luta do que um chão no qual a gente já esteja pisando	90
5.2	Categoria 2 – Educação Profissional e Tecnológica	101
5.3	Categoria 3 – Metodologias Ativas	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE DA ÁREA PROPEDEÚTICA (P2)

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE DA ÁREA PROPEDEÚTICA (P1)

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GERENTE PEDAGÓGICO DO CURSO (G3)

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO (G1)

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PEDAGOGO DO CURSO (G2)

APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA TURMA

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

APÊNDICE I: PRODUTO EDUCACIONAL

1 INTRODUÇÃO

Graduada em Língua Portuguesa e Russo pela Universidade de São Paulo, minha história com a educação começa dando aulas de Língua Portuguesa. Primeiro de forma particular, depois em cursinhos populares, passando pela escola privada e pública até culminar em uma residência em gestão pública com foco em educação na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura em Sergipe e chegar na formação de professores dentro da perspectiva cidadã em uma ONG. No decorrer de boa parte desse percurso, convivi com o incômodo de não entender como dar uma boa aula, por isso, ao me deparar com a oportunidade de realizar o processo seletivo da ONG Ensina Brasil em 2017, fiz a inscrição, passei e pude realizar uma formação pedagógica prática que abarcava as Metodologias Ativas — MA (Filatro e Cavalcanti, 2018; Moreira, 2017). Isso me levou a dar aulas numa escola pública em Cariacica-ES, onde pude testar as mais diferentes estratégias didáticas sob a supervisão de uma tutora e a troca de experiências com colegas que estavam no mesmo contexto.

Ter trabalhado com educação tanto dentro da sala de aula, como professora, quanto fora, com gestão de políticas educacionais em uma residência na secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe, me deu uma visão sistêmica sobre os desafios da educação no Brasil e a compreensão daquele o qual seria o meu maior interesse: como um estudante aprende?. Dito isto, entendo que parte desta apresentação pretende mostrar como as diversas vivências que marcaram a minha trajetória me deram ferramentas e motivação para trabalhar educação cidadã por meio das MA dentro da Educação Profissionalizante.

Milton Santos (2011) me contou, por meio do seu livro *O espaço da cidadania e outras reflexões*, que morar na periferia é ser duas vezes pobre, porque ademais a pobreza de recursos, temos a falta de acesso a bens públicos, principalmente a equipamentos culturais e de lazer. Aquilo ressoou em mim, provavelmente porque compreendi que se não fosse a escola pública, talvez nunca tivesse tido real acesso à cidade, pois foi por meio dela que conheci o centro de São Paulo com seus teatros, museus, salas de concerto, dentre vários outros espaços que fazem desta capital um lugar do encontro.

Em 2017, fui selecionada para fazer parte do Ensina Brasil, programa cujo propósito é formar lideranças para atuarem em áreas estratégicas da educação a partir de uma residência de dois anos como professor em escolas públicas de alta vulnerabilidade. Foi nesse momento que tive meu primeiro contato com as MA e ao fim desse processo, que foi intermediado por uma tutoria, percebi que tinha as ferramentas necessárias para ser capaz de dar melhores aulas

do que as que dava, seja pela teoria acumulada na universidade, seja pelas formações práticas adquiridas no Ensina Brasil.

Toda essa bagagem foi crucial para o momento em que me tornei residente em gestão pública e tive que adaptar uma capacitação de formadores para o formato síncrono/*online* na Secretaria de Educação durante a pandemia. Esse repertório também se refletiu no meu desempenho na pós-graduação em implementação de políticas educacionais que realizei de forma concomitante.

Após as duas residências, a primeira como professora e a segunda como gestora, entrei em uma organização sem fins lucrativos a fim de realizar e coordenar formações de professores a partir de vivências dentro da perspectiva da educação cidadã e socioemocional. Olhando para trás, percebo que o meu interesse pela educação cidadã está para além de trabalhar em uma organização que a defende, mas na minha trajetória, visto que sem as políticas públicas, essa dissertação nem estaria sendo construída, e também por ter sido estudante de escola pública, escola essa que me deu acesso à biblioteca e a diversos equipamentos culturais da cidade, depois fui aluna da universidade pública onde tive acesso a programas de permanência estudantil como a Moradia Estudantil, a bolsa livros e a bolsas de pesquisa e extensão. Essa visão da importância das políticas públicas para que eu chegasse nesse momento aqui escrevendo essa dissertação só foi possível depois da residência em gestão pública, da compreensão de que as políticas públicas são estratégias para diminuir desigualdades geradas pelo sistema e garantir a efetivação dos direitos dos cidadãos.

Essa perspectiva se ampliou após compreender que as políticas públicas e os direitos são frutos da luta coletiva e da responsabilização social, e isso se fez nítido após entrar para o movimento da Massa Crítica de Aracaju, em que uma massa de jovens sai pela cidade andando de bicicleta para questionar a forma como a cidade pensa e investe na parte de transporte, além de incentivar ações para incentivar o uso da bicicleta na cidade. Isso se deu após adotar a bicicleta como meio de transporte e passar a literalmente ver a cidade de um novo ângulo, essa perspectiva me levou e leva a construir uma relação profunda com a cidade.

As duas residências me fizeram compreender que o mestrado profissionalizante, por conta de seu caráter prático/teórico/reflexivo da construção e aplicação de um produto educacional, se aproximava muito mais dessas outras formações que tive anteriormente e que foram mais significativas para mim que a vivência puramente acadêmica. Em outras palavras, o Mestrado Profissionalizante se conecta com minhas experiências passadas como residente, seja na escola pública no Espírito Santo, seja na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, cujas propostas consistiram em construir análises a partir da reflexão e conexão entre os

conhecimentos práticos adquiridos no dia a dia da secretaria/escola e os discutidos nas disciplinas/formações formais e informais ofertadas pelo Ensina Brasil e pela Vetor Brasil. Desta feita, ao identificar esse formato como aquele que me leva a uma aprendizagem significativa e promove avanços em relação ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, concluí que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica — ProfEPT era o que mais se adequava à minha trajetória e, portanto, o que mais fazia sentido para mim.

Assim, ao ingressar no instituto, tinha por perspectiva continuar desenvolvendo o tema que era foco de estudo no meu trabalho: a educação cidadã. Em princípio, meu interesse era aplicar na educação básica regular, no entanto, por recomendação da instituição, mudei para o Ensino Médio Técnico Integrado, isso porque um dos objetivos do programa é justamente desenvolver pesquisas a partir do que a própria instituição oferta para contribuir com o seu progresso. Para além da escolha pela educação profissionalizante ter ocorrido por conta de uma condição do programa, desde 2021, sou responsável no meu trabalho pelo acompanhamento na implementação de vivências que trabalham a formação cidadã por meio de formações de professores nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco.

A formação cidadã no Brasil está prevista tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo reconhecida como um dos pilares do desenvolvimento humano e da inclusão social. Porém, há um desafio que permeia a realização de uma educação cidadã no ensino integrado: os “limites de um currículo fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 108). Nesse sentido, a escolha pelas MA se deu por elas pautarem uma pedagogia que desenvolva um indivíduo ativo e autônomo, diferentemente da pedagogia tradicional e bancária que tem como base a transmissão de conteúdo.

Assim, ao observar a realidade do sistema educacional brasileiro, especialmente no contexto da EPT, percebi que, embora a formação cidadã seja mencionada oficialmente, ela muitas vezes se dilui em currículos fragmentados e é tratada de maneira indireta. Essa discrepância entre o previsto na legislação e a prática cotidiana nas escolas levanta questionamentos: Como os estudantes aprendem a ser cidadãos? A escola pode realmente formar cidadãos conscientes e participativos? Em um mundo onde tantas mudanças sociais e políticas desafiam nossos valores democráticos, como a educação pode promover o respeito às diferenças, a solidariedade e a participação ativa na vida pública? No entanto, surge a problemática: de que maneira essas MA podem ser aplicadas de forma eficaz para discutir o

conceito de cidadania ativa no contexto da EPT? Afinal, como garantir a efetividade dos processos formativos, que deveriam não apenas preparar os jovens para o mundo do trabalho, mas também para o exercício da cidadania?

Diante das questões apresentadas, a reflexão sobre a educação cidadã na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surge de uma trajetória pessoal e profissional, marcada pela busca constante de respostas sobre como proporcionar uma formação integral aos estudantes. Minha experiência como professora, gestora de políticas educacionais e formadora de professores me conduziu a perceber que, embora a cidadania seja um dos pilares reconhecidos pela legislação, sua aplicação prática ainda está engatinhando. Durante minha atuação tanto na sala de aula quanto na gestão pública, percebi que a falta de uma abordagem mais prática e vivencial resultava em uma educação cidadã desconectada da realidade dos estudantes. Foi a partir dessa constatação que o uso das MA se apresentou como uma alternativa eficaz para aproximar a teoria da prática, promovendo uma educação mais engajada e contextualizada. Essa escolha se alinha à minha experiência no Ensina Brasil, onde a aplicação de estratégias ativas de ensino me permitiu perceber um impacto positivo na formação dos alunos, contribuindo para uma cidadania mais reflexiva e participativa. O desafio agora é responder como e quais Metodologias Ativas podem ser adaptadas para superar os limites de um currículo fragmentado e, assim, garantir uma formação cidadã.

Considerando o amplo contexto da educação básica no Brasil, que abrange as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ofertadas por uma diversidade de instituições — desde escolas estaduais e municipais até as da rede privada, passando ainda pelas entidades vinculadas ao sistema S —, tornou-se evidente que não seria viável abranger toda essa rede para investigar a aplicação das Metodologias Ativas na formação cidadã. A amplitude e diversidade desse universo tornam impossível realizar uma pesquisa eficaz em toda essa rede, seja na educação básica, seja na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Diante disso, a opção foi direcionar o foco para o universo da EPT, que, por si só, já oferece um contexto desafiador e amplo, e que, por ser o foco da linha de pesquisa do programa de mestrado, alinha-se melhor ao propósito do estudo.

Ainda dentro da EPT, observa-se que o número de Institutos Federais e outras instituições que a oferecem é considerável, ampliando o escopo do problema. Porém, para tornar a pesquisa mais viável e focada, foi necessário restringir ainda mais o campo de análise. Assim, a problemática da pesquisa se delimita ao Instituto Federal de Sergipe, uma vez que esse espaço específico permite uma abordagem mais profunda e direcionada, além de ser o contexto no qual me encontro inserida. Dessa forma, o problema de pesquisa foi

reduzida para a seguinte: De que forma e quais as Metodologias Ativas podem ser aplicadas para promover o ensino da cidadania na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Sergipe?

Mesmo restringindo a pergunta ao Instituto Federal de Sergipe, observou-se que há uma gama muito grande de cursos, de acordo com o próprio site da instituição, são 21 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, subsequentes e concomitantes. Ao buscar um critério para a escolha do curso, voltou-se ao significado de cidadania que está relacionado à cidade e à trajetória da pesquisadora, pois ao longo de sua vivência em diversas áreas da educação, incluindo a formação de professores e a gestão pública, sempre buscou aproximar a teoria da prática, promovendo uma educação mais conectada com as realidades sociais dos estudantes. O curso de Edificações, ao tratar diretamente de questões no espaço urbano, promove uma formação que não só capacita tecnicamente, mas também sensibiliza os alunos para a importância de um desenvolvimento urbano mais justo e inclusivo.

Nesse sentido, a formação oferecida contribui para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e reflexiva, alinhada à formação de cidadãos capazes de atuar de maneira transformadora no espaço urbano, essencial para a promoção do bem-estar social e da equidade. A cidade, enquanto conceito ligado à cidadania, é fundamental nesse contexto, pois a formação técnica em Edificações não só prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também os sensibiliza para seu papel na construção de um ambiente urbano mais justo e inclusivo. A trajetória da pesquisadora, marcada pela busca por uma educação voltada para as demandas sociais e urbanas, justifica a escolha do curso.

Por fim, optou-se pelo campus Aracaju, por ser o mais antigo e com maior quantidade de cursos, o que amplia as possibilidades de análise de dados. No que diz respeito à turma da 3ª série do Ensino Médio, a escolha se deu por já estar previsto o tema cidadania na ementa do seu curso de Sociologia.

No que concerne ao objetivo principal desta pesquisa, ele consiste em compreender quais MA podem ser trabalhadas para discutir o conceito de cidadania ativa na Educação Profissional Técnica no curso técnico de nível médio integrado em Edificações do Campus Aracaju. E, para tanto, busquei responder a três objetivos específicos: 1) Investigar como os conceitos de cidadania e EPT vêm sendo trabalhado no curso integrado em Edificações; 2) analisar quais Metodologias Ativas podem ser utilizadas para trabalhar o conceito de cidadania no curso integrado em Edificações. e 3) Desenvolver e aplicar um produto educacional a partir da escolha de MA para trabalhar os conceitos de cidadania e EPT.

Em relação ao Estado da Arte sobre a temática investigada, realizei uma análise da literatura por meio do mapeamento de estudos semelhantes ao que se pretende desenvolver nesta dissertação. O intuito foi identificar quais foram as pesquisas realizadas sobre o tema em questão e, ao mesmo tempo, destacar a relevância e distinção desta investigação em relação à produção acadêmica prévia. Para minimizar vieses na seleção dos estudos, foram previamente estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, garantindo transparência no processo para que ele possa ser replicável por outros pesquisadores. O quadro abaixo apresenta os critérios.

Quadro 1 – Critérios de seleção de literatura.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
INCLUSÃO	Teses e dissertações publicadas na plataforma CAPES e no observatório do ProfEPT que abordam as <i>strings</i> : “Cidadania” AND “Educação Profissional e Tecnológica” AND “Metodologias Ativas” / “Cidadania” AND “Educação Profissional e Tecnológica” / “Cidadania” AND “Ensino integrado” / “Educação Cidadã” AND “Educação Profissional e Tecnológica” / “Educação Cidadã” AND “Ensino Integrado” AND “Cidadania”.
	Teses e dissertações publicadas em língua portuguesa.
	Educação Cidadã estar atrelada à EPT e não ser um conceito periférico dentro da pesquisa.
EXCLUSÃO	Artigos
	Educação Cidadã ser secundária dentro da pesquisa.
	A educação cidadã sem relação com a Educação Profissional e Tecnológica.
	Cidadania atrelada a um campo de pesquisa muito específico.
	Teses e dissertações repetidas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escolha por excluir trabalhos em que Educação Cidadã aparece como secundária se deu pelo número significativo de pesquisas em que isso ocorria. A hipótese levantada é a de que, Com o exercício da cidadania compondo o artigo 5º da Constituição Federal e o artigo 22 da LDB, e com a produção prevista dentro da área de educação no Brasil, a Educação Cidadã está sendo ou não integrada de forma efetiva e estratégica em seu contexto no ambiente da EPT. Isso ficou evidente no momento da realização da pesquisa, porque, mesmo usando a

ferramenta do uso de *strings*, a maior parte dos resultados compreendia a Educação Cidadã atrelada a um outro tema central.

[A] educação é 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, art. 205).

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, art. 22).

As buscas foram realizadas em duas diferentes plataformas: o repositório de teses e dissertações da Capes e o observatório do ProfEPT. Para as buscas no repositório da Capes, primeiro foram definidas as *strings* e utilizou-se as orientações da plataforma no que diz respeito ao seu uso, dessa forma, usou-se as aspas e o conectivo *AND* para assegurar uma busca mais específica por obras que estivessem conectadas aos termos em questão. Após a realização das buscas, todos os trabalhos foram registrados em uma planilha¹ a fim de organizar as informações a partir de colunas que identificassem a *string*, o título, o autor, o ano de publicação, a plataforma de busca e se foi incluído ou excluído. A maior parte dos trabalhos foram excluídos por não atenderem ao critério de “Educação Cidadã estar atrelada à EPT e não ser um conceito periférico dentro da pesquisa”, pois se constatou que cidadania é comumente atrelada a um outro tema específico. Além disso, houve a tentativa de variar as *strings*, porém os resultados foram obras repetidas e/ou com as mesmas questões anteriormente citadas. Segue o quadro com o detalhamento da investigação:

Quadro 2 – Estratégias e resultados de busca de literatura na plataforma CAPES e no Observatório do ProfEPT.

Palavras-chave	Local	Trabalhos		
		EN – Encontrados	EX – Excluídos	IN – Incluídos
		EN	EX	IN
“Cidadania” AND “Educação Profissional e Tecnológica” AND “Metodologias Ativas”	Capes	19	17	2

¹ Link da planilha: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1MvZ-BKXhtfDhBMdHnXef75nEJlg3B_huovA_SkvIgiM/edit?usp=sharing

Continuação do Quadro 2

“Cidadania” AND “Educação Profissional e Tecnológica”	Capes	140	137	3
“Cidadania” AND “Ensino integrado”	Capes	7	7	0
“Educação Cidadã” AND “Educação Profissional e Tecnológica”	Capes	0	0	0
“Educação Cidadã” AND “Ensino Integrado”	Capes	6	6	0
“Cidadania”	Observatório	16	12	4
Total	188	179	9	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao fim, das 188 obras, foram selecionadas as nove que mais se aproximavam do que se pretende realizar nesta dissertação. É importante ressaltar que duas obras foram encontradas tanto no repositório da Capes quanto no observatório e como a repetição era um dos critérios de eliminação, em vez de sete obras selecionadas no repositório da Capes, chegou-se a cinco. Dito isso, o quadro a seguir dispõe dos detalhes das obras selecionadas. Além da relação das nove obras, optou-se por trazer também um breve resumo das mesmas, antes de dissertar sobre as diferenças e semelhanças com o trabalho que se pretende realizar aqui.

Quadro 3 – Pesquisas sobre cidadania e EPT

N.º	IDENTIFICAÇÃO	RESUMO
1	DANTAS FERREIRA, Ana Paula. O fortalecimento da cultura dos direitos humanos na educação profissional: construção de oficinas pedagógicas sobre a dignidade humana nas relações de trabalho. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2019. <i>Local de pesquisa: Observatório do ProfEPT</i>	Este trabalho propõe a inclusão do ensino de Direitos Humanos (DH) no Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente na disciplina “Sociologia do Trabalho”, através de oficinas chamadas “Cidadania e o direito a ter direitos”. O objetivo é promover o debate sobre a importância dos DH na cultura do trabalho, especificamente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As oficinas, baseadas em uma abordagem histórico-crítica, visam contextualizar e conceituar os DH, informar sobre direitos fundamentais e trabalhistas, e criar materiais informativos sobre aspectos relevantes dos direitos laborais.

Continuação do Quadro 3

2	SANTOS, Vanessa Gomes Ferreira dos. O ensino médio integrado e preparo para o exercício da cidadania: uma construção possível? Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Espírito Santo, 2020. <i>Local de pesquisa: Observatório do ProfEPT</i>	Este trabalho analisou a formação cidadã na Educação Profissional Técnica, especificamente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, no Ifes – Campus Linhares. Utilizando uma abordagem qualitativa e de estudo de caso, investigou as concepções de cidadania de educadores e estudantes, além do projeto pedagógico do curso. Os resultados indicam que há uma compreensão da cidadania baseada no conhecimento de direitos e deveres, mas também revelam uma compreensão mais ampla e crítica, alinhada com autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Freire e Brayner. Essas descobertas fundamentaram a criação de um minicurso intitulado “A Cidadania na perspectiva Ativa e Crítica”.
3	FERREIRA, Gislany Gomes. Sequência didática com noções de direito da cidadania: contribuição para uma formação integral no ensino médio integrado. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2019. <i>Local de pesquisa: Observatório do ProfEPT</i>	Este trabalho enfatiza a importância do conhecimento dos direitos de cidadania para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A escola é destacada como um espaço fundamental para proporcionar esse conhecimento, conforme preconizado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, nem a escola, nem a família têm garantido esse direito aos estudantes. Para abordar essa lacuna, foi desenvolvida uma sequência didática no âmbito do mestrado ProfEPT, focada nos direitos fundamentais, do consumidor e trabalhistas. Esta iniciativa visa contribuir para a formação integral dos alunos do ensino médio integrado, oferecendo-lhes conhecimentos essenciais para uma cidadania ativa e igualitária. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, demonstrou que o trabalho desenvolvido com os alunos resultou em uma contribuição significativa para sua formação integral.
4	PELLOSO, João Augusto Grecco. Educação para a cidadania: do contexto de produção ao contexto da prática. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2019. <i>Local de pesquisa: Observatório do ProfEPT</i>	O estudo aborda a educação para a cidadania, especificamente focado em tornar a cidadania a finalidade da educação. Utiliza o Ciclo de Políticas como abordagem para analisar a política educacional de formação da consciência cidadã, examinando como essa política é traduzida e interpretada no Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. O estudo inclui análise de documentos legais, institucionais e questionários aplicados aos estudantes, buscando entender como o contexto da prática do curso reflete as metas do contexto de produção do texto em relação à preparação dos estudantes para a cidadania. Como resultado, o estudo oferece reflexões sobre a tradução da política pública de formação da consciência cidadã na prática educacional e desenvolve um produto educacional em forma de livro digital chamado “Educação para a Cidadania: A construção da consciência cidadã na Educação Profissional e Tecnológica”.

Continuação do Quadro 3

5	SARDINHA, Maria Angélica Peixoto. A construção da formação humana para a emancipação social através do exercício da cidadania na educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal Fluminense, São João da Barra, 2022. <i>Local de pesquisa: Repositório da Capes</i>	O estudo aborda os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ressaltando a tensão entre a formação voltada para o mercado de trabalho e a necessidade de uma educação omnilateral. Realizado no Instituto Federal Fluminense (IFF), o estudo analisa a contribuição do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Petróleo e Gás para a formação cidadã, a partir da análise do Projeto Pedagógico, culminando na realização de um ciclo de palestras sobre a trajetória da EPT no Brasil. Foram aplicados questionários antes e depois do evento que indicaram que os docentes consideraram a experiência relevante, resultando em uma ampliação de suas concepções sobre formação profissional. O evento foi documentado como um Produto Educacional, evidenciando seu potencial para aprimorar as práticas pedagógicas em relação à formação integral dos alunos.
6	MATIAS, E. L. Cidadania: ensino de direitos fundamentais no processo curricular de formação cidadã dos estudantes de ensino médio das EEEP'S do Ceará. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2021. <i>Local de pesquisa: Repositório da Capes</i>	A trajetória da Educação Básica no Brasil busca superar a dualidade entre escolas de formação profissional e acadêmica, especialmente no contexto da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Este estudo investiga como o ensino de Direitos Fundamentais pode auxiliar na preparação dos estudantes para o exercício da cidadania nas Escolas de Educação Profissional do Ceará. O objetivo principal foi contribuir para a prática educativa dos professores, enfocando a formação integral dos alunos na disciplina Formação Cidadã. A pesquisa envolveu a análise do currículo das EEEP's, a identificação das expectativas de ensino de Direitos Fundamentais entre estudantes e professores, e o desenvolvimento de um guia didático em formato de e-book com propostas de aulas. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários a docentes e discentes. Os resultados indicam que tanto professores quanto alunos reconhecem a importância do ensino de Direitos Fundamentais na formação cidadã, destacando que o e-book oferece um recurso prático que pode ser adaptado às realidades específicas do ensino profissional.
7	LINCK, Luciane Andressa Zimmer. A educação para os direitos humanos como perspectiva de fortalecimento da cidadania na formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, 2020. <i>Local de pesquisa: Repositório da Capes</i>	O trabalho é uma pesquisa do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT, que explora a temática dos Direitos Humanos e a importância da Educação para os Direitos Humanos entre alunos em formação inicial de professores em um curso de Normal. O produto educacional foi desenvolvido através de um ciclo de oficinas que abordou os aspectos teóricos, legais e práticos dos Direitos Humanos, visando esclarecer equívocos sobre o tema e fortalecer as concepções de cidadania e atuação social dos futuros educadores. Utilizando uma abordagem qualitativa centrada na pesquisa-ação colaborativa, as oficinas promoveram a autorreflexão coletiva dos participantes, ampliando seus conhecimentos e qualificando suas práticas pedagógicas. O referencial teórico inclui autores como Benevides, Bobbio, Candau e Freire, e ressalta a importância da Educação para os Direitos Humanos nas escolas para a construção de uma cultura de valores humanitários e uma sociedade democrática.

Continuação do Quadro 3

8	LAMAS, Camila Bernardino de Oliveira. Aproximações entre educação jurídica e ensino médio integrado: proposta de sequências didáticas para uma formação cidadã e ética. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019. <i>Local de pesquisa: Repositório da Capes</i>	Este estudo aborda a tradição histórica da educação profissional no Brasil, marcada por um caráter dual que separava o ensino destinado às elites daquele oferecido à classe trabalhadora, e discute a proposta de um ensino médio integrado capaz de favorecer uma formação omnilateral e emancipatória. Nesse cenário, a educação jurídica é inserida como estratégia para fortalecer a compreensão de direitos e deveres, contribuindo para a formação ética e cidadã dos estudantes. Por meio da elaboração e aplicação de sequências didáticas em conexão com a disciplina de Sociologia, comprovou-se tanto o interesse dos alunos quanto o aprimoramento de sua consciência cidadã, evidenciando a importância de práticas pedagógicas ativas, integradoras e voltadas ao protagonismo discente.
9	PENNA, Teresa Helena Mendonça Correa Garcia. Ensino de História e Direitos Humanos: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino) – Universidade Federal do Maranhão, 2022. <i>Local de pesquisa: Repositório da Capes</i>	Este resumo investiga como o ensino de História, associado à Educação em Direitos Humanos, pode abordar temas como o Holocausto e a intolerância religiosa, empregando a gamificação como estratégia pedagógica. A partir de uma investigação bibliográfica e das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Base Nacional Comum Curricular, o estudo destaca a importância de práticas que envolvam o professor de História e as tecnologias em sala de aula. Como resultado, foi desenvolvido um e-book voltado a educadores, propondo discussões mais profundas sobre a temática e motivando docentes e discentes a adotarem abordagens ativas, reconhecendo-se como protagonistas do processo educativo e agentes de transformação social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de banco de dados de dissertações do Observatório do ProfEPT e Capes (2024).

As Metodologias Ativas se constituem de uma gama de estratégias didáticas, de modo que ao abordá-las, geralmente se especifica quais estratégias pretende-se analisar. Assim, em relação aos trabalhos elencados no Quadro 4, uma das diferenças que a presente dissertação traz é a ênfase no uso de Metodologias Ativas pouco exploradas em pesquisas semelhantes, como World Café e mapeamento participativo, direcionadas à promoção de cidadania ativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, outro aspecto que distingue este estudo é a criação de uma sequência didática específica para o curso técnico de nível médio integrado em Edificações, embasada na análise do discurso segundo Orlandi (2001), valendo-se de revisão bibliográfica, análise documental, observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas, o que confere profundidade metodológica e prática ajustada à realidade escolar.

Assim, ao comparar esta pesquisa com a de Dantas Ferreira (2019), por exemplo, observa-se que, embora ambas tratem de cidadania dentro da disciplina de Sociologia, no caso em questão, da Sociologia do Trabalho, Dantas Ferreira tem como produto educacional a

elaboração de oficinas a partir da perspectiva histórico-crítica e tem como base a análise do conteúdo proposta por Bardin, enquanto a dissertação presente se diferencia e traz um olhar diferenciado ao usar as MA, e a análise do discurso por Orlandi.

Já as pesquisas de Santos (2020) e Ferreira (2019), embora também desenvolvam sequências didáticas sobre cidadania ativa, enquanto a primeira se diferencia da minha por investigar as concepções de cidadania entre educadores e estudantes, construindo uma contraposição, a segunda enfatiza a lacuna deixada pela escola e pela família na garantia desse conhecimento, propondo uma sequência didática centrada nos direitos fundamentais, do consumidor e trabalhistas.

No que diz respeito a Peloso (2019), sua produção se distingue da minha à medida que se concentra na educação para a cidadania a partir do Ciclo de Políticas Educacionais do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Outro ponto a se ressaltar é o foco nos conteúdos de um conjunto de documentos normativos para sustentar a pesquisa e produzir o produto pedagógico. Da mesma forma, Sardinha (2022) também não se alinha diretamente ao foco pedagógico da minha pesquisa, por explorar a tensão entre a formação para o mercado de trabalho e a educação omnilateral.

Matias (2021), por sua vez, desenvolve um e-book voltado para a prática docente na disciplina de Filosofia e Cidadania (FC), ou seja, assim como Santos (2020), seu foco está na formação de professores. Do mesmo modo ocorre com Linck (2020), que também direciona sua investigação à formação docente.

No que se refere aos textos de Lamas (2019) e Penna (2022), a presente dissertação igualmente difere das duas produções. Em Lamas (2019), apesar de também estar articulada à disciplina de Sociologia, o cerne da pesquisa está na inserção da educação jurídica no ensino médio integrado para promover a compreensão de direitos e deveres, enquanto o foco desta pesquisa recai na adoção de MA para fomentar a cidadania ativa no curso de Edificações. Quanto a Penna (2022), mesmo abordando a educação em direitos humanos, ela foca no emprego da gamificação como estratégia pedagógica, enquanto essa dissertação traz outras ferramentas de Metodologias Ativas específicas do contexto profissional e tecnológico da área de Edificações.

Portanto, o diferencial desta pesquisa está na especificidade das MA aplicadas ao ensino de cidadania no curso técnico de Edificações, o que não é abordado de maneira semelhante nas demais obras analisadas, reafirmando a relevância e originalidade deste estudo no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

No que diz respeito à estrutura desta dissertação, a primeira seção apresenta o desenho metodológico da pesquisa, detalhando os instrumentos de coleta e análise de dados, os critérios para a seleção dos participantes e a justificativa para a delimitação do estudo ao contexto do IFS.

Na segunda seção, são abordados os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, com foco nos conceitos de cidadania, EPT e MA. Inicialmente, esses conceitos são contextualizados ao longo do tempo e por meio de autores relevantes. Em seguida, apresenta-se um panorama de como esses temas emergem no discurso dos entrevistados, a partir das entrevistas realizadas.

A terceira seção apresenta o produto educacional desenvolvido no estudo e os procedimentos adotados para investigar a aplicação das MA no ensino da cidadania no curso técnico em Edificações do IFS, especificamente em uma turma da 3ª série do Ensino Médio. São descritas as observações em sala de aula, a implementação do produto educacional e, ao final, analisam-se os resultados obtidos, discutindo as experiências e desafios identificados na prática pedagógica. A análise inclui a percepção dos estudantes sobre a aplicação do produto educacional, com base nos feedbacks coletados.

Por fim, a quarta seção traz a análise do discurso, fundamentada na perspectiva de Eni Orlandi, a partir das entrevistas realizadas, das observações em sala de aula e dos feedbacks dos estudantes. A análise é estruturada em três subseções, cada uma dedicada a uma categoria previamente selecionada, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as percepções e os sentidos atribuídos às MA, à EPT e à educação cidadã.

A dissertação se encerra com as considerações finais, que sintetizam os principais achados da pesquisa e apresentam sugestões para futuras investigações e práticas pedagógicas voltadas à integração da cidadania na EPT.

2 METODOLOGIA

Nesta seção de Metodologia, apresenta-se o desenho e a fundamentação do método empregado nesta pesquisa, que se caracteriza como um estudo aplicado com abordagem qualitativa. Inicialmente, são detalhados os instrumentos de coleta de dados — que incluem revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação não participante e aplicação de questionários —, bem como os critérios utilizados para a seleção dos participantes, justificando a delimitação do estudo ao campus Aracaju. Em seguida, descreve-se as etapas do processo investigativo, organizadas em três momentos: diagnóstico, implementação do produto educacional e análise dos dados. Por fim, apresenta-se o procedimento de análise do discurso, fundamentado nos pressupostos de Eni Orlandi e a sistematização das categorias de análise — Educação Cidadã, Educação Profissional e Tecnológica e Metodologias Ativas — que orientarão a interpretação dos resultados obtidos.

A pesquisa aplicada abarca, segundo Gil (2002), a análise de estudos elaborada com o objetivo de resolver problemas no contexto onde os pesquisadores vivem. Vieira, Leite e Kuhn (2023, p. 3) reforçam que esse tipo de pesquisa está alinhado aos propósitos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), justamente pela característica de “englobar em sua essência a geração de conhecimentos para aplicação prática e imediata, dirigidos à solução de problemas específicos envolvendo os interesses locais, territoriais e regionais”. A presente pesquisa, portanto, é classificada como aplicada, por buscar contribuir para a resolução de um problema no contexto educacional, que envolve um interesse local, no caso, o avanço da educação cidadã dentro do contexto do ensino integrado técnico profissional com os estudantes do terceiro ano do curso integrado em Edificações por meio de uma sequência didática.

Além de aplicada, ela se valerá da abordagem qualitativa, defendida por Minayo (2014), por mostrar-se adequada no contexto da pesquisa ao possibilitar a compreensão dos significados e das experiências dos participantes. Assim, essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender em profundidade como professores, gestores e estudantes percebem e vivenciam a educação cidadã e as metodologias ativas no ambiente escolar da educação profissional. Essa perspectiva também encontra respaldo em Richardson (2012), que diz:

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior

nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 2012, p. 80).

O trecho acima destaca aspectos fundamentais da abordagem qualitativa ao enfatizar sua aptidão para lidar com a complexidade e a singularidade dos fenômenos sociais, além de uma ferramenta poderosa para acessar camadas profundas da realidade social. Nesse sentido, Ludke e André (2018) reforçam ainda que esse tipo de pesquisa pode ter por características: a investigação de um grupo pequeno, o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, os significados que as pessoas dão às coisas, dentre outros aspectos. Essas características compreendem a abordagem qualitativa e a evidenciam como a mais pertinente para quem pretende trabalhar no campo das Ciências Humanas, em especial da educação, pois privilegia a subjetividade, a contextualização e as experiências vividas, permitindo interpretações ricas e significativas.

A constituição regula a educação pública e prega que sua finalidade primeira é o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ter uma abordagem qualitativa e aplicada se justifica pela complexidade que é investigar se essa premissa ocorre na prática, porque requer dar uma interpretação possível, envolvendo partes diversas como o chão de sala de aula, professores, estudantes, que se entrelaçam em uma teia de elementos contextuais, sociais, ideológicos e institucionais.

2.1 População e Amostra

De acordo com Richardson (2012), o termo população pode ser definido como:

O conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, a população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, todos os cachorros de determinada raça em certo setor de uma cidade etc. (Richardson, 2012, p. 1581).

O próprio autor traz um exemplo muito próximo da população que se pretende trabalhar nesta pesquisa, que é a população do campus Aracaju do IFS. Elegeu-se Aracaju por ser o campus mais antigo e com a maior quantidade de cursos ofertados, o que amplia as possibilidades de análise de dados. Além disso, os fatores demográficos, históricos e sociais tornam Aracaju a cidade propícia para se trabalhar cidadania.

A palavra “cidadania” deriva do latim *civitas*, que significa “cidade”. A cidade, no contexto da antiguidade, era mais do que um aglomerado urbano; era o espaço político onde os cidadãos exerciam seus direitos e deveres. Aracaju, por ser a maior cidade de Sergipe,

torna-se ainda maior se considerarmos que ela faz parte da região metropolitana, junto com Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão. Assim, o campus Aracaju teve o potencial de trazer um conjunto de problemas sociais complexos que envolvem lutas como a do MOTU — Movimento Organizado dos Trabalhadores Urbanos, que expõem as profundas desigualdades que há nesse espaço, além de questões que envolvem desmatamento do meio ambiente, a má qualidade do transporte público, dentre outros, nos quais, por conseguinte, seus estudantes estão inseridos. Valer-se desse contexto significa uma oportunidade para a pesquisa e para o produto educacional de proporcionar uma discussão mais profunda. Dentro dessa linha de justificativa de se buscar um ambiente propício, identificou-se o curso de Edificações como o mais adequado para desenvolver futuros profissionais que atuarão na construção e transformação do espaço urbano.

Ao ler os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Técnicos Integrados do Instituto Federal de Sergipe do Campus Aracaju, percebeu-se que o termo *cidadania* praticamente não aparece. Ressalta-se que isso, contudo, não significa que não haja uma educação cidadã sendo realizada de forma indireta e transversal em todas as disciplinas. Porém, chama a atenção o fato de que dos seis PPC, apenas em dois a palavra cidadania aparece mais de uma vez, sendo que no curso de Química, onde ela aparece duas vezes, uma das vezes é na bibliografia da disciplina “Processos Orgânicos Experimental”. O único curso em que o termo cidadania aparece no PPC como um todo é na versão de 2024 do curso de Alimentos.

Assim, de acordo com essa breve análise dos PPC, os cursos de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Química abordam de forma oficial o termo cidadania apenas na disciplina de Sociologia, na 2ª ou 3ª série do Ensino Médio e todos possuem a mesma ementa ou quase a mesma:

Quadro 4 – Ementas do curso de Sociologia.

Ementa	Página	Cursos
Compreender a prática política e os movimentos de cidadania, a partir dos conceitos de capital, trabalho, poder e desenvolvimento sustentável.	44	Edificações
	56	Química
	40	Alimentos – 2014
Favorecer o diálogo sobre Estado, política, direito, cidadania e democracia. Compreender o cenário político e econômico, as mudanças, transformações e as desigualdades sociais na sociedade moderna e contemporânea, associando as diferentes formas e significados do trabalho e a tecnologia.	55	Eletrônica
	69	Eletrotécnica
	57	Informática

Continuação do Quadro 4

Construção da identidade social e política. Estado, Política, Cidadania, Movimentos sociais e Democracia. Violência. Direitos fundamentais. Religião e sociedade. Relações do homem e o Meio Ambiente. Gênero, Sexualidade, Etnia e Racismo. Exercício e compreensão da cidadania e democracia.	69	Alimentos – 2029
---	----	------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Devido ao período curto que se dá o mestrado, especialmente o ProfEPT em que se faz necessária a implementação de um produto educacional, verificou-se que a disciplina de Sociologia, por já ser um espaço oficial para se discutir cidadania, seria a mais adequada para a execução da investigação dentro da proposta e do tempo para a sua realização. Ademais os PCCs, no decorrer das entrevistas realizadas com o pedagogo e coordenador do curso de Edificações, a disciplina de Sociologia, foi apontada como a que de fato trabalhava cidadania.

A amostra foi composta por 1 (um) docente da área técnica, 1 (um) docente da área de sociologia, 1 (um) coordenador do curso e 1 (um) pedagogo do curso. Como a pedagoga do curso estava afastada, entrevistou-se o gerente pedagógico e a ex-pedagoga do curso de Edificações. Ademais, fizeram parte da amostra durante a implementação e aplicação do produto educacional 20 (vinte) discentes do curso técnico integrado em Edificações. Por fim, realizou-se uma conversa informal com duas arquitetas que trabalham com projetos sustentáveis e integram movimentos sociais.

Em vista disso, a amostra foi do tipo intencional uma vez que as pessoas foram selecionadas por possuírem uma relação direta com as questões relacionadas aos processos que envolvem a promoção da educação cidadã na realidade específica do curso de Edificações no Campus Aracaju. Dessa forma, os participantes foram identificados conforme o perfil e a fase de participação na pesquisa.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa.

Perfil	Identificação
Docentes (2) — professor da área técnica e de sociologia	P1 e P2
Gestão (3) — coordenador do curso, ex-pedagoga do curso e gerente pedagógico	G1, G2 e G3
Discentes (20) — estudantes do curso de Edificações	D1, D2, D3... D20

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2024).

2.2 Etapas da Pesquisa

A fim de realizar as etapas para o cumprimento deste trabalho, foi necessário registrar esta pesquisa no comitê de ética, por meio da plataforma Brasil. Após aprovada em maio de 2024, sob o número do parecer consubstanciado em 6.823.728, foi que se iniciou este estudo.

A abordagem qualitativa, conforme destacado por Richardson (2012) no excerto mencionado anteriormente, permite uma análise profunda das particularidades e dinâmicas dos fenômenos sociais, privilegiando a compreensão das interações, processos e comportamentos dos indivíduos em seus contextos específicos. Nesse sentido, a seleção de instrumentos de coleta de dados é essencial para captar as singularidades do objeto de estudo e garantir que as etapas do processo investigativo dialoguem com a complexidade da realidade analisada. Assim, a coleta de dados foi estruturada para explorar as especificidades dos fenômenos, alinhando-se à perspectiva qualitativa de descrever, compreender e, quando possível, contribuir para a transformação dos grupos sociais investigados. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada mediante as seguintes etapas:

Figura 1 – Fluxograma das etapas.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura 1 acima pretende ilustrar que o presente estudo foi estruturado em oito etapas, distribuídas em três momentos: diagnóstico, produto e análise. No diagnóstico, buscou-se compreender, a partir de quatro perspectivas distintas, como os conceitos-chave — Cidadania, MA e EPT — se manifestaram e se concretizaram nos diferentes discursos coletados. No momento do produto, ocorreu a imersão no processo pedagógico, abrangendo sua construção, aplicação e feedback. Já a análise, embora representando um único momento, constituiu a fase mais extensa e densa desta pesquisa, pois foi nela que se estabeleceram as relações e significados com base nos dados coletados nas etapas anteriores. A utilização da

flecha foi intencional, pois todos os elementos estão interconectados e são interdependentes. A seguir, pretende-se detalhar cada uma destas etapas acima ilustradas:

1ª Etapa: Pesquisa bibliográfica que, de acordo com Koche (2011, p. 122), tem por objetivo “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa”. Desta forma, foi realizada, num primeiro momento, uma busca nas plataformas do Observatório e Capes, descrita na introdução desta dissertação. Após analisar as dissertações escolhidas, sistematizou-se os autores mais recorrentes presentes nas referências bibliográficas, somando-se a esses a bibliografia utilizada na ementa da disciplina de Sociologia. Esta etapa ocorreu entre março e junho de 2024.

2ª Etapa: A entrevista, conforme Richardson (2012, p. 208), é frequentemente caracterizada por perguntas predefinidas realizadas pelo entrevistador, com respostas limitadas a opções previamente estabelecidas. May (2004) acrescenta que ela representa uma oportunidade valiosa para acessar experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos dos entrevistados. Nesse contexto, as entrevistas semiestruturadas foram escolhidas como método de coleta de dados por sua capacidade de proporcionar maior profundidade na compreensão das perspectivas de representantes da instituição e do curso analisado. Participaram desse momento os professores, o coordenador pedagógico, o gerente pedagógico e o coordenador do curso. As entrevistas, realizadas por videoconferência devido à greve na instituição, ocorreram entre julho e agosto de 2024, com duração média de 30 minutos cada. O tratamento dos dados envolveu a transcrição inicial pelo Google Colaboratory, seguida pela revisão completa dos áudios para ajustes e seleção de trechos relevantes a cada categoria de análise.

3ª Etapa: May (2004) considera a observação não participante um método adequado para captar a dinâmica das interações cotidianas, alinhando-se ao que Noronha enfatiza sobre a articulação entre o cotidiano e a história, a transformação da “verdade prática” em verdade teórica e a importância de refletir esses elementos na construção das categorias de análise (Fazenda, 2010). Nesse método, uma ferramenta central são as anotações de campo, que devem ser orientadas pelas questões investigativas do pesquisador. Para este estudo, foi utilizado um diário de bordo com foco nos temas principais da pesquisa (cidadania, MA, EPT). As seguintes perguntas guiaram as anotações: A aula aborda aspectos que promovem o desenvolvimento da cidadania? Quais metodologias e estratégias didáticas são utilizadas pelo professor? Há evidências de que os estudantes compreenderam os conteúdos por meio de seus

comentários ao longo das aulas? Quais possíveis conhecimentos atitudinais a aula propõe? Existe relação entre o conteúdo e a área técnica do curso?

A observação não participante foi realizada com a turma durante as aulas de Sociologia do primeiro e segundo bimestres, após o período de greve, entre os dias 19/07 e 27/09. Foram observadas cinco aulas de 50 minutos, sendo quatro antes da implementação do produto e uma após sua aplicação.

4ª Etapa: Richardson (2012) destaca que os questionários possuem duas funções principais: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social (p. 189). Com base nisso, foram elaborados três questionários para esta pesquisa, os quais se encontram nos apêndices deste trabalho. O primeiro questionário teve como objetivo compreender o perfil da turma, sendo composto por perguntas abertas e fechadas e aplicado individualmente via Google Formulário. O segundo foi realizado em grupo, utilizando a dinâmica World Café, uma MA, com o propósito de explorar os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes em relação aos três campos temáticos deste estudo: Cidadania, MA e EPT. Já o terceiro questionário, composto apenas por perguntas abertas, foi inicialmente planejado para aplicação online, mas devido à baixa adesão, foi impresso e aplicado individualmente. Como incentivo, o professor de Sociologia ofereceu pontuação extra aos estudantes que respondessem. Este último instrumento buscou coletar feedback sobre a implementação do produto educacional.

O primeiro questionário foi aplicado no dia 09 de agosto de 2024, utilizando um *QR code* disponibilizado em um diário de bordo entregue aos estudantes. Ele visou traçar o perfil da turma por meio de perguntas fechadas, como local de residência, meio de transporte utilizado para chegar ao IFS, tempo de deslocamento, raça, idade e se o estudante possui alguma deficiência (PCD). Além disso, incluiu perguntas abertas, como os motivos que levaram os estudantes a escolherem o curso, se gostavam dele e se pretendiam continuar na área. Essas questões foram adicionadas após uma entrevista com um professor da área técnica, que levantou a hipótese de desinteresse dos estudantes pelas disciplinas técnicas devido à falta de intenção de seguir na área. Validar ou refutar essa hipótese foi relevante para a pesquisa, permitindo identificar se outros fatores, como a didática do professor, poderiam estar influenciando o engajamento dos estudantes, por exemplo. O principal objetivo desta etapa foi adaptar a sequência didática às especificidades do grupo.

No mesmo dia, foi aplicado o segundo questionário durante a aula, utilizando a metodologia ativa World Café. Essa abordagem colaborativa e dialógica promove a troca de

ideias em um ambiente informal e dinâmico. Os estudantes foram divididos aleatoriamente em grupos de até cinco pessoas, e cada membro recebeu uma função específica:

1. **Líder/Facilitador:** orientava as discussões, assegurava a participação de todos e mantinha o foco no objetivo.
2. **Relator/Secretário:** registrava as ideias e organizava as respostas.
3. **Gerente de Tempo:** monitorava o tempo e ajudava na priorização de tarefas.
4. **Observador:** analisava as dinâmicas do grupo e oferecia feedback construtivo.
5. **Pesquisador:** trazia informações e evidências adicionais para apoiar as discussões.

Cada grupo respondeu a uma das seguintes questões:

1. **Grupo 1:** Como são as aulas no IFS? Relatem experiências e sentimentos.
2. **Grupo 2:** Como vocês avaliam o curso técnico em Edificações do IFS? Pontuem aspectos positivos e negativos.
3. **Grupo 3:** O que vocês entendem por cidadania?
4. **Grupo 4:** Vocês participaram de atividades para resolver problemas na comunidade ou no IFS recentemente? Descrevam essas experiências e resultados.

Os líderes circulavam com as perguntas entre os grupos, garantindo a continuidade das discussões. Após a rotação completa, cada líder retornava ao grupo original, apresentava as respostas coletadas e o observador oferecia um feedback sobre a dinâmica.

O terceiro questionário, aplicado de forma impressa, buscou refletir a estrutura do questionário diagnóstico inicial, permitindo uma análise comparativa. Ele foi projetado para avaliar a percepção dos estudantes sobre as aulas ministradas, diferenciando-as das demais disciplinas do IFS, além de verificar se os participantes compreenderam os conceitos de cidadania e identificaram formas de atuar ativamente em suas comunidades e locais de estudo.

5ª Etapa: A sequência didática, produto educacional, foi elaborada com base em referenciais teóricos e em dados coletados por meio dos questionários, entrevistas semiestruturadas e a observação não participante. Segundo Zabala (1998, p. 53), uma sequência didática consiste em “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Após sua construção inicial, foi submetida a feedbacks de especialistas em educação, por meio de um formulário google e um período para análise, que foi sistematizada de modo a levar a uma reformulação do produto com base nas sugestões recebidas e, posteriormente, aplicada em sala de aula entre 23/08/24 a 13/09/24 no decorrer da aula de Sociologia. A aplicação permitiu avaliar sua eficácia prática, resultando em ajustes finais baseados nas evidências coletadas.

6ª Etapa: Devido à carga horária limitada de uma aula semanal de 50 minutos e ao impacto da greve nacional dos Institutos Federais, ocorrida entre março e julho de 2024, o cronograma letivo sofreu um atraso significativo. Essa conjuntura dificultou a negociação para a implementação integral do produto, pois o professor de Sociologia não dispunha de tempo suficiente para abdicar de todas as aulas previstas à sua execução. Após negociações, foi possível realizar a implementação de quatro das sete aulas originalmente planejadas. As atividades ocorreram nas sextas-feiras, nos dias 23 e 30 de agosto e 13 de setembro de 2024, no horário das 10h40 às 11h30. Excepcionalmente, nos dias 23 e 30 de agosto, a duração das aulas foi estendida em 30 minutos, possibilitando maior aprofundamento das atividades. O professor optou por não acompanhar diretamente a aplicação do produto em sala de aula, mas validou previamente todas as aulas, que foram enviadas para sua análise e aprovação.

7ª Etapa: Com o objetivo de coletar a percepção dos estudantes sobre as Metodologias Ativas (MA) aplicadas e sua contribuição para a compreensão do conceito de cidadania ativa, foi utilizado um questionário de feedback composto por perguntas abertas. Este instrumento de coleta de dados continha nove itens: um destinado à identificação dos respondentes e oito voltados à avaliação. As perguntas de avaliação foram organizadas em dois grupos: três relacionadas às estratégias didático-metodológicas empregadas e quatro espelhando as questões do diagnóstico inicial, com o propósito de verificar a evolução das percepções dos estudantes. Inicialmente, optou-se pela aplicação de um formulário online, disponibilizado aos estudantes após a quinta aula. Contudo, a adesão foi baixa, com apenas três respostas registradas. Mesmo com o apoio do professor e do líder de turma para o reenvio do link, o número de respostas aumentou apenas para cinco. Diante desse cenário, decidiu-se realizar a coleta de dados de forma presencial, por meio da distribuição do questionário em formato impresso. Como estratégia para incentivar a participação, o professor ofereceu um ponto extra na média final da disciplina para os estudantes que respondessem ao questionário, o que resultou em um total de dezoito respostas.

8ª Etapa: Os dados coletados em todas as etapas anteriores a essa foram submetidos a uma análise do discurso, fundamentada nos pressupostos teóricos de Eni Orlandi. Essa abordagem possibilitou a investigação dos sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, levando em consideração as relações de poder, as ideologias e as práticas discursivas que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Orlandi (2001), a Análise do Discurso “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (p. 15), assim, a escolha desse método proporcionou uma compreensão aprofundada das falas, ações e escritos dos

participantes. Ao focar nos discursos produzidos foi possível revelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao tema, bem como as transformações que ocorreram ao longo das atividades.

Durante a coleta de dados, foram realizados dois movimentos principais: a escuta das pessoas responsáveis pelo processo pedagógico de ensino e de aprendizagem e a observação não participante desse mesmo processo, bem como a aplicação do produto. Nesse contexto, entre os dispositivos de análise elencados por Orlandi, a identificação do imaginário e do real mostrou-se uma lente adequada para examinar o que os representantes da instituição projetam como ideal e o que de fato ocorre na prática. Orlandi (2001) destaca que:

O que temos, em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito, como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona (Orlandi, 2001, p. 74).

Assim, a análise do discurso busca evidenciar as descontinuidades, contradições, faltas e equívocos que constituem o discurso dos sujeitos, contrapondo-as às representações idealizadas, completas e coerentes presentes em seu imaginário. Essa articulação entre o real e o imaginário, como aponta Orlandi (2001), é essencial para o funcionamento do discurso. Nesse sentido, o método não se propõe a trazer uma “verdade” definitiva ou a esgotar as possibilidades de interpretação, mas, ao explicitar quem são esses sujeitos objetos da análise, torna visíveis os vieses envolvidos e os utiliza como elementos constitutivos do próprio processo analítico.

Portanto, a honestidade da análise reside em sua capacidade de dialogar com as contradições e incompletudes inerentes ao discurso, sem abrir mão do rigor metodológico. Esse rigor será detalhado na próxima seção deste trabalho, onde também serão apresentadas as categorias de análise estabelecidas para garantir a consistência e a sistematização da investigação.

2.3 Análise dos dados

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas principais: a primeira, realizada antes da elaboração do produto educacional, incluiu entrevistas semiestruturadas e observação não participante; a segunda ocorreu após a aplicação do produto educacional; e a terceira consistiu na análise dos dados na perspectiva da Análise do Discurso segundo a concepção de Orlandi (2001). Nesse contexto, foram considerados tanto os dados coletados durante as entrevistas e

a observação não participante quanto aqueles obtidos durante e após a aplicação do produto educacional. A articulação entre esses conjuntos de informações foi fundamental para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

Conforme Orlandi (2001), a realização da Análise do Discurso exige uma atenção cuidadosa ao contexto histórico e social em que o sujeito está inserido. É necessário compreender a perspectiva a partir da qual ele se expressa e os princípios ideológicos que embasam seu discurso. Somente assim é possível interpretar não apenas o que é real e o que é imaginado, mas também o que é contraditório, evasivo, ideológico, que pode trazer interpretações relevantes sobre os temas abordados.

Dessa forma, é importante destacar dois aspectos fundamentais. Primeiramente, esta pesquisa foi conduzida com o objetivo específico de identificar quais Metodologias Ativas podem ser utilizadas para abordar o conceito de cidadania ativa na Educação Profissional Técnica, particularmente no curso técnico integrado em Edificações do Campus Aracaju. Em segundo lugar, embora o objetivo tenha sido definido previamente, o estudo estruturado de forma intencional e as perguntas elaboradas pela pesquisadora tenham sido direcionadas a um público específico (alunos do terceiro ano do curso de Edificações, professor de Sociologia, professores da área técnica, pedagogo e coordenador do curso) em um contexto específico (uma escola pública federal de ensino técnico e tecnológico), é essencial reconhecer que os sujeitos envolvidos possuem diferentes contextos e inserções sociais. Assim, suas percepções de mundo e consciência social variam, refletindo essa diversidade nos discursos analisados.

À vista disso, é importante destacar que a análise discursiva foi conduzida com base em uma temática específica, mas levando em conta diferentes visões de mundo, perspectivas ideológicas, classes sociais e interesses. Diante de tamanha diversidade, não se pretende esgotar as possibilidades de interpretação dos discursos. Nesse sentido, Orlandi (2001) argumenta que, mesmo após analisado, um objeto discursivo permanece aberto a novas abordagens, pois todo discurso integra um processo discursivo mais amplo, e o recorte realizado influencia diretamente o modo de análise. Com base nesse entendimento e considerando os diversos dispositivos de análise propostos pela autora, optou-se, após a análise preliminar dos dados coletados nas etapas anteriormente descritas, pelo dispositivo “Autor e Sujeito: real e imaginário”, que busca explorar as contradições, equívocos e lacunas presentes nas representações discursivas realizadas pelos sujeitos.

Essa escolha foi feita porque, embora as respostas dos entrevistados e dos estudantes coletadas na fase de diagnóstico revelem percepções e convicções sobre a realidade, estas expressam visões de mundo que se materializam em discursos. No entanto, o discurso, por

sua própria natureza, é incompleto, falho e contraditório, já que é atravessado pelas condições sócio-históricas e ideológicas que o constituem. Orlandi (2001) destaca que o sujeito do discurso é formado no interior dessas condições e exerce uma função no dispositivo institucional onde está inserido. No caso desta pesquisa, o Instituto Federal e, por conseguinte, a educação profissional atuam como instâncias que circunscrevem os sentidos possíveis e disciplinam as produções discursivas. Segundo a autora, “sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (Orlandi, 2001, p. 75). Dessa forma, é possível aprofundar a análise das posições discursivas que se configuram nesse contexto, alinhando-as aos objetivos desta dissertação, que busca compreender como as condições institucionais moldam os sentidos sobre cidadania e metodologias ativas.

Tendo em vista que uma pesquisa busca alcançar os objetivos geral e específicos, o recorte discursivo e as categorias de análise foram definidos nessa linha. Assim, foram estabelecidos três categorias de análise, de acordo com o Quadro 6: 1ª) Educação Cidadã – defendida na Lei de Diretrizes e Base que regula toda a educação básica do Brasil e diz respeito sobre o conhecimento do que é educação cidadã e como ela é intencionalmente inserida e desenvolvida na EPT; 2ª) Educação Profissional e Tecnológica – que se relaciona com a superação da dualidade entre formar para o trabalho/Enem e para a cidadania (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005) de modo a corresponder aos princípios básicos da instituição de ser integral, politécnica e omnilateral; 3ª) Metodologias Ativas – que representa as estratégias de ensino e de aprendizagem que se alinham à perspectiva de uma educação cidadã, integral, politécnica e omnilateral, defendidas pela EPT.

Quadro 6 – Inter-relação entre os objetivos e os dados da pesquisa

Objetivos Específicos	Análise de dados
1) Investigar como o conceito de cidadania e EPT vem sendo trabalhado no curso integrado em Edificações;	Principalmente nas categorias 1 e 2
2) Analisar quais metodologias ativas podem ser utilizadas para trabalhar o conceito de cidadania no Curso Integrado em Edificações;	Principalmente na categoria 1
3) Desenvolver e aplicar um produto educacional a partir da escolha de MA para trabalhar os conceitos de cidadania na EPT.	Principalmente nas categorias 3

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2024).

As categorias foram analisadas a partir da interpretação dos discursos dos integrantes e da observação não participante, seguindo as etapas de análise propostas por Orlandi (2001):

- 1ª - Etapa: passagem da superfície linguística para o texto (discurso)
- 2ª - Etapa: passagem do objeto discursivo para o processo discursivo
- 3ª - Etapa: processo discursivo para a formação discursiva e formação ideológica (Orlandi, 2001, p. 77).

Em outras palavras, na primeira etapa observou-se os aspectos formais e linguísticos do enunciado, como vocabulário, estrutura gramatical e estilo. Esse exame inicial é fundamental para identificar pistas sobre as condições de produção do discurso e como ele se configura como texto. Nessa etapa, o foco é preparar-se para compreender o discurso como um todo, indo além das palavras para perceber as relações de sentido subjacentes.

Já na segunda etapa defendida pela autora, identificou-se o objeto discursivo, ou seja, os temas ou tópicos tratados no discurso, e situá-los em relação ao processo discursivo. Isso implica analisar como diferentes formações discursivas (perspectivas ou posições ideológicas presentes no texto) se articulam e disputam espaço no discurso, conectando-as às condições sócio-históricas que determinam esses sentidos. É uma etapa de contextualização e confronto entre os sentidos possíveis.

Por fim, na terceira etapa, aprofundou-se na análise para revelar como as formações discursivas identificadas estão relacionadas às formações ideológicas que as sustentam. Isso requer interpretar o discurso no contexto de suas relações com o poder, a instituição e os sujeitos, evidenciando as coerções e contradições que moldam os sentidos. Nessa etapa, o discurso é compreendido como um lugar de disputa e produção de significados mediados por estruturas ideológicas.

3 A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA INTEGRADA

Esta seção tem como objetivo iniciar com a conceituação de cidadania, abordando sua etimologia e origem, além de discutir as contribuições de autores clássicos, como Marshall (1967), Bobbio (2004) e Bauman (2001). Em seguida, busca-se contrapor, complementar e contextualizar essas perspectivas com autores brasileiros, como Benevides (1992), Reis (1997) e Charlot (2014). Posteriormente, será abordada a educação cidadã como um direito constitucional, destacando as diretrizes para a educação cidadã publicadas em 2012 em diário oficial da união e sua inserção no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Edificações e suas relações, trazendo, ao fim, as implicações no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com Martins (2000) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Por fim, a seção apresentará uma breve discussão sobre como viabilizar essa educação na prática, com base em Metodologias Ativas, iniciando pela perspectiva Filatro e Cavalcanti (2018), seguida pelas críticas e ressalvas de Saviani (1999) e concluindo com a abordagem proposta por Candau (2008).

O conceito de cidadania possui raízes históricas que remontam às antigas religiões, à civilização grega e ao Império Romano. Etimologicamente, a palavra cidadania deriva do latim *civitas*, mas as ideias associadas ao termo surgem muito antes disso. Segundo Reis (1997), os gregos já incorporavam ideais de liberdade e valores republicanos que constituíam o germe do conceito de cidadania. Além disso, mesmo antes da Grécia Antiga, algumas doutrinas religiosas introduziam noções abstratas de igualdade, ao propor que os seres humanos são idênticos perante uma divindade, o que representava uma inovação significativa para a época.

Nesta pesquisa, o levantamento histórico inicial acerca da noção de cidadania — com base em Reis (1997) — influenciou a elaboração do panorama teórico deste estudo, situando a questão da cidadania como componente transversal, a fim de identificar como essa construção histórica de direitos e exclusões poderia ser abordada em sala de aula, especialmente ao relacioná-la ao contexto do curso de Edificações.

Entretanto, não se pode deixar de destacar que a construção histórica da cidadania esteve repleta de exclusões e contradições. Benevides (2008) destaca como, durante os 400 anos de escravidão no Brasil, prevaleceu a ideia de que determinados grupos não tinham direitos porque não eram considerados pessoas, mas propriedade. A noção de cidadania, portanto, estava vinculada a critérios de merecimento baseados em características como o local de nascimento, a cor da pele e as relações de poder vigentes.

Adicionalmente, Marshall (1967) aponta que a cidadania, embora fundada no princípio da igualdade, é contraditória dentro do sistema capitalista, que, por sua natureza, gera desigualdades. O autor observa que enquanto a cidadania busca assegurar direitos iguais a todos, o capitalismo opera com base na desigualdade, o que cria um conflito permanente entre os dois sistemas. Essa tensão, por ser ainda mais evidente no século XX, quando a cidadania e o sistema de classes capitalista entram em constante disputa, contribuiu para a fundamentação teórica do estudo, pois reforça a percepção de que a cidadania não pode ser entendida de modo homogêneo.

Bobbio (2004), por sua vez, argumenta que a democracia se efetiva pelo reconhecimento e proteção dos direitos, especialmente os sociais, que são frutos de lutas organizadas e, portanto, históricos e mutáveis. O autor amplia a visão de Marshall sobre a sequência de direitos civis, políticos e sociais, ao afirmar que os direitos sociais, ao reconhecer as especificidades dos indivíduos — como sexo, idade, raça e condições físicas —, trazem à tona um paradoxo inerente à cidadania: a igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças. As especificidades citadas anteriormente foram fundamentais para estruturar as personas na estratégia do mapeamento participativo, levando os estudantes a compreenderem que o indivíduo/ser humano não pode ser visto como um ser genérico.

Nessa linha, Bauman (2001), analisa como o neoliberalismo promove a individualização, um processo que, segundo ele, corrói a cidadania. Para o autor, enquanto o cidadão busca o bem-estar coletivo como meio de alcançar seu próprio bem-estar, o indivíduo age de forma mais cética ou indiferente em relação à causa comum e ao bem-estar social. Essa individualização resulta, segundo Bauman (2001), na desintegração gradual da cidadania e no esvaziamento do espaço público, antes representado por lugares como a ágora grega. Em um contexto contemporâneo, a pesquisadora questiona se espaços como a escola poderiam assumir o papel de uma nova ágora, promovendo o debate e a construção coletiva. Para este estudo, as reflexões de Bauman servem de alerta sobre a importância de resgatar práticas cidadãs no ambiente escolar, contrapondo essa tendência individualista com uma proposta formativa mais colaborativa.

Assim, as reflexões de Marshall (1967), Bobbio (2004) e Bauman (2001) subsidiaram a construção da fundamentação teórica da dissertação, evidenciando como o conceito de cidadania está em permanente tensão com as estruturas sociais e econômicas. Essas ideias foram utilizadas para construir a aula três da sequência didática em que as atividades propostas buscam discutir os direitos enquanto conquistas históricas e como as desigualdades sociais promovem a exclusão de determinados grupos do seu pleno exercício.

Ao analisar o termo cidadania no contexto brasileiro, Benevides (1992) apresenta uma perspectiva que amplia seu significado, defendendo a ideia de que ser cidadão não se limita a portar direitos e deveres. Para ela, a cidadania ativa implica participar ativamente da manutenção de direitos já conquistados e na luta por novos. Isso se alinha à visão de Bobbio, que entende os direitos como frutos de lutas sociais organizadas, sendo, portanto, históricos e mutáveis. Benevides (1992) também ressalta que a participação popular, por meio de instrumentos democráticos como referendos, plebiscitos e iniciativas populares, é fundamental para forjar a consciência de direitos no povo, essas vivências são fundamentais para o desenvolvimento do cidadão ativo. Ela distingue, ainda, a cidadania ativa daquela que é passiva, ou seja, outorgada pelo Estado como um favor ou tutela, argumentando que apenas a cidadania ativa confere ao indivíduo um papel participativo na esfera pública e no processo de criação de novos direitos. Dessa forma, a autora contribui para esta pesquisa ao evidenciar que a mera assimilação de direitos e deveres não basta para desenvolver uma cidadania ativa: é fundamental que os estudantes, a partir desses conhecimentos, mobilizem os atores sociais ao seu redor e reivindiquem direitos ainda não garantidos na prática.

Além disso, Benevides (1996) identifica três elementos indispensáveis para a educação para a cidadania: a formação intelectual e a informação; a educação moral; e a educação do comportamento. O primeiro se refere ao acesso ao conhecimento, cujo déficit reforça desigualdades e exclusões sociais. O segundo envolve valores republicanos e democráticos, como o respeito às leis e aos direitos humanos, a responsabilidade no exercício do poder e a aceitação da vontade da maioria, sem desconsiderar as minorias. Já o terceiro enfatiza o respeito às diferenças, a solidariedade, a cooperação e a subordinação dos interesses pessoais ao bem comum.

Na prática da pesquisa, as concepções de cidadania ativa (Benevides, 1992) e a tríade de elementos essenciais para a educação cidadã (Benevides, 1996) foram norteadoras para a formulação das questões que guiaram a análise documental e as entrevistas. A parte que diz respeito à educação do comportamento foi elemento chave para a escolha das metodologias ativas que justamente fomentassem o desenvolvimento das habilidades citadas.

Acima, demonstrou-se que a cidadania em si está imersa em complexidades e contradições. Uma delas é a de como ter igualdade na diversidade, que tanto para Benevides (2008), quanto Bobbio (2004), não se caracteriza em si em uma contradição. Ela vai dizer:

Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, a igualdade não significa “uniformidade” de todos os seres humanos — com suas diferenças naturais e culturais de todos os tipos. Não significa homogeneidade. O direito à igualdade

pressupõe — e não é uma contradição — o direito à diferença (Benevides, 2008, p. 11).

Ao passo que Reis (1997), por outro lado, enxerga como uma tensão inerente essa igualdade e diferença, questionando-se como ambas podem ser conciliadas.

A complexidade do conceito de cidadania também é abordada por autores como Charlot (2014), que distingue cidadania de vínculo social. Enquanto a cidadania remete à esfera política e aos direitos e deveres regulamentados por leis coletivamente construídas, o vínculo social se refere às relações interpessoais estabelecidas no cotidiano, como conversas, interesses comuns e respeito mútuo. Charlot (2014), tal qual Bauman (2001), no entanto, é cético quanto à possibilidade de uma cidadania significativa em tempos de globalização e individualização, considerando-a, por vezes, um artifício para apaziguar desigualdades e desestimular revoltas sociais. Para ele, a solidariedade aparece como uma alternativa mais eficaz para reconfigurar a política em prol do interesse geral, sem ignorar as especificidades socioeconômicas. Esse ponto de vista levou este estudo a priorizar ações que estimulem a solidariedade, contrapondo a individualização com práticas coletivas.

Apesar de sua visão crítica, Charlot (2014) reconhece que o agravamento de problemas como desemprego, redução salarial e perda de direitos reacende a discussão sobre cidadania no debate público. Nesse contexto, Antunes (2018) alerta para a emergência de uma nova classe trabalhadora marcada pela individualização e precarização das relações de trabalho. Ele observa que essa configuração dificulta a organização coletiva, expondo os indivíduos a uma falsa noção de flexibilidade que, longe de oferecer liberdade, os aprisiona em condições de instabilidade e insegurança, reforçando as desigualdades sociais.

Nesse sentido, buscou-se, em consonância com as reflexões de Benevides (2008), Bobbio (2004), Reis (1997) e Charlot (2014), evidenciar na pesquisa a ideia de que a cidadania se constitui em meio a tensões, demandando discussões sobre diversidade, respeito às diferenças e participação coletiva. Esses entendimentos embasaram o uso e adaptação do mapeamento participativo para a sala de aula, justamente para estimular os alunos a perceberem desigualdades e possibilidades de ação no espaço público, reforçando a noção de solidariedade e de vínculo social.

Dessa forma, os autores apontam para a complexidade do conceito de cidadania, que transita entre o reconhecimento de direitos, a luta por igualdade, o respeito às diferenças e os desafios impostos pelas transformações socioeconômicas contemporâneas. Esse reconhecimento de que a cidadania, ademais todas as implicações que o termo suscita como exposto anteriormente, é crucial para a educação está legitimado em diversos textos legais.

Como dito na introdução, o exercício da cidadania é um dos objetivos maiores da educação pública e está previsto tanto no artigo 5º da Constituição Federal como no artigo 22 da LDB. No decorrer da explanação acima, fica evidente a relação entre o exercício da cidadania e os direitos humanos e o Plano Nacional em Direitos Humanos — PNDH lançado em 2003 ratifica esta afirmação:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (Brasil, 2018, p 9-10).

O trecho acima apresenta uma concepção contemporânea de direitos humanos que engloba cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária. Esses conceitos estão ancorados em valores humanistas e nos princípios de liberdade, igualdade, equidade e diversidade, destacando a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Além disso, o PNDH enfatiza a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas na implementação das normas e pactos que os protegem. Essa formação inclui a capacidade de exercer o controle democrático sobre as ações do Estado, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana e comprometendo-se com a solidariedade internacional e com outros povos e nações (Brasil, 2018).

Ao inserir essa concepção no escopo da dissertação, foram definidas estratégias no produto educacional destinadas a estimular o protagonismo e a participação democrática dos estudantes, com vistas a levá-los a refletir não apenas sobre seus direitos, mas também sobre as ações que podem realizar para efetivá-los em sua comunidade, em consonância com o que postula o PNDH e os artigos constitucionais mencionados. Assim, essa noção norteou a elaboração de algumas perguntas acerca da participação dos estudantes em atividades em prol da comunidade ou do Instituto Federal, tanto no diagnóstico quanto no feedback. Além disso, na aula seis, os estudantes foram convidados a prototipar alternativas democráticas de obtenção de direitos no território em que vivem.

Ao relacionar essas diretrizes com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), observa-se que autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a superação da

dualidade histórica entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Para esses autores, a EPT deve integrar ambas as dimensões, entendendo que o trabalho, enquanto categoria educativa, precisa contribuir também para uma formação ética e cultural que promova a cidadania democrática. Dessa forma, tal enfoque dialoga diretamente com a finalidade da minha pesquisa de articular conhecimentos técnicos e formação cidadã no curso técnico integrado de Edificações, pois reafirma a importância de inserir componentes formativos que incentivem a reflexão crítica e a responsabilidade social. Nessa linha, Neves e Pronko (2008) reforçam que o trabalho complexo, de natureza científica, artística e tecnológica, deve ter como finalidade não apenas a qualificação técnica, mas também a ampliação cultural e ética, o que embasa a proposta desta dissertação de pensar práticas pedagógicas que integrem conteúdos profissionais e valores democráticos, fortalecendo a formação integral e o senso de cidadania dos estudantes.

A perspectiva de uma formação politécnica e omnilateral, defendida por autores como Ciavatta (2014), enriquece o debate ao propor uma educação que transcenda o caráter técnico e abarque a integralidade do ser humano. Tal proposta mantém relação com o objetivo desta pesquisa, que busca integrar a formação profissional no curso de Edificações quando direciona os estudantes a refletirem como eles podem apoiar a garantia de direitos fundamentais a partir da atuação em sua respectiva área. Por sua vez, a educação omnilateral propõe o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando aspectos físicos, mentais, culturais, políticos e científico-tecnológicos, alinhando-se ao ideal de cidadania ativa destacado anteriormente pelo PNDH.

Essa perspectiva se conecta também ao conceito de intelectual orgânico de Gramsci, reinterpretado por Manacorda (1990) e retomado por Kuenzer (2000) como o “novo intelectual”. Este é o profissional que se espera que EPT forme, que não apenas compreende o meio sócio-histórico em que vive, mas se posiciona como agente de transformação, lutando contra retrocessos nos direitos conquistados. Kuenzer (2000, p. 44) define esse novo intelectual como aquele “capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da pólis, sujeito e objeto de direitos”, reafirmando o compromisso com uma formação integral e crítica. No contexto deste trabalho, esse entendimento se conecta com a proposta de desenvolver práticas pedagógicas que promovam a consciência social e a participação ativa no curso de Edificações, visando formar profissionais que não se limitem a executar tarefas técnicas, mas contribuam ativamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Contudo, é importante lembrar que essa concepção nem sempre caracterizou a EPT no Brasil. Neves e Pronko (2008) relatam que a origem da EPT remonta ao Decreto n.º 7.566,

que criou as Escolas de Aprendizes-Artífices com uma proposta tecnicista e assistencialista voltada à classe operária. Apenas ao longo das décadas, com a consolidação dos Institutos Federais, é que a EPT passou a incorporar uma perspectiva de formação cidadã crítica, alinhada aos ideais de cidadania ativa e planetária do PNDH.

Essas contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e de Ciavatta (2014) foram fundamentais para o alinhamento do aspecto profissional da sequência didática ao curso de Edificações. Com base nelas, elaborou-se um produto educacional que contemplasse a relação entre conhecimentos técnicos e formação cidadã, aspecto que resultou em atividades destinadas a estimular a reflexão sobre como a prática profissional do futuro técnico pode impactar a sociedade, visando a uma formação integral e politicamente engajada.

Portanto, as propostas do PNDH estão alinhadas com as abordagens de formação politécnica e omnilateral na EPT, reafirmando o papel da educação na construção de cidadãos conscientes, solidários e críticos, aptos a contribuir tanto para o desenvolvimento do trabalho quanto para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática. Essa visão, ao mesmo tempo local e planetária, dialoga com os desafios contemporâneos de construir uma cidadania que respeite as diferenças e promova a igualdade, como alertam autores como Bobbio (2004) e Benevides (2008).

Candau (2008) destaca que as metodologias ativas estão alinhadas a uma educação cidadã ao enfatizar que as estratégias metodológicas utilizadas para educar em direitos humanos não podem ser dissociadas de uma visão política, filosófica e conceitual sobre os direitos humanos. Para ela, a didática jamais é neutra, e o modo como as aulas são conduzidas pode tanto promover quanto limitar uma educação cidadã. Nesse sentido, Candau (2008) defende o uso de metodologias participativas que integrem diferentes linguagens, promovam o diálogo entre saberes e considerem as experiências e realidades sociais dos participantes. Tal perspectiva embasa e justifica a finalidade deste estudo, pois reforça a necessidade de práticas em sala de aula que ampliem a voz dos estudantes e articulem conteúdos técnicos com a reflexão sobre direitos humanos, criando espaços em que os discentes se vejam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação social.

Filatro e Cavalcanti (2018) complementam essa perspectiva ao apresentar as metodologias ativas como estratégias de ensino centradas na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, fundamentadas em três abordagens teóricas principais: cognitivismo, (sócio)construtivismo e conectivismo. No cognitivismo, os autores explicam que o foco está na compreensão dos processos mentais do aprendiz e na interação deste com o ambiente, promovendo uma aprendizagem significativa. Essa visão é reforçada pela teoria de

Ausubel, segundo a qual novas informações se conectam a conceitos pré-existent na estrutura cognitiva do indivíduo (Filatro e Cavalcanti, 2018; Moreira, 2017). Essa concepção de aprendizagem embasa a proposta de atividades voltadas à cidadania no curso de Edificações, pois ao propiciar situações em que os estudantes conectem seus conhecimentos prévios às discussões sobre direitos e responsabilidades sociais, estimula-se tanto a autonomia no processo de construção do saber quanto o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos desafios da formação cidadã.

No contexto do (sócio) construtivismo, Filatro e Cavalcanti (2018) destacam a importância da mediação e da interação social no processo de construção do conhecimento, enfatizando a teoria da atividade de Vygotsky e sua expansão por Engeström. Essa abordagem reconhece a influência do ambiente sociocultural e da história pessoal do sujeito no aprendizado, além de propor a aprendizagem como um processo coletivo. Acrescenta-se a isso a contribuição de Dewey e Kolb, que ressaltam a importância da aprendizagem experiencial e da reflexão crítica sobre as práticas vivenciadas.

Por sua vez, o conectivismo, formulado por Siemens, foca na aprendizagem em ambientes digitais, destacando a importância das conexões entre indivíduos e fontes de informação. Essa teoria reforça a autonomia do aprendiz, que interage com novos conhecimentos em espaços não formais, muitas vezes mediados por tecnologias digitais (Filatro e Cavalcanti, 2018).

As metodologias ativas, portanto, pressupõem um sujeito autônomo e protagonista de seu próprio aprendizado, envolvido em processos de ação e reflexão. Bacich e Moran (2018) corroboram essa perspectiva ao definirem as metodologias ativas como estratégias que promovem a participação efetiva dos estudantes na construção de um processo de aprendizagem flexível, interligado e híbrido.

Essas abordagens teóricas foram essenciais na formulação da sequência didática aplicada nesta pesquisa, pois fundamentaram as escolhas de estratégias como o World Café e o mapeamento participativo. Ao combinar os referenciais de Filatro e Cavalcanti (2018) com a ênfase de Candau (2008) na educação cidadã, criou-se atividades em que os alunos passaram a analisar problemas concretos do seu bairro, refletindo coletivamente sobre soluções e, ao mesmo tempo, exercitando o protagonismo na aprendizagem.

Contudo, ao adotar essas estratégias, foi essencial evitar os erros associados ao escolanovismo, como o esvaziamento de conteúdo. Saviani (1999) alerta para a necessidade de utilizar métodos que estimulem a atividade dos estudantes sem abdicar da iniciativa do professor. Ele defende um equilíbrio entre o diálogo dos alunos entre si e com o professor,

sem negligenciar a sistematização dos conhecimentos acumulados historicamente. Nesse sentido, a perspectiva de Saviani converge com a de Candau, que propõe uma abordagem integradora no ensino, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas e sociopolíticas. Candau (2008) explica que o processo de ensino e de aprendizagem deve incluir etapas como a análise da realidade, a sistematização coletiva, a celebração por meio de diversas linguagens e a identificação de ações concretas a serem realizadas.

Assim, ao conectar as metodologias ativas às perspectivas de Candau (2008) e Saviani (1999), reafirma-se a importância de um ensino que promova não apenas o aprendizado técnico, mas também a formação cidadã, considerando o indivíduo em sua totalidade e sua interação com o contexto sociocultural.

A partir das recomendações de Saviani (1999) e Candau (2008), procurou-se equilibrar a dimensão ativa e participativa dos alunos com a sistematização dos conteúdos, de modo que a sequência didática não se tornasse apenas uma coleção de dinâmicas “divertidas”, mas realmente promovesse uma aprendizagem significativa. Esse cuidado foi crucial para evitar qualquer esvaziamento de conteúdo, garantindo que a investigação empírica e o debate crítico estivessem sempre ancorados em referenciais teóricos sólidos, o que enriqueceu a pesquisa e o produto final.

3.1 Percepções sobre Educação Cidadã na EPT dos professores e da equipe gestora

Nesta subseção, são apresentados os relatos das entrevistas realizadas com três gestores do Campus Aracaju (G1, G2 e G3) e dois professores do curso de Edificações do IF: um professor da área de Sociologia e um professor da área técnica (P1 e P2). As percepções desses participantes são especialmente relevantes, pois eles estão diretamente envolvidos em todas as etapas do processo de educação cidadã dos estudantes, desde o planejamento até a implementação das ações. Além disso, suas contribuições foram fundamentais para a elaboração do conteúdo do produto educacional.

Sabe-se que a educação integrada descrita nos PPCs dos cursos, em especial, do curso integrado em Edificações tem por objetivo promover uma educação omnilateral que relacione “os saberes científicos, tecnológicos e humanistas, visando a formação integral do cidadão trabalhador, crítico, reflexivo, competente tecnicamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais e com condições para atuar no mundo do trabalho

de maneira ética e responsável”². No entanto, ao perguntar para G1 sobre quais são seus objetivos e que tipo de profissional o curso almeja formar, todos são de natureza técnica:

O técnico em Edificações, né, é o aluno que, ao sair do curso, pode trabalhar na construção civil, tanto diretamente em obras quanto em escritórios. Ele é habilitado a atuar, mas não necessariamente aprende a fazer projetos arquitetônicos; no entanto, ele sabe ler esses projetos. Ele pode realizar Edificações de até 80 metros quadrados. Durante o curso, ele aprende um pouco de tudo relacionado à obra, de forma superficial, como orçamento e planejamento. A execução, em si, ele deve aprender no estágio, até pela classificação de técnico, e não de engenheiro ou arquiteto. Como mencionei, ele pode projetar até 80 metros quadrados, o que geralmente corresponde a uma casa popular. Além disso, ele aprende a utilizar softwares de arquitetura, como AutoCAD ou Revit, para digitalizar projetos. Por exemplo, o arquiteto faz o projeto, e o técnico transcreve para essas plataformas. Essa é a habilitação com a qual o aluno sai do curso. Ah, obrigada, vou fechar o microfone. Eu não tinha noção de que ele não fazia projetos; na minha cabeça, ele fazia. Isso é muito interessante. Na verdade, ele faz, como eu disse, até 80 metros quadrados, que é considerado uma casa popular. Ele não faz projetos maiores. Durante o curso, ele aprende técnicas de desenho e as referências para criar os projetos, mas não pode assinar algo maior. Ele só é habilitado para construir até 80 metros quadrados. Para construções maiores, ele pode supervisionar ou acompanhar a obra, podendo estagiar ou atuar como técnico em projetos grandes, mas não será o responsável legal. Ele estará sempre acompanhando³ (G1).

Entre as dez opções relacionadas aos objetivos e atividades atribuídas ao profissional de Edificações, nenhuma faz referência direta à cidadania. Mesmo diante de uma pergunta específica sobre como o ensino técnico profissional é planejado e desenvolvido considerando a formação cidadã dos estudantes, as respostas se mostram menos objetivas em comparação à questão anterior. A educação cidadã é frequentemente apresentada como um processo espontâneo, sem intencionalidade pedagógica claramente definida. Em outros casos, ela é atribuída à responsabilidade exclusiva do professor de Sociologia, uma visão compartilhada por outros entrevistados. Por fim, observa-se que a reflexão sobre sustentabilidade, ainda que indireta, acaba por ser vista como algo que por si só engloba a cidadania, como é o suficiente para trabalhá-la.

Essa relação direta entre cidadania e práticas de sustentabilidade também está presente na fala de P1, professor da área técnica, que comenta ao ser questionado sobre como ele integra os princípios da educação cidadã com os conteúdos técnicos específicos do curso de Edificações:

O uso incorreto de um material de construção traz um retorno negativo, que vai causar desgaste tanto para a obra quanto para o próprio cidadão. E assim, quando a gente pensa muito na obra como algo individual, eu não consigo ver, mesmo que seja a sua casa, mesmo que você esteja projetando apenas para a sua casa, como algo puramente individual. Para mim, uma residência, por mais que internamente seja

² Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Edificações, 2014. Resolução n.º 36/2014/CS.

³ Entrevista de pesquisa concedida em 04 de junho de 2024, na cidade de Aracaju.

usada apenas por uma família, é um objeto que vai afetar a cidade e todo o cidadão de alguma forma⁴ (P1).

Esta fala evidencia como as ações individuais, especialmente aquelas relacionadas à sustentabilidade, podem impactar diretamente o coletivo. Nesse sentido, as percepções de P1 e G1 destacam um dos aspectos da cidadania, mas de forma generalizada. Essa abordagem reflete o que Candau (2008) argumenta ao afirmar que, devido ao caráter polissêmico do termo cidadania, que abrange múltiplas vertentes, o estudo de uma dessas dimensões muitas vezes leva à suposição de que a cidadania está automaticamente contemplada. Contudo, promover a cidadania de forma indireta não garante que os estudantes realizem essa associação de maneira direta e intencional.

Assim, entende-se que as percepções dos entrevistados refletem distintas perspectivas sobre a educação cidadã na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para P2, por exemplo, a cidadania ainda é percebida como uma meta distante, marcada por desafios históricos e culturais. Segundo ela:

Ainda é mais uma bandeira de luta do que um chão no qual a gente já esteja pisando efetivamente, e muito menos algo com o qual a gente já tenha familiaridade. [...] Somos ainda resultado de uma realidade marcada pela ditadura⁵ (P2).

Essa visão ressalta um entrave estrutural: a ausência de uma cultura democrática consolidada no ambiente educacional, principalmente porque a maior parte dos docentes são frutos de uma realidade brasileira, que a entrevistada descreve e que se alinha ao que Benevides (1996) também fala, como um período em que a “cultura política [era] oligárquica, [...] um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política” (p. 223).

Por outro lado, P2 reconhece que há práticas democráticas dentro do Instituto Federal, as quais ele vai chamar de vivências democráticas, que seriam os conselhos de classe, eventos estudantis, grêmios e até greves. Enquanto que para os demais entrevistados, os gestores (G1, G2 e G3) e o outro professor (P1) acreditam que essas mesmas vivências já constituem e sustentam a educação cidadã na EPT. G2, por exemplo, afirma:

Essa é uma equipe multidisciplinar que existe na escola, a exemplo de mim, que sou pedagoga. Então, eu dou assistência às alunas e, assim, a gente já inicia desde o acolhimento, mostrando as regras, os direitos e deveres para elas, e como acessar e buscar isso durante todo o percurso delas, educando-as na escola. Então, elas já recebem essas orientações desde o início. Assim, damos a elas um leque de opções e ensinamos também a buscar nós, servidores...⁶ (G2).

⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 18 de junho de 2024, na cidade de Aracaju.

⁵ Entrevista de pesquisa concedida em 16 de maio de 2024, na cidade de Aracaju.

⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de junho de 2024, na cidade de Aracaju.

Até com o grêmio, que é uma entidade dentro da escola, que está ali para representar também os estudantes, sendo a voz deles (G2).

Esta observação enfatiza o protagonismo dos estudantes, possibilitado por estruturas organizativas que promovem a autonomia e o diálogo, aspectos centrais nas discussões de Martins (2000) sobre a importância de práticas pedagógicas que permitam a vivência efetiva da cidadania no ambiente escolar. Do mesmo modo, G1 confirma:

Mas eu acho que a importância da greve nesse momento é justamente essa. Você pensar que não é uma questão apenas de salário [...] Como é que você quer pensar em uma educação melhor se você não consegue nem levar um aluno para um evento?⁷ (G1).

Aqui, a greve é interpretada como um exercício coletivo de cidadania, expondo desigualdades e insuficiências estruturais da educação pública, dialogando com os conceitos de cidadania como prática ativa e contextualizada. No entanto, vale a ressalva de que ter vivências democráticas dentro do espaço escolar não desobriga os professores a trabalharem como temática transversal em suas aulas.

Portanto, enquanto P2 identifica a cidadania como um objetivo ainda distante, os outros entrevistados demonstram que práticas democráticas já fazem parte do cotidiano da EPT, ainda que de forma desigual e com potencial para maior aprofundamento. Essa tensão reflete o caráter contraditório da educação cidadã, que é simultaneamente considerada algo que já ocorre por si só, e algo distante de ser uma realidade no chão da escola.

Outro ponto de convergência que surgiu em mais de uma fala é a cidadania ligada ao profissional bem formado, ético e aliado a práticas sustentáveis.

Veja, por exemplo, quando ministrava aula no curso integrado, que são meninos jovens. A gente precisa de formação, sempre que possível. Confesso que nem sempre era possível, mas sempre que dava, eu tentava demonstrar o que é correto para um técnico fazer. Tal coisa pode, tal coisa não pode, tal coisa seria correta, tal coisa não seria correta, certo? Por mais que exista uma cultura de achar que certas coisas são aceitáveis, eu sempre ressaltava que não era interessante fazer. Sim, eu refletia pouco sobre essas coisas, porque os meninos têm uma disciplina que trata especificamente disso, né? Daquilo que a lei permite que o técnico faça, aquilo que seria ético, ele faz ou não na profissão dele (P1).

Pretendeu-se aprofundar, com base em trechos das falas dos entrevistados, a compreensão de como a educação cidadã ocorre no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), particularmente por meio das vivências democráticas oportunizadas nesse espaço.

⁷ Entrevista de pesquisa concedida em 04 de junho de 2024, na cidade de Aracaju.

Nesse sentido, observa-se que a cidadania, na perspectiva técnica, está intrinsecamente relacionada à atuação de profissionais éticos e, no caso específico do curso técnico integrado em Edificações, à incorporação de preceitos sustentáveis na prática profissional. Os entrevistados apontam, ainda, com relativa unanimidade, a disciplina de Sociologia como o espaço privilegiado para a compreensão da cidadania. Além disso, destacam os novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que, ao conferirem maior centralidade aos projetos integradores, apresentam-se como elementos fundamentais para o avanço da educação cidadã no âmbito da EPT.

Dessa forma, observa-se que a cidadania não foi apresentada pelos entrevistados como um elemento diretamente relacionado à didática ou como um tema transversal a todas as disciplinas, independentemente de se tratar da disciplina de Sociologia ou de outras áreas do currículo. Nesse contexto, um dos desafios e objetivos do produto educacional proposto é incorporar práticas pedagógicas que promovam a cidadania no ambiente escolar, ampliando sua abordagem para incluir valores democráticos que transcendam a ética profissional, além de trazer o que é próprio da centralidade do que é a cidadania ativa, isto é, a consciência dos direitos e a sua mobilização.

3.2 Percepções sobre Metodologias Ativas dos professores, da equipe gestora

Na subseção anterior, foram analisadas as percepções dos professores e da equipe gestora sobre o conceito de cidadania no contexto escolar. Nesta subseção, busca-se apresentar as percepções desses mesmos atores, porém, a respeito das metodologias ativas utilizadas na EPT. O objetivo é identificar quais práticas pedagógicas já estão sendo aplicadas, de modo a subsidiar a proposta do produto educacional com novas metodologias que possam ampliar o repertório formativo dos estudantes.

Ao questionar a equipe gestora sobre como a maioria dos professores conduz suas aulas no curso de Edificações e quais metodologias são utilizadas, G2 destacou que os docentes utilizam metodologias variadas e possuem liberdade para escolher aquelas que melhor se adequam às suas aulas. No entanto, a única metodologia especificamente mencionada por G2 foi a aula expositiva:

E assim, a escola deixa bem aberta a questão das metodologias que os professores utilizam. O que a escola exige é que haja o registro no sistema acadêmico, tanto dos conteúdos quanto das aulas, e que constem duas notas a cada bimestre. Isso é uma regra da escola, todos os professores têm que cumprir. Quanto às metodologias, cada professor escolhe as suas. Há uma variedade: aulas expositivas, uso de ferramentas

diversas... Com a pandemia, muita coisa mudou, e aprendemos a utilizar novas metodologias. Alguns professores que se adaptaram melhor já usam metodologias mais recentes, mais tecnológicas, enquanto outros ainda têm dificuldades em trabalhar com essas inovações (G2).

O trecho acima ressalta que, após a pandemia, professores passaram a empregar mais tecnologias em suas aulas, o que pode gerar a impressão de que o simples uso de ferramentas digitais equivale à adoção de Metodologias Ativas. No entanto, é importante pontuar que a utilização de recursos tecnológicos não implica, necessariamente, o emprego dessas metodologias, pois ambas não estão intrinsecamente associadas. Essa distinção ficou mais clara diante dos resultados do diagnóstico com os estudantes, que descreveram as aulas como predominantemente expositivas e relataram, inclusive, casos em que foram utilizados 120 slides em um só encontro. Nesse contexto, percebe-se ainda uma possível confusão entre a presença da tecnologia e a adoção efetiva de Metodologias Ativas.

G2 confirma que a maioria dos professores se valem de métodos tradicionais para ministrar as aulas. No entanto, ao contrário de G1, G2 conhece as Metodologias Ativas porque ele cita a aula invertida, e numa fala posterior a essa fala sobre rotação por estação e Aprendizagem Baseada em Projetos:

Pelo que observo, as metodologias utilizadas são bem tradicionais. Talvez um ou outro professor utilize uma metodologia mais diferenciada, como aula invertida ou algo nesse sentido. Mas acredito que a maioria ainda utiliza métodos tradicionais (G2).

Essa compreensão acerca de Metodologias Ativas não se limita à equipe gestora, pois, em diálogo com um professor da área técnica, percebe-se que suas aulas não recorrem explicitamente a estratégias formalizadas. Em vez disso, ao notar maior atenção dos estudantes quando faz perguntas, propõe analogias e utiliza exemplos, esse docente ajusta seu formato expositivo de maneira intuitiva.

Minha preocupação maior era, durante aquelas duas horas e meia de aula, manter eles ativos, participando, até forçadamente. Então, eu tinha uma didática assim: eu pegava a folha de presença, colocava em cima da minha mesa, ficava explicando o conteúdo e, a todo momento, fazia perguntas, seguindo a lista dos alunos. Todo aluno na minha aula respondia duas, três, quatro perguntas por aula. Alguns não gostavam, aqueles mais tímidos, mas outros adoravam. Essa coisa de participar da aula era mais ativa, né? Eu procurava não ser aquele cara que ficava na frente, passando conteúdo enquanto eles ficavam ali, passivamente. Porque depois de um tempo, se você não fizer alguma coisa, você não prende a atenção do aluno. Ele vai fazer outra coisa, vai olhar o celular, vai sair, depois fica lá nos corredores, começa a conversar, enfim. E essa turma tem uma energia absurda, a gente só tem que canalizar. Então, eu fazia essas perguntas, e quando o aluno acertava, os outros batiam palmas. Quando errava, às vezes ficava um pouco mais lento na aula. Outra coisa que eu procurava fazer era criar analogias para que eles entendessem conceitualmente aquilo que eu estava apresentando. Então, não era simplesmente colocar uma fórmula, substituir, calcular alguma coisa. Tinha fórmula, com calma,

mas eu sempre procurava criar analogias para que eles entendessem o que estavam calculando. E eu achei que isso teve um efeito bom durante o tempo que ministrei aula no curso integrado (P1).

A abordagem descrita por P1 revela uma tentativa de engajar os estudantes por meio de uma estratégia participativa que combina elementos de metodologias tradicionais e ativas. Nesse sentido, o professor vai além da exposição de conteúdo, envolvendo os alunos diretamente em perguntas e analogias que promovem a interação durante as aulas. Embora haja indícios de centralidade do aluno e incentivo à participação, essa prática apresenta limitações, pois perguntas direcionadas, por si só, não asseguram a autonomia necessária para que o estudante assuma o protagonismo do próprio aprendizado, escolhendo o que e como aprender em um processo de ação-reflexão (Filatro; Cavalcanti, 2018). Em outras palavras, nas MA “o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve tanto envolver-se de forma intensa em seu processo de aprendizagem quanto refletir sobre aquilo que está fazendo” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 31). Bacich e Moran (2018) corroboram essa perspectiva ao definir as Metodologias Ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Bacich; Moran, 2018, p. 4). Nesse contexto, Filatro e Cavalcanti (2018) elencam exemplos de Metodologias Ativas, tais como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, movimento *maker*, instrução por pares e *design thinking*, enquanto Bacich e Moran (2018) acrescentam a aula invertida, a aprendizagem por histórias e os jogos. Assim, conclui-se que a descrição apresentada por P1 ainda se distancia, em certa medida, das definições de Metodologias Ativas propostas pelos autores, pois não deixa claro se há efetivo protagonismo do aluno em cada etapa do processo formativo.

Além disso, o relato indica que o professor está atento à dispersão dos alunos, possivelmente associada ao uso de dispositivos eletrônicos e ao dinamismo da turma. Essa percepção sugere a necessidade de ampliar as estratégias pedagógicas, aproximando o conteúdo dos interesses e da realidade dos estudantes. O professor também observou que, diante de respostas incorretas sem qualquer acolhimento, alguns estudantes se sentem inibidos, o que aponta para um desafio na busca de práticas mais encorajadoras ao longo do processo de aprendizagem. Algo que se tentou implementar no produto pedagógico desenvolvido, foram estratégias para trazer aspectos da realidade do estudante para o processo de aprendizagem e mudar a estrutura tradicional de sala de aula para estudantes em quatro círculos, propiciando o trabalho em grupo, de modo que mesmo que um estudante erre, por exemplo, ele não seja exposto e o erro seja regulado no próprio grupo por meio de discussões.

Retornando ao ponto do ensino descontextualizado, é algo que P1 também expõe em sua fala, ao responder como são as aulas na EPT:

Ainda é uma formação conteudista, tradicional, voltada para que o aluno consiga, basicamente, atingir uma nota para passar de ano. Muitas vezes, os conteúdos são trabalhados de forma totalmente descontextualizada da realidade do estudante. Isso prejudica o entendimento de uma educação cidadã, especialmente quando a educação formal oferecida está descontextualizada do contexto histórico, político, das lutas e das realidades das pessoas a quem esse serviço de educação é destinado. Por isso, acredito que ainda não. Acho que ainda temos muito trabalho pela frente (P2).

Na fala de P2, percebe-se uma crítica à formação educacional predominante, que tende a privilegiar a obtenção de notas e a aprovação em detrimento de uma formação mais ampla voltada à cidadania. Essa perspectiva dialoga com Candau (2008), ao indicar que a didática dificilmente se mantém neutra quando não considera os contextos históricos, sociais e políticos dos estudantes. Em decorrência disso, a promoção de uma educação voltada à cidadania ativa e conectada às realidades vividas acaba sendo limitada. Essa reflexão encontra eco em Charlot (2014), que problematiza a escola como um espaço em que o conhecimento, muitas vezes, não é percebido como significativo pelos alunos, mas sim como um meio para atingir resultados avaliativos. Nessa linha, a análise de P2 evidencia um senso crítico ao reconhecer as limitações do ensino tradicional e ao sugerir, ainda que de modo indireto, a necessidade de abordagens mais contextualizadas e humanizadas.

Por isso, optou-se por realizar um questionário sobre o perfil dos estudantes, ademais a atividade diagnóstica, com o propósito de entender quem são os sujeitos, onde moram, quanto tempo demoram para chegar ao IFS, qual percurso realizam, além de perguntas e atividades que conectassem a vida do estudante no sentido mais amplo com o conteúdo e a aprendizagem que se desejava construir.

Para fechar a discussão sobre a predominância à tendência a uma abordagem conteudista na EPT, soma-se a fala de G1, sobre a resistência dos professores à mudança:

Mas você percebe que ela tem que ser vivida na prática, né? Porque alguns professores ainda acreditam que o aluno tem que apenas aprender que $1 + 1$ são 2 e pronto. Ele não pode sair da caixinha e pensar que existem outros caminhos para chegar a esse 2 também. [...] É justamente a formação de professores. Você tem professores que acreditam em uma educação com um modelo teórico bancário (G1).

Na fala de G1, observa-se um posicionamento que questiona a ênfase excessiva em conteúdos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em consonância com G3, fica claro que há, dentro da equipe gestora, uma preocupação com a resistência de alguns professores em experimentar práticas pedagógicas mais dinâmicas e reflexivas. A metáfora do “ $1 + 1$ são

2” sugere a necessidade de considerar diferentes caminhos na resolução de problemas, e G1 indica a importância de transformar a EPT em um espaço que vá além da mera transmissão de conteúdo, promovendo uma formação integral e cidadã.

Nessa contradição, em que por um lado há a necessidade de formação docente, e por outro a resistência desses mesmos docentes que precisam de formação. P1 traz à tona outra discussão que vai de encontro a essa. Para além de como um professor dá sua aula, enxerga as metodologias ativas ou não, utiliza ou não métodos tradicionais, há as mudanças sobre a própria concepção do que é a educação:

A educação não é mais para toda a vida, ela é por toda a vida. Então, um professor que se formou e tem um plano de aula, por exemplo, utiliza esse plano a cada semestre, com as turmas que vão entrando. Grosso modo, ele está utilizando um referencial tipo o de Durkheim, que considera a educação para toda a vida. Esse conhecimento, ele acredita que será útil por toda a vida, o conhecimento em si, concebivelmente, porque estamos lidando com clássicos. Porém, usamos os clássicos para entender o hoje. Então, aquela ferramenta que eu usei há cinco anos não será adequada hoje, não atenderá às necessidades atuais. Isso exige educação emocional da minha parte, porque preciso entender que isso não significa que não tenho competência técnica, mas que a minha competência humana precisa estar o tempo todo sendo examinada e atualizada [...]

Quando a prática está obsoleta, é porque esse tipo de conhecimento não está mais funcionando. Acho que há um tipo de conhecimento que a gente não está utilizando na educação, o que está nos impedindo de avançar. Nos falta educação emocional, nos falta educação socioemocional, entende? (P1).

Tardif (2014) aponta que os saberes docentes são construídos historicamente e passam por constante reelaboração, exigindo do professor não só a capacidade de refletir permanentemente sobre sua prática, mas também de adaptá-la às novas demandas. Nesse sentido, de forma indireta, compreende-se que P1 discorre sobre a necessidade de atualização constante na prática docente e a relevância das competências socioemocionais na educação contemporânea. Ao contrapor uma visão tradicional da educação, associada a um modelo durkheimiano em que o conhecimento é encarado como algo fixo e eterno, P1 sugere que a aprendizagem, nos dias de hoje, precisa ser um processo contínuo, em diálogo permanente com as transformações da sociedade e as necessidades emergentes dos estudantes, confirmando a perspectiva de Tardif (2014) acerca do caráter dinâmico e evolutivo do saber docente.

Ao destacar que um professor pode utilizar o mesmo plano de aula por vários semestres, P1 evidencia a persistência de práticas pedagógicas que ignoram a dinamicidade do contexto social e educacional. Tal abordagem, segundo a análise, não reconhece que o conhecimento, ainda que baseado em fundamentos clássicos, precisa ser reinterpretado e adaptado para responder às demandas do presente. Essa crítica transcende a escolha entre

metodologias ativas ou tradicionais e aponta para uma lacuna mais profunda: a ausência de uma formação docente.

Candau (2008) enfatiza que o processo educativo deve abranger tanto os aspectos cognitivos quanto as dimensões afetivas e sociopolíticas, alertando para o risco de práticas que se concentrem unicamente no conteúdo, em detrimento da formação integral do sujeito. Nessa perspectiva, a fala de P1, ao declarar “nos falta educação emocional, nos falta educação socioemocional”, aponta para um vazio no sistema educacional, no qual a ênfase recai, em excesso, sobre o conteúdo, dificultando o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Conforme Candau (2008), a ausência dessas dimensões impede a educação de evoluir para um modelo mais humanizado e conectado às realidades dos estudantes, capaz de promover tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal. Dessa maneira, a crítica de P1 acerca da desatualização das práticas pedagógicas e a necessidade de um paradigma educacional mais amplo não se limitam à adoção de novas metodologias, mas envolvem a inserção efetiva das competências socioemocionais na formação docente e no processo de ensino e de aprendizagem. É nesse sentido que esta dissertação contribui ao propor um produto pedagógico voltado à ampliação do repertório de práticas dos professores, favorecendo uma abordagem mais integral e dialógica.

Embora se reconheça que uma sequência didática, isoladamente, não seja suficiente para desenvolver plenamente competências socioemocionais nos estudantes, ela pode apresentar caminhos e possibilidades que facilitem esse processo. Um exemplo disso é a utilização de um diário de bordo, onde os estudantes podem registrar ideias, sentimentos e percepções pessoais durante as aulas, utilizando desenhos ou outros formatos nos quais se sintam mais confortáveis para se expressar. Além disso, a estruturação de dinâmicas que atribuem funções e personagens aos estudantes durante discussões temáticas possibilita a vivência de papéis sociais diversos, promovendo reflexões que vão além do conteúdo e dialogam com o desenvolvimento integral do educando. Dessa forma, o produto pedagógico apresentado nesta dissertação busca não apenas enriquecer a prática docente, mas também fomentar uma educação mais humanizada e conectada às demandas contemporâneas evidenciadas por P2.

4 PRODUTO PEDAGÓGICO

Para atender a um dos requisitos do ProfEPT, foi elaborado, após a coleta e análise dos dados, o produto educacional intitulado “Guia Didático: Metodologias Ativas para uma Educação Cidadã” que poderá ser acessado pelo link <<xxx>>. Conforme descrito na seção de metodologia, o público-alvo do guia foi a turma da terceira série do Ensino Médio do curso de Edificações. Durante a coleta de dados, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, constatou-se que persiste uma forte tendência entre os professores em adotar métodos tradicionais, como aulas expositivas. Além disso, verificou-se que, apesar das diversas vivências e espaços que contribuem para o desenvolvimento da cidadania dos estudantes dentro do Instituto Federal, a sala de aula e as práticas pedagógicas ainda não incorporaram plenamente essa dimensão.

Com base na análise dos discursos e levando em consideração que o Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju, tem como meta a formação integral e cidadã de seus estudantes, decidiu-se pela aplicação de uma sequência didática nas aulas de Sociologia. Essa iniciativa visou implementar práticas pedagógicas capazes de estimular a cidadania em suas dimensões política, cognitiva e humana. Reconhece-se que esse primeiro contato não é suficiente para alcançar plenamente uma educação cidadã. Entretanto, compreende-se que a transformação da realidade educacional exige uma variedade de iniciativas que, ao se somarem, podem promover uma educação mais alinhada aos objetivos almejados. Dessa forma, a sequência didática apresentada complementa e converge com outras ações institucionais, como a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nos quais a Educação Cidadã ocupa uma posição mais destacada como princípio norteador. É fundamental, portanto, agir de maneira intencional e integrada para fomentar uma educação cidadã que os estudantes possam internalizar e vivenciar.

Rizzatti *et al.* (2020), ao responder às críticas sobre o produto educacional ser engessado ou redundante, destacam que seu propósito é servir como ferramenta de interlocução entre os professores. Os autores enfatizam que a intenção não é que outros docentes sigam o produto educacional de maneira rígida, mas que, ao entrar em contato com ele, possam adaptá-lo e construir novos produtos mais adequados aos seus respectivos contextos sócio-históricos. Sem esse diálogo inicial proporcionado pelo produto, muitas dessas novas criações poderiam jamais surgir. Além disso, um dos objetivos centrais do produto educacional é não apenas desenvolver uma técnica que sirva de ponto de partida para outros educadores, mas também estimular a autorreflexão do professor que o desenvolve,

incentivando-o a incorporar essa prática reflexiva, característica da práxis pedagógica, em sua rotina profissional. Nesse sentido, em princípio, a construção desse produto educacional foi fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional da autora desta dissertação.

No que diz respeito à classificação dos produtos educacionais, Rizzatti *et al.* (2020) discutem que esses podem ser categorizados, conforme a Capes, em diversas modalidades, como materiais didático-instrucionais, cursos de formação profissional, tecnologias sociais, softwares ou aplicativos, eventos organizados, relatórios técnicos, acervos, produtos de comunicação, manuais ou protocolos, além de cartas, mapas ou itens similares. As sequências didáticas, enquanto produto educacional, enquadram-se na categoria de materiais didático-instrucionais, sendo definidas como um conjunto de atividades organizadas, estruturadas e inter-relacionadas para atingir determinados objetivos educacionais. Essas atividades possuem início e fim claramente definidos, compreendidos tanto pelos professores quanto pelos alunos, conforme expõe Zabala (1998, p. 53).

A elaboração dessa sequência didática considerou o perfil da turma da terceira série do Ensino Médio, além de dados coletados por meio de observação não participante e entrevistas semiestruturadas. A partir dessas informações, foram selecionadas metodologias ativas capazes de estimular os estudantes a compreenderem e a simularem, de maneira intencional, atitudes cidadãs.

Esta seção encontra-se organizada em subseções que, primeiramente, apresentam uma explicação concisa sobre a sequência didática, enfatizando sua configuração como metodologia educacional; na sequência, descreve-se a observação em sala de aula; e ao final ressaltam-se alguns pontos que, aliados ao referencial teórico, justificam a adoção de determinadas Metodologias Ativas. Essa justificativa constitui o objeto da terceira subseção, na qual são esclarecidas as escolhas feitas e as características de cada Metodologia Ativa selecionada. Posteriormente, na quarta subseção, aborda-se como ocorreu a implementação da sequência didática, incluindo os desafios e conquistas, seguida de uma última subseção em que se avalia o produto educacional a partir dos feedbacks. Todas as etapas desenvolvidas em cada momento da oficina, com detalhes sobre as atividades, os objetivos, as metodologias aplicadas e o tempo destinado a cada fase, estão descritas no Quadro 9 da subseção subsequente. Adicionalmente, foi elaborado um Guia Didático para a oficina, conforme apresentado no Apêndice I.

4.1 Sequência Didática como estratégia de formação

A sequência didática, produto central desta pesquisa, foi construída com base no objetivo de identificar MA eficazes para discutir o conceito de cidadania ativa no contexto do curso técnico em Edificações. Para tanto, alicerçou-se em um referencial teórico que compreende as contribuições de Zabala (1998) sobre sequências didáticas e de Candau (2008) no que diz respeito às dimensões afetiva, cognitiva e político-social. A escolha destes autores justifica-se pela sua relevância para a construção de propostas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes e a formação de cidadãos críticos. Além disso, Candau (2008) desenvolveu um conjunto de inscitos acerca de quais estratégias metodológicas estariam alinhadas a uma educação para os direitos humanos.

A partir da análise do referencial teórico, da aplicação de um questionário de perfil dos estudantes e da observação não participante da turma, foi possível identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas expectativas e as características do grupo. Estas informações foram cruciais para a elaboração de uma sequência didática que atendesse às necessidades e interesses dos estudantes.

Para Zabala (1998, p. 53), sequência didática consiste num “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O autor defende ainda que uma sequência didática bem estruturada facilita a construção de conhecimentos, pois organiza atividades de forma progressiva e articulada, considerando o desenvolvimento dos alunos e a complexidade dos conteúdos. Para Zabala, essas atividades devem partir do conhecimento prévio dos alunos, propor desafios e oferecer apoio ao longo do processo.

Dentro da perspectiva do autor e do objetivo geral desta pesquisa, a sequência didática foi construída a partir da leitura do referencial teórico acima mapeado e do questionário sobre o perfil dos estudantes descrito anteriormente e que está no apêndice desta dissertação, bem como do questionário diagnóstico, das entrevistas e da observação não participante. Enquanto a leitura do referencial teórico, a realização das entrevistas e o questionário diagnóstico deram uma dimensão sobre quais conteúdos abordar, conseqüentemente, a observação não participante e o questionário sobre o perfil dos estudantes indicaram quais estratégias didáticas poderiam ser as mais adequadas para garantir a atenção daquele grupo específico de estudantes no decorrer da aplicação da sequência didática.

Além de Zabala (1998), também se considerou a perspectiva didática de Candau (2008), visto que esta foi citada nas referências bibliográficas das dissertações relacionadas à educação cidadã por justamente ter obras dentro dessa área como: *Somos todos/as iguais?: Escola, discriminação e educação em direitos humanos*, *Tecendo a cidadania: Oficina pedagógica de direitos humanos* e *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas*. Candau (2008) é uma intelectual que pensa a didática para além da transmissão de conteúdos, pois propõe uma visão complexa e multifacetada do processo de ensino e de aprendizagem, destacando a importância de considerar três dimensões que devem estar interligadas: a afetiva, a cognitiva e a político-social.

Feito isso, o próximo passo foi estruturar a sequência de objetivos de aprendizagem para cada uma das aulas, relacionando esses objetivos a metodologias ativas, para depois destrinchá-las em atividades que abrangessem as três dimensões propostas por Candau. Assim, os objetivos associados a Metodologias Ativas foram:

1. Diagnosticar os conhecimentos prévios da turma por meio da dinâmica do World Café;
2. Construir uma lista de direitos humanos da turma a partir da dinâmica do World Café;
3. Identificar quais direitos não estão sendo respeitados a partir da estratégia do mapeamento participativo de quatro bairros onde estudantes que fazem parte da turma moram e de personas/personagens em vulnerabilidade social;
4. Reconhecer formas de garantir ou reivindicar direitos não garantidos;
5. Prototipar alternativas democráticas de obtenção dos direitos identificados na atividade anterior;
6. Debater sobre as possibilidades de como exercer a cidadania dentro das áreas correlatas ao ensino técnico em Edificações; e
7. Avaliação e fechamento.

As atividades construídas para cada um dos objetivos foram coletadas de diversas fontes diferentes como conhecimentos prévios e bagagem da pesquisadora, que também foi professora durante oito anos e atualmente trabalha diretamente com a produção de materiais pedagógicos, leitura de materiais produzidos por instituições nacionais e internacionais que já trabalham com direitos humanos e cidadania, como o Instituto Auschwitz e a High Resolves, e conversas informais com pessoas da área de arquitetura.

Depois de construídos os objetivos específicos de cada uma das aulas, partiu-se para a segunda etapa, que foi a construção da estrutura das aulas. Para isso, usou-se como referência

a proposta de planejamento reverso de Wiggins (2020). O autor propõe começar o planejamento da aula pelo objetivo de aprendizagem que se espera que o estudante alcance ao fim da aula, depois elencar as compreensões e saberes que se deseja que os estudantes aprendam, bem como as perguntas essenciais que vão precisar ser feitas para que o objetivo seja alcançado. A próxima etapa passa pelas formas de coletar evidências de que os estudantes conseguiram chegar nessas compreensões e saberes elencados e, principalmente, no objetivo da aula.

A figura de Wiggins (2020) abaixo ilustra o modelo no qual o processo de construção de cada aula da sequência didática foi inspirado. Como se observa, o planejamento iniciou pela definição dos objetivos de aprendizagem, seguido pela identificação das compreensões e saberes desejados, das perguntas essenciais e das evidências a serem coletadas. Por fim, foram elaboradas as atividades que permitiriam aos estudantes alcançar os objetivos propostos.

Figura 2 – Modelo de uma página com perguntas de planejamento para professores.

Estágio 1 – Resultados desejados			
Objetivos estabelecidos: • Que objetivos relevantes (p. ex., orientações curriculares ou padrões de conteúdo, objetivos do curso ou programa, resultados de aprendizagem) este planejamento aborda?		O	
Compreensões: Os alunos compreenderão que... • Quais são as grandes ideias? • Que compreensões específicas sobre elas são desejadas? • Que incompreensões são previsíveis?	CD	Perguntas essenciais: • Que perguntas provocativas irão estimular a investigação, a compreensão e a transferência da aprendizagem?	PE
<i>Os alunos saberão...</i> • Quais os principais conhecimentos e habilidades que os alunos irão adquirir como resultado desta unidade? • O que eles serão finalmente capazes de fazer como resultado de tais conhecimentos e habilidades?	CO	<i>Os alunos serão capazes de...</i>	H
Estágio 2 – Evidências para avaliação			
Tarefas de desempenho: • Por meio de quais tarefas de desempenho autênticas os alunos demonstrarão as compreensões desejadas? • Por meio de quais critérios as evidências da compreensão serão julgadas?	T	Outras evidências • Por meio de quais outras evidências (p. ex., questionários, testes, projetos acadêmicos, observações, dever de casa, diários) os alunos demonstrarão o alcance dos resultados desejados? • Como os alunos irão refletir a respeito e autoavaliar sua aprendizagem?	OE
Estágio 3 – Plano de aprendizagem			
Atividades de aprendizagem: Que experiências de aprendizagem e ensino possibilitarão que os alunos alcancem os resultados desejados? Como o planejamento irá - O = Ajudar os alunos a saber para Onde a unidade está indo ou O que se espera? Ajudar o professor a saber de Onde os estudantes estão vindo (conhecimento prévio, interesses)? - P = Prender a atenção dos alunos e mantê-los interessados? - E = Equipar estudantes, ajudá-los a Experimentar as ideias-chave e Explorar as questões? - R = Oferecer oportunidades de Repensar e Rever suas compreensões e trabalho? - A = Permitir que os alunos Avaliem o próprio trabalho e suas implicações? - A = Adaptar-se às diferentes necessidades, interesses e capacidades dos alunos? - O = Organizar-se para maximizar o envolvimento inicial e contínuo, bem como a aprendizagem efetiva?			A

Fonte: Retirado de Wiggins (2020, p. 22).

Retomando Candau (2008), no momento de planejar as atividades e desenvolver as aulas, foram consideradas as três dimensões anteriormente mencionadas. No que concerne à dimensão cognitiva da didática, a autora destaca que ela envolve aspectos instrumentais do processo de ensino, tais como seleção de conteúdos, escolha de metodologias, utilização de recursos didáticos e avaliação do aprendizado. À luz dessa perspectiva, foram escolhidos os conteúdos de Direitos Humanos e os Mecanismos Democráticos para reivindicá-los. No que se refere às Metodologias Ativas selecionadas, serão elencadas a seguir; quanto à justificativa de sua adoção, será apresentada posteriormente, na subseção quatro.

Quadro 7 – Organização das MA segundo os objetivos específicos das aulas.

Aula	Tempo	Objetivo	MA
1	50min	Diagnosticar os conhecimentos prévios da turma.	World Café
2	1h40min	Direitos Humanos.	World Café
3	50min	Aprofundamento dos Direitos Humanos.	Rotação por estação
4	1h40min	Identificar quais direitos não estão sendo garantidos em quatro bairros da região metropolitana de Aracaju.	Mapeamento Participativo
5	50min	Reconhecer formas de garantir ou reivindicar direitos não garantidos.	Rotação por estação
6	1h40min	Prototipar alternativas democráticas de obtenção dos direitos identificados na atividade anterior.	Canva – Design thinking
7	50min	Avaliação e fechamento.	World Café

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Uma outra dimensão é a afetiva que, por sua vez, enfatiza a importância das relações interpessoais no processo de ensino e de aprendizagem. A interação entre professor e alunos, marcada pela afetividade, pelo respeito mútuo e pela construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, é fundamental para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Com a intenção de promover um ambiente humano dentro dessa concepção, introduziu-se o uso do diário de bordo, construído de forma artesanal, com um texto introdutório para que os estudantes se sentissem acolhidos e instigados a utilizá-lo. Esse texto foi escrito com o intuito de explicar o que era o diário de bordo e dar sugestões de uso como escrever ou desenhar ideias e pensamentos que os estudantes tivessem durante a aula ou fora dela, sentimentos que a aula poderia gerar, respostas para as provocações que iriam acontecer no percurso da sequência didática, além de outros usos possíveis que eles identificassem ou criassem no decorrer das aulas.

Outro mecanismo de conexão foram as poesias declamadas no início de cada uma das aulas de poetas contemporâneos e clássicos, no produto educacional anexo a esta dissertação, há sugestões de canções e imagens que poderiam substituir a poesia, o importante é que seja uma produção artística que o professor se identifique para promover uma conexão justamente pelo entusiasmo que o professor pode ter ao trazer algo que faz sentido para ele e que o estudante sinta isso e, por ventura, se abra para o que vier depois desse momento de

acolhimento e conexão. No caso, a escolha por poesias se deve à pesquisadora e criadora da sequência didática já declamar poesias. A escolha pela diversificação de linguagens também é uma sugestão de Candau (2008) para a promoção de uma educação cidadã.

Por fim, a dimensão sócio-política da didática reconhece que o processo de ensino e de aprendizagem está inserido em um contexto social e histórico mais amplo, marcado por desigualdades, relações de poder e diferentes culturas. A escola não é um espaço neutro, mas um lugar de disputa de significados e de construção de identidades. A finalidade da sequência didática por si só abrange essa dimensão, no entanto, optou-se por desafiar e propor aos estudantes que a cada aula eles tirassem uma foto, durante o percurso do IFS até a casa deles, de algo que se conectasse de alguma forma à aula e postassem em um mural digital na plataforma gratuita Padlet. Como o curso é Edificações, e urbanismo é um dos temas que o orbitam, ter a própria cidade em que eles vivem como foco e objeto das aulas foi uma das estratégias de realizar algo de cunho social e político. Um outro lugar em que essa dimensão se interpõe é nas dinâmicas de rotação por estações, em que se optou por trazer conteúdos de cunho político e no próprio uso dos bairros dos estudantes para a “aplicação” dos direitos humanos.

Construída a sequência didática, foi realizado o feedback com pessoas que trabalham na/com educação e colegas do ProfEPT. As perguntas que fiz no questionário foram: 1. De 1 a 10, o quanto você gostaria de ser um dos estudantes que vai ter essas aulas?; 2. O que você achou do produto educacional de forma geral?; 3. O que pode ser alterado? O que pode tornar o produto melhor? Alguma dica ou sugestão?; 4. Quais são os pontos altos/positivos desse produto?; 5. Analisando o processo de planejamento da formação, como você avalia a organização inicial?; 6. Se você pudesse classificar o nível e a qualidade das aprendizagens que a formação pode trazer, você diria que...; e 7. Comentários, perguntas ou sugestões?

No geral, os seis feedbacks recebidos destacaram a necessidade de revisão da linguagem e clareza nas instruções das atividades. Além disso, recomendaram a inclusão de uma coluna específica para detalhar os materiais e o planejamento prévio de cada aula, facilitando a preparação e a execução das atividades, o que foi considerado pertinente. Propuseram também reduzir as atividades como um todo e explicar o cronograma resumido no primeiro dia, definindo claramente o tempo das atividades e incentivando o uso autônomo do diário de bordo pelos estudantes. No que diz respeito às aulas, a Aula 1 precisaria esclarecer se o grupo ou o relator levaria a pergunta para cada grupo responder, enquanto para a Aula 7 sugeriram adicionar uma atividade de retrospectiva focada nos aprendizados dos estudantes, utilizando o diário de bordo como forma de avaliarem o próprio trabalho realizado

no decorrer do percurso. Houve também sugestões para diversificar os formatos artísticos, em vez de usar só poemas no início das aulas.

A sequência didática foi muito elogiada, primeiramente, pelo uso tanto de ferramentas analógicas quanto digitais, equilibrando, assim, a materialização do aprendizado com a praticidade digital. Além disso, a introdução com poemas promoveria tanto acolhimento quanto engajamento dos estudantes. As atividades propostas, como a reflexão sobre direitos humanos e a identificação de problemas nos bairros com mapas, são práticas que foram vistas como conectadas ao cotidiano dos alunos, incentivando, portanto, participação ativa e reflexão crítica. Por fim, a proposta do diário de bordo e o uso do Padlet para registros pessoais foram destacados por integrarem aspectos pessoais e afetivos de maneira eficaz.

O objetivo da primeira pergunta foi calcular o NPS do produto, que naquele momento inicial recebeu 50, ou seja, está na faixa de “qualidade”, porém está bem próximo da fronteira do razoável. 66,7% avaliaram o processo de planejamento da formação como ótimo e excelente, e o restante como razoável, enquanto 83,3% acreditam que a proposta pode trazer uma excelente qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Depois do feedback, as aulas foram refeitas e aplicadas em sala de aula. A aplicação possibilitou verificar o que funcionou e o que não funcionou na prática. Além disso, foi possível enxergar a pertinência de propor uma pesquisa para casa referente às formas de reivindicar direitos dentro das leis que regem a constituição brasileira. Assim, o produto final passou por duas etapas de verificação e reformulação, a primeira por pessoas que estão na área de educação ou trabalham com educação profissional e depois pela implementação em sala de aula, de modo que ambas as formas permitiram a coleta de evidências sobre o que se poderia manter e o que não seria necessário.

4.2 Observação em sala de aula

Como já mencionado na metodologia, segundo May (2004), a observação não participante é um método adequado para captar a dinâmica das interações cotidianas. Esse foi um dos objetivos deste trabalho: compreender o funcionamento da turma para pensar em estratégias específicas e adaptar a sequência didática àquela realidade. Ademais, buscou-se observar como o professor conduzia suas aulas, com o intuito de agregar elementos ao que já era realizado, somando à prática docente. A observação não participante ocorreu em cinco aulas de 50 minutos, sendo quatro antes da aplicação da sequência didática (19/07, 26/07, 03/08 e 16/08) e uma logo após sua implementação (27/09).

Nesta subseção, serão apresentadas as principais características da turma e como as aulas de Sociologia eram ministradas. No que se refere à turma, destacam-se os seguintes aspectos, que serão desenvolvidos a seguir: disposição dos estudantes na sala (mapa da sala), o humor relacionado ao gênero, o uso do celular e a formação de grupos. Quanto às aulas, serão descritas as aulas expositivas dialogadas, as estratégias didáticas e as dinâmicas de grupo realizadas.

A sala é composta por vinte estudantes, sendo 11 meninas e 9 meninos, ou seja, razoavelmente bem distribuída. Há três pessoas com deficiência, sendo duas com neurodivergência e a terceira com deficiência física e neurodiversidade. Cerca de 70% da turma é composta por estudantes pardos ou pretos e 30% por brancos. Não havia necessariamente um padrão geográfico em relação ao local de residência dos estudantes, que apresentavam grande diversidade: havia tanto moradores de bairros centrais quanto de áreas periféricas, afastadas, e até de cidades vizinhas a Aracaju. Curiosamente, observou-se que, na sala, todos os meninos se sentavam ao fundo, com exceção de dois que ocupavam o canto direito próximo à porta, ligeiramente mais ao centro, enquanto todas as meninas permaneciam nas fileiras da frente, salvo uma ou outra que também se posicionava no canto direito próximo à entrada. Essa divisão também se refletia na formação dos grupos, que geralmente eram compostos apenas por meninas ou apenas por meninos, ou predominantemente por um dos gêneros. Apenas um grupo era verdadeiramente misto, formado pelos estudantes que ocupavam o canto direito da sala.

Essa separação era acompanhada por um comportamento típico: as meninas tendiam a se concentrar na aula e responder à maioria das perguntas feitas pelo professor, enquanto os meninos do fundo frequentemente mantinham a cabeça baixa, utilizavam o celular ou respondiam às perguntas com tom de brincadeira ou ironia, buscando chamar a atenção de outros colegas. Esse comportamento parecia constituir uma espécie de diálogo interno entre os meninos, no qual qualquer fala do professor poderia ser transformada em motivo de piada. Ressalta-se, porém, que isso não configurava desrespeito ao docente, mas sim uma estratégia para gerar risos entre os colegas próximos. Uma das formas que o professor utilizava para captar a atenção dos estudantes dispersos era elevar o tom de voz ou recorrer ao humor, fazendo piadas ou brincadeiras que envolvessem os alunos e direcionassem o foco para si.

Foram observados dois momentos de formação de grupos para atividades voltadas à resolução de questões e testes. Em uma das ocasiões, o professor registrou os nomes dos grupos na lousa, reforçando a percepção de que os agrupamentos eram recorrentes e quase sempre os mesmos. Embora os grupos seguissem a lógica do mapa da sala, com meninos

mantendo o humor durante as discussões e as meninas demonstrando maior seriedade, notou-se que, em diferentes níveis, todos buscavam discutir e alcançar um consenso. Além disso, os grupos empregavam distintas estratégias para responder às tarefas. Em um deles, as questões eram divididas entre os integrantes para maior agilidade; em outro, uma pessoa redigia as respostas enquanto as validava com os colegas; e, em um terceiro, havia uma breve discussão que resultava na construção coletiva de uma resposta.

No que se refere à metodologia das aulas, elas eram predominantemente expositivas dialogadas, com apoio de slides. O professor recorria a exemplos pessoais e analogias do cotidiano dos estudantes para mediar os conteúdos. Por exemplo, ao tratar de um tema em alta, ele utilizou a expressão “casca de bala”, referindo-se a uma música popular no momento, para aproximar o conteúdo do universo dos alunos. Situações do dia a dia também eram empregadas para ilustrar conceitos; ao falar sobre “máscaras”, o docente citou o exemplo de comportamentos ao se aproximar de alguém com quem se deseja estabelecer um relacionamento.

Uma estratégia interessante do professor era justificar por que os estudantes deveriam realizar determinadas atividades, como tomar notas para facilitar a aprendizagem ou praticar meditação para melhorar a concentração. Ele também destacava como essas práticas poderiam ajudar a reduzir a ansiedade em avaliações internas e externas.

Notou-se que, no cotidiano das aulas, o professor mencionava com frequência o Enem, mais do que temas relacionados diretamente à área de Edificações. Isso provavelmente tinha como objetivo engajar os estudantes do terceiro ano e estimular seu interesse pela disciplina. Outras intervenções visavam captar a atenção da turma, como solicitar que fechassem os olhos e refletissem sobre algo que gostavam de fazer aos dez anos ou propor uma meditação de dez minutos após uma prova de Física, para acalmá-los.

Uma estratégia adicional era a pesquisa como eixo central da disciplina. Ao longo do ano, o professor desenvolvia uma pesquisa social com os estudantes, culminando na apresentação do trabalho durante a semana de tecnologia. Essa atividade permitia aos alunos aprenderem sobre pesquisa durante os três anos de Sociologia, conectando a disciplina à área técnica. A pesquisa era realizada em grupos, com acompanhamento do professor tanto em sala quanto de forma assíncrona, por meio de ferramentas como formulários do Google e planilhas compartilhadas, que serviam para dar feedbacks e orientar melhorias.

Ao longo das aulas, as respostas dos estudantes às perguntas do professor frequentemente demonstravam não apenas compreensão dos conteúdos, mas também reflexões críticas, como o caso de uma aluna que abordou a necessidade de rever determinado

tema sob uma perspectiva racial. Esses aspectos indicam que a metodologia empregada pelo professor era eficaz para promover a aprendizagem em sala de aula.

Por fim, a observação da sala de aula forneceu indícios de mudanças necessárias. A primeira foi a necessidade de misturar os grupos para incentivar o trabalho com diferentes colegas e promover o respeito às diferenças. Isso foi implementado na sequência didática, com o uso de cartões numerados para formar grupos aleatórios. Outra medida foi designar funções específicas a cada integrante do grupo, também de forma aleatória, para que diferentes estudantes assumissem papéis como o de anotador ou apresentador das sínteses. Além disso, foram testadas estratégias para capturar a atenção da turma, como apagar e acender a luz (que não funcionou) e o combinado de levantar a mão em silêncio, que se mostrou mais eficiente.

Por fim, as observações indicaram que a metodologia empregada pelo professor era eficaz em promover a aprendizagem e o pensamento crítico dos estudantes, como evidenciado nas respostas dos estudantes que conectavam os conteúdos a perspectivas sociais e culturais, incluindo questões raciais. Assim, as intervenções pedagógicas propostas buscaram complementar essa abordagem, reforçando o engajamento e a interação coletiva dentro da sala de aula.

4.3 Justificativa das Metodologias Ativas Seleccionadas

O processo de seleção das Metodologias Ativas utilizadas no presente estudo foi norteado pelos objetivos de investigar e analisar quais estratégias poderiam efetivamente promover o desenvolvimento de uma cidadania ativa no curso técnico de Edificações, resguardando as especificidades do contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, a problemática de pesquisa questiona “como e quais Metodologias Ativas podem ser aplicadas” para discutir esse conceito no âmbito do ensino técnico, exigindo um aprofundamento das escolhas metodológicas que não se restringisse à simples adoção de práticas participativas, mas que garantisse a ligação entre formação técnica e engajamento social, reforçando a responsabilidade do futuro profissional de Edificações frente às demandas da sociedade. anne

Nesse sentido, inspiradas pelos estudos de Filatro e Cavalcanti (2018) e Candau (2008), decidiu-se priorizar estratégias que incentivassem a participação dos estudantes, ampliassem o seu protagonismo e possibilitassem a discussão sobre direitos e deveres no cenário urbano, visto que esse cenário é o que mais se adequa ao curso técnico em questão. A

escolha dos papéis/responsabilidades, do diário de bordo, do World Café, do mapeamento participativo, do estudo de caso e da rotação por estações seguiu não apenas um critério de variedade metodológica, mas também a necessidade de responder aos objetivos investigativos que visam fomentar a cidadania ativa de forma coerente com a teoria e as demandas do curso de Edificações.

Papéis/Responsabilidades

A adoção de papéis como líder/facilitador, relator/secretário, gerente de tempo, observador e pesquisador, embora não configure necessariamente uma Metodologia Ativa, consiste em uma estratégia didática fundamentada na proposta de Cohen e Lotan (2017), referenciada no livro *Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas*. Essa escolha foi motivada pela observação em sala de aula, na qual se constatou que, em trabalhos em grupo, não havia distribuição de funções específicas, resultando na concentração de determinadas tarefas entre poucos alunos e na formação de grupos com composições quase inalteradas. Além disso, o diagnóstico revelou que as aulas, em geral, eram predominantemente expositivas, o que reforçou a necessidade de envolver mais estudantes em papéis ativos, incentivando, por exemplo, aqueles que nunca haviam atuado como relatores. Tal estrutura atende ao objetivo de desenvolver competências inerentes à cidadania, pois envolve participação autônoma e colaborativa, bem como distribuição equitativa de tarefas.

Diário de Bordo

Inspirado em práticas pedagógicas que realçam a autorreflexão, o diário de bordo foi incorporado como ferramenta para registrar experiências, desafios e avanços ao longo das aulas. Durante a observação em sala, identificou-se que os estudantes prestavam maior atenção quando eram estabelecidas conexões com seu contexto social, indicando a importância de relacionar teoria e prática de modo mais frequente. Verificou-se, ainda, que a articulação entre conteúdos teóricos e o curso técnico se evidenciava no projeto do “experimento sociológico”, em que o professor orientava os estudantes a realizar uma pesquisa que vinculava o conhecimento de Sociologia à área de atuação do curso de Edificações no decorrer do ano. Nessa perspectiva, o diário de bordo passou a incentivar os discentes a relacionar o conteúdo às suas rotinas e à formação técnica, promovendo reflexões sobre direitos humanos e implicações sociais no contexto do curso de Edificações com ainda mais frequência.

World Café

De acordo com Brown e Isaacs (2010), o World Café permite o diálogo colaborativo em grupos, criando um ambiente informal e reflexivo. Observou-se que, durante os momentos de agrupamento em sala de aula, houve ênfase em promover competição entre os grupos ou designar uma atividade igual para todos os grupos, sem que fosse necessário compartilhar entre eles o que foi construído internamente. Nesse contexto, o World Café ampliou as possibilidades de interação ao assegurar que, além de refletir em seus grupos, os estudantes compartilhassem ideias entre diferentes grupos, dispensando o tradicional formato de seminário em que uma pessoa se coloca à frente da sala. Em vez disso, o compartilhamento ocorre de modo menos hierárquico, com a fala acontecendo nos próprios grupos, o que garante maior atenção dos participantes, aproximando quem fala de quem ouve. Esse formato se ajusta bem ao objetivo de investigar como as Metodologias Ativas podem fomentar a cidadania ativa, pois promove a discussão de temas variados por toda a turma, estimula a troca de ideias e gera conclusões compartilhadas. No curso de Edificações, a aplicação do World Café favoreceu a abordagem de questões relativas à ocupação do espaço urbano, direitos fundamentais e participação social, permitindo que os estudantes compreendessem como a prática profissional dialoga com problemas e soluções voltadas ao bem comum.

Mapeamento Participativo

Considerado uma metodologia que envolve indivíduos na análise de sua realidade por meio da construção de mapas, o mapeamento participativo mostrou-se fundamental para aproximar as discussões de cidadania do contexto real em que os alunos vivem. Na prática, é frequentemente utilizado por arquitetos ao projetar obras públicas em comunidades, permitindo-lhes compreender as necessidades locais, o que a comunidade almeja e os problemas enfrentados nos espaços que habitam. Dessa forma, essa dinâmica cumpre duas funções: apresenta uma ferramenta que os futuros profissionais de Edificações poderão de fato empregar na escuta ativa de pessoas da comunidade e aproxima a habilidade técnica de leitura de mapas e da infraestrutura da cidade do campo da Sociologia, evidenciando como, enquanto técnicos em Edificações, podem atuar na garantia dos direitos humanos. Além disso, ao trazer mapas de bairros onde moram ou já visitaram, a MA oferece aos estudantes a oportunidade de analisar sua própria realidade sob uma perspectiva teórica e técnica. Sua escolha foi pautada pela necessidade de vincular o conhecimento técnico (por exemplo,

questões de infraestrutura urbana) ao exercício da cidadania, uma vez que os estudantes identificam direitos violados ou ausentes e propõem soluções.

Estudo de Caso

Camargo e Daros (2018) destacam o estudo de caso como um recurso potencial para a resolução de problemas reais ou fictícios. Um dos objetivos deste estudo era não se limitar à reflexão do que é cidadania ou do que são direitos e deveres, mas fomentar uma cidadania ativa, o que levantou a questão de como efetivá-la na prática dentro de uma sala de aula, com tempo reduzido e sem a experiência real de uma manifestação ou de outras formas de reivindicação democrática. Assim, essa abordagem auxiliou na criação de um espaço fictício de atuação dos estudantes, levando-os a compreender, ainda que no campo da imaginação, como mobilizariam os moradores do bairro em que vivem para reivindicar direitos não atendidos. Em face do objetivo de analisar o exercício da cidadania na Educação Profissional e Tecnológica, optou-se por construir estudos de caso a partir dos problemas mapeados pelos estudantes, o que possibilitou uma abordagem concreta dos desafios, abrangendo desde a compreensão das causas até a proposição de ações. Essa decisão reforça a aplicação prática do conteúdo de Edificações, pois aproxima os discentes das demandas de seu território.

Rotação por Estações

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a rotação por estações consiste na organização da sala de aula em diferentes “estações”, cada qual com um material ou atividade específica, no caso dessa sequência didática. Além de conciliar a variedade de estímulos didáticos com o trabalho individual e coletivo, essa estratégia propicia a apresentação de conteúdos teóricos de modo menos expositivo. Por meio do contato com diversas mídias, como textos, vídeos e áudios, atende-se a diferentes formas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estudantes discutem os materiais enquanto circulam pela sala. No presente estudo, optou-se por esse método a fim de abordar conteúdos que evidenciassem as tensões mencionadas na seção três em relação aos conceitos de cidadania e direitos humanos, bem como o contexto sócio-histórico, com o objetivo de problematizar o conteúdo. Além disso, ao mobilizar cada grupo a deslocar-se fisicamente, a rotação por estações proporcionou vivências formativas mais dinâmicas.

Em síntese, a seleção destas Metodologias Ativas (papéis/responsabilidades, diário de bordo, World Café, mapeamento participativo, estudo de caso e rotação por estações) foi norteada pela articulação coerente entre os objetivos da pesquisa e o contexto do curso

integrado em Edificações, visando inserir de maneira intencional a dimensão cidadã na formação profissional. Observou-se, além disso, que a escolha destas estratégias não decorreu apenas de um critério de variedade metodológica, mas resultou do cruzamento entre a revisão teórica, a observação em sala de aula, o diagnóstico inicial e as entrevistas realizadas, elementos que evidenciaram a necessidade de promover reflexões sobre direitos, deveres e o papel do técnico em Edificações na sociedade. Dessa forma, cada Metodologia Ativa selecionada buscou não apenas fomentar o engajamento discente, mas também aprofundar a perspectiva de uma cidadania ativa, corroborando a premissa de que a qualificação técnica deve estar associada ao fortalecimento de valores democráticos e participação efetiva. Consoante o propósito de tornar o aluno protagonista e agente reflexivo, esta abordagem colabora para uma formação omnilateral, ética e consciente, alinhando-se tanto às demandas da Educação Profissional e Tecnológica quanto à problemática que norteia este estudo.

4.4 Implementação da sequência didática

A implementação da sequência didática ocorreu em quatro aulas nos dias 09, 23 e 30 de agosto e 13 de setembro, sendo que nos dias 23 e 30 de agosto acordou-se previamente com os estudantes a utilização de 30 minutos após o término oficial da aula para conseguir fechar o conteúdo. Assim, pode-se dizer que foram realizadas um pouco mais de cinco aulas, sendo que o necessário seriam ao menos dez aulas de 50 minutos, como exposto no Quadro 9. Porém, dez aulas configuram-se como o total de aulas que o professor daria em um bimestre para a turma, de modo que ela sairia prejudicada caso se usasse o bimestre inteiro para a implementação da sequência didática. Assim, foi necessário escolher quatro das sete aulas descritas no Quadro 7, sendo as aulas: 1, 2, 4 e 6.

Relato e análise da aula 1 no dia 09/08/24 – 13 estudantes

A aula realizada em 09 de agosto teve como principal objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e foi estruturada em quatro momentos distintos. Inicialmente, realizou-se uma sensibilização por meio da declamação de uma poesia, seguida pela explicação sobre a pesquisa e os motivos que justificavam sua realização. Em sequência, a partir dos números que haviam sido dados para eles no início da aula, formaram-se quatro grupos, cada pessoa do grupo recebeu uma função (facilitador/líder, relator/secretário, gerente do tempo, observador e pesquisador) e aplicou-se a dinâmica do World Café, na qual os

estudantes discutiram quatro perguntas norteadoras. Por fim, os participantes compartilharam suas percepções sobre a aula, receberam o diário de bordo e foram apresentados ao desafio.

A formação de grupos heterogêneos, com estudantes que não estavam habituados a trabalhar juntos, mostrou-se eficaz, promovendo discussões significativas. Apesar de algumas dúvidas iniciais sobre o funcionamento da dinâmica, essas foram rapidamente esclarecidas, permitindo que o relator de cada grupo circulasse entre os participantes conforme planejado, registrando as respostas para cada pergunta norteadora.

No que se refere à primeira pergunta — “Como são as aulas que vocês têm aqui no IFS? Descrevam como são as aulas, trazendo experiências e sentimentos associados” —, os estudantes destacaram, de forma unânime, a intensa carga horária e a quantidade elevada de disciplinas e conteúdos em um tempo considerado insuficiente. Essa sobrecarga foi apontada como um fator que prejudica o aproveitamento das aulas, visto que os alunos precisam lidar com as atividades de forma apressada. Também foi mencionada uma sensação de competição interna entre os colegas. Em relação às metodologias utilizadas, os grupos enfatizaram o uso frequente de apresentações de slides, citando como exemplo uma aula que abordou 120 slides em uma única sessão. Essa abordagem foi descrita como exaustiva, especialmente devido à introdução constante de novos conteúdos. Apesar disso, os estudantes reconheceram que algumas aulas são produtivas, mencionando a disciplina de Sociologia como um exemplo positivo, por ser breve, mas efetiva. Por outro lado, apontaram que nem sempre as aulas das disciplinas técnicas, mesmo com maior duração, são proveitosas.

Sobre a segunda pergunta — “Como vocês avaliam o curso técnico em Edificações do IFS? Quais são os pontos fortes e fracos?” —, os participantes avaliaram o curso de maneira positiva, destacando sua qualidade geral e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho como um ponto forte. Contudo, foi levantada a crítica sobre a má distribuição da carga horária, o que compromete o aprendizado. Um dos grupos destacou a falta de padronização no ensino das disciplinas técnicas, dificultando o processo de aprendizagem para os alunos do curso integrado.

A terceira pergunta, “O que vocês entendem por ser cidadão?”, revelou que os estudantes associaram a cidadania a valores como respeito ao próximo e convivência em comunidade. Eles também relacionam cidadania a direitos e deveres em suas respostas. No entanto, não foram identificados indícios de compreensão sobre cidadania ativa, como a necessidade de lutar por direitos ou de assumir a responsabilidade social.

Por fim, na quarta pergunta — “Nos últimos meses, vocês participaram de atividades para resolver algum problema na sua comunidade ou no IFS? Quais foram? Descrevam sua

participação e os resultados” —, dois grupos relataram não ter participado de nenhuma atividade, justificando a falta de tempo. Um terceiro grupo mencionou a participação em ações relacionadas à construção civil, enquanto outro citou a adesão às atividades ocorridas durante o período de greve.

Ao fim da aula foi realizada uma conversa rápida sobre como foi a dinâmica, ao passo que eles responderam que gostaram muito, que foi diferente do que normalmente se faz em outras aulas, depois entreguei os diários de bordo e expliquei qual era o intuito. No diário de bordo havia três *QR code*, o primeiro para um formulário sobre o perfil dos estudantes, um para o mural digital na plataforma Padlet e o terceiro para o programa das aulas da sequência didática.

A aula possibilitou interação entre os estudantes, promovendo reflexões sobre o ambiente escolar e o conceito de cidadania. As respostas demonstraram que, embora exista uma percepção básica sobre cidadania e aspectos positivos do curso, ainda há espaço para explorar e fomentar práticas pedagógicas diversas que integrem a dimensão ativa da cidadania ao cotidiano dos estudantes.

Relato e análise da aula 2 no dia 23/08/24 – 14 estudantes

A aula começou com um momento de sensibilização a partir da declamação do poema de Carlos Drummond *A Flor e a Náusea*, depois os estudantes responderam individualmente duas perguntas: O que é necessário para termos uma vida digna/boa? e O que é um direito humano para vocês? Ao passar pelas carteiras dos estudantes e olhar as respostas escritas no diário de bordo, as da primeira pergunta contemplavam: dinheiro, humildade, honestidade, amor, comida, família, Jeová/Deus, fé, dançar, sorrir, respeito, justiça, se sentir seguro, saúde, paz, estudo, senso, cooperação, harmonia, bom emprego, boa casa e sossego. No que diz respeito à segunda pergunta, algumas respostas foram:

- O Direito Humano é a garantia digna para um ser humano para que ele possa viver justamente em sociedade.
- Direito de ter igualdade de vida, comer bem, dormir, estudar, ir e vir.
- Um direito humano é algo que conquistamos no decorrer do tempo, e hoje é tratado com mais importância.
- Poder viver da forma que merece.
- Direito é a pessoa poder ir trabalhar e ter sua privacidade.
- Direito humano é um direito que garante que um indivíduo seja tratado com dignidade e humanidade independente de seus atos.

- Liberdade de ir e vir.

As respostas indicam que os estudantes já possuíam um repertório significativo sobre o conceito de direitos humanos. Com base nas discussões realizadas e no entendimento alcançado pela turma sobre o tema, os participantes foram reorganizados aleatoriamente em quatro grupos. Cada grupo recebeu novamente as funções previamente descritas e foi encarregado de elaborar sua própria lista de direitos humanos. Posteriormente, por meio da dinâmica World Café, os grupos compartilharam suas listas com os demais, podendo adicionar ou remover itens conforme as contribuições e reflexões surgidas durante as interações.

Ao final do processo, a lista consolidada de direitos humanos elaborada pela turma incluiu os seguintes itens: alimentação de qualidade, acesso à saúde, educação de qualidade, estabilidade financeira, equidade, moradia segura com acesso a saneamento básico e energia, respeito, acesso à informação, igualdade, segurança, liberdade de expressão, trabalho, liberdade religiosa, lazer em ambientes seguros e planejados, justiça, inclusão, acessibilidade e igualdade de direitos para homens, mulheres, crianças, diferentes etnias, religiões e nacionalidades.

Comparando essa lista com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, observa-se a ausência de itens relacionados à proteção legal, à proibição de abusos, como escravidão e tortura, ao direito à propriedade, à participação política e à proteção social mais ampla. Essa análise evidencia que a lista elaborada pelos estudantes reflete principalmente as necessidades concretas e imediatas da vida cotidiana, enquanto os aspectos jurídicos e políticos, amplamente contemplados na Declaração Universal, não foram priorizados.

Ao final da aula, os estudantes tiveram acesso à lista oficial dos Direitos Humanos Universais, complementada pela exibição de um vídeo produzido pela ONU Mulheres que resume os principais aspectos dos direitos humanos⁸. Em seguida, foi proposto um desafio reflexivo para ser registrado no diário de bordo. As questões apresentadas foram: “Por que os Direitos Humanos são importantes mesmo quando não são plenamente aplicados na prática? Como podemos utilizá-los?” Além disso, os estudantes foram convidados a relacionar o poema *A Flor e a Náusea*, que termina com a imagem de uma flor rompendo o asfalto, ao contexto de seu entorno, refletindo sobre o que poderiam ser as “flores que rompem o asfalto” em suas vivências cotidianas.

⁸ Direitos Humanos. ONU Mulheres, 2016 (3 min 2 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Como extensão da atividade, sugeriu-se que os estudantes fotografassem situações que representassem violações de direitos humanos observadas em seus trajetos entre o Instituto Federal e suas residências. Essas imagens seriam então compartilhadas em um mural digital na plataforma Padlet, ampliando as possibilidades de interação e debate sobre as questões abordadas.

Relato e análise da aula 4 no dia 30/08/24 – 19 estudantes

Com base nas respostas dos estudantes ao formulário de perfil, foi possível constatar que 13, de um total de 20 alunos, participaram do levantamento. Uma das questões dizia respeito ao bairro de residência dos estudantes, dos quais foram escolhidos quatro para análise: Cirurgia, Marcos Freire II, Soledade e Parque dos Faróis. O bairro Cirurgia, situado na região central de Aracaju, abriga o Instituto Federal de Sergipe, onde os estudantes estão matriculados, além de ser próximo ao centro histórico, com destaque para sua área comercial e hospitalar. Por outro lado, o bairro Soledade localiza-se na zona norte da cidade, caracterizando-se como um bairro residencial de fácil acesso pela Avenida Euclides Figueiredo. Já Marcos Freire II e Parque dos Faróis pertencem ao município vizinho de Nossa Senhora do Socorro; o primeiro integra o conjunto habitacional Marcos Freire e é um dos bairros mais populosos da região, enquanto o segundo, predominantemente residencial, fica próximo ao conjunto João Alves. Com exceção do bairro Cirurgia, os demais são localizados em áreas periféricas de seus respectivos municípios. Para a atividade, foi impresso um mapa bidimensional dos quatro bairros em uma folha A2.

A aula iniciou-se com a declamação do poema *Não vou mais lavar os pratos* de Cristiane Sobral, uma poeta contemporânea de Brasília. Em seguida, os estudantes foram apresentados às seguintes questões para reflexão: “Qual direito está sendo violado? Quais são as formas de garantir esse direito?”. Posteriormente, assistiram ao vídeo *IBDU e FNRU apresentam: Direito à Cidade e o Direito à Moradia*⁹. Durante a aula, foram registradas algumas das respostas dos estudantes à primeira questão, como:

- Regularização e identificação de ruas;
- Regularização fundiária em casos de despejo iminente;
- Direito à moradia, segurança, saneamento básico, saúde e informação;
- Promoção de ações que regulamentem áreas inabitáveis onde residem pessoas.

⁹ Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico – IBDU. IBDU e FNRU apresentam: Direito à Cidade e o Direito à Moradia, 2021 (4 min 27 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rGDkhYw0pMs>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Os estudantes também foram instigados a refletir sobre: “Qual é o lugar do bairro que você mais gosta? Por quê?”. Algumas respostas incluíram:

“Minha casa, porque me sinto confortável; o direito violado é o saneamento”;
 “As ciclovias, porque são arborizadas e frescas, embora estejam malcuidadas”;
 “A Praça São Francisco, porque é ao lado de uma igreja, com lojas e uma sorveteria por perto”;
 “Praças, porque garantem o direito de ir e vir, mesmo em locais de difícil acesso”.

No total, seis estudantes destacaram suas casas, outros seis mencionaram praças, enquanto os demais citaram locais como colinas, ciclovias e ruas.

A atividade seguinte envolveu o mapeamento participativo. Os grupos foram formados com base nos bairros escolhidos e nos estudantes que residiam ou tinham familiaridade com eles. Cada grupo recebeu um mapa do respectivo bairro, além de fichas com personas representando diferentes personagens (criança, mãe solo, idoso, pessoa com deficiência física ou visual, ciclista). Essas fichas tinham uma descrição de cada um dos personagens, compreendendo o nome e características, como o que eles gostavam de fazer e as necessidades que tinham como indivíduos; a sugestão foi que os estudantes deveriam incorporar o personagem durante a dinâmica. Também foram disponibilizadas as listas de direitos humanos universais e os direitos identificados pelos próprios estudantes. A tarefa consistiu em observar o bairro a partir das necessidades dos personagens e registrar, em *Post-its*, os direitos que não estavam sendo garantidos, colando-os no mapa.

Ao final, cada grupo elegeu um relator, e, na etapa da dinâmica World Café, os representantes permaneceram em suas mesas enquanto os demais visitavam os outros grupos, o que permitiu que todos conhecessem as violações de direitos nos quatro bairros. Entre os direitos identificados como não atendidos, destacaram-se:

- Marcos Freire II: ausência de corpo de bombeiros, centro cultural, bibliotecas, quadras esportivas, campos de futebol, hospital público, delegacia, maternidade, acessibilidade e saneamento básico;
- Parque dos Faróis: falta de ciclovias, acessibilidade e opções de lazer;
- Cirurgia: inexistência de eventos culturais, creches e rampas de acessibilidade, apesar da presença de pisos táteis e parques infantis;
- Soledade: problemas de pavimentação, falta de ciclovias em algumas áreas, segurança, lazer (teatro e shows), unidades básicas de saúde (UBS), regularização fundiária e transporte público insuficiente.

Antes de encerrar a aula, foi realizado um momento expositivo dialogado sobre direitos humanos, fundamentado nos aspectos identificados por Reis (1997) na construção da

cidadania. Os tópicos abordados foram: (1) a historicidade dos direitos humanos, (2) a relação entre inclusão e exclusão, (3) a cidadania como *status* e identidade e (4) a virtude cívica como prerrogativa de direitos. Ressaltou-se que o conceito de cidadania remonta aos ideais gregos de liberdade e valores republicanos, sendo entendido como o vínculo de pertencimento a uma nação e a posse de direitos e deveres. Foi feita uma conexão com a atividade do dia, enfatizando como as violações de direitos impactam grupos sociais específicos, culminando nas reflexões de Reis sobre como conciliar igualdade e diferença e incluir grupos historicamente excluídos.

A dinâmica do mapeamento participativo durou menos tempo que o previsto, cerca de 15 minutos, mas revelou resultados significativos. Um estudante normalmente disperso demonstrou habilidade ao relatar as conclusões de seu grupo. Ao serem questionados sobre a aula, os estudantes avaliaram a experiência de forma positiva, destacando a oportunidade de interagir, aprender mais sobre outros bairros e aprofundar seu conhecimento sobre o próprio local de residência.

Relato e análise da aula 6 no dia 13/09/24 – 15 estudantes

A aula planejada para 1h40min precisou ser reduzida para 50 minutos, o que comprometeu o desenvolvimento completo das atividades. Além disso, a aula anterior, que teria como objetivo contextualizar os estudantes sobre a importância da mobilização para garantir direitos e apresentar formas práticas de engajamento, não foi realizada. Esses fatores, aliados ao atraso da maioria dos estudantes, influenciaram nos resultados obtidos, que se mostraram menos satisfatórios do que o esperado.

Devido à redução do tempo, a aula não contou com a declamação de poesia no início, diferentemente das aulas anteriores. Os estudantes foram divididos nos mesmos grupos previamente formados, mas, como os nomes não haviam sido registrados anteriormente, levou-se um tempo para que lembrassem a qual grupo pertenciam. Após a organização, foi exibido o vídeo *Ativismo e Juventude*¹⁰, com a seguinte pergunta norteadora escrita na lousa: “Assista ao vídeo a seguir e anote quais são as ações possíveis de serem feitas para garantir os nossos direitos. Alguma delas está no papel que vocês receberam?”. Durante a exibição, as respostas dos estudantes incluíram: micropolítica como ação organizativa, fiscalização e monitoramento, mobilização por redes sociais, busca por parcerias e apoio, e exemplos de

¹⁰ ONG Contato, *Ativismo e Juventude* (4 min 46 s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LFvUmonOJcM>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ações práticas, como a atuação de um vereador denunciando problemas de saneamento básico e propondo medidas jurídicas.

Com base na atividade da aula anterior, foi previamente selecionado um dos problemas identificados em cada bairro para que os mesmos grupos elaborassem uma estratégia de mobilização social para reivindicar a garantia desse direito. Os bairros e respectivos problemas foram: Soledade (regularização urbana), Cirurgia (eventos culturais), Parque dos Faróis (falta de ciclovias) e Marcos Freire II (saneamento básico). Cada grupo recebeu um estudo de caso com dois parágrafos: o primeiro apresentava o histórico do bairro relacionado ao problema, e o segundo contextualizava os impactos da questão escolhida. Abaixo está o exemplo do texto referente ao bairro Marcos Freire II:

O bairro Marcos Freire 2, localizado na região metropolitana de Aracaju, surgiu como parte do processo de expansão urbana do município de Nossa Senhora do Socorro. Com o crescimento populacional, vieram problemas estruturais que impactam diretamente a qualidade de vida dos moradores. Um dos principais desafios enfrentados pela comunidade é a falta de saneamento básico, que afeta diretamente a saúde pública. Sem acesso adequado a serviços de esgoto e tratamento de água, a população convive com o risco constante de doenças como diarreias, infecções de pele e doenças transmitidas por vetores. A precariedade no saneamento também interfere no meio ambiente, com o acúmulo de lixo e o lançamento de resíduos em córregos, agravando a poluição.

Em bairros como Marcos Freire 2, o problema do saneamento básico gera uma situação de vulnerabilidade social, em que os moradores, muitas vezes de baixa renda, não possuem acesso a recursos essenciais. A falta de infraestrutura adequada dificulta a melhoria das condições de vida e a inclusão social. A ausência de saneamento não só compromete a saúde da população, mas também reforça desigualdades, já que os efeitos desse descaso impactam diretamente as crianças e os idosos, grupos mais suscetíveis a doenças. Diante dessa realidade, como os moradores poderiam se organizar para reivindicar de maneira mais efetiva o direito ao saneamento básico e a melhoria da qualidade de vida na região? (Construído pela autora a partir de um dos problemas identificados pelos estudantes, 2024).

Percebe-se que os textos construídos trazem mais elementos para os estudantes sobre o bairro e sobre o problema. Além dos textos, os estudantes receberam uma lista de exemplos de mobilizações sociais e as funções que deveriam desempenhar durante a dinâmica. Inspiradas no Design Thinking, realizou-se uma série de atividades para elaborar estratégias de mobilização. Essas atividades incluíram: identificar causas e efeitos do problema, mapear pessoas e conexões relacionadas à questão, propor e avaliar soluções, e selecionar a solução mais viável com base em critérios discutidos em grupo. Devido ao tempo reduzido, nem todas as etapas puderam ser concluídas.

Os resultados das dinâmicas foram variados. No Parque dos Faróis, o problema identificado foi a falta de ciclovias, com causas atribuídas à negligência governamental e à falta de mobilização comunitária. A solução escolhida foi a conscientização da comunidade

por meio de redes sociais, destacando como vantagem a ampla acessibilidade, mas reconhecendo o desafio de alcançar visibilidade significativa. No Marcos Freire II, os estudantes propuseram melhorias na infraestrutura e incentivo à fiscalização, mas as propostas ficaram pouco detalhadas. No bairro Soledade, a questão da regularização urbana foi associada a desigualdade social e desinformação. A solução eleita foi a mobilização nas redes sociais para pressionar o poder público, destacando a visibilidade como ponto positivo, mas reconhecendo o risco de perder controle sobre a narrativa. No Cirurgia, a proposta foi cobrar o governo por meio de mobilização nas redes sociais para promover eventos culturais, embora o grupo não tenha explorado profundamente os prós e contras dessa estratégia.

Observa-se que as respostas apresentadas pelos estudantes careceram de maior profundidade. Alguns grupos, como o responsável pelo bairro Cirurgia, demonstraram dificuldade em compreender a proposta da atividade de mapeamento de conexões, listando três públicos que pertencem ao mesmo grupo e ocupam a mesma posição no círculo de conexões, o que indica uma interpretação limitada do exercício. Além disso, outros grupos não conseguiram elaborar os prós e contras relacionados ao tipo de reivindicação selecionada. De maneira geral, as propostas apresentadas revelaram-se superficiais, evidenciando a necessidade de maior direcionamento e aprofundamento durante a execução da atividade.

A aula apresentou desafios significativos. Muitos estudantes chegaram atrasados, e a dispersão foi perceptível, agravada por problemas técnicos, como o som baixo do vídeo exibido. Além disso, a complexidade da atividade exigiu intervenções constantes para esclarecer dúvidas e manter o foco. Apesar das dificuldades, a aula trouxe resultados positivos, como a conexão estabelecida pelos estudantes entre o conteúdo do vídeo e as questões discutidas em aulas anteriores. Ao final, os estudantes demonstraram compreensão sobre a importância de ações coletivas e ferramentas.

4.5 Diagnóstico e avaliação: o que essas etapas dizem sobre o processo

Devido à impossibilidade de realizar a última aula, que seria destinada a uma roda de conversa com dinâmicas de avaliação da sequência didática, foi disponibilizado aos estudantes um *QR code* para responderem a um formulário online. No entanto, após diversas tentativas para aumentar a adesão, como o envio do link para a representante de turma, a distribuição do *QR code* em formato impresso e o reforço da importância da atividade durante as aulas, com o apoio do professor, optou-se, em conjunto com o professor, por imprimir as perguntas e distribuí-las em papel, para que os estudantes as respondessem manualmente. O

professor colaborou ativamente nessa etapa, atribuindo um ponto extra para aqueles que entregassem as respostas. Ele também aproveitou o material para avaliar as reflexões dos estudantes sobre a questão: “Depois das aulas que trabalhamos juntos, o que é cidadania para você?”.

Além do feedback por escrito, a avaliação incluiu a observação de uma aula ministrada após a sequência didática. Nessa oportunidade, foi possível identificar que os estudantes integraram em suas discussões exemplos vivenciados durante as atividades da sequência. O professor também encaminhou registros fotográficos em que os estudantes mencionaram a pesquisadora e fizeram referência às atividades propostas por ela em avaliações realizadas pelo professor sobre o mesmo tema.

As perguntas utilizadas para obter o feedback foram elaboradas com base nas questões aplicadas durante a atividade diagnóstica e abordaram as temáticas de Cidadania, EPT e MA. A relação entre as perguntas e as categorias avaliadas está apresentada na tabela abaixo, evidenciando como os aspectos trabalhados ao longo da sequência foram retomados e analisados na avaliação final.

Quadro 8 – Relação entre a avaliação diagnóstica de entrada e de saída.

MA	Como são as aulas que vocês têm aqui no IFS? Descrevam como são as aulas aqui no IFS, podem aproveitar e trazer experiências e sentimentos que vocês têm.	1. O que vocês aprenderam com as dinâmicas que desenvolvemos juntos? Vocês conseguem relacionar esses aprendizados com a Cidadania e o curso de Edificações? Se sim, como? Se não, por quê?
		2. Vocês conseguem relacionar esses aprendizados com a Cidadania e o curso de Edificações? Se sim, como? Se não, por quê?
		3. No que diz respeito às aulas que trabalhei com vocês, o que não funcionou?
		4. Quais sugestões vocês dariam para melhorar as aulas que ministrei com vocês?
EPT	Como vocês avaliam o curso técnico em Edificações do IFS? Quais são os pontos fortes e fracos?	5. Há diferenças entre as aulas que ministrei com vocês e as que vocês têm no Instituto Federal? Se sim, quais diferenças? Se não, por quê?

Cidadania	O que vocês entendem por ser cidadão?	6. Depois das aulas que trabalhamos juntos, vocês conseguem visualizar maneiras de mudar o lugar onde vocês moram ou estudam?
	Nos últimos meses, vocês participaram de atividades para resolver algum problema na sua comunidade ou no IFS? Quais foram? Descrevam sua participação e os resultados.	7. Depois das aulas que trabalhamos juntos, o que é cidadania para vocês?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cidadania e EPT

No questionário diagnóstico, analisado anteriormente, a maioria dos estudantes associou a cidadania a “direitos e deveres”, “respeitar o próximo” e “pertencer a um grupo”. O termo “respeito” apareceu em pelo menos três respostas, e as palavras “direitos e deveres” foram mencionadas em todas as respostas, refletindo uma visão de cidadania voltada para o normativo, com pouca ênfase no aspecto ativo, como a defesa ou a reivindicação de direitos.

Essa percepção inicial, mais focada na obediência às normas, revelou a necessidade de aprofundar o conceito para promover uma cidadania mais participativa e crítica, como dito anteriormente. Após a sequência didática, que incluiu atividades práticas como o mapeamento participativo dos bairros e simulações em que os estudantes procuraram defender direitos de “personas fictícias” residentes nessas comunidades, observou-se uma mudança nas respostas dos estudantes no feedback final.

O conceito de cidadania ampliou-se para incluir a participação ativa pela busca do “bem comum”, uma expressão mencionada mais de seis vezes nas respostas do feedback. Além disso, os estudantes começaram a identificar que a cidadania implica conhecer melhor os direitos e que, ao ser cidadão, é necessário buscar saber sobre eles de forma ativa. Um estudante revelou essa nova percepção ao dizer: “Cidadania é saber os direitos, pesquisar e saber o desenvolvimento da cidade, ajudar a população a manter uma cidade bem visível” (D15). Infere-se que a realização das atividades de mapeamento de bairros, onde os estudantes foram incitados a identificar problemas relacionados a direitos humanos, colaborou para essa transição de percepção.

Houve também respostas relacionadas aos verbos “buscar”, “reivindicar” e “ajudar”, que não estavam presentes no diagnóstico. Um exemplo relevante é a resposta de D7: “Cidadania para mim é exercer minha função de cidadã, a qual tem deveres a serem seguidos e respeitados, como também direitos a serem reivindicados, tendo que buscar conhecer cada vez mais quais são eles”. Esse novo entendimento fortalece a percepção de cidadania ativa, na

qual os direitos precisam ser reivindicados, algo que não apareceu como reflexão no diagnóstico, mas que ganhou destaque no feedback dos estudantes. Um outro elemento inédito foi a menção à “cidade” no feedback, termo que não aparecera no questionário diagnóstico. A partir das reflexões proporcionadas pelas atividades, infere-se que o exercício da cidadania deixou de ser visto apenas como uma noção abstrata, passando a ser situado concretamente no espaço urbano, onde direitos e deveres se materializam e tornam-se parte essencial do cotidiano dos estudantes.

No entanto, o maior avanço em relação à percepção de cidadania se deu quando o termo foi associado à EPT, em especial ao curso técnico integrado de Edificações. Ao responderem à pergunta “Você consegue relacionar esses aprendizados com a Cidadania e o curso de Edificações? Se sim, como? Se não, por quê?”, as respostas sobre o que é cidadania tornaram-se mais profundas, com mais associações à cidade, à ética profissional e à responsabilidade de contribuir para que direitos como moradia e lazer possam ser garantidos aos moradores. Além disso, houve citações a ações mais concretas do que na pergunta anterior, como ruas asfaltadas e ciclovias, principalmente quanto à acessibilidade nas construções.

Assim, a associação entre o conceito de cidadania e o curso de Edificações mostrou-se um dos pontos de maior avanço na compreensão dos estudantes acerca do tema. Quase todos apontaram como a atuação profissional pode contribuir para a garantia de direitos essenciais, como moradia, lazer e acessibilidade. Ao contrário do que se observou nas respostas referentes ao que é cidadania no diagnóstico, em que o conceito aparecia de modo genérico ou restrito a determinadas normas institucionais, as respostas finais demonstraram maior clareza quanto ao vínculo entre as práticas exercidas no universo da construção civil e o bem-estar coletivo.

Nas falas apresentadas, observa-se também que as referências à cidade, aos espaços urbanos e às melhorias estruturais tornaram-se recorrentes. D1 destacou que é possível relacionar os aprendizados “observando melhor quais melhorias a cidade precisa”, enquanto D2 sublinhou que “como futura profissional que vai ingressar no mercado de trabalho da área de construção civil, preciso ver quais direitos (como a moradia, o lazer...) posso ajudar a serem garantidos através da minha área para contribuir na sociedade”. Tais considerações revelam que, além de reconhecerem a importância de espaços planejados, seguros e acessíveis, os discentes enxergam sua futura prática profissional como oportunidade de exercício ativo da cidadania.

A compreensão de que ruas asfaltadas e ciclovias não são apenas estruturas desejáveis, mas aspectos intimamente ligados a direitos fundamentais, também emergiu de forma consistente. D3 pontuou: “o que mais vemos no dia a dia são bairros sem rua asfaltada e ciclovias, coisas que por lei não devem estar ausentes no local. Quando o cidadão não conhece os seus direitos e nem como os reivindicar, o problema nunca é resolvido”. Tal fala ilustra não apenas o reconhecimento de problemas concretos na malha urbana, mas também a consciência de que o desconhecimento de direitos inviabiliza uma cidadania efetiva.

Outro elemento observado nas respostas é a dimensão ética e as práticas sustentáveis do exercício profissional. D6 afirmou: “aprendi que como futura profissional que vai ingressar no mercado de trabalho da área de construção civil, pode contribuir para que direitos como o acesso a moradia de qualidade e ao lazer sejam realidade”. Em sentido semelhante, D8 relacionou a atuação profissional à promoção de práticas seguras e responsáveis: “Sim, se relacionar com a cidadania ao promover práticas sustentáveis, garantir a segurança e acessibilidade nas construções, incentivar a colaboração e participação social, além de conscientizar sobre o impacto urbano”. Essas menções confirmam as reflexões iniciais de que a Ética, já citada em entrevistas anteriores, não se limita ao respeito a regras, mas envolve compromisso com as necessidades da comunidade.

A participação da comunidade, objeto de discussão em mais de uma resposta, revela que o olhar sobre a construção civil ultrapassa o domínio técnico, ancorando-se na possibilidade de influenciar positivamente a dinâmica urbana e garantir a fruição de direitos como moradia digna, lazer e segurança. Tal posição reforça o que D9 destacou: “Sim, porque ao projetar e construir espaços os profissionais garantem moradias seguras e de qualidade”. Essa fala integra o entendimento de que a construção civil é um meio privilegiado para materializar direitos fundamentais.

Por fim, as afirmações que incluem verbos como “colaborar”, “participar” e “ajudar” evidenciam que a sequência didática não só apresentou informações, mas também propiciou experiências de reflexão crítica e de posicionamento. A associação frequente entre edificações e cidadania, expressa nos comentários dos estudantes, sugere que a prática de mapeamento participativo os levou a compreender que a concepção de um projeto urbano implica planejamento comunitário, escuta ativa e responsabilização social. Nesse sentido, as falas de D15 — “Sim, os espaços urbanos que são planejados e construídos, isso pode mudar o ambiente local e o dia a dia dos cidadãos, principalmente áreas públicas, a consciência e a participação comunitária muda” — e de D8 — “Sim, se relacionar com a cidadania ao promover práticas sustentáveis, garantir a segurança e acessibilidade nas construções,

incentivar a colaboração e participação social, além de conscientizar sobre o impacto urbano” — demonstram que a discussão passou a incorporar a dimensão relacional entre profissionais, moradores e instituições.

A última pergunta desta subseção diz respeito a “Depois das aulas que trabalhamos juntos, vocês conseguem visualizar maneiras de mudar o lugar onde vocês moram ou estudam?”, a qual se relaciona à pergunta do diagnóstico “Nos últimos meses, vocês participaram de atividades para resolver algum problema na sua comunidade ou no IFS? Quais foram? Descrevam sua participação e os resultados”. No diagnóstico, metade dos grupos responderam que não, em razão da falta de tempo e da sobrecarga que o próprio IFS conferia; um grupo disse que sim, porque trabalhava na construção civil; e outro grupo também respondeu sim, ao participar da greve. Enquanto isso, no feedback, 13 estudantes (72,2%) responderam “sim” ou demonstraram posicionamento claramente afirmativo; quatro estudantes (22,2%) responderam “não”; e um estudante deixou a resposta em branco. Nem todos os que responderam sim justificaram suas respostas, porém dos 13 estudantes, 8 desenvolveram o tema. Dois fizeram menção explícita a “mudar a escola” ou a “comunicar algo aos superiores do local de estudo para melhorar” (D4 e D10). Já as referências diretas a “mudar o bairro/cidade/lugar em que se vive” apareceram em 5 respostas (D10, D11, D13, D14 e D18).

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que, ao relacionar cidadania e o curso integrado em Edificações, os estudantes reconheceram-se como sujeitos capazes de promover transformações sociais por meio de projetos urbanos inclusivos e acessíveis. A própria atividade de mapeamento participativo das necessidades do bairro exerceu papel crucial nesse processo, pois instigou a compreensão de que o planejamento de edificações deve contar com a participação ativa dos cidadãos envolvidos e a garantia de direitos. Em resumo, a análise das respostas dos estudantes, comparando o diagnóstico inicial e o feedback final em relação a essa pergunta, revela um crescimento considerável na compreensão da cidadania, movendo-se de uma abordagem mais passiva, vinculada a obrigações, para outra mais ativa, focada no engajamento social e no exercício de direitos.

Metodologias Ativas

A maior parte das perguntas do questionário de feedback foi relacionada ao formato da aula. Assim, no que diz respeito à primeira pergunta, “O que vocês aprenderam com as dinâmicas que desenvolvemos juntos?”, as respostas podem ser divididas em competências socioemocionais e competências cognitivas. No âmbito das competências socioemocionais,

destaca-se que dez dos dezoito estudantes (55,6%) mencionaram, de forma direta ou indireta, o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em grupo ou em conjunto. O que chamou a atenção foi que os estudantes não destacam simplesmente o trabalho em grupo por si só: eles complementam, por exemplo, D10 diz “aprendi que trabalhar em grupo não é tão ruim quanto parece se o trabalho for mais dinâmico”, diferenciando o trabalhar em grupo dentro da sequência didática dada e em outras aulas que tiveram. Outro comentário que chama a atenção e aparece mais de uma vez é o trabalho em grupo relacionado a chegar a um consenso, como em D6: “Como trabalhar em equipe com o objetivo de chegar a um consenso, a desempenhar diversas funções como a de liderança e observação, como é importante parar para pensar e discutir assuntos sociais”. Percebe-se, por essa resposta, que o desempenho das funções foi fundamental para que os estudantes buscassem chegar a um consenso, lembrando que consenso é um dos objetivos de um sistema democrático e um dos valores que Benevides (1998) propõe como fundamental a ser desenvolvido nos estudantes. Dois estudantes destacaram que passaram a refletir mais sobre a forma como se comunicam: “Aprendi a se comunicar em grupo de uma forma mais harmônica...” (D14).

No que diz respeito às competências cognitivas, doze respostas (66,7%) apontaram explicitamente a noção de “direitos”, incluindo referências a “direitos humanos”, “direitos do cidadão” e à necessidade de conhecê-los, reivindicá-los e até mesmo conquistá-los. Em alguns depoimentos, houve ainda a associação entre esses direitos e a participação política ou a conscientização social, reforçando a dimensão reflexiva do aprendizado. Além disso, em duas das dezoito falas (11,1%) apareceu a menção expressa ao “pensamento crítico”, uma vez que alguns estudantes relataram a importância de discutir temas sociais de maneira aprofundada e crítica. Embora em menor escala, essa categoria ilustra a ampliação do repertório teórico e analítico dos discentes.

Outros tópicos também foram identificados, como a valorização do “papel social” do indivíduo na comunidade, o reconhecimento de “problemas sociais” e a proposição de “respostas e soluções” em conjunto. Dessa forma, o conjunto das respostas revela que as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula promoveram tanto o fortalecimento de valores colaborativos e afetivos quanto a ampliação da compreensão conceitual a respeito de direitos, cidadania e pensamento crítico.

A outra pergunta foi: “No que diz respeito às aulas que trabalhei com vocês, o que funcionou?”. Observou-se que a “atividade em grupo”, no caso o World Café, foi o aspecto mais citado, com sete menções (38,9%), seguida pelo “mapeamento participativo” com cinco menções (27,8%) e a “construção da lista de direitos humanos” também com cinco menções

(27,8%). As “funções” e o “diário de bordo” se destacaram, aparecendo três vezes cada um (16,7%). Com apenas uma menção, “Padlet” e “Canva” foram os que menos impactaram os estudantes. Dois estudantes utilizaram o termo “Tudo”, sem especificar claramente quais atividades foram relevantes, razão pela qual não foram atribuídas a nenhuma das categorias anteriormente citadas.

Alguns estudantes explicaram a escolha. D3 disse que o mapa e o Canva geraram muita interação entre os estudantes, ao que D4 concorda e amplia: “Acho que o que mais funcionou foi o mapa, pq a gente trabalhou tudo que já tinha visto e aplicou noção de espaço e localização por exemplo”; a resposta de D4 evidencia que ele conseguiu compreender a aplicabilidade do mapeamento participativo. Enquanto isso, D11 justificou por que as dinâmicas em grupo funcionaram, ao mesmo tempo que reforçou a atividade do mapeamento participativo: “foi uma ótima abordagem sobre o trabalho em coletividade, cada aluno exercendo uma função com o objetivo de trazer melhorias e soluções para os problemas presentes no bairro de cada equipe”. Por fim, a última resposta que traz algo diferente das demais e evidencia o potencial da sequência didática foi a de D13, que diz: “Principalmente o diálogo entre os alunos e as discussões relacionadas com os grupos de pessoas, criando um vínculo melhor com a turma”. Nesse caso, a estudante mostra que as aulas contribuíram para a união da turma.

Com relação às respostas sobre o que não funcionou nas aulas ministradas, observou-se que as críticas mais recorrentes se concentraram na adoção das funções (gestor do tempo, líder, relator, pesquisador, observador), mencionadas por seis estudantes (33,3% do total). Nessas falas, os discentes alegaram que, na prática, nem sempre houve equilíbrio na distribuição dos papéis propostos, pois alguns participantes acabavam assumindo mais responsabilidades, enquanto outros se mostravam menos engajados. Além disso, o fator “tempo curto” foi citado por quatro estudantes (22,2%), evidenciando que a limitação de duração das aulas ou a extensão do horário, em algumas ocasiões, dificultou a conclusão satisfatória das dinâmicas.

Outro elemento que apareceu, ainda que com menor frequência, foi a utilização do Padlet, mencionado em duas respostas (11,1%). Alguns alunos pontuaram que houve baixa participação dos colegas nesse recurso, o que comprometeu o propósito de coletar e compartilhar imagens ou reflexões. Em seguida, o mapeamento participativo dos bairros, o World Café e as atividades em grupo foram mencionados cada um uma única vez (5,6%). Ao explicarem por que não funcionou, ambos os estudantes relataram falta de colaboração da turma e não, necessariamente, a atividade em si. Todavia, ao comparar com os resultados da

pergunta anterior, entende-se que, no fim, essas dinâmicas (World Café e o mapeamento participativo dos bairros) deram certo para a maioria. Por fim, o item “outros métodos” também foi citado de forma genérica em apenas uma resposta (5,6%), sem especificar quais estratégias apresentaram problemas, ao passo que o Diário de Bordo, a construção da lista de direitos humanos e o uso do Canva não foram mencionados como pontos de dificuldade.

A despeito desses apontamentos, cabe ressaltar que duas respostas (D2 e D7) indicaram que todas as atividades funcionaram bem, evidenciando, no conjunto, resultados satisfatórios. Ainda assim, a incidência de comentários sobre a falta de tempo e a falta de equilíbrio no exercício das funções sugere a necessidade de revisão da sequência didática.

Por fim, a última pergunta analisada foi: “Há diferenças entre as aulas que ministrei com vocês e as que vocês têm no Instituto Federal? Se sim, quais diferenças? Se não, por quê?”. Entre as dezoito respostas coletadas, dezesseis estudantes (88,9%) afirmaram haver diferenças entre as aulas ministradas pela pesquisadora e as aulas do Instituto Federal, enquanto apenas um discente (5,6%) declarou não notar diferenças e outro (5,6%) deixou essa resposta em branco.

Os termos que os estudantes mais utilizaram para descrever a sequência didática foram “dinâmicas” e “participativas”. Alguns estudantes também ressaltaram o uso de “poemas” no início das aulas e a presença de “movimentação”, destacando que tais características “despertam mais” e “fogem da rotina”. Outros mencionaram “inovação” e a sensação de se sentirem “mais livres”, chamando a atenção para a possibilidade de debater abertamente e de desempenhar papéis mais ativos no processo de aprendizagem. D2 deixa isso evidente ao declarar: “Sim, foram aulas bem dinâmicas, em que tivemos a oportunidade de participar ativamente na construção de conhecimento, o que, por diversas razões, não acontece muito”.

Por outro lado, ao comparar com as aulas usuais do Instituto Federal, os estudantes classificaram-nas como “monótonas”, “menos dinâmicas”, “apenas quadro e slides” e “mais teóricas”, descrições que contrastam com as propostas vivenciadas nas dinâmicas. Vários discentes ressaltaram que, embora exista qualidade nos conteúdos, as metodologias aplicadas no IF tendem a ser “pouco inovadoras” ou “mais tradicionais”, não envolvendo tantas estratégias de participação. Um discente mencionou que, em geral, “Sim. Geralmente não temos tantos métodos nas aulas, apenas quadro (copiar no caderno) e slides” (D3), sugerindo que a variedade de abordagens vistas nas aulas da pesquisadora não está presente com a mesma frequência no cotidiano institucional.

Na subseção de implementação da sequência didática, ficou evidente que o tempo disponível foi, em diversos momentos, menor do que o adequado, algo reforçado pelos

estudantes em seus feedbacks. Outra atividade que não obteve o resultado esperado foi o Padlet: sete estudantes realizaram o primeiro desafio (“O que vejo quando saio de casa?”), tirando fotos de lugares na cidade e postando-as no mural; entretanto, os demais desafios, propostos em sala, não foram concluídos, possivelmente por não terem sido suficientemente ressaltados. As funções (gestor do tempo, líder, relator, pesquisador, observador) foram mencionadas por alguns como positivas e, por muitos, como negativas, talvez pela ausência de um momento para não apenas explicá-las, mas também exemplificá-las. Além disso, faltou verificar, durante as atividades, se os grupos estavam conseguindo colocar as funções em prática, pois se trata de algo inteiramente novo. É ainda preciso considerar que a implementação da nova proposta foi breve, de modo a não permitir que os estudantes se apropriassem devidamente dessas funções, especialmente aqueles acostumados a não ter uma tarefa definida no grupo.

No mais, é importante ressaltar que, para além da sequência didática, o próprio professor trabalhava, em paralelo e em conjunto, a temática da cidadania com os estudantes. Assim, o mérito, por exemplo, da menção de que a cidadania leva ao bem comum pode ser em grande parte atribuído ao professor, pois não se tratou de um assunto abordado de forma aprofundada pela sequência didática. Da mesma forma, o olhar dos estudantes para o exercício da cidadania na própria escola está ligado à ênfase do docente em suas aulas. Em contrapartida, a sequência didática centrou-se principalmente na construção de direitos e na reivindicação, propondo uma postura mais ativa dos estudantes quanto ao modo de se relacionarem com a cidade e o bairro, especialmente porque eles se encontram no terceiro ano e em breve não farão mais parte da escola. As evidências de que os discentes passaram a manifestar um olhar mais ativo para o exercício da cidadania demonstram que o maior objetivo da sequência didática foi alcançado.

No que diz respeito às aulas, a proposta diferenciou-se consideravelmente da experiência habitual dos estudantes no IFS e, de acordo com os próprios discentes, mostrou-se “muito mais dinâmica” e capaz de mantê-los alerta, tendo em vista que o cansaço foi citado pelos entrevistados como um aspecto comum entre eles. Os alunos elencaram diversos pontos positivos das aulas ministradas pela pesquisadora, como o fato de terem fortalecido o vínculo entre a turma, criado movimento e gerado uma mudança de percepção quanto ao trabalho em grupo. Uma discente, por exemplo, salientou que houve uma postura mais ativa na construção do conhecimento e no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, o tempo continuou sendo um ponto crítico, tanto nas aulas mais dinâmicas ministradas pela pesquisadora quanto nas que os estudantes já possuíam. A própria pesquisadora demonstrou

preocupação em evitar aulas meramente dinâmicas, mas vazias de conteúdo — crítica que Saviani (1999) dirige ao escolanovismo. No entanto, uma vez que as atividades mais participativas propostas somaram-se às aulas expositivas dialogadas sobre a mesma temática, houve um equilíbrio que atendeu tanto ao dinamismo desejado quanto à fundamentação teórica necessária.

5 ANÁLISE DE DADOS

Como já indicado, a investigação desenrolou-se em três etapas distintas. Na primeira, antes de conceber o produto educacional, foram realizadas entrevistas semiestruturadas; na segunda, durante a observação em sala de aula, procedeu-se à aplicação do produto; e, na terceira, ocorreu o acompanhamento subsequente a essa implementação. Em função disso, a análise dos dados considerou tanto as informações levantadas por meio das entrevistas quanto aquelas obtidas ao longo da observação e da aplicação do produto educacional. Foi justamente o exame conjunto desses diferentes elementos que permitiu atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

Na perspectiva de Orlandi (2001), ao se empreender a Análise do Discurso, torna-se essencial levar em conta as circunstâncias históricas e sociais em que o enunciador está inserido, identificar a perspectiva a partir da qual ele se manifesta e investigar os princípios ideológicos que o norteiam. Somente dessa forma é possível compreender não só aquilo que é efetivamente enunciado e o modo de enunciação, mas também o que permanece latente — aquilo que poderia ter sido dito, mas foi silenciado, embora guarde sentido e importância.

Nesse contexto, ressaltam-se dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, a presente pesquisa foi planejada para compreender como a educação cidadã se manifesta nas práticas pedagógicas do contexto escolar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando, assim, alcançar seu objetivo principal. Em segundo lugar, não obstante esse objetivo ter sido definido a priori, bem como todo o estudo ter sido estruturado de maneira intencional e com questões direcionadas a um público específico (docentes, discentes e equipe gestora) em um local igualmente específico (uma instituição pública federal de ensino técnico e tecnológico), é essencial considerar que os sujeitos envolvidos provêm de contextos e esferas sociais distintos. Dessa forma, a percepção de mundo e a consciência social se configuram de maneiras diversas em cada discurso analisado.

Por conseguinte, convém sublinhar que a análise do discurso aqui realizada se ancora em uma temática delimitada, mas que se desdobra a partir de visões de mundo diversas, perpassadas por distintos pontos de vista, ideologias, classes sociais e interesses. Diante de tamanha pluralidade, não se pretende abarcar todas as possibilidades de interpretação, pois, segundo Orlandi (2001, p. 64), ao analisar um objeto discursivo, este permanece aberto a novas abordagens, não se exaurindo em uma única descrição. Além disso, para a autora, todo discurso integra um processo discursivo mais amplo, de modo que a maneira de recortá-lo determina o tipo de análise a ser empreendida. À luz desse entendimento e considerando as

múltiplas ferramentas de análise propostas por Orlandi, optou-se, depois de examinar as transcrições das entrevistas e os dados coletados na observação em sala de aula e na implementação da sequência didática, pelo dispositivo do real e do imaginário, o qual considera o enunciado oficial, sobretudo de caráter institucional, e aquilo que efetivamente ocorre no plano concreto.

A adoção desse dispositivo decorreu da percepção de que, ainda que as respostas evidenciassem o discurso oficial, elas apresentavam contradições e polissemias diante do que efetivamente ocorre na prática. Em outras palavras, observou-se no corpus que as formações discursivas relacionadas à cidadania, ao ensino profissionalizante e às Metodologias Ativas são atravessadas por tensões entre o imaginário e o real, bem como pela polissemia intrínseca aos conceitos em questão. Para Orlandi (2001, p. 72), o discurso se movimenta em um campo de descontinuidade, dispersão, incompletude, falta e contradição — aspectos que caracterizam o real —, enquanto, no imaginário, prevalecem a unidade, a completude, a coerência e a aparente ausência de contradição. É justamente a articulação entre esses dois domínios que mantém o discurso em funcionamento, revelando distinções e posições diversas tanto do sujeito quanto do autor no processo discursivo.

Considerando que, em geral, a realização de uma pesquisa visa concretizar objetivos — sejam eles gerais ou específicos — já estabelecidos, o recorte discursivo e a seleção das categorias de análise respeitaram esses propósitos. Definiram-se, assim, três categorias principais (vide Quadro 9): (i) Cidadania, relacionada ao modo como a educação cidadã se efetiva nas práticas pedagógicas; (ii) Educação Profissional e Tecnológica, voltada a investigar a integração entre a formação humana integral e omnilateral, proposta pela EPT da Rede Federal de Educação, e os princípios da educação cidadã; e (iii) Metodologias Ativas, referentes às possíveis estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos docentes para promover o desenvolvimento da educação cidadã no espaço da sala de aula.

Quadro 9 – Inter-relação entre os objetivos, o produto e os dados da pesquisa.

Objetivos Específicos	Análise de Dados
Objetivo 1: Investigar como o conceito de cidadania e EPT vem sendo trabalhado no curso integrado em Edificações;	Principalmente nas categorias 1 e 2
Objetivo 2: Analisar quais metodologias ativas podem ser utilizadas para trabalhar o conceito de cidadania no curso Integrado em Edificações; e	Principalmente na categoria 1

--	--

Continuação do Quadro 9

Objetivo 3: Desenvolver e aplicar um produto educacional a partir da escolha de MA para trabalhar os conceitos de cidadania e EPT.	Principalmente nas categorias 1 e 3
--	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Ancoradas no referencial teórico da autora, as categorias foram examinadas mediante a interpretação dos discursos dos participantes, contemplando não apenas as falas, mas também as ações, os gestos, as expressões faciais e o tom de voz. Esse conjunto de aspectos permitiu explorar os sentidos que emergem das diferentes formas de enunciação. As três categorias serão apresentadas e discutidas nas subseções que se seguem.

5.1 Categoria 1 – Cidadania: mais uma bandeira de luta do que um chão no qual a gente já esteja pisando

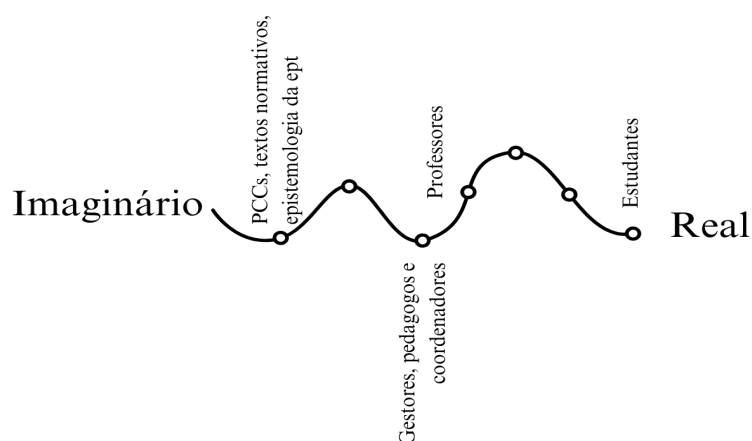
Nas seções anteriores, analisou-se o percurso histórico do termo cidadania, bem como as perspectivas de gestores e docentes, até chegar à percepção dos estudantes por meio da comparação entre as respostas fornecidas no diagnóstico e no feedback. Ao longo desta dissertação, as tensões entre o real e o imaginário foram sendo delineadas e circunscritas gradualmente. Se antes o objetivo centrava-se mais em descrever o que o corpus revelava do que em evidenciar essas tensões, nesta seção busca-se ressaltar as descontinuidades, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco e a contradição que emergem do discurso dos participantes em relação ao que seria o “real”. Pretende-se ainda encontrar evidências que legitimem o uso das metodologias ativas aplicadas na sequência didática como ferramentas eficazes para reduzir a distância entre o "real" e o "imaginário" no ensino da cidadania. De modo a demonstrar que as atividades que foram propostas vão de encontro com o que foi identificado na análise do discurso realizada a seguir.

Nesse processo, identificam-se três esferas discursivas que serão analisadas e contrapostas. A primeira corresponde ao discurso institucional, presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e em outros documentos que fundamentam a epistemologia do Ensino Técnico Integrado nos Institutos Federais. Em seguida, há o discurso dos entrevistados que, sendo servidores públicos, estão mais próximos do enunciado institucional e, em tese,

teriam a responsabilidade de convertê-lo em prática. Por fim, figura o discurso dos estudantes, possivelmente mais distante do discurso oficial, o que permitiria avaliar se aquilo que se encontra no papel se concretiza efetivamente. Dessa forma, o real e o imaginário se situam em um continuum: não existe um discurso plenamente real ou inteiramente imaginário, mas diferentes posicionamentos que oscilam entre uma e outra dimensão. Consequentemente, o discurso dos documentos normativos e de intelectuais que defendem uma educação técnica integral, politécnica e omnilateral tende a aproximar-se mais do imaginário; a fala dos gestores se mantém um pouco mais distante; a dos professores, ainda mais; e, na outra ponta, o discurso dos estudantes e as observações em sala de aula aparecem como os mais distantes desse ideário oficial.

A ilustração a seguir pretende tornar mais visível tal configuração, ressaltando que a linearidade não se sustenta. Por isso, o esquema contém curvas representando as variações e sinuosidades do discurso. É relevante destacar que se trata de uma imagem ilustrativa elaborada pela autora para exemplificar o que foi discutido, estando, portanto, mais próxima do imaginário do que do real.

Figura 3 – Ilustração para linha contínua entre o real e o imaginário.



Fonte: Elaborado pela autora, figura meramente ilustrativa (2025).

Até este ponto, procedeu-se uma análise que visou evidenciar termos e ideias marginais ao discurso e confrontar enunciados de uma mesma esfera — sejam eles de teóricos entre si, de estudantes com estudantes ou de gestores com discentes. Nesta seção, contudo, o propósito é confrontar as diferentes esferas, na tentativa de compreender a realidade que se delineia a partir dessas múltiplas perspectivas.

Conforme apresentado na introdução, nos PPCs antigos, há poucas referências à educação cidadã como um tema transversal, e menos ainda sobre como ela poderia ocorrer na prática. No caso do PPC do curso integrado em Edificações, há um único trecho em que o termo cidadania aparece:

Partindo da compreensão de que a educação é o exercício de uma prática social transformadora e de que a função deste Centro é a de promover uma educação que combine os saberes científicos, tecnológicos e humanistas, visando a formação integral do cidadão trabalhador, crítico, reflexivo, competente tecnicamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais e com condições para atuar no mundo do trabalho de maneira ética e responsável é que o IFS optou por essa oferta.

Dessa forma, o IFS estará cumprindo com a sua função social de qualificar o cidadão profissional e socialmente dentro de um viés pedagógico que “postule a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio (Manfredi, 2003, p. 57) (IFS, 2014, p. 4).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem sobre o histórico conflito existente em torno do papel da escola: formar para a cidadania ou para o trabalho. A fragilidade da integração intencional da cidadania com o currículo como um todo nos PPCs, seja circunscrevendo-a à disciplina de Sociologia, seja deixando-a de forma genérica, sem direcionamentos claros, indica que esse conflito não foi superado e que talvez a dualidade ainda exista, inclusive de forma indireta nos documentos normativos. Essa mesma configuração está presente nas falas dos entrevistados, como P2, que expõe que ainda não é possível dizer que há uma prática democrática dentro do Instituto Federal:

Ainda é mais uma bandeira de luta do que um chão no qual a gente já esteja pisando efetivamente, e muito menos algo com o qual a gente já tenha familiaridade.

[...]

Na área da educação profissional, especificamente no que diz respeito à educação integrada ao ensino médio, historicamente, a gente não tem uma trajetória democrática. Temos uma legislação e iniciativas voltadas para isso, mas, originalmente, a ideia era muito assistencialista: tirar crianças e adolescentes da rua para não virarem pedintes, ou para colocá-los em trabalhos precários, iniciando cedo no mercado de trabalho.

Isso não tinha como foco desenvolver o ser humano de forma integral, numa perspectiva omnilateral, mesmo que hoje isso esteja presente nos textos legais. Porém, o que está no texto é apenas um primeiro passo.

E, ainda assim, é um grande passo. Inserir algo progressista na legislação, especialmente no contexto atual, é um desafio enorme. Basta ver as batalhas em torno das reformas do ensino médio. Mas tirar isso do papel e transformar em prática tem se mostrado um desafio ainda maior.

Então, respondendo de forma objetiva: eu acredito que não. A nossa educação, na prática, ainda não está coerente com o que temos na legislação. Ainda não é uma educação cidadã (P2).

Apesar de reconhecer os avanços na legislação para a construção de um ambiente democrático, P2 é categórico ao afirmar que essa realidade ainda não se concretizou. A

metáfora que utiliza é significativa: “é mais uma bandeira de luta do que um chão no qual a gente já esteja pisando”. Esse ponto merece destaque, pois, ao empregar essa figura de linguagem, P2 evidencia um aspecto fundamental da cidadania, constantemente ressaltado por teóricos, especialmente Bobbio (2004): os direitos não são concedidos, mas conquistados. Ainda que, à primeira vista, a expressão possa parecer pessimista, ao analisá-la mais profundamente, percebe-se que ela reforça a ideia de que a questão permanece em debate. Embora a cidadania plena ainda não esteja consolidada no cotidiano escolar, ela está presente nas utopias almejadas e nas lutas em curso. A existência de legislação voltada para essa temática demonstra que o processo de avanço está em andamento, com batalhas importantes já vencidas, mas sem que a meta tenha sido plenamente atingida. P2 também apresenta uma explicação histórica para a persistente ausência de uma cultura democrática consolidada:

E não estou falando apenas de agora. Nós, minha geração, a geração anterior à minha e até as que vieram um pouco depois, somos ainda resultado de uma realidade marcada pela ditadura. Então, a gente não foi formado, no ambiente formal, escolar ou acadêmico, dentro de uma cultura democrática.

Isso ainda se reproduz nas várias estruturas da sociedade. Embora tenhamos avançado bastante nos últimos 24 anos, eu não posso dizer que a realidade de hoje é a mesma de quando eu estava na escola, no ensino fundamental e médio. Evidentemente, não é a mesma (P2).

Na perspectiva de P2, não há uma cultura democrática consolidada, pois a própria democracia no Brasil, em termos históricos, é recente. Dessa forma, a maioria dos profissionais que atualmente lecionam e gerem a instituição foi formada durante o período da ditadura, o que corrobora a análise de P2. Tardif (2014) argumenta que as experiências de ensino e de aprendizagem vivenciadas durante a educação básica exercem maior influência na prática pedagógica dos docentes do que a própria formação universitária. O autor afirma que “muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo” (p. 20).

Apesar disso, é possível afirmar que a educação cidadã, embora ainda não plenamente concretizada, está em processo de consolidação. Os documentos normativos são uma das primeiras evidências desse avanço. A análise dos PPCs a partir de 2022 revela uma maior inserção do termo cidadania, que deixou de estar exclusivamente vinculado à disciplina de Sociologia para se tornar um elemento transversal. Considerando que o PPC do curso integrado em Edificações é um documento mais antigo, foi realizada uma análise do PPC do curso de Alimentos, publicado em 2024. Nesse documento, verificou-se que a Cidadania está

prevista tanto no perfil do profissional formado quanto nas atividades complementares, enquanto os Direitos Humanos são oficialmente destacados como um dos temas transversais.

Esses indícios apontam para a evolução da educação cidadã. G3 expressa esse sentimento ao demonstrar esperança com os novos PPCs e com a implementação dos Projetos Integradores, que têm como objetivo integrar várias disciplinas. Para G3, esse desenvolvimento está diretamente relacionado ao fortalecimento da educação cidadã no Instituto Federal. Seu discurso indica, ainda que de forma indireta, que a educação cidadã é um processo em curso, mas que ainda não se materializou de forma integral.

Atualmente, o Instituto Federal está passando por um processo de reformulação interna, no qual os Projetos Integradores têm sido uma prioridade. No início desse processo, está sendo realizada a reestruturação dos PPCs e a reorganização dos recursos integrados, buscando consolidar a educação cidadã como parte estruturante da formação dos estudantes.

Em todos os novos PPCs, estamos incluindo a proposta de projetos integradores. Isso está sendo estruturado para garantir a existência desses projetos de forma mais efetiva. Até então, o que temos são iniciativas pontuais, como os projetos desenvolvidos por professores de forma isolada. Mas acredito que, com a implementação dos novos PPCs, teremos um avanço mais significativo, especialmente em termos de maior envolvimento dos alunos e professores. Esse avanço também deve contribuir para uma melhor compreensão da importância dos projetos integradores, incentivando uma prática mais efetiva e colaborativa. Atualmente, o que temos, na maioria das vezes, são projetos realizados de forma individual, sem uma integração ampla (G3).

Outro ponto de tensão reside no fato de que a cidadania, no PPC do curso integrado em Edificações, aparece exclusivamente na disciplina de Sociologia. Essa concepção de que a Sociologia é o espaço privilegiado para a discussão sobre cidadania também se reflete nos discursos dos gestores. Quando questionados sobre onde percebem a abordagem da cidadania no curso, todos mencionaram a disciplina de Sociologia, evidenciando uma restrição temática que pode limitar a transversalidade dessa discussão no currículo.

Inclusive, essa disciplina de Sociologia, o professor é bem ativo, ela desenvolve muitos projetos, assim, em que os alunos trabalham com temas importantes que as sociedades colocam em pauta. Ela não é isolada da sociedade, nós fazemos parte da sociedade, né? (G2).

Ah, certo! Então, você está trabalhando com a pessoa [professor de Sociologia] certa. Pelo que eu sei, ela já desenvolveu alguns trabalhos que envolvem tanto a área da Sociologia quanto aspectos técnicos (G3).

Eu acho que é indiretamente, sim. Indiretamente, pelo menos enquanto professor, acredito que todos os professores fazem um pouquinho. Mas, assim, uma disciplina específica... aí eu acho que só realmente seria Sociologia. Mas, em geral, a gente tenta mostrar o dia a dia e essa prática enquanto cidadão, porque fazemos parte da sociedade (G1).

Até o momento, compreende-se que o que está previsto na legislação ainda não se concretizou plenamente, mas encontra-se em processo de implementação. Ainda persiste a concepção de que a cidadania deve ser abordada em espaços determinados, como na disciplina de Sociologia. No entanto, observa-se uma mudança nesse paradigma, uma vez que os novos PPCs já indicam uma abordagem mais estrutural para essa questão.

Nesse sentido, a sequência didática, ao utilizar metodologias como o estudo de caso para prototipar soluções para a falta de garantia de direitos fundamentais, mostrou-se alinhada aos novos PPCs, que buscam integrar a cidadania de forma transversal. Enquanto os documentos normativos atuais ainda limitam a discussão à disciplina de Sociologia, as atividades práticas demonstraram que a cidadania pode — e deve — ser trabalhada em conexão com as áreas técnicas, como no caso do curso de Edificações, e que os estudantes projetaram alternativas para problemas reais de seus bairros.

Outra tensão apontada pelo corpus e contemplada pelo referencial teórico refere-se à ideia de que a cidadania ocorre de maneira natural, como se a simples reunião de indivíduos diversos no ambiente escolar fosse suficiente para sua consolidação. Saviani (1999), ao cunhar o termo “teorias não críticas”, demonstra que, apesar de defenderem princípios democráticos, algumas correntes, como a escolanovista, estavam longe de promover uma democracia efetiva, de modo que essa perspectiva de que a escola por si só promove um ambiente democrático não é tão adequada:

Não tem como, independente de você ser aluno ou não de um curso, a gente faz parte desse meio social. Então, acredito que todo professor, de alguma forma, tenta levar isso, mas o que nunca soube é se a disciplina mostra exatamente como, tanto a disciplina quanto a pessoa, vivem nesse meio. A gente costuma olhar apenas como algo individual, né? ‘A minha residência, eu vou reformar a minha residência.’ Mas você não vê como uma ação coletiva. No fundo, no meu entendimento, sempre vai ser uma ação coletiva, porque, no momento em que você mexe no todo, você acaba mexendo no todo (G1).

A escola faz parte da sociedade, então ela traz muitos temas importantes e relevantes para que os alunos já comecem a caminhar em sua trajetória, entendendo melhor a sociedade, sabendo exigir, mas também cumprindo com seus direitos e deveres, né? E, assim, poderem fluir melhor em tudo. Então, há muitos professores que trabalham hoje, podemos dizer, nos IFs (G2).

Não se pode afirmar que G1 e G2 estavam equivocados ao considerar que o ambiente plural e diverso promovido pelo Instituto Federal não favorecesse, de alguma forma, uma educação cidadã indireta. Nesse sentido, Mogilka (2003) provoca a reflexão ao questionar: “Se a educação escolar não é capaz de favorecer a mudança social pela formação de diferentes subjetividades, por que então os grupos dominantes são tão cuidadosos na contenção da qualidade da escola pública?” (p. 137). Charlot (2014) também contribui com essa discussão

ao indagar: “Mas pode aprender a cidadania quem estuda em um lugar onde não vigoram os princípios da cidadania?”. Ao final de seu artigo, Charlot reconhece que, apesar das críticas à educação cidadã, a escola continua sendo o principal espaço de socialização da juventude. Assim, a intenção aqui não é refutar as falas que associam a diversidade do Instituto Federal à educação cidadã, mas ressaltar que essa condição, por si só, não é suficiente para garantir uma formação cidadã efetiva.

Seguindo essa linha de análise, observa-se que outro fator que leva os gestores a considerarem que a educação cidadã já está consolidada no Instituto Federal é o que P2 classifica como vivências democráticas e que G1 e G2 compreendem como o exercício da cidadania. Tais experiências englobam espaços de diálogo e exercício de direitos proporcionados pela instituição, como eventos, grêmios estudantis, a atuação da equipe multidisciplinar, greves e conselhos institucionais. Ao se recorrer à teoria, percebe-se que G1 e G2 não estão equivocados. Benevides (1992), ao defender a “cidadania ativa”, argumenta que essa deve ser constantemente exercitada pela população, citando referendos e plebiscitos como exemplos desses espaços. No contexto do Instituto Federal, segundo os entrevistados, os espaços mencionados favorecem a participação efetiva e a consciência de direitos, demonstrando que essas vivências democráticas configuram, de fato, um exercício da cidadania:

O acompanhamento mais próximo, com escuta das demandas dos alunos, professores e também das famílias, para mim, é essencial. Esse profissional é chave dentro da estrutura dos estudos federais. Além disso, sempre temos os profissionais da área da saúde e da equipe disciplinar, que desenvolvem projetos junto às turmas. Por exemplo, este ano, um projeto muito profissional foi coordenado pela psicóloga Fabiana. Ela submeteu um projeto e conseguiu os recursos. Agora, está trabalhando questões sobre os direitos dos alunos, abordando temas como machismo, racismo e o conselho de... (P2).

Mas eu acho que a importância da greve nesse momento é justamente essa. Você pensar que não é uma questão apenas de salário, sabe? Porque, quando a gente, principalmente quem está de fora, comenta sobre isso, quem está de fora só diz: ‘A professora não quer trabalhar, ela só pensa em salário.’ Mas quem vive isso na prática sabe o quanto é difícil. Por exemplo, eu estou, no momento, na coordenação, e a gente precisa de um banner para um evento, mas você não tem. Você não tem dinheiro para isso. Como é que você quer pensar em uma educação melhor se você não consegue nem levar um aluno para um evento? (G1).

Essa é uma equipe muito disciplinada que existe na escola, a exemplo de mim, que sou pedagoga. Então, eu dou assistência às alunas e, assim, a gente já inicia desde o acolhimento, mostrando as regras, os direitos e deveres para elas, e como acessar e buscar isso durante todo o percurso delas, educando-as na escola. Então, elas já recebem essas orientações desde o início. Assim, damos a elas um leque de opções e ensinamos também a buscar nós, servidores... (G2).

Até com o grêmio, que é uma entidade dentro da escola, que está ali para representar também os estudantes, sendo a voz deles, levando o que precisam, o que é necessário, e ajudando no que for preciso (G2).

Assim, o real e o imaginado não são dois campos distintos ou conjuntos separados, mas estão interligados por meio de contradições, tensões e conflitos. Dessa forma, se por um lado os documentos normativos mencionam a educação cidadã como algo a ser exercido no ambiente escolar, esse mesmo discurso é reforçado pela maior parte dos entrevistados, que acreditam que a cidadania ocorre na prática e apresentam exemplos concretos de como isso se manifesta. Poder-se-ia, portanto, concluir que o imaginado já se tornou real; contudo, P2 apresenta argumentos que evidenciam essa tensão e contradizem essa hipótese.

Um aspecto amplamente abordado por Eni Orlandi é a polissemia, e o conceito de cidadania se insere nesse fenômeno, conforme discutido anteriormente na seção sobre a cidadania na Educação Profissional Técnica. Para Orlandi, o discurso é sempre múltiplo e carregado de sentidos que se atualizam conforme o contexto sociocultural e político. A polissemia da cidadania revela-se na diversidade de significados atribuídos a ela: ora entendida como a simples adesão a direitos e deveres civis, ora como um princípio ético de transformação social, ou ainda como uma prática restrita ao cumprimento de normas profissionais, caracterizando uma cidadania técnica e profissional.

Essa multiplicidade de sentidos faz com que o termo cidadania se desdobre, muitas vezes ocultando ou minimizando aspectos que um uso crítico poderia destacar, como a participação política ativa e questionadora das estruturas sociais. Ao abordar a cidadania sob a perspectiva da polissemia, Orlandi nos leva a perceber não apenas a variabilidade de seus significados, mas também como diferentes narrativas demandam um olhar atento para as tensões entre o conteúdo prescrito nos discursos oficiais e as práticas concretas estabelecidas nas diversas esferas sociais. Dessa forma, a cidadania se apresenta não como um conceito fixo, mas como um conjunto de discursos que coexistem e se confrontam, gerando fricções entre a normatividade de uma cidadania real e imaginada e as limitações impostas pela estrutura social, histórica e educacional.

Ao analisar os trechos transcritos, percebe-se que a polissemia é um dos elementos que levam os entrevistados a compreenderem que a educação cidadã é uma realidade nos Institutos Federais. No entanto, isso não significa que essa percepção esteja correta em sua totalidade; talvez a educação cidadã não esteja ocorrendo de forma integrada ao currículo e às disciplinas, mas apenas de maneira pontual em determinados espaços oferecidos pelo Instituto. Dessa maneira, a polissemia se manifesta nos discursos dos entrevistados, gerando a impressão de que a cidadania já é uma realidade consolidada. Um exemplo disso é quando os entrevistados apontam que um profissional bem formado é a prova da formação cidadã, ou

ainda, um profissional é ou que adere às práticas sustentáveis como evidência dessa educação cidadã.

Veja, por exemplo, quando ministrava aula no curso integrado, que são meninos jovens. A gente precisa de formação, sempre que possível. Confesso que nem sempre era possível, mas sempre que dava, eu tentava demonstrar o que é correto para um técnico fazer. Tal coisa pode, tal coisa não pode, tal coisa seria correta, tal coisa não seria correta, certo? Por mais que exista uma cultura de achar que certas coisas são aceitáveis, eu sempre ressaltava que não era interessante fazer (P1).

A cidadania, junto com as temáticas de cidadania e meio ambiente, inclusive, porque hoje, mais do que nunca, especialmente depois do ocorrido no Rio Grande do Sul com o atone, eu acho que a gente não pode esquecer nunca que, quando você faz uma edificação, você está interferindo tanto no social, na cidadania do ser, quanto na cidade como um todo, no meio ambiente como um todo (G1).

Não está claro para gestores e professores que a cidadania é um conceito polissêmico e abrange diversos âmbitos, e isso se verifica no discurso dos estudantes analisados no diagnóstico. Para eles, a cidadania está basicamente associada ao exercício de direitos e deveres. Quando questionados sobre sua participação em atividades voltadas para a resolução de problemas na comunidade ou no Instituto Federal, eles não mencionam o grêmio estudantil nem outras vivências democráticas elencadas anteriormente, limitando-se a citar a greve como uma das formas de envolvimento. Se o real e o imaginário formam um continuum, os estudantes estão mais distantes do real, uma vez que, enquanto os professores percebem a cidadania acontecendo na prática, os estudantes nem sempre a reconhecem dessa forma.

Outro aspecto relevante são os valores cívicos ou valores cidadãos que os estudantes mencionam no diagnóstico, mas que aparecem com pouca frequência no discurso dos entrevistados. Os estudantes entendem que ser cidadão implica respeitar as diferenças e estar vinculado a uma determinada comunidade, embora não a especifiquem claramente. Esse entendimento está presente na literatura acadêmica. Benevides (1998), por exemplo, destaca que valores e comportamentos relacionados ao respeito às diferenças e à solidariedade são elementos fundamentais na formação cidadã. No entanto, Charlot (2014) adverte que a educação cidadã não pode ser reduzida a isso, mas ela é sobretudo política. Nos trechos extraídos do diagnóstico, percebe-se que os estudantes citam esses valores e, mesmo quando mencionam direitos e deveres, fazem-no menos sob uma perspectiva ativa de conquista ou histórica e mais como um aspecto inerente à educação cidadã.

Respostas do grupo 1: Uma pessoa a qual tem escolhas, deveres e direitos. Seguem uma vida compartilhada e produtiva, onde todos se entendem e buscam relações.

Respostas do grupo 2: Estar em comunidade, viver em grupo, respeitar o próximo. Não pensar só em você, cumprindo os seus deveres.

Respostas do grupo 3: Ser cidadão é saber viver em comunidade e ter direitos e deveres como cidadão e respeitar os direitos dos outros, colocando em prática o respeito ao próximo.

A mudança que se pretendeu atingir ao realizar a sequência didática foi a compreensão da cidadania ativa, defendida por Benevides (1998), em que os estudantes dizem que direitos são frutos de lutas e que para conquistar novos direitos, ou mesmo manter os que já existem, é necessário se organizar e mobilizar os mecanismos democráticos para garanti-los. Percebe-se pela análise do diagnóstico realizada na seção anterior que houve um avanço na perspectiva dos estudantes em relação à cidadania e sua conexão com a área técnica.

Esse avanço foi potencializado pelas metodologias ativas, que fizeram da sala de aula um laboratório de práticas cidadãs. Por exemplo, ao elaborarem estratégias para exigir direitos que não eram garantidos, os estudantes não apenas aprenderam sobre direitos humanos, mas também exercitaram habilidades como trabalho em equipe.

A falta de tempo foi apontada, tanto pelos estudantes no diagnóstico quanto pelos professores, como um dos fatores que impedem os estudantes de exercerem uma cidadania ativa. Aliada da falta de tempo é a sobrecarga e Bauman (2001) avisara que “A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si”. Os estudantes citam no diagnóstico que não têm tempo para outras atividades que não estudar para passar nas disciplinas, P2 e P1 comentam o quanto os estudantes estão o tempo todo cansados, P2, inclusive cita que alguns fazem uso de energéticos e cafés para se manterem atentos:

Diagnóstico: Respostas do grupo 1: Não, porque a preocupação em relação a carga horária, estudar e praticar esportes consomem todo o tempo.

Respostas do grupo 2: Não, pois devido ao período de avaliação no IFS, ficamos sem tempo, mas ajudamos alguns professores novatos a se organizar e se adaptar.

Os alunos do terceiro ano, especialmente, frequentemente entram na sala de aula com copos gigantes de café para se manterem acordados, um reflexo de passarem a noite estudando, ou recorrendo a energéticos. Essa rotina tem gerado preocupações, pois muitos apresentam níveis elevados de ansiedade, além de outros problemas emocionais. Para lidar com essas questões, a escola conta com duas psicólogas para oferecer suporte aos estudantes por 16 segundos. Nos terceiros anos, sobretudo, costumamos encontrar alunos entrando em sala com copos enormes de café para se manterem acordados, pois passaram a noite estudando, ou então chegam com bebidas energéticas. Meu Deus! Dessa forma, há estudantes com ansiedade e outros problemas. Temos duas psicólogas disponíveis... (P2).

Observa-se, ao longo desta análise, que o conceito de cidadania emerge de forma polissêmica e se apresenta tanto como parâmetro ético-formativo quanto como ideal normativo que, muitas vezes, permanece no terreno da abstração. A análise dos PPCs, das entrevistas com gestores e docentes, bem como o confronto com as falas dos discentes, demonstra que a educação cidadã, embora figure como eixo orientador em documentos oficiais e discursos institucionais, ainda está em curso para a efetividade no cotidiano escolar. Esse descompasso revela as tensões entre o “real” e o “imaginário”: o discurso normativo e a

prática educativa, embora dialoguem, nem sempre se harmonizam plenamente. Dessa forma, indica-se que os Institutos Federais, apesar de traçarem metas que aludem à cidadania ativa, enfrentam a dificuldade de transformar tal horizonte em realidade, o que confirma a advertência de Mogilka (2003, p. 137) a respeito da complexidade de concretizar mudanças substantivas na escola e na sociedade.

Nesse sentido, avança-se do princípio de inclusão pontual do tema “cidadania” à sua inserção transversal em diferentes componentes curriculares quando se olha para as novas diretrizes nos PPCs, o que se alinha a interpretações mais amplas do conceito (Benevides, 1992). Um ponto de atenção, contudo, que prevalece é a concepção de que a disciplina de Sociologia é responsável quase exclusiva pela abordagem do tema, evidenciando que essa compreensão pode ser uma das dificuldades concretas em implementar a educação cidadã como algo de fato transversal. Converge para esse quadro o relato de docentes e estudantes que, por um lado, reconhecem a existência de espaços formativos e iniciativas promissoras — conselho, grêmio estudantil, projetos comunitários —, mas, por outro, questionam a sobrecarga escolar e a falta de articulação efetiva entre as disciplinas, aspectos que acabam por limitar a vivência de práticas cidadãs mais amplas (Charlot, 2014; Bauman, 2001).

A polissemia do termo cidadania, conforme Orlandi, reforça esse quadro: compreende-se desde a escola como espaço em que ela ocorre de forma natural, passando pelos valores cívicos, sustentabilidade, ética, um bom profissional; não que todas essas dimensões não estejam abarcadas dentro da educação Cidadã, estão, mas no sentido de educação ativa, esses elementos a constituem, não necessariamente a definem.

Dessa forma, o feedback dos estudantes após a sequência didática ilustra também essa polissemia: enquanto no diagnóstico associaram cidadania apenas a “direitos e deveres”, após as atividades, passaram a mencionar “bem comum”, “reivindicação” e “participação”. Isso revela que as metodologias ativas, ao diversificarem as formas de abordagem (como poesias, mapeamentos e debates), ampliaram seu entendimento para além da visão normativa, incorporando dimensões políticas e coletivas.

Nas entrevistas, gestores defendem que já há vivências democráticas — conselho, grêmio estudantil, projetos comunitários —, mas reconhecem ser necessário aproximar tais experiências do “chão da sala de aula”, evitando que o exercício da cidadania permaneça restrito a eventos pontuais ou ao campo do imaginário. Essa constatação coaduna-se com a ideia de educação para a transformação social proposta por Freire, segundo a qual “educar é preparar para a liberdade e para a autonomia” (Freire, 1987). No entanto, como salienta Saviani (2011), não basta contar com princípios democráticos abstratos, faz-se imprescindível

um trabalho pedagógico que abarque a pluralidade dos sujeitos e seus contextos, articulando teoria e prática.

A disparidade entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza no cotidiano escolar, por fim, explicita a urgência de se repensarem propostas pedagógicas que não se limitem ao discurso. Se, conforme Benevides (1992), a cidadania ativa requer a compreensão de direitos como conquistas históricas e coletivas, faz-se fundamental que a escola atue como espaço privilegiado de reflexão e participação, no qual estudantes, professores e gestores contribuam para a construção de uma cultura democrática (Mogilka, 2003). Nesse processo, a revisão curricular, a incorporação de métodos ativos e contextualizados, a formação continuada de professores e a ampliação de oportunidades de participação estudantil constituem caminhos potentes para a consolidação de um cenário mais coerente com os ideários de cidadania. Reconhecer e enfrentar as contradições apontadas pelo corpus desta pesquisa, portanto, não apenas revela as lacunas entre discurso e prática, mas também ilumina possibilidades de avanço na efetivação de uma educação que, de fato, habilite os sujeitos a exercerem plenamente os direitos e deveres inerentes à condição cidadã.

5.2 Categoria 2 – Educação Profissional e Tecnológica

Na Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho é compreendido como princípio educativo, com o objetivo de constituir uma formação de caráter unitário, politécnico e omnilateral. A palavra “politécnica” possui sentido polissêmico, podendo significar “várias técnicas”; contudo, neste texto, emprega-se o sentido político e emancipatório, voltado à superação, no campo educacional, da histórica divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como à formação de trabalhadores que também possam exercer funções de direção, em consonância com a perspectiva gramsciana (Ciavatta, 2014). Já “omnilateral” remete à educação que busca desenvolver o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (Ciavatta, 2014). Por fim, o termo “unitário” refere-se a não formar apenas para o trabalho ou exclusivamente para a vida intelectual, mas a contemplar ambas as dimensões simultaneamente. Esses três conceitos — omnilateral, politécnico e unitário — se complementam e se entrelaçam, de modo que a menção a um deles, em certa medida, remete aos demais.

Esse ideal de uma educação integral, politécnica e omnilateral, que supera a dualidade do ensino para a vida intelectual ou para o trabalho, sendo unitária e formando para ambos, situa-se no campo do imaginado dentro da Educação Profissional e Tecnológica. Inúmeros

desafios e realidades se interpõem e impedem que essa concepção se concretize plenamente. Caso esse ideal fosse atingido, não seria necessário discutir educação cidadã ou mesmo outros modos de ministrar aulas.

A sequência didática aplicada revelou que as metodologias ativas podem ser um caminho para reduzir essa distância entre o ideal e o real. Por exemplo, a atividade de mapeamento participativo dos bairros onde os estudantes moram permitiu vincular conteúdos técnicos do curso de Edificações (como leitura de plantas e noções de infraestrutura) a questões sociais concretas, demonstrando na prática como a formação omnilateral pode se materializar. Os depoimentos dos estudantes no feedback final, trazem evidências de que eles passaram a associar sua futura atuação profissional à garantia de direitos como moradia digna e lazer, evidenciam essa possibilidade de integração.

Assim, o primeiro desafio que se interpõe a esse ideal diz respeito à definição de se o instituto deveria atender às demandas do mundo do trabalho ou às do mercado de trabalho, sem esquecer a disputa emergente relacionada ao vestibular. Surge, então, a questão de como a cidadania poderia se inserir em um espaço tão disputado, à qual P2 responde:

Quando oferecemos a educação profissional para jovens e determinamos quais cursos vamos oferecer, a partir do que o mercado — não o mundo do trabalho — está apontando como sendo a necessidade para o futuro, estamos partindo do interesse de um grupo específico e fechado. Isso fere o entendimento que temos sobre o que seja cidadania. Então, eu tenho que formar mão de obra minimamente qualificada para atender à necessidade de um determinado segmento do mercado, ponto. E como você acha que são as características do ensino médio técnico nos Institutos Federais, comparado a outros lugares? No caso dos Institutos Federais, penso que ele ainda possui, na sua construção e, pelo menos no que eu li sobre o ensino técnico do IF, esses preceitos, como a omnilateralidade e a questão... (P2).

Apesar de o Instituto Federal ainda reservar algum espaço para a omnilateralidade, diferenciando-se de outros cursos técnicos, as disputas permeiam seus corredores e surgem nas conversas cotidianas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que “a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetiva”. Contudo, ao analisar os discursos de gestores e professores, constata-se a existência de uma tensão entre os conhecimentos atrelados à área técnica, ao currículo propedêutico e ao vestibular, fazendo com que todos tenham a sensação de perda.

Por exemplo, enquanto G3 afirma que a carga horária dos cursos é mais voltada para a área técnica, sugerindo que esse seria um dos motivos de não haver prioridade em relação à educação cidadã, observa-se o seguinte posicionamento:

Além disso, temos o foco dos estudantes. Muitas vezes, eles estão muito voltados para a carga horária técnica, que costuma ser bem intensa. Isso faz com que a parte social, o entendimento de cidadania, acabe ficando em segundo plano. Embora a parte técnica também seja cidadania, ela não deve ser o único foco (G3).

G3 caracteriza a carga horária técnica como intensa e indica que a cidadania fica em segundo plano, pois entende que o aspecto técnico não deveria ter tamanha centralidade. Contudo, em entrevista com P1, percebe-se que a carga horária intensa na área técnica não é suficiente para que os estudantes lhe atribuam valor ou se interessem. O discurso de P1 contradiz a fala de G3 ao apontar que, para os estudantes, as áreas técnicas acabam relegadas ao segundo plano:

Porque eles acabam, a partir de certo momento, priorizando as disciplinas propedêuticas, porque são as disciplinas que vão cair no ENEM, e acabam relegando para segundo plano as disciplinas técnicas. Isso é devido, certo? Eu senti isso quando estava dando aula no integrado, nos últimos períodos, nos últimos tempos. Como a maioria já estava aprovada, eles não tinham mais aquela empolgação do começo, porque estavam mais preocupados com a temática do ENEM, com a física, e era isso. Acho que esse é o grande problema. E também está a questão da atuação profissional, que acaba sendo um desafio (P1).

Embora P1 mencione o interesse dos estudantes pelas disciplinas propedêuticas, esse interesse não se vincula predominantemente a uma educação intelectual, mas a uma aprovação em vestibulares. Dessa forma, a dualidade que se pretendia superar, em relação à escola unitária, assume novas conformações. Ademais, como descrito na seção anterior, um grande entrave do ensino técnico é a sobrecarga de disciplinas, que consome o tempo dos estudantes, deixando-os exaustos, cansados e desanimados.

Por um lado, há uma defesa teórica de que os estudantes assimilem os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade (Saviani, 1999). Nesse contexto, Saviani (1999) observa que, de modo geral, costuma-se dissociar os conteúdos específicos de cada disciplina de suas finalidades sociais mais amplas. Se o currículo oficial apresenta um volume excessivo de conteúdo, torna-se difícil para a escola desempenhar o papel que, segundo Neves e Pronko (2008), deveria beneficiar a classe trabalhadora, atuando como instrumento de barganha em prol de melhores condições de trabalho, de maior conscientização política e de uma concepção de mundo emancipatória. Nessa perspectiva, a extensa quantidade de informações a ser absorvida converte-se em obstáculo, pois os(as) estudantes nem mesmo dispõem de tempo para efetuar o estágio, elemento essencial no ensino técnico.

Aí, eu acho que um outro agravante para o curso integrado é que eles não têm tempo para fazer estágio. Eles estudam em dois turnos, então não conseguem realizar

estágio. Isso é algo que faz falta para eles, a experiência prática no estágio. E é complicado, porque a maioria deles é menor de idade, o que cria uma lacuna, pois não têm uma atuação prática no dia a dia. A idade não permite e o horário de estudos também não. Mas é isso (P1).

A percepção de que a falta de tempo para os estudantes realizarem o estágio é prejudicial à formação integral é frequentemente relatada. Na atividade diagnóstica, eles mencionaram essa lacuna do conhecimento prático, embora não a tenham registrado por escrito de maneira sistemática. P2 também destaca a sobrecarga:

São 18 disciplinas. Imaginem todos os processos pensando dessa maneira. Eles também precisam de tempo para viver. Estão em uma fase de desenvolvimento muito complicada, onde os vínculos com os amigos são essenciais para a formação da identidade. Como eles vão ter momentos com esses amigos para formar sua identidade, se precisam estudar, fazer trabalhos, enfim... No terceiro ano, principalmente, é muito comum ver os alunos entrando na sala com copos gigantes de café para se manterem acordados, ou então com energéticos. Meu Deus. Então sim, alunos com ansiedade e outros problemas. As psicólogas, nós temos duas psicólogas (P2).

Além de possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, o estágio traz experiência para a busca de trabalho posterior. No entanto, ao ser questionado sobre as oportunidades de emprego para os estudantes de Edificações, P1 relata um mercado escasso, instável e cíclico. Desse modo, como os estudantes poderiam sentir-se motivados a seguir na profissão, se não conseguem efetuar o estágio e ainda se veem diante de poucas perspectivas após a conclusão do curso?

Nesse cenário desafiador, as metodologias ativas demonstraram potencial para criar experiências simuladas que aproximam os estudantes do mundo do trabalho. O mapeamento participativo e o estudo de caso aplicados na sequência didática funcionaram como situações práticas onde os alunos puderam vivenciar etapas do trabalho real de um técnico em Edificações (como diagnóstico de problemas urbanos e proposição de soluções técnicas), ainda que dentro do ambiente escolar.

Interessante notar que, enquanto P1 atribui a desmotivação estudantil à suposta falta de interesse pela área, as falas coletadas em questionários indicam que 9 de 12 respondentes (cerca de 75%) demonstram afinidade, seja planejando cursar Arquitetura ou Engenharia, seja aspirando outra profissão correlata, o que implica necessariamente prestar vestibular:

Aí você quer despertar o interesse, motivar o aluno para algo que ele já sabe que não vai seguir profissionalmente, porque não é aquilo que ele quer. Isso é complicado. Acho que esse é o grande desafio dos professores que atuam no curso de Edificações no ensino integrado. O desafio é ter 70% dos alunos sem nenhum interesse ou afinidade com a área. Eles estão ali só pelo ensino médio, vão fazer o ENEM, vão seguir para outras áreas como psicologia, por exemplo, que são totalmente diferentes da nossa. Acho que esse é o problema... (P1).

Dessa maneira, verifica-se um descompasso de perspectivas. Enquanto o professor considera a ausência de interesse profissional pela área o principal fator de desmotivação, a própria fala do docente revela o quão difícil é inserir-se no mercado como técnico em Edificações.

Eu vejo que um dos grandes problemas está na construção civil, e, de forma geral, em todas as áreas relacionadas, como engenharia e as pessoas que atuam diretamente na construção civil. O mercado é muito cíclico. Existem períodos de alta demanda, seguidos de períodos de recessão. E aí, você tem a redução de empregos, o que faz com que quem está começando na profissão não tenha estabilidade. Depois de muito tempo, quando você já criou um certo nome, a situação melhora, mas para quem está começando é difícil. Às vezes, você está em um período de vacas magras. Então, é difícil para o aluno conseguir estágio e se colocar no mercado, especialmente em períodos de baixa, quando já há muitas pessoas atuando profissionalmente e poucas oportunidades (P1).

Chega-se, assim, a um impasse. O desinteresse dos estudantes, segundo a ótica do professor, advém da falta de desejo de trabalhar na área. Contudo, a própria profissão oferece poucas oportunidades e, ao mesmo tempo, os estudantes ingressam no curso de olho na aprovação em vestibulares. Ademais, P2, que não pertence à área técnica, observa que os estudantes chegam cansados a suas aulas, demonstrando dificuldades de concentração, mesmo que a disciplina em questão seja relevante para o Enem. Nesse cenário, fica claro que a dinâmica interna da instituição, com grande número de disciplinas e carga horária excessiva, inviabiliza o pleno desenvolvimento tanto da área técnica quanto das áreas humanas.

Até aqui, foi possível demonstrar o grande distanciamento entre o imaginado e o real. Além disso, fica claro que as razões de o real não corresponder ao ideal são encaradas de modo distinto pelos sujeitos: alguns professores culpam os estudantes pelo desinteresse, enquanto estes apontam a sobrecarga e a quantidade excessiva de conteúdos, e fatores sócio-históricos, como a falta de oportunidades no mercado, também influem. No que diz respeito à perspectiva de professores e gestores acerca de por que a educação técnica não é efetiva, surge ainda o discurso da falta de vocação. Essa visão contrária, em certa medida, o princípio do trabalho como fundamento educativo, pois, segundo Frigotto (2009), no sistema do capital, o trabalho tende a tornar-se cada vez mais alienante, converte-se em pura negatividade e, portanto, não pode ser concebido como princípio educativo. Assim, questiona-se se o trabalho no ensino técnico do Instituto Federal está sendo de fato compreendido a partir de uma ótica marxista, que propõe a transformação da natureza, ao mesmo tempo que muda o próprio ser humano ao longo de seu processo de construção histórico-social (Della Fonte, 2018).

O grande problema que eu vejo é que a maioria não tem vocação para a área. A vocação seria querer aquilo, ter isso como perspectiva de futuro. A maioria não tem. A maioria dos nossos alunos do curso integrado, se você analisar o histórico dos resultados do ENEM, vai perceber que a maioria vai fazer outros cursos. E a maioria é bem clara em dizer que está ali naquele curso só pelo ensino médio (P1).

É muito legítimo o ressentimento de P1 em enxergar na falta de vocação dos estudantes o motivo pelo desinteresse, porém, no mesmo questionário para identificar o perfil dos estudantes, anteriormente citado, foi realizada a seguinte pergunta: “12. Você gosta do curso de Edificações? Por quê?” e das doze respostas coletadas, todas foram positivas, e as razões as mais diversas; um dos estudantes disse que era porque gostava dos cálculos, outro porque o curso mobiliza a criatividade e o desenho, outro porque abria a perspectiva de ajudar a sociedade ou facilitar a inserção no mercado de trabalho. Porém, a fala que mais surpreendeu foi a que se ressalta o aprendizado de conteúdos novos e a aplicação prática do que se estuda (“colocamos em prática ou em teoria o que vamos fazer no futuro”). Essa percepção sugere uma experiência educacional significativa, em que a teoria se faz compreender melhor ao ser conectada com a prática. Assim, apesar de todos os discursos acima apontarem para uma distância muito grande entre o real e o imaginado, entende-se que mesmo que o número de respostas seja pequeno e não possa ser significativo para uma conclusão, ele traz indícios de que, assim como a educação cidadã demonstra estar em curso ou no caminho em direção ao ideal, a educação unitária, omnilateral e politécnica também.

Além da sobrecarga de conteúdos, da falta de oportunidade de estágio e do cansaço dos estudantes, G3, ao responder “Na sua experiência, quais são os principais desafios e impedimentos para promover uma educação cidadã dentro do HPP?”, aponta a postura docente:

Os principais desafios para essa implementação, acredito, começam pela própria conscientização dos docentes. Alguns compreendem a necessidade de trabalhar com a educação cidadã, enquanto outros não. Assim, o primeiro desafio seria envolver a maioria dos docentes nessa preocupação (G3).

Moura (2014) também aborda indiretamente esse problema, ao explicar que a própria organização interna da instituição estimula o trabalho individual do professorado e fragmenta o conhecimento. Conforme o autor, os profissionais que deveriam trabalhar e planejar de forma coletiva a formação integral dos alunos passam eles mesmos por um processo de fragmentação, em que o trabalho agrava a unilateralidade em vez de promover a omnilateralidade. Essa percepção é reforçada por P2, que chama atenção para a sobrecarga enfrentada pelos próprios professores.

Essa é a nossa maior vulnerabilidade. Além disso, depois dessa base, que eu acho que é a maior, nós temos uma sobrecarga de trabalho e atividades burocráticas, especialmente, que vão nos consumindo, ao ponto de ser muito tentador fazer o mínimo necessário. É muito tentador, mas eu preciso de tempo (P2).

A reflexão sobre as tensões entre o ideal e o real na Educação Profissional e Tecnológica pode ser aprofundada a partir das contribuições de Martins (2000). Em sua obra *Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?*, o autor coloca em evidência a noção de educação cidadã no Ensino Técnico, considerando o contexto sócio-histórico da globalização. Para ele, a simples compreensão de direitos e deveres não constitui um cidadão ativo, pois a participação efetiva na vida coletiva está relacionada ao grau de consciência de classe.

Assim, ao analisar problemas reais de seus bairros e prototipar soluções, os estudantes do curso de Edificações não apenas compreenderam direitos humanos abstratamente, mas vivenciaram como seu futuro trabalho técnico pode contribuir para superar desigualdades urbanas. Essa experiência prática de vincular formação profissional e transformação social é um passo concreto rumo à politécnica gramsciana, formando trabalhadores capazes de atuar tanto na execução quanto na concepção de projetos que impactam a qualidade de vida das comunidades.

Nesse cenário, a prática cidadã não se limita a uma adesão passiva, mas implica ação-participante para enfrentar problemas que afetam a comunidade, sobretudo no que se refere à falta de bens materiais, simbólicos e sociais. Tal perspectiva converge com o projeto de uma educação omnilateral, politécnica e unitária, pois pressupõe a conquista e a efetivação de direitos civis, políticos e sociais como fundamento para uma formação emancipatória. Entretanto, os depoimentos de P1, P2 e G3, ao evidenciarem a sobrecarga de disciplinas, o desgaste de docentes e discentes e a dificuldade de realização de estágio, mostram o abismo existente entre o ideal de uma escola que promove consciência e participação e a prática cotidiana marcada pela falta de tempo e pela competição por vagas na universidade.

No mesmo sentido, Moura (2014) observa que a organização interna das instituições de EPT, em vez de proporcionar uma ação pedagógica integrada, tende a incentivar o trabalho individual dos professores e a fragmentação do conhecimento. Assim, aqueles que deveriam planejar coletivamente a formação integral dos alunos acabam se vendo submersos em tarefas que reforçam a unilateralidade, contrariando o princípio omnilateral que embasa a educação técnica na concepção unitária e politécnica. Esse problema, enfatizado no discurso de P2 sobre a sobrecarga docente, agrava a distância entre o que se pretende — isto é, formar sujeitos críticos, capazes de pensar o trabalho e a sociedade de maneira coletiva — e a

realidade, marcada por currículos extensos e pouca articulação entre as diversas áreas do conhecimento. Dessa maneira, as visões de Martins (2000) e Moura (2014) dialogam com a perspectiva gramsciana e com o ideal de que o trabalho, se entendido em sua dimensão humana e emancipatória, poderia efetivamente contribuir para a formação cidadã e a superação das contradições observadas na experiência dos Institutos Federais.

A partir da perspectiva de análise do discurso formulada por Eni Orlandi, o embate entre o real e o imaginário na Educação Profissional e Tecnológica revela-se também, como dito na seção anterior, como uma linha sinuosa, em constante movimento e permeada por tensões históricas, sociais e institucionais. O imaginário, representado pelo ideal de uma formação omnilateral, politécnica e unitária, encontra eco nos documentos oficiais e no discurso de alguns gestores e professores, que vislumbram a superação da dicotomia entre trabalho manual/técnico e intelectual. No entanto, a realidade — carregada de pressões mercadológicas, competições por aprovação em vestibulares e sobrecarga de conteúdo nos currículos — mostra-se resistente ao cumprimento efetivo deste projeto emancipatório.

Sob esse prisma, Orlandi nos leva a compreender que o imaginário não existe em paralelo ao real; ambos se interpenetram e se influenciam. De um lado, alguns professores e gestores colocam a responsabilidade em fatores individuais, como a aparente falta de interesse ou de vocação dos estudantes. De outro, há uma conjuntura institucional que impõe sobrecarga de disciplinas e obrigações administrativas, minando o tempo necessário para conectar conteúdos à realidade dos alunos e promovendo um trabalho docente fragmentado. Assim, a fragmentação pedagógica, aliada à exigência de resultados imediatos para o vestibular e às demandas contraditórias entre “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”, faz com que o ideal de uma educação integral permaneça no horizonte do imaginário, sem se concretizar plenamente.

Além disso, o fato de muitos alunos focarem no Enem para garantir um futuro acadêmico, em vez de se dedicarem com intensidade à prática profissional, demonstra a complexa rede de fatores sociais e econômicos que condiciona suas escolhas. O curso técnico, idealmente concebido para dar bases sólidas de trabalho e cidadania, não se basta em si mesmo quando o mercado de trabalho se mostra pouco receptivo e instável. Nesse jogo de forças, tanto a dimensão técnica quanto a formação propedêutica acabam perdendo para a urgência de “passar no vestibular” — o que, paradoxalmente, se torna a única via para quem quer prosseguir na mesma área ou buscar um “bom emprego”. Tal disjunção evidencia a distância entre o discurso político-pedagógico e a prática cotidiana no Instituto.

Ao final, a leitura de Orlandi indica que o real e o imaginário se tensionam e se forjam mutuamente: os sujeitos — professores, estudantes, gestores — não atuam isolados, mas dentro de uma trama social e histórica que confere sentidos. Portanto, não se trata apenas da responsabilidade individual de cada ator na busca de uma educação cidadã, politécnica e omnilateral, mas de reconhecer como a configuração institucional e as pressões externas (vestibular, mercado, fragmentação docente e currículos extensos) retardam ou impedem a efetivação do ideal projetado. Contudo, os breves sinais de que alunos se veem engajados e interessados, seja na criatividade ou na aplicação prática dos conteúdos, sugerem frestas pelas quais a educação integral pode emergir.

Os resultados da sequência didática reforçam essa perspectiva: mesmo com todas as limitações estruturais, a adoção de metodologias ativas criou condições para emergirem práticas formativas mais alinhadas ao ideal politécnico. O fato de 72,2% dos estudantes afirmarem, no feedback final, que passaram a visualizar maneiras concretas de transformar seus bairros através da profissão técnica demonstra que é possível, mesmo em condições adversas, fomentar uma formação omnilateral. Esses indícios positivos apontam que a distância entre o real e o imaginário na EPT pode ser reduzida quando se adotam estratégias pedagógicas que, como as metodologias ativas aplicadas, partem da realidade concreta dos estudantes para construir pontes entre formação técnica, exercício da cidadania e preparação para o mundo do trabalho.

Desse modo, o desafio central é reconstruir o vínculo entre conteúdos escolares e experiência concreta, fomentando um sentido de classe trabalhadora que transcenda a mera capacitação técnica ou a luta por aprovação no vestibular. Talvez assim poderá haver avanço rumo à transformação do imaginário em realidade e à construção de uma formação verdadeiramente unitária, politécnica e omnilateral.

5.3 Categoria 3 – Metodologias Ativas

Assim como nas seções anteriores, esta parte visa analisar o que seria o “imaginado” e o “real” no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. No tópico 5.2, intitulado “Estrutura Curricular”, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado de Edificações, há diferentes orientações acerca do modo como o processo de ensino e de aprendizagem deve ocorrer. Inicialmente, o documento enfatiza o objetivo geral do currículo, que consiste em superar a divisão entre trabalho manual e intelectual — temática abordada anteriormente. Em seguida, o PPC indica conceitos-chave que se repetem ao longo do texto e

dizem respeito a como o currículo deve fomentar a construção de aprendizagens significativas. Embora não direcione o uso de uma abordagem específica, menciona estratégias metodológicas de integração baseadas em interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e valorização das experiências extra escolares, relacionando-as aos saberes acadêmicos, ao trabalho e às práticas sociais. Nesse sentido, salienta-se constantemente a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, além do papel do professor como mediador e do estudante como protagonista no processo educativo. O PPC também apresenta exemplos de atividades didático-pedagógicas, tais como projetos integradores que partem da problematização do contexto social e utilizam as disciplinas como ferramentas para explicar a realidade, bem como visitas técnicas e estudos de caso relacionados à atuação profissional do técnico em formação:

Atividades educativas, de estudos e pesquisas, que desafiem o interrelacionamento entre os conhecimentos das disciplinas, evitando a justaposição dos saberes;
Desenvolvimento de projetos integradores que partam da problematização e do diálogo com a realidade, utilizando as disciplinas como instrumentos para explicá-la no processo de construção dos saberes.

[...]

Nesta perspectiva, será dada ênfase a aplicação permanente dos conhecimentos necessários à construção de um perfil profissional atualizado, através do desenvolvimento de atividades relacionadas à atuação do técnico, a saber: elaboração e implementação de projetos técnicos; levantamento de situações problemas; estudo de caso; oferta de serviços produzidos nos laboratórios da instituição; visitas técnicas (IFS, 2014, p. 10).

A proposta de colocar o estudante no papel de protagonista e o professor como mediador converge com as Metodologias Ativas, prática alinhada aos princípios do Instituto Federal. Filatro e Cavalcanti (2018) definem as Metodologias Ativas como estratégias, técnicas e abordagens que envolvem a participação individual e colaborativa do estudante, bem como atividades práticas e projetos, além disso, é fundamental que tais metodologias estabeleçam conexões críticas com a realidade para que o estudante desenvolva autonomia e criatividade, conforme sugere o PPC. Do contrário, corre-se o risco de reproduzir algo similar ao movimento escolanovista, amplamente criticado por Saviani (1999), que o classificou como “teoria acrítica”, visto que acabou legitimando desigualdades. O mesmo autor ressalta, ainda, que a Escola Nova dissolveu, de modo impróprio, a diferença entre ensino e pesquisa, embora a pesquisa seja um dos pilares do Instituto Federal, como se observa na prática dos entrevistados. Sob a perspectiva de Saviani (1999), métodos ativos devem estimular a participação tanto dos estudantes quanto dos professores, valorizando o diálogo entre a cultura acumulada e a sistematização lógica dos conhecimentos, que

estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1999, p. 79).

Ao abordar esse cenário, Saviani (1999) ressalta tanto o protagonismo do estudante quanto o do professor, sem desconsiderar os saberes historicamente acumulados e uma educação de caráter emancipatório e contra-hegemônico. Tendo esse ponto de partida como o “imaginado” ou o ideal, é preciso analisar como se configura a realidade de professores, gestores e estudantes. Os gestores e professores reconhecem que a instituição ainda pratica, em boa medida, uma educação tradicional, mas enfatizam a necessidade de romper esse modelo e apontam para mudanças em curso.

Ainda é uma formação conteudista, tradicional, voltada para que o aluno consiga, basicamente, atingir uma nota para passar de ano. Muitas vezes, os conteúdos são trabalhados de forma totalmente descontextualizada da realidade do estudante. Isso prejudica o entendimento de uma educação cidadã, especialmente quando a educação formal oferecida está descontextualizada do contexto histórico, político, das lutas e das realidades das pessoas a quem esse serviço de educação é destinado. Por isso, acredito que ainda não. Acho que ainda temos muito trabalho pela frente (P2).

A fala de P2 exemplifica esse entendimento, ao afirmar que a formação é conteudista e descontextualizada em relação à experiência do aluno, sugerindo que ainda há um longo caminho a trilhar. As respostas dos estudantes na atividade diagnóstica corroboram a afirmação de P2: eles consideram algumas aulas “produtivas” e outras “pouco produtivas”, dependendo da carga horária, metodologia e disciplina. Também citam a disciplina de Sociologia como mais significativa, e as disciplinas técnicas como menos dinâmicas, o que confirma a diversidade de práticas pedagógicas dentro do Instituto.

P2 destaca, ainda, que a formação, em muitos momentos, se restringe ao objetivo de atingir uma nota para aprovação, frequentemente desvinculando conteúdos da realidade histórica, política e social dos estudantes. Entretanto, o mesmo entrevistado reconhece esforços para transformar esse quadro e enxerga que professores e gestores procuram promover mudanças. Ao analisar as respostas dos estudantes na atividade diagnóstica acerca das aulas, observam-se relatos sobre carga horária, metodologias de ensino e conteúdos.

Respostas do grupo 1: A carga horária e a didática dos professores fazem com que algumas aulas sejam produtivas e outras não. Por exemplo, consigo absorver mais em uma aula de Sociologia que em dias de física. Respostas do grupo 2: As aulas elas causam reações variadas, pois se adaptamos a metodologia de ensino de alguns e de outros não. Outro ponto é a carga horária que é um pouco pesada, influenciando

no nosso aprendizado e comportamento. Respostas do grupo 3: Depende da aula, do professor, da disciplina e do método de ensino. Tem matérias que cobram bastante conteúdo e no fim acaba não absorvendo tudo que se pede ou deveria Respostas do grupo 4: Nossas aulas possuem uma experiência única, pois temos aulas curtas que são produtivas, enquanto também existem aulas longas que não rendem muito, como as aulas técnicas, por exemplo.

Alguns mencionam que absorvem mais conhecimento em aulas de Sociologia do que em física, além de relatarem reações variadas diante da didática adotada. Isso sugere não haver homogeneidade, pois o próprio corpo discente reconhece que algumas aulas são significativas e outras nem tanto. Não há um conjunto de evidências que explique tais discrepâncias, mas é relevante notar que a Sociologia foi considerada, na primeira parte desta seção, uma disciplina promotora de cidadania. Ao questionar quais professores ou disciplinas utilizariam metodologias ativas, a Sociologia foi novamente citada, possivelmente em razão dos projetos sociológicos que relacionam problemas sociais à área técnica dos alunos, resultando em um evento anual promovido pelo Instituto.

Inclusive, essa disciplina de Sociologia, o professor é bem ativo, ela desenvolve muitos projetos, assim, em que os alunos trabalham com temas importantes que as sociedades colocam em pauta. Ela não é isolada da sociedade, nós fazemos parte da sociedade, né? (G2).

G2 cita projetos porque a disciplina de Sociologia propõe que os estudantes desenvolvam um projeto a partir de um experimento sociológico que conecta um problema social com a área técnica deles, em que desenvolvem no decorrer do ano e apresentam em um evento no final do ano, promovido pelo próprio Instituto.

A respeito da dinâmica das aulas, alguns estudantes citaram as aulas de slides, descrevendo que, em certo momento, um professor exibiu 120 lâminas. Após a implementação da sequência didática, os estudantes observaram, em comparação às aulas usuais, que suas aulas no Instituto são, em geral, pouco dinâmicas; um deles relatou que “Geralmente não temos tantos métodos nas aulas, apenas quadro (copiar no caderno) e slides” (D3). Candau (2008) sublinha que é necessário “privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (p. 294). Tal postura reforça a ideia de que muitos professores reconhecem a necessidade de mudança, pois o aprendizado que receberam não se mostra suficiente para as demandas atuais. P2 fala sobre a lacuna geracional e a mudança de mentalidade e comportamento que ocorrem nos três anos do Ensino Médio Técnico Integrado, demandando do professor não apenas conhecimentos específicos, mas também ferramentas didáticas que acompanhem o desenvolvimento do estudante.

Há transições de comportamento, de perspectiva de vida, absurdas. Você está falando de um adolescente que entra com 14, 15 anos e sai com 18, 19 anos. Há uma mudança muito grande nesse ser humano, em vários aspectos, e isso demanda que a gente tenha uma série de conhecimentos que vão muito além da nossa disciplina [...] Quando usamos como referência na nossa prática, na nossa reflexão, na nossa autoavaliação, conhecimentos que hoje, no contexto do mundo digital e de uma geração totalmente diferente da minha, por exemplo, eles já não são mais suficientes. Então, uma concepção [...] Quando a prática está obsoleta, é porque esse tipo de conhecimento não está mais funcionando. Acho que há um tipo de conhecimento que a gente não está utilizando na educação, o que está nos impedindo de avançar. Nos falta educação emocional, nos falta educação socioemocional, entende? (P2).

P1, por sua vez, percebeu que sua maneira de conduzir a aula tornara-se insuficiente, adotando novos recursos, como metáforas e analogias, para possibilitar a conexão entre o conteúdo trabalhado e os conhecimentos prévios dos estudantes. Em um exemplo, o professor relata a analogia do “copo de arroz” para explicar a compactação do solo, procurando aproximar o conteúdo dos alunos.

Outra coisa que eu procurava fazer era criar analogias para que eles entendessem conceitualmente aquilo que eu estava apresentando. Então, não era simplesmente colocar uma fórmula, substituir, calcular alguma coisa. Tinha fórmula, com calma, mas eu sempre procurava criar analogias para que eles entendessem o que estavam calculando. E eu achei que isso teve um efeito bom durante o tempo que ministrei aula no curso integrado [...] Quando eu ia explicar a compactação do solo, eu fazia uma analogia com o copo de arroz. Eu pegava o copo e dizia: ‘Aqui está o solo, no seu estado natural.’ Aí eu dava algumas pancadas na mesa e a altura do arroz caía. A quantidade de arroz não mudava, mas por que estava mais baixo? A resposta era que o vazio diminuiu. O arroz representava o solo, e essas pancadas que eu dava aqui seriam a energia de compactação (P1).

Ainda que se trate de uma aula expositiva dialogada, esse formato está mais próximo do que o PPC propõe a respeito de uma aprendizagem significativa, conforme Filatro e Cavalcanti (2018) definem, quando o aprendiz atribui sentido a novas informações, ancorando-as em conceitos pré-existentes em sua estrutura cognitiva. P1 também menciona o uso de perguntas para promover a interação dos estudantes, revelando um esforço de superação do modelo expositivo tradicional. Tais tentativas refletem a inquietação mapeada por Moura (2014), ao indagar sobre os meios de capacitar formadores que dominem conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também possuam saberes didático-pedagógicos e um compromisso ético-político com a formação humana emancipatória. Candau (2008), igualmente, questiona se a didática adotada efetivamente realiza um papel transformador ou se permanece limitada a reproduzir o *status quo*. Desse modo, tanto P1 quanto P2 demonstram engajamento em inovar, embora esbarrem na ausência de tempo e na necessidade de maior aprofundamento pedagógico.

É preciso enfatizar que a questão central não se restringe à adoção de uma didática dinâmica ou não, mas, sobretudo, à existência de uma dissociação entre conteúdos disciplinares e finalidades sociais amplas (Saviani, 1999). Quando estudantes empregam termos como “absorver” ou se queixam do excesso de conteúdos, pode-se inferir que há uma relação de mera memorização e pouca compreensão efetiva do material abordado. Nesse contexto, a postura de alguns professores já reflete uma percepção de que os métodos usuais não bastam, mas a ligação entre esse movimento e uma formação de cunho emancipatório, como propõe Moura (2014), não é sempre explícita.

De acordo com Freire (1987), a chamada “educação bancária” se baseia na suposição de que o professor detém o saber e o deposita nos estudantes, tomados como recipientes passivos. Apesar de haver indícios de uma abordagem tradicional no Instituto, com ênfase na reprodução de conteúdo e pouca relação com a vivência dos alunos, não se pode afirmar que haja um predomínio absoluto desse modelo, considerando que, em diversos depoimentos, os envolvidos reconhecem mudanças em curso. O próprio Freire (1987) salienta que a aprendizagem se dá na invenção e na reinvenção, no questionamento permanente do mundo e das relações que nele se estabelecem, e alguns professores demonstram sensibilidade a esse aspecto.

Durante a implementação da sequência didática, a palavra “bagunça” surgiu em diversas falas dos estudantes, inclusive nos feedbacks. D9, por exemplo, afirmou “o tempo curto e nossa sala faz muita bagunça”, enquanto D18 observou: “Acho que só não funcionou os outros métodos devido à bagunça da turma”. Esse tipo de comentário indica que, para alguns alunos, a movimentação em sala de aula se mostra estranha ou mesmo disruptiva, como se percebe na fala de D17: “Nenhuma sugestão, as aulas foram boas, mesmo sendo muito movimentadas”. O uso da expressão “mesmo” evidencia certo estranhamento diante de aulas com maior deslocamento e interação. D10 reforça essa impressão ao dizer: “Sim. As aulas do Instituto geralmente não são dinâmicas, são mais monótonas e uma coisa que eu achei interessante das suas aulas foi o fato de ter movimentação, acho que nos deixa mais despertos”. Esses depoimentos revelam tanto o desconforto inicial com um formato mais ativo quanto o reconhecimento de que a dinâmica movimentada mantém o grupo mais atento, contrapondo-se à monotonia e ao cansaço relacionados às aulas do Instituto.

Esse dinamismo ocorre, em parte, porque, conforme apontam Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias ativas conferem ao estudante um papel central, de envolvimento prático e reflexivo no processo de aprendizagem. Embora a ênfase pareça recair no aspecto ativo, as respostas dos alunos referentes à pergunta “O que vocês aprenderam com as

dinâmicas que desenvolvemos juntos?” indicam aprendizados de natureza atitudinal, comportamental e de conteúdo, bem como a relação desses saberes com a realidade onde vivem. Ao analisar as dezoito respostas a essa pergunta, verificou-se que 67% mencionam explicitamente trabalho em equipe, comunicação, empatia e cooperação, sublinhando a importância de chegar a um consenso, liderar e manter paciência e harmonia na interação com os colegas. Por outro lado, 78% dos participantes citam conteúdos relativos a direitos e deveres de forma crítica, evidenciando a preocupação com o papel social, a necessidade de conhecer e reivindicar direitos e a valorização de uma postura cidadã. A maioria desses comentários também salienta que muitos estudantes ainda conhecem pouco sobre seus próprios direitos; apenas cerca de 6% fazem menção direta ao bairro, cidade ou comunidade onde vivem, indicando espaço para aprofundar a reflexão sobre a realidade local. Apesar de o tempo de implementação ter sido breve e o resultado, em termos numéricos, ainda modesto, esses dados mostram que os estudantes assimilaram tanto habilidades de convivência coletiva quanto conteúdos teóricos associados a direitos humanos, em consonância com o que defende Candau (2008).

No contexto do Instituto Federal, constata-se que o termo “Metodologias Ativas” permanece polissêmico. Embora seja amplamente conhecido, nem sempre se compreende seu significado de forma adequada. G2, por exemplo, ao ser indagada sobre a adoção de Metodologias Ativas nas aulas, acredita que o simples uso de recursos tecnológicos já configuraria essa prática:

Não, não, não. Tem esses aplicativos, né? Sim, aplicativos, vídeos, essa parte de trazer, vamos dizer, experiências práticas. Eles passam para os alunos via, sei lá, YouTube, essas questões relacionadas ao aluno. Eu sei que muitos professores já utilizam essas metodologias em que o aluno trabalha em grupo com os demais, formando uma equipe, e todo mundo trabalha junto, mesmo que virtualmente. Então, eu vejo que eles utilizam, alguns, não vou dizer todos, mas muitos professores já utilizam. A ferramenta do sistema acadêmico também, como eu disse, permite postar trabalhos virtualmente. O aluno resolve as atividades em casa, faz pesquisas e depois devolve tanto presencialmente quanto virtualmente (G2).

Na fala acima, G2 menciona aplicativos, vídeos e possibilidades de trabalho em grupo a distância, assim como a postagem de atividades no sistema acadêmico. Esses exemplos mostram que, em sua percepção, o uso de dispositivos tecnológicos e tarefas mediadas virtualmente equivale às Metodologias Ativas. No entanto, essa visão revela que, mesmo entre aqueles que reconhecem a importância de práticas inovadoras, ainda existe certa indefinição acerca do que verdadeiramente caracteriza um aprendizado ativo, frequentemente associado não apenas ao uso de tecnologia, mas sobretudo à postura autônoma e participativa do estudante.

Em sua fala, G2 menciona o trabalho em grupo como sinônimo de metodologia ativa, o que nem sempre se confirma na prática, conforme uma estudante avaliou no feedback: “aprendi que trabalhar em grupo não é tão ruim quanto parece se o trabalho for mais dinâmico” (D10). Esse comentário ilustra que reunir os alunos em grupos, por si só, não garante a adoção de Metodologias Ativas. Analogamente, o emprego de tecnologias também não implica, necessariamente, uma aprendizagem ativa. Ferrarini, Saheb e Torres (2019) constataam essa associação equivocada e destacam que “metodologias ativas não devem ser confundidas com tecnologias digitais, visto que não necessariamente existe uma relação direta entre TDCI e metodologias ativas” (p. 24), porque, para eles, “aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu” (p. 5). Assim, embora o uso de tecnologias possa viabilizar e potencializar a aprendizagem ativa, ele não a assegura por si mesmo.

Enquanto G2 demonstra certa indefinição acerca do que constituem Metodologias Ativas, G1 demonstra não apenas familiaridade com o tema, mas também afirma ter aplicado várias em suas aulas, evidenciando o valor dessas abordagens no ensino técnico, além de relatar que outros professores também as utilizam. Em suas palavras:

Na época, eu não utilizava muitas metodologias, ou, melhor dizendo, até utilizava. Mas, na época, não se usava essa nomenclatura de “metodologia ativa”. Eu sempre trabalhava a partir da elaboração de um projeto elétrico, desenvolvendo e construindo esse projeto ao longo da disciplina. Na minha opinião, essa foi a melhor metodologia. [...] Eu utilizo o envolvimento dos estudantes. Quando trabalhamos, eu aplico muito uma metodologia de sala de aula invertida e de resolução de problemas, problemas e projetos. Levar até o aluno um problema ou um projeto prático para que, através do conhecimento da disciplina, ele construa soluções nesse projeto é muito mais interessante. Isso permite que o aluno tenha uma visão clara da aplicação prática do que está aprendendo. É diferente de estar estudando, digamos assim, conteúdos isolados, para depois ter que conectar e entender. Muitas vezes, esses conteúdos isolados nem parecem importantes à primeira vista. Quando apresentamos um problema, fica mais fácil visualizar a relevância. Ele entende: “Eu preciso estudar isso, aprender aquilo, porque a combinação desses conhecimentos me dará a solução para esse problema”. Um problema prático, por exemplo, é aquele que se encontra no mercado de trabalho. Desde que passei a trabalhar com metodologias ativas, percebo que as aulas são muito mais interessantes. Os alunos se mantêm mais atentos e engajados. Eu também tive experiências ensinando sobre projetos elétricos, o que foi muito enriquecedor e complementou minha abordagem metodológica. [...] Então, para mim, é bem mais prático, vamos dizer assim, principalmente para quem trabalha com a educação profissional. Eu acho que a metodologia ativa é ainda mais importante nesse contexto. Não que o ensino tradicional não tenha seu lugar, mas, quando se trabalha com a parte profissionalizante, o ensino profissionalizante, isso se torna ainda mais relevante. [...] Sim, conheço trabalhos realizados por outros professores. Por exemplo, alguns utilizam metodologias como a aprendizagem por rotação de estações. Porém, percebo que a maioria ainda prefere a sala de aula invertida (G3).

Até o momento, várias evidências indicam a prevalência de uma educação tradicional no Instituto Federal. No entanto, as observações de G3 sugerem que essa visão não se aplica a toda a instituição, pois há núcleos de mudança em formação. Isso reforça a hipótese de que o “real” e o “imaginado” acabam se conectando: apesar da permanência de práticas convencionais, professores que se identificam com metodologias inovadoras têm promovido alterações efetivas em sala de aula.

Em síntese, as tensões observadas entre o que o PPC propõe — com ênfase em metodologias que valorizem a interdisciplinaridade, a contextualização e a participação ativa do estudante — e as práticas concretas identificadas no Instituto Federal revelam um cenário de transição entre o “imaginado” e o “real”. O PPC, ao defender aprendizagens significativas e o trabalho como princípio educativo, sintoniza-se com as Metodologias Ativas, isto é, estratégias pedagógicas em que o estudante assume o protagonismo do processo de aprendizagem, mediado por um professor que atua como orientador.

Observou-se que existe, por parte de alguns professores, a consciência de que uma abordagem tradicional, centrada na transmissão expositiva de conteúdos, não atende às exigências formativas atuais. Tais docentes mostraram-se dispostos a explorar metodologias mais dinâmicas, como uma aula expositiva dialogada e o desenvolvimento de pesquisa. Por outro lado, persistem relatos de aulas excessivamente conteudistas, organizadas em função de aprovação ou preenchimento de notas, e que pouco dialogam com o universo do aluno — apontando para a manutenção de uma cultura escolar preponderantemente tradicional.

Essa tensão se agrava diante de fatores institucionais como sobrecarga docente, uso pouco reflexivo de tecnologias e resistência às mudanças didáticas. Alguns entrevistados reconhecem que a rotina de aulas extensas e a pressão pelo cumprimento de um currículo massivo dificultam a implementação de estratégias ativas, corroborando as reflexões de autores que apontam para a necessidade de tempo, planejamento e cultura institucional favorável. A implementação de Metodologias Ativas pressupõe, além disso, uma transformação ampla na forma de conceber o ensino, pois a abordagem didática deixa de ser meramente expositiva e passa a exigir um papel dialógico e mediador por parte do professor, como enfatiza Freire (1987). Nesse sentido, a superação do chamado modelo “bancário” de educação depende da formação de sujeitos reflexivos, capazes de relacionar o conteúdo à sua realidade social.

Apesar dessas dificuldades, as experiências relatadas — principalmente a disciplina de Sociologia e as práticas em que professores lançam mão de analogias, perguntas-problema ou aprendizagem baseada em projetos — indicam que há exemplos concretos de como o

“imaginado” começa a tomar forma. A implementação da sequência didática trouxe evidências de que onde há intencionalidade pedagógica e adequação entre método e conteúdo, os estudantes passam a ter maior envolvimento e se percebem como corresponsáveis pelo aprendizado. Esse movimento se conecta às demandas por uma formação cidadã e integral, na qual as dimensões ética, política e social sejam tão centrais quanto a aquisição de habilidades técnicas.

Nesse percurso, ainda há desafios substanciais, mas também oportunidades de transformação a partir das “brechas” em que o diálogo, a experimentação e a reflexão coletiva se desenvolvem. Em suma, o quadro analisado realça a necessidade de persistir e aprofundar as iniciativas formativas, o planejamento participativo e a abertura a novas metodologias, para que valorizem o protagonismo estudantil. Dessa maneira, o “imaginado” contido nos documentos institucionais e na literatura especializada pode, progressivamente, converter-se em práticas efetivas de ensino e de aprendizagem coerentes com os desafios e possibilidades da educação contemporânea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral compreender de que modo a formação cidadã, prevista na legislação e no Projeto Pedagógico de Curso do Instituto Federal de Sergipe, pode ser efetivamente promovida dentro do Curso Técnico Integrado em Edificações, tomando por base a adoção intencional de Metodologias Ativas. Este propósito geral norteou todas as etapas da pesquisa, desde o levantamento bibliográfico, a análise de documentos institucionais, as entrevistas semiestruturadas com professores e gestores até a observação de sala de aula e a construção, aplicação e avaliação da sequência didática, produto educacional. Ao final, averiguou-se que o problema de pesquisa — sintetizado na indagação acerca de “como e quais Metodologias Ativas podem ser aplicadas para promover o ensino da cidadania na EPT” — foi enfrentado tanto de forma teórica quanto empiricamente, demonstrando caminhos que aproximam o discurso normativo de uma prática escolar mais democrática, crítica e vinculada às realidades vividas pelos estudantes.

Para alcançar esse resultado, traçaram-se três objetivos específicos. O primeiro deles, dedicado a investigar como o conceito de Cidadania e de EPT vem sendo trabalhado no Curso Técnico Integrado em Edificações, cumpriu-se por meio de uma revisão bibliográfica e da análise de documentos como PPCs, somados às entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores. Esse movimento investigativo revelou que, embora a cidadania apareça como princípio formador na legislação e nos documentos internos, ela frequentemente permanece dispersa ou restrita a uma disciplina específica, sobretudo Sociologia, sem que haja, na maioria das vezes, uma ação pedagógica integrada, interdisciplinar e transversalizada entre as áreas técnica e propedêutica. As falas dos gestores confirmaram a percepção de que a cidadania, embora formalmente prevista, depende mais de vivências democráticas promovidas pela Instituição e da atuação individual de professores do que de um projeto pedagógico robusto, o que reforça a importância de pesquisar soluções metodológicas que possam contribuir para uma prática docente intencionalmente orientada por valores democráticos.

O segundo objetivo específico, analisar quais metodologias ativas podem ser utilizadas para trabalhar o conceito de cidadania no Curso Integrado em Edificações, foi efetivado a partir da observação de aulas, do exame de ementas e da escuta do professor de Sociologia e de seus estudantes. Percebeu-se que essa disciplina abriga, em suas ementas, uma abordagem declarada sobre direitos, deveres e valores políticos, mas que, no dia a dia, surgiam obstáculos de natureza estrutural, como a falta de tempo e a sobrecarga de conteúdos, de modo que a

parte teórica era preponderante em relação à parte prática, dificultando a conexão entre cidadania ativa e a dimensão técnica do curso de Edificações. Identificou-se, contudo, abertura por parte do docente para iniciativas didáticas mais ativas, de modo que esse mapeamento foi fundamental para delinear as atividades propostas na sequência didática, baseando-se na realidade da turma e nos limites e possibilidades concretos do cotidiano escolar.

O terceiro objetivo específico — desenvolver e aplicar um produto educacional a partir de Metodologias Ativas para trabalhar cidadania na EPT — constituiu o cerne empírico da pesquisa, pois possibilitou verificar, na prática, os efeitos de uma sequência didática construída sob fundamentos teóricos e sob a leitura do contexto. Foram construídas aulas que utilizaram estratégias como o World Café, o mapeamento participativo dos bairros onde os estudantes residem, a formação de grupos com distribuição de diferentes funções, a declamação de poemas para suscitar reflexão, a rotação por estações e debates coletivos sobre direitos humanos. O intuito era tanto abordar o conteúdo de forma viva, conectada aos problemas urbanos e sociais que cercam os estudantes, quanto criar experiências de participação, discussão e consenso de ideias, incentivando os estudantes a adotar uma postura cidadã na resolução de desafios concretos. Ainda que a implementação tenha ocorrido em número limitado de aulas e se deparasse com uma carga horária já bastante fragmentada do curso, os resultados obtidos mostraram que os discentes passaram a compreender melhor o sentido de cidadania ativa.

Ao comparar as respostas dadas pelos estudantes no momento do diagnóstico inicial e aquelas recolhidas no feedback, observou-se uma mudança. Se, a princípio, eles descreviam a cidadania de modo genérico, atrelando-a ao cumprimento de deveres ou a um conjunto de normas, ao final o vocabulário empregado incluía expressões como “reivindicar direitos”, “buscar melhorias” e “atuar na comunidade”, indicando que adquiriram uma visão mais ativa da participação política e social. Outro progresso foi a percepção de que o próprio curso técnico pode dialogar com a realidade do espaço urbano, de modo a contemplar pautas como o saneamento básico, a mobilidade, o lazer e a acessibilidade para pessoas com deficiência ou idosos. Tal aprendizado está em sintonia com os princípios que norteiam a EPT, isto é, uma formação omnilateral, integrada e politécnica. Além disso, a análise dos resultados mostrou que, embora alguns alunos estranhassem o “excesso de movimento” ou recebessem com hesitação a atribuição de papéis e responsabilidades diversas, o processo de engajamento gradualmente se consolidou, levando muitos a dizer que a sala de aula se tornara “mais dinâmica” e “menos cansativa” quando não se resumia à exposição de conteúdos via slides.

Esses resultados permitem afirmar que o problema de pesquisa foi devidamente contemplado, pois se descobriram, de forma experimental, como determinadas Metodologias Ativas se mostram adequadas ao propósito de desenvolver a cidadania na EPT. A dinâmica de problematizar se os direitos estavam sendo garantidos nos bairros em que viviam, por exemplo, reforçou o sentido social da profissão de técnico em edificações, envolvendo o compromisso com práticas sustentáveis e com a questão habitacional. Do mesmo modo, a estratégia de dividir os estudantes em grupos, atribuindo funções específicas, promoveu amadurecimento na cooperação entre pares, ao passo que fomentou o sentimento de corresponsabilidade pelo trabalho em grupo. Uma das dinâmicas mais citadas pela turma como relevante nesse processo foi o mapeamento participativo, em que eles foram desafiados a identificarem problemas como falta de ciclovias, falhas de saneamento e insuficiência de equipamentos culturais, e mesmo que eles não tenham de fato solucionado esses problemas identificados, percebe-se que houve um estímulo para a construção de uma mentalidade crítica a respeito de políticas públicas e das possibilidades de intervenção profissional.

A análise de dados, por sua vez, evidenciou que fatores como o cansaço, a longa jornada escolar e a pressão por resultados em provas e vestibulares ainda comprometem o desenvolvimento de uma educação que promova a cidadania ativa. Gestores e professores entrevistados, aliás, confirmam que o ritmo de aulas e avaliações leva muitas vezes à priorização dos conteúdos cobrados em exames, reduzindo o espaço para projetos interdisciplinares e experiências formativas mais significativas. A própria implementação do produto educacional precisou ser adaptada em função de tais entraves, com redução de carga horária e a não implementação de algumas propostas inicialmente previstas. Apesar disso, a visão de conjunto que emergiu desta investigação mostra que, quando há intencionalidade pedagógica e uma articulação prévia, a sala de aula pode, sim, tornar-se um local privilegiado de vivência cidadã, na qual o aluno aprende conteúdos específicos, mas também exercita o diálogo, a colaboração, a negociação de interesses e a crítica social.

Desse modo, confirmou-se o cumprimento do objetivo geral. A pesquisa não apenas descreveu a lacuna existente entre o que os PPCs preveem e o que de fato ocorre, mas também propôs uma alternativa concreta, sob a forma de uma sequência didática, capaz de mobilizar os estudantes a pensarem na cidadania de maneira ativa e contextualizada. Esse resultado deixa claro que a Educação Profissional e Tecnológica, ao incorporar proposições pedagógicas que unam teoria e prática e ao transcender a relação professor-aluno baseada apenas na transmissão de conteúdos, reforça seu papel histórico de contribuir para a formação integral do ser humano. Ademais, torna-se nítido que a consolidação dessa perspectiva requer

políticas institucionais consistentes, maiores incentivos à formação docente, bem como continuidade e aprofundamento de projetos integradores que estimulem docentes de diferentes áreas a atuarem em conjunto.

A experiência aqui relatada aponta para a necessidade de formação contínua dos professores tanto em relação à cidadania como tema transversal de todas as disciplinas, quanto à adesão de Metodologias Ativas, que muitas vezes implica na quantidade de conteúdos a abordar e, sobretudo, na percepção do estudante como agente participativo. Esse processo demanda tempo de amadurecimento, respaldo institucional e troca de experiências, para que se consolide como uma cultura organizacional e não se limite a experiências isoladas ou a ser fruto de iniciativa individual. Ao mostrar como as dinâmicas propostas suscitaram maior interesse dos alunos, inclusive aqueles que costumam se dispersar em aulas expositivas, a pesquisa fornece subsídios para que gestores e professores percebam o potencial de se investir na didática.

Em síntese, é possível afirmar que as Metodologias Ativas examinadas e aplicadas nesta dissertação reforçaram o exercício de uma cidadania ativa ao permitirem que o estudante compreendesse, pela vivência, que a técnica não é neutra e que a formação profissional não se dissocia de sua responsabilidade perante a sociedade. Ao mesmo tempo, trouxeram à tona a importância de a escola buscar integrar esse processo formativo às preocupações concretas de seu território — no caso, problemas da cidade, da mobilidade urbana, da oferta de equipamentos sociais — e à necessidade de compreender a historicidade dos direitos e das lutas que os instituem. Diante disso, a resolução do problema de pesquisa confirma que o caminho para formar cidadãos na EPT passa pela articulação entre saberes técnicos e práticas pedagógicas que promovam colaboração, debate, reflexão e protagonismo.

Desse modo, conclui-se que a meta de investigar, propor e avaliar estratégias ativas de ensino para o desenvolvimento da cidadania no Curso Técnico de Edificações foi atingida, embora as respostas alcançadas não se esgotem em definições finais. As sugestões trazidas ao longo do texto e os resultados encontrados na análise apontam para a pertinência de aprofundar estudos futuros, contemplando novos contextos e adaptações que possam enriquecer ainda mais a formação cidadã na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o tema continua aberto a investigações subsequentes, seja por meio de abordagens interdisciplinares, seja pela continuidade em pesquisas de maior envergadura, como um eventual doutorado. Permanece, portanto, o desafio de consolidar esse movimento, multiplicar as experiências exitosas e estabelecer, dentro do Instituto Federal de Sergipe, uma cultura

pedagógica em que a cidadania não se imponha como algo pontual ou meramente formal, mas seja vivida como parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1992.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, n. 38, p. 223-237, 1996.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 104, p. 39-46, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Democracia e direitos humanos**: reflexões para os jovens. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* Direitos humanos: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7. reimp.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimp., simplificada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação, 2018.
- BROWN, Juanita; ISAACS, David. **The world café**: shaping our futures. São Francisco, CA, EUA: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2010.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DANTAS FERREIRA, Ana Paula. **O fortalecimento da cultura dos direitos humanos na educação profissional**: construção de oficinas pedagógicas sobre a dignidade humana nas relações de trabalho. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p. 6-19, Vitória, IFES, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e-15762, abr.-jun., 2019.

FERREIRA, Gislany Gomes. **Sequência didática com noções de direito da cidadania**: contribuição para uma formação integral no ensino médio integrado. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2019.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Tecnologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE – IFS. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio em edificações**. Aracaju: IFS, 2014.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAMAS, Camila Bernardino de Oliveira. **Aproximações entre educação jurídica e ensino médio integrado**: proposta de sequências didáticas para uma formação cidadã e ética. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora, 2019.

LINCK, Luciane Andressa Zimmer. **A educação para os direitos humanos como perspectiva de fortalecimento da cidadania na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [2. ed.] [Reimp.]. Rio de Janeiro: EPU., 2018.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria de Aguiar Isaia. **Escola unitária e politécnica**: educação e trabalho no projeto da classe trabalhadora. Campinas: Autores Associados, 2003.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Introdução de Phillip C. Schmitter. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MATIAS, E. L. **Cidadania**: ensino de direitos fundamentais no processo curricular de formação cidadã dos estudantes de ensino médio das EEEP'S do Ceará. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2021.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 129-146, jul., 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-paradownload/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 23 maio 2024.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PELLOSO, João Augusto Grecco. **Educação para a cidadania**: do contexto de produção ao contexto da prática. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

PENNA, Teresa Helena Mendonça Correa Garcia. **Ensino de história e direitos humanos**: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

REIS, Elisa. **Cidadania**: história, teoria e utopia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL JUSTIÇA E CIDADANIA, 10-11 set. 1997, Rio de Janeiro.

REIS, Elisa. **Cidadania**: história, teoria e utopia. In: PANDOLFI, Dulce *et al.* **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 11-18.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. In: ACTIO: Docência em Ciências. Curitiba, 5, 2, mai./ago., 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Organização de Elisiane da Silva, Gervásio Rodrigo Neves e Liana Bach Martins. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro, v. 3).

SANTOS, Vanessa Gomes Ferreira dos. **O ensino médio integrado e preparo para o exercício da cidadania**: uma construção possível? 2020. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SARDINHA, Maria Angélica Peixoto. **A construção da formação humana para a emancipação social através do exercício da cidadania na educação profissional e tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) — Instituto Federal Fluminense, São João da Barra, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; LEITE, Amanda Regina; KUHN, Adele Stein. Perspectivas da produção de pesquisa aplicada, inovação e desenvolvimento científico e tecnológico nos institutos federais. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, e-8024, 2023.

WIGGINS, G. Planejamento reverso. In: SILVA, A. B. (org.). **Didática do ensino superior: uma abordagem construtivista**. São Paulo: Atlas, 2020. p. 123-145.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE DA ÁREA
PROPEDÊUTICA (P2)**

1. Como você percebe a importância da educação cidadã no contexto do ensino técnico profissional?
2. Em que medida os conteúdos de Sociologia contribuem para a formação técnica dos alunos dentro da perspectiva da educação Cidadã?
3. Como a abordagem de temas cidadãos pode impactar positivamente no desenvolvimento das habilidades técnicas dos estudantes?
4. Considerando que a cidadania é um dos objetivos da Prática Profissional Integrada no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2024 do curso de Técnico em Edificações, gostaria de saber como essa temática vinha sendo abordada anteriormente e se vai haver mudança
5. Com base em sua experiência como educador(a), poderia compartilhar se os alunos demonstram interesse ou preocupação em aprender sobre cidadania? Em caso afirmativo, como você percebe que isso ocorre? Em caso negativo, quais são os motivos ou desafios identificados?
6. De acordo com sua experiência, os alunos se reconhecem como indivíduos dotados de direitos e deveres? Por quê?
7. A maioria sim, dentro do conceito que eles têm de cidadania que é atravessado pelas experiências pessoais e atuação ou não em determinadas religiões.
8. Percepções arcaicas e radicais um crescimento.
9. cidadania distorcida.
10. Você utiliza metodologias ativas na sua aula? Se sim, você poderia dizer quais e exemplificar com uma situação em que usou?
11. Como é seu planejamento pedagógico para a 3ª série do Ensino Médio do curso de Edificações?

**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DOCENTE DA ÁREA
PROPEDÊUTICA (P1)**

1. Qual é o objetivo do curso que você ministra?
2. Como você integra os princípios da educação cidadã com os conteúdos técnicos específicos do curso de Edificações?
3. Quais são os principais desafios ao tentar equilibrar a formação técnica com o desenvolvimento de competências cidadãs nos alunos?
4. Como são as aulas?
5. Atualmente quais são os grandes problemas que a área técnica de Edificações enfrenta?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GERENTE PEDAGÓGICO DO CURSO (G3)

1. Como a maior parte dos professores dão aula no curso de Edificações? Quais são as metodologias utilizadas?
2. Como você avalia a eficácia das Metodologias Ativas na promoção da educação cidadã e técnica dos alunos do curso de Edificações?
3. Existem iniciativas ou projetos específicos que têm sido bem-sucedidos na integração entre o ensino técnico e a formação cidadã?
4. Qual é o papel das aulas de Sociologia e dos projetos integradores na formação cidadã e técnica dos estudantes do curso técnico profissional?
5. Considerando que cidadania é um dos objetivos da Prática Profissional Integrada no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2024 do curso de Técnico em Edificações, gostaria de saber se essa temática já vinha sendo abordada anteriormente e, se sim, como era realizada essa abordagem? Você saberia especificar quais estratégias pedagógicas os professores utilizam?
6. De acordo com sua experiência, os alunos se reconhecem como indivíduos dotados de direitos e deveres? Por quê?
7. Na sua experiência, quais são os principais desafios/impedimentos para promover a formação cidadã dentro da EPT?
8. Quanto às Metodologias Ativas, os professores utilizam? É viável utilizar? Se utilizam como utilizam?

**APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO
(G1)**

1. Você poderia falar um pouco sobre o curso de Edificações? Quais são seus objetivos e que tipo de profissional o curso almeja formar?
2. Como o ensino técnico profissional é planejado e desenvolvido levando em consideração a formação cidadã dos estudantes?
3. Quais estratégias a instituição tem adotado para promover a integração entre a educação técnica e a educação cidadã?
4. Na sua visão, qual é o impacto da educação cidadã no sucesso acadêmico e profissional dos alunos do ensino técnico?
5. Na sua experiência, quais são os principais desafios/impedimentos para promover a formação cidadã dentro da EPT?

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PEDAGOGO DO CURSO (G2)

1. Como você descreveria a Turma?
2. Como a maior parte dos professores dão aula no curso de Edificações? Quais são as metodologias utilizadas?
3. Como você avalia a eficácia das Metodologias Ativas na promoção da educação cidadã e técnica dos alunos do curso de Edificações?
4. Existem iniciativas ou projetos específicos que têm sido bem-sucedidos na integração entre o ensino técnico e a formação cidadã?
5. De acordo com sua experiência, os alunos se reconhecem como indivíduos dotados de direitos e deveres? Por quê?
6. Na sua experiência, quais são os principais desafios/impedimentos para promover a formação cidadã dentro da EPT?
7. Quanto às Metodologias Ativas, os professores utilizam? É viável utilizar? Se utilizam como utilizam?

APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA TURMA

1. Você mora em...
 - a) Residência própria
 - b) Residência alugada
 - c) outros

2. Em qual dos bairros abaixo você mora?
Caso tenha colocado a opção “outros” acima, deixe abaixo o nome do bairro
3. Como você faz para chegar no IFS?
4. Descreva abaixo como é seu percurso e por quais lugares você passa
5. Quanto tempo você demora no trajeto IFS-casa e casa-IFS? Considere o maior tempo entre as duas opções.
6. Como você se autodeclara em relação a cor/raça?
 - a) Branco(a)
 - b) Preto(a)
 - c) Pardo(a)
 - d) Amarelo(a)
 - e) Indígena
 - f) Prefiro não informar

7. Você é uma pessoa com deficiência
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Prefiro não informar
8. Se sim, qual o tipo de deficiência?
9. Qual é a sua idade?
10. Por que você escolheu Edificações?
11. Você pretende seguir na área de Edificações? Se não, qual seria a área? E por quê?
12. Você gosta do curso de Edificações? Por quê?

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Como são as aulas que vocês têm aqui no IFs? Descrevam como são as aulas aqui no IFS, podem aproveitar e trazer experiências e sentimentos que vocês têm.
2. Como vocês avaliam o curso técnico em Edificações do IFs? Quais são os pontos fortes e fracos?
3. O que vocês entendem por ser cidadão?
4. Nos últimos meses, vocês participaram de atividades para resolver algum problema na sua comunidade ou no IFs? Quais foram? Descrevam sua participação e os resultados.

APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. O que vocês aprenderam com as dinâmicas que desenvolvemos juntos?
 - 1.1 Você consegue relacionar esses aprendizados com a Cidadania e o curso de Edificações? Se sim, como? Se não, por quê?
2. No que diz respeito às aulas que trabalhei com vocês, o que funcionou?
3. No que diz respeito às aulas que trabalhei com vocês, o que não funcionou?
4. Quais sugestões você daria para melhorar as aulas que ministrei com vocês?
5. Há diferenças entre as aulas que ministrei com vocês e as que vocês têm no Instituto Federal? Se sim, quais diferenças? Se não, por quê?
6. Depois das aulas que trabalhamos juntos, vocês conseguem visualizar maneiras de mudar o lugar onde vocês moram ou estudam?
7. Depois das aulas que trabalhamos juntos, o que é cidadania para você?

APÊNDICE I: PRODUTO EDUCACIONAL