



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO
EDUCACIONAL: OS TEMAS HIV E AIDS EM MÓDULOS DE APRENDIZAGEM

Maceió /AL
Agosto de 2020

DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO
EDUCACIONAL: OS TEMAS HIV E AIDS EM MÓDULOS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof.Dr.Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Maceió - Alagoas
Agosto de 2020



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

S237d

Santos, Deyvison Campos dos.

Desenvolvimento de sequência didática como produto educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem / Deyvison Campos dos Santos. – 2020.

163 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientação: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)
Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

1. Educação Profissional. 2. Sequência Didática. 3. HIV/AIDS - Ensino. 4. Produto Educacional. I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO
EDUCACIONAL: OS TEMAS HIV E AIDS EM MÓDULOS DE APRENDIZAGEM**

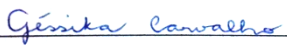
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 28 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Orientador



Prof. Dra. Gésika Cecília Carvalho da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Membro interno



Drª. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Siape - 3246943

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal)
Membro Externo

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

DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA PARA ABORDAGEM DOS TEMAS HIV E
AIDS EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM SEGURANÇA DO
TRABALHO**

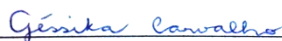
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 28 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Orientador



Prof. Dra. Gêssika Cecília Carvalho da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Membro interno



Dr^a. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Siape - 3246943

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal)
Membro Externo

À Regina Maria Campos (*in memoriam*),
pela tão inspiradora vontade de aprender.

AGRADECIMENTOS

A Rejane Maria Campos dos Santos e a Denildo Simões dos Santos, meus pais, pelo amor, pelo carinho, pelo apoio e pela segurança que me proporcionam.

A Ewerthon Tenório da Silva, pelo companheirismo.

A Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, meu orientador, pelos ensinamentos e pela amizade.

Aos alunos e professores colaboradores deste estudo pelas contribuições.

A Franchesco, Adriana, Marcela e Rafael, meus amigos de jornada acadêmica, pelas risadas e pelo compartilhamento de percepções e experiências.

A Jonathas, amigo querido, pelas vivências compartilhadas que contribuíram para os dois anos de mestrado serem, também, divertidos.

A todos os meus colegas profepianos, pelo aprendizado mútuo.

A Géssika, Beatriz e Nelson, professores do ProfEPT/Ifal, por se proporem a compreender as especificidades do Programa, contribuindo de maneira efetiva para a nossa formação como mestres em Educação Profissional e Tecnológica.

Ao Ifal, onde, há 10 anos, eu concluí o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Eletrotécnica e, hoje, torno-me mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pela educação pública e de qualidade ofertada à sociedade alagoana.

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação, para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta.

(ARAUJO; FRIGOTTO, 2015)

RESUMO

SANTOS, Deyvison Campos dos. **Desenvolvimento de Sequência Didática como Produto Educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem.** Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, 2020.

Esta dissertação advém de uma pesquisa que contempla o processo de desenvolvimento e avaliação do Produto Educacional (PE) “Sequência Didática: proposta para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho”. O objetivo geral do estudo foi desenvolver uma Sequência Didática (SD) para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho, com vistas à prática educativa voltada à qualificação profissional e à preparação para o exercício da cidadania. A pesquisa possui abordagem qualitativa e o método de estudo é o da pesquisa-ação colaborativa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários-perfis, questionários de satisfação e diários reflexivos. A SD desenvolvida foi avaliada a partir de eixos descritores por professores de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho. A pergunta investigativa que orienta o trabalho é “como professores de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho avaliam uma proposta de abordagem dos temas HIV e AIDS voltada à produção de materiais de ordem didática e pedagógica pelos TST em formação?”. Tem-se como resultados o julgamento da SD de modo positivo pelos colaboradores-avaliadores, tendo havido também pontos avaliados de modo neutro por um dos avaliadores, entre os vinte itens/aspectos do material, e nenhum item/aspecto foi avaliado negativamente. A participação dos professores no processo de apreciação e avaliação da SD mostrou-se como um contributo ao desenvolvimento profissional docente. À guisa de conclusão, entende-se que a SD desenvolvida configura-se como uma ferramenta para abordagem dos temas HIV e AIDS, em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho com vistas ao desenvolvimento de habilidades profissionais e à construção de saberes necessários ao exercício da cidadania. Outras conclusões oriundas da investigação são: i) o ensino na Educação Profissional e Tecnológica é condicionado por questões políticas e por diferentes perspectivas teóricas; ii) os Institutos Federais propõem-se a formar os sujeitos integralmente, motivando a atuação de professores e de suas práticas pedagógicas consonantes com os princípios da omnilateralidade; iii) o desenvolvimento de um PE, no âmbito da formação docente, deve se prestar ao atendimento das especificidades da EPT na Rede Federal de Ensino por professores da carreira EBTT.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Produto Educacional. Sequência Didática. HIV/ AIDS. Ensino.

ABSTRACT

SANTOS, Deyvison Campos dos. **Desenvolvimento de Sequência Didática como Produto Educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem.** Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, 2020.

This Dissertation is from a research that contemplates the development and evaluation process of the Educational Product (PE) "Didactic Sequence: proposal to approach the themes HIV and AIDS in technical courses of medium level in Work Safety". The general objective of the study was to develop a Didactic Sequence (DS) to approach the themes HIV and AIDS in technical courses of medium level in Work Safety with a view to the educational practice aimed at professional qualification and preparation for the exercise of citizenship. The research has a qualitative approach and the study method is that of collaborative action research. The research instruments used were subject questionnaires, satisfaction questionnaires and reflective diaries. The developed DS was assessed using descriptive aspects by teachers of a subsequent technical course of secondary level in Work Safety. The investigative question that guides the work is "how do teachers of a subsequent high school technical course in Work Safety evaluate a proposal for approaching the issues of HIV and AIDS aimed at the production of didactic and pedagogical materials by the technicians in training?". The results are the positive judgment of the DS by the collaborator-evaluators, and there were also points evaluated in a neutral way by one of the evaluators, among the twenty items / aspects of the material, and no item / aspect was negatively evaluated. The participation of teachers in the appreciation and evaluation process of DS was shown as a contribution to the professional development of teachers. As a conclusion, it is understood that the developed SD is configured as a tool to address the themes HIV and AIDS, in technical courses of medium level in Work Safety with a view to the development of professional skills and the construction of knowledge necessary to citizenship exercise. Other conclusions from the research are: i) teaching in Vocational and Technological Education is conditioned by political issues and different theoretical perspectives; ii) the Federal Institutes propose to train the subjects in full, motivating the performance of teachers and their pedagogical practices in line with the principles of omnilaterality; iii) the development of a EP, within the scope of teacher training, must be provided to meet the specificities of VTE in the Federal Education Network by teachers of the EBTT career.

Keywords: Vocational and Technological Education. Educational Product. Didactic Sequence. HIV/AIDS. Teachi

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da pesquisa	53
Figura 2 – Capa da Sequência Didática	78
Figura 3 – Sumário da Sequência Didática	79
Figura 4 – Processo de desenvolvimento da Sequência Didática	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	61
Gráfico 2	62
Gráfico 3	62
Gráfico 4	63
Gráfico 5	64
Gráfico 6	64
Gráfico 7	65
Gráfico 8	66
Gráfico 9	67
Gráfico 10	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos, orientações metodológicas e aspectos de avaliação	45
Quadro 2 – Avaliação dos colaboradores no processo de pesquisa.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil do grupo de estudantes colaboradores	59
Tabela 2 – Avaliação <i>layout/design</i> da Sequência Didática	73
Tabela 3 – Avaliação estrutura/conteúdo da Sequência Didática	74
Tabela 4 – Avaliação dos módulos da Sequência Didática	74
Tabela 5 – Avaliação da relevância da Sequência Didática	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

Ifal – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IF – Institutos Federais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPE – Ministério do Trabalho e do Emprego

NR04 – Norma Regulamentadora 04

NR05 – Norma Regulamentadora 05

PE – Produto Educacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SD – Sequência Didática

SESMET – Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho

SIPAT – Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TST – Técnico em Segurança do Trabalho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Educação Profissional e Tecnológica: trabalho e cidadania	19
2.1.1 A politicidade da Educação Profissional e Tecnológica e os projetos de sociedade	19
2.1.2 As especificidades da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a perspectiva freiriana	22
2.2 O processo de ensinar e aprender na Educação Profissional e Tecnológica e os saberes docentes	26
2.2.1 A prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica e o ensino sobre HIV e AIDS	27
2.2.2 Os saberes docentes e a atuação na Educação Profissional e Tecnológica	31
2.3 A Sequência Didática como unidade de análise da prática educativa	36
2.3.1 O planejamento do processo de ensinar e aprender e o desenvolvimento de produtos educacionais	36
2.3.2 A Sequência Didática como Produto Educacional	41
3 METODOLOGIA	47
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa	47
3.2 Contexto, <i>locus</i> de pesquisa e colaboradores	50
3.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	51
3.3.1 Documentos	51
3.3.2 Rodas de conversa	51
3.3.3 Questionários perfis	51
3.3.4 Questionários de satisfação	52
3.3.5 Gravação e diário reflexivo	52
3.4 Fluxograma da pesquisa	53
4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
4.1 Dados com vistas à concepção e prototipação do Produto Educacional	56
4.1.1 Pesquisa documental	56
4.1.2 Questionários perfis I	59
4.2 Dados oriundos da aplicação e da avaliação da Sequência Didática	70

4.2.1 Perfil dos colaboradores-avaliadores	70
4.2.2 Avaliação da Sequência Didática	73
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	93
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL I ALUNOS.....	133
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PERFIL I PROFESSORA	135
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL II.....	137
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SATISFAÇÃO	143
ANEXOS.....	153
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	154
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	159

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de uma investigação no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), Campus Benedito Bentes. Trata-se de uma pesquisa de mestrado que relata o processo de desenvolvimento e avaliação do Produto Educacional (PE) “Sequência Didática: proposta para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho”.

A escolha dos temas HIV e AIDS advém da relação entre a formação acadêmica do pesquisador como Licenciado em Ciências Biológicas e a atuação profissional como professor de Ciências em uma rede municipal de educação e os saberes profissionais necessários ao Técnico em Segurança do Trabalho (TST). A motivação para escolha de cursos técnicos em Segurança do Trabalho deu-se pela oferta do curso pelo Ifal no município em que reside o pesquisador, o que suscitou o interesse de contribuir, de algum modo, com investigações voltadas ao curso. Além desses fatores, a ocupação do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais pelo pesquisador em um dos *campi* do Ifal mostra-se como mais um fator motivante para trabalhos de pesquisas voltados à instituição.

A pergunta de pesquisa é “como professores de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho avaliam uma proposta de abordagem dos temas HIV e AIDS voltada à produção de materiais de ordem didática e pedagógica pelos TST em formação?”. O objetivo geral do estudo foi desenvolver uma Sequência Didática (SD) para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho com vistas à prática educativa voltada à qualificação profissional e à preparação para o exercício da cidadania.

Os objetivos específicos que conduziram o percurso de investigação foram: I- conhecer as atribuições do TST, relacionando-as aos saberes profissionais necessários; II- identificar as percepções de alunos de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho acerca do processo de formação e dos saberes necessários ao exercício profissional do TST; III- reconhecer características profissionais e percepções dos professores-colaboradores sobre a formação de TST; IV- dispor a SD à apreciação e avaliação por pares; V- contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

A abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho encontra respaldo ao se examinar a Norma Regulamentadora 05 (NR05) (BRASIL, 1978a), pois esse instrumento normativo sinaliza a obrigatoriedade de realização de campanhas de prevenção da AIDS em empresas, a cargo, em alguma medida, do TST. As atividades propostas na SD, debatidas na seção 5 deste trabalho, vão ao encontro de outro saber profissional requerido do TST, saber utilizar recursos de ordem didática e pedagógica, de acordo com a Portaria nº 3.275/1989 do Ministério do Trabalho e Emprego (MPE) (BRASIL, 1989).

Os saberes profissionais dos TST mencionadas no parágrafo anterior com vistas a defender a relevância da SD e da pesquisa que a fundamenta não encerram a justificativa, pois há de se considerar, também, a potencialidade de o PE e deste estudo para contribuir com a formação cidadã, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A discriminação de pessoas que vivem com HIV no trabalho ainda é uma realidade (FREITAS et al., 2012, p. 720), assim como novas infecções pelo vírus causador da AIDS; em 2018, no mundo, foram 2 milhões (ARAUJO et al., 2019, p. 1). Assim, o debate dos temas volta-se à diminuição do preconceito e à conscientização sobre os riscos de infecção e acerca dos mecanismos de prevenção.

A EPT objetiva a preparação para o exercício profissional e para a vida em sociedade. A pesquisa relatada pauta-se em pressupostos teórico-metodológicos específicos no que se refere a essa modalidade educacional. O trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral e integral e a politecnia lastreiam as discussões que fundamentam este estudo. Por isso, as seções desta dissertação - referencial teórico, metodologia, análise dos dados, Produto Educacional e conclusões – discutem os ideais da omnilateralidade, da educação integral, da formação politécnica e do trabalho como princípio educativo.

A discussão do referencial teórico inicia-se na subseção 2.1, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica: trabalho e cidadania”. Essa parte do texto debate a EPT como atividade eminentemente política, a partir de Neves e Pronko (2008); aborda as especificidades dessa modalidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com base em Brasil (2010) e Pacheco (2015), relacionando-as à perspectiva freiriana, a partir de Freire (1967), Freire (1987), Freire (1996), buscando se aproximar do que seriam o método e a didática de Paulo Freire, segundo Dickmann e Dickmann (2020).

“O processo de ensinar e aprender na Educação Profissional e Tecnológica e

os saberes docentes” é o título da subseção 2.2. As Perspectivas didático-pedagógicas no que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem na EPT são abordadas com base em Barato (2008) e Araujo e Frigotto (2015). Os diferentes conhecimentos utilizados por professores no seu exercício profissional são discutidos a partir de Tardif (2011), Pimenta (1999); os condicionamentos da RFEPCCT são abordados a partir de Pena (2016).

A subseção 2.3 aborda o debate intitulado “A Sequência Didática como unidade de análise da prática educativa” e encerra a seção 2. Os subtemas discutidos nessa subseção são: o planejamento do processo de ensinar e aprender, a partir de Vasconcellos (2012); o desenvolvimento de PE, por meio de discussões de Silva e Souza (2018) e Leite (2018); a SD como PE, com base em Zabala (1998).

Com as três subseções do referencial teórico, traçou-se um quadro teórico e elaborou-se a estruturação conceitual que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa. As seções seguintes abordam a metodologia de pesquisa, os resultados e as discussões do estudo, a planificação do Produto Educacional e as considerações finais acerca das contribuições e limitações do processo investigativo.

A abordagem qualitativa na busca por respostas ao problema de pesquisa é evidenciada no levantamento e na análise dos dados. O método de estudo é a pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986) e Tripp (2005). Discussões acerca da pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2016), também constam na Seção 3. Na seção da metodologia, é feita também a evidenciação do contexto, do *locus* e dos sujeitos da pesquisa. Os procedimentos e os instrumentos de coleta são apresentados, para garantir maior objetividade na análise dos dados.

A seção 4 contempla os resultados e discussões da pesquisa. Os dados são debatidos com base na técnica de análise de conteúdo e em consonância com os objetivos específicos enumerados anteriormente. A portaria do MPE que dispõe sobre as atividades do TST, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) são debatidos a partir das categorias de análise “recursos de ordem didática e pedagógica” e “HIV e AIDS”. Os questionários-perfis são analisados com vistas ao planejamento da SD, buscando-se evidências de necessidades formativas dos TST em relação aos temas. Os questionários de satisfação foram estudados para refinamento da SD após a avaliação por pares.

A apresentação minuciosa do PE é feita na seção que sucede a análise dos dados, de modo a possibilitar o cotejamento entre o que foi obtido a partir dos

instrumentos de pesquisa e a apresentação da SD. Na seção 5, constam a descrição do PE, a sua finalidade, a relação do material com a EPT, as bases teóricas que o sustentam e o seu contexto de aplicação. Nessa seção, discutem-se, principalmente, a prototipação do PE, sua avaliação e os ajustes para formatação final.

A sexta seção é dedicada às considerações finais. Evidencia-se o alcance dos objetivos de pesquisa, com as indicações dos limites do estudo e das perspectivas para refinamentos em estudos correlacionados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, variáveis intervenientes impuseram limitações. Desde a preconcepção da pesquisa e do PE até a sua avaliação, mudanças conjunturais ressignificaram o processo investigativo, resultando em uma SD a partir da pesquisa intitulada “Desenvolvimento de um Produto Educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem numa Sequência Didática.”, relatada neste trabalho.

Antes mesmo de se iniciar a pesquisa, o contexto e o *locus* de pesquisa foram modificados em decorrência de questões profissionais do pesquisador, assim como outras mudanças pontuais se sucederam. Desde o exame de qualificação, ocorrido em setembro de 2019, quando foram apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e o piloto do produto, as mudanças mais significativas ocorreram em decorrência da atual pandemia de Covid-19.

No Brasil, o cenário pandêmico impôs restrições ao funcionamento de diversos setores da sociedade. A educação escolar foi uma das áreas afetadas. A suspensão das aulas presenciais modificou o prosseguimento do processo de ensinar e aprender nas escolas. O calendário acadêmico foi suspenso na instituição onde este estudo foi iniciado, acarretando adaptações necessárias. Por exemplo, a aplicação com os estudantes e avaliação a ser realizada por eles, previstas no projeto de pesquisa, tiveram de ser excluídas do processo, e a aplicação com os docentes e avaliação junto aos professores foram realizadas a partir de ferramentas de interação on-line. Assim, objetivos e aspectos metodológicos foram redirecionados, para atender tanto aos princípios fundantes do estudo quanto às atuais condições impostas pela pandemia.

Essas ressalvas foram feitas introdutoriamente para que o leitor compreenda as adaptações nas seções subsecutivas em que elas são tratadas. A seção seguinte concerne ao referencial teórico. As discussões constantes em suas subseções alicerçaram o desenvolvimento da pesquisa e da SD. Como já indicado, inicia-se o debate da EPT, abordam-se os saberes docentes e debate-se a SD como PE, nas subseções 2.1, 2.2 e 2.3, respectivamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, levantou-se um quadro teórico e elaborou-se a estruturação conceitual que subsidiou o desenvolvimento da investigação. Para isso, a seção 2 é dividida em três subseções. Os temas tornam-se mais específicos ao avançar das subseções: 2.1 EPT: trabalho e cidadania, 2.2 O processo de ensinar e aprender na EPT e os saberes docentes. 2.3 A SD como unidade de análise da prática educativa.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica: trabalho e cidadania

Esta subseção põe em tela os aspectos políticos da EPT como modalidade formal de educação escolar; discute a EPT na RFEPCT e a relação com a perspectiva freiriana de educação. A abordagem dos temas evidencia a concepção de EPT que fundamentou a pesquisa e a SD elaborada.

2.1.1 A politicidade da Educação Profissional e Tecnológica e os projetos de sociedade

O trabalho passou a ser uma condição humana definidora da história dos sujeitos e da humanidade, desde quando o ser humano passou a intervir sobre a natureza para adequá-la aos seus interesses. *A priori*, aprendiam-se os ofícios enquanto se realizavam as atividades que lhes eram próprias, tinha-se o trabalho não só como princípio educativo, mas como a própria forma de educar. O aprendizado das profissões dava-se trabalhando. A educação foi institucionalizada a partir da percepção de que era possível o ensino de certas funções laborais. A escola passou, então, a ser a instituição formal responsável pela socialização do saber construído ao longo do tempo, apesar de processos educativos ocorrerem em várias instâncias da vida em sociedade (SAVIANI, 2007). Infere-se, pois, que a família, as igrejas, ONG e afins podem ser vistas como instituições educativas, mas que é a escola formalmente e materialmente a instituição responsável pela educação de cidadãos e cidadãs.

Aspectos ético-políticos estão no cerne da prática educativa escolar, evidenciados quando se fazem escolhas do que ensinar e a quem ensinar. A Educação faz-se então ação política. As experiências educativas proporcionadas nas instituições escolares são, em geral, alicerçadas sobre os ideais do capitalismo, pois vivemos em um país assumidamente capitalista e em um mundo majoritariamente

adepto do sistema que tem o capital e o mercado como núcleos centrais. Assim, a escola trabalha em prol de um projeto de sociedade específico, não sendo uma prática descompromissada, alheia a ideologias. Logo, é necessário reconhecer e discutir quais tipo de sociedade e de sujeitos o projeto capitalista vislumbra, para, a partir daí, discutirem-se quais são as propostas contra hegemônicas.

O sistema capitalista possui crises cíclicas, mas readapta-se (MÉSZÁROS, 2011, p. 795). Nesse mesmo sentido, tratando da atual pandemia, SANTOS (2020, p. 5) afirma que, desde a imposição do neoliberalismo como versão dominante do capitalismo, o mundo vive em um estado permanente de crise. Vive-se atualmente sob a égide do capitalismo baseado na acumulação flexível. Essa versão do sistema baseado no capital exige maior capacitação do trabalhador para que ele seja cada vez mais empregável. Nesse sentido, Harvey (2008, p. 151) defende que “[...] o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.” Ou seja, tendo em vista a mercantilização do saber, percebe-se que a ideia central passa a ser a da competitividade, individualidade e empregabilidade. A formação profissional, na sociedade capitalista, passa então a ocorrer a favor de princípios mercadológicos em detrimento de princípios humanísticos.

Neves e Pronko (2008), ao discutirem a dupla função exercida pela escola na sociedade capitalista, afirmam que a definição do que é conhecimento escolar em benefício da formação técnica e da concepção ético-política muda de acordo com o desenvolvimento das forças de produção e com a mudança das relações de produção, objetivando, assim, a reprodução material de existência e a coesão social. Desse modo, evidencia-se que o projeto de sociedade capitalista é aquele que atenda aos interesses do mercado, de tal modo que a escola seja conformada aos imperativos mercadológicos e trabalhe conformando os sujeitos aos mesmos interesses. O campo educacional na fase da acumulação flexível do capitalismo baseia-se nas ideias de “qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo etc.”, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 48).

Apesar dessa apuração, a escola, nesse contexto, pode ir além desses interesses, ela é um *locus* contraditório, pois:

Ainda que a escola no capitalismo sofra influência preponderante da concepção de mundo burguesa e das necessidades da reprodução da força de trabalho, ela, desde os seus primórdios, vem se constituindo também em demanda da classe trabalhadora para o exercício de tarefas simples e complexas na produção da vida e também para a compreensão das relações sociais historicamente constituídas e do seu lugar nessas relações. A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnicidade (NEVES; PRONKO, 2008, p. 29).

De acordo com essa proposição da obra “O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado” (NEVES; PRONKO, 2008), pode-se afirmar a contradição inerente à escola no mundo capitalista. Ao mesmo tempo em que ela é utilizada pela classe dominante como instrumento de reprodução social, lançando sua visão de mundo, ela também pode servir aos interesses da classe trabalhadora, desde que a prática escolar esteja assentada sobre a formação omnilateral ou politécnica.

Por seu turno, Antunes e Alves (2004) afirmam que a classe trabalhadora não tende a desaparecer, apenas a se modificar, tornar-se mais heterogênea. Por isso, a formação de trabalhadores ou a EPT deve atender a um público cada vez mais diversificado. Essa modalidade educacional não deve, por esse motivo, ser limitada à formação de mão de obra adaptada estritamente ao mercado de trabalho; essa é justamente uma visão contrária à perspectiva defendida no escopo deste trabalho. Por extensão, compreende-se que a formação profissional deve ir além da formação de trabalhadores, isto é, deve formar cidadãos autônomos e críticos.

Moura, Lima Filho e Silva (2015), ao discutirem a EPT, debatem a questão da politecnicidade e da formação humana integral. Segundo esses autores, Marx e Gramsci defendem, respectivamente, a formação integral e a escola unitária. Apesar das peculiaridades das perspectivas marxista e gramsciana, ambas convergem para o trabalho como princípio educativo fundamental, parafraseando Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1063). Nesse mesmo sentido, tem-se que:

O conceito de educação politécnica está associado à concepção de formação omnilateral do ser humano; portanto, à formação plena, integral do trabalhador, que desenvolva todas as potencialidades do ser para satisfazer suas necessidades materiais e espirituais e, assim,

transitar dialeticamente entre a necessidade e a liberdade. Trata-se, então, da formação de um ser que é, ao mesmo tempo, produtivo e criativo, o qual, como espécie que se produz e se reproduz socialmente, seja autodeterminado por sua capacidade de criação, ao contrário de ser sobre determinado por relações de exploração (RAMOS, 2009, p. 67).

Essas são, então, perspectivas teóricas comprometidas com a humanização da Educação, com a formação propícia aos sujeitos no que diz respeito aos aspectos humanos em detrimento de uma visão puramente mercadológica da profissionalização, ou seja, com a omnilateralidade. Para Ramos (2009, p. 167),

[...] a formação omnilateral, cujo horizonte é a emancipação humana, implica a apreensão das determinações históricas da realidade em que se vive, ou seja, das relações que constroem e configuram o processo histórico de produção da existência, mediado pela própria ação humana, ao qual chamamos de trabalho (RAMOS, 2009, p. 167).

Reconhecer a formação omnilateral pressupõe assunção de alguns princípios fundamentais da EPT, que são sinalizados na próxima subseção. Todavia, pode-se adiantar que a operacionalização desses valores garante que:

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2014, p. 85).

Por isso, a intencionalidade da prática educativa torna-se algo crucial à concretização de uma formação profissional consonante com imperativos políticos e sociais humanísticos. Afasta-se, pois, a ideia de prática despreziosa, neutra.

Nesta subseção, evidenciaram-se duas perspectivas diferentes quanto à formação profissional. A concepção capitalista, que tem a EPT como uma ferramenta para atendimento aos imperativos do mercado, e a concepção progressista, que propõe uma formação omnilateral. Na seção seguinte, faz-se uma relação entre essas perspectivas e a os fundamentos políticos e pedagógicos da RFEPCT, haja vista ser esse o *locus* de investigação deste estudo.

2.1.2 As especificidades da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a perspectiva freiriana

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). De acordo com a mesma Lei, a EPT compreende a formação inicial e continuada, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Essa apresentação demonstra a diversidade de cursos que são oferecidos pelas instituições que integram a RFEPECT.

Ao se tratar da Rede Federal, devemos analisá-la em sua historicidade. No início do século XX, em 1909, quando foram criadas as Escolas de Artífices e Aprendizes, a ideia era o assistencialismo e a ordem social; anos mais tarde, no período da ditadura militar, com as Escolas Técnicas Federais, a perspectiva era a formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado; no início dos anos 2000, com a ascensão da esquerda ao governo, o fator econômico deu espaço à qualidade social (BRASIL, 2010). É notório que a formação de trabalhadores, como política pública, apresenta razoável flexibilidade e adaptação aos interesses governamentais. Esses saltos na história da RFEPECT serviram para exemplificar mudanças ocorridas. Nos mais de cem anos de história, diversas outras modificações se sucederam nas Rede Federal.

Com efeito, a partir do início de uma educação voltada à qualidade social, a profissionalização deixou de ser vista de forma restritiva e passou a ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento de saberes relacionados, também, ao exercício da cidadania (BRASIL, 2010). A partir daí, à EPT não cabe apenas a formação de trabalhadores, e sim o desenvolvimento de sujeitos aptos a se inserirem no mundo do trabalho de forma reflexiva e crítica, garantindo-lhes a construção de conhecimentos úteis ao papel de cidadão.

Nos Institutos Federais (IF), os diferentes itinerários formativos, as diferentes habilitações profissionais e os diferentes níveis de Educação convergem à promoção de uma prática educativa pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, isto é, empreendem-se esforços com vistas à formação integral e omnilateral dos sujeitos inseridos nessa rede de formação profissional (BRASIL, 2010). Os IF integram a RFEPECT desde quando foram instituídos pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Tratando-se de instituições autônomas, multicurriculares e multicampi, a

execução daquilo que está previsto nos normativos acontece de modo diverso. Essa heterogeneidade é vista como essencial, pois a proposta é atender às necessidades e aos interesses locais, mantendo, em sua essência, a uniformidade no que diz respeito ao projeto de nação que se busca construir a partir da formação dos cidadãos-trabalhadores (BRASIL, 2010).

Pacheco (2015), ao tratar dos fundamentos políticos-pedagógicos dos IF, indica a formação humana integral como uma de suas diretrizes. Para o autor,

Trata-se de superar a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao “treinamento” para a execução de determinadas tarefas. Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico onde o trabalho em busca da satisfação das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos (PACHECO, 2015, p. 29).

A cidadania; a unidade trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; o educando como produtor de conhecimentos são outras diretrizes que fundamentam a EPT desenvolvida no âmbito dos IF, em seus diferentes itinerários formativos, segundo Pacheco (2015).

Sendo a cidadania diretriz para as experiências formativas oferecidas nos IF, uma formação com vistas à atuação cidadã deve se pautar na problematização da realidade, buscando-se a compreensão das teias de relações que constituem a sociedade. Portanto,

Para os IFs, a educação tem de ser concebida no sentido freiriano como instrumento de libertação individual e coletiva, em que o educando passa a compreender as engrenagens sociais nas quais está inserido, naquela determinada circunstância histórica e seu papel na mesma (PACHECO, 2015, p. 31).

Nesse sentido, o documento, desenvolvido pelo MEC, intitulado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes”, sintetiza a perspectiva de EPT oferecida pela Rede Federal, a saber:

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo

indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2010, p. 18).

O ensino profissional visa, pois, garantir ao sujeito a construção de saberes científicos e tecnológicos relacionados aos processos de produção; ao mesmo tempo em que lhe oportuniza compreender os fundamentos que fundamentam a vida humana, a organização da sociedade e os diferentes arranjos sociais, a partir da problematização da realidade que o circunda e que ele integra, não como produto, mas como sujeito inserido nesse processo emancipatório co-participativo.

A EPT, nessa concepção, deve garantir uma formação baseada na omnilateralidade. Almeja-se que os sujeitos desenvolvam atitudes laborais, assim como construam saberes que lhes garantam uma formação autônoma, crítica e criativa a fim de intervirem de forma participativa na sociedade, modificando-a conforme os interesses humanos. Desse postuldo, retoma-se a ideia de formação politécnica. Segundo Ramos (2009, p. 165),

A educação politécnica tem o trabalho como princípio educativo e busca proporcionar ao trabalhador a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana. É uma educação que visa à formação omnilateral do ser.

Como expoente da Pedagogia Libertadora, Paulo Freire construiu conhecimentos acerca de uma prática educativa voltada à emancipação dos sujeitos, à formação de sujeitos-coletivos críticos e autônomos, propondo uma formação alicerçada na análise crítica da realidade, situando-a como um construto histórico e social, não como uma condição natural, imutável e inquestionável (FREIRE, 1996). Portanto, as diretrizes para EPT nos IF e a pedagogia proposta por Paulo Freire, ao que se percebe, são norteadas por um mesmo princípio fundante, o materialismo histórico dialético.

Para Freire (1967, p. 36), “[...] a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Portanto, o autor defende que a prática educativa deve garantir a participação livre e crítica dos sujeitos. A Educação deve, então, revestir-se de conscientização, desvelando a situação de opressão em prol da libertação, pondo em tela as insatisfações sociais. Almejando-se

uma posição de participação ativa na sociedade, uma postura de luta. O que se espera é a construção de um saber democrático, o qual não se impõe de forma autoritária. Por fim, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 121).

Freire (1987) revela a perversidade do que ele chama de educação bancária. Nessa concepção, o docente não se põe como um dos fatores de construção do conhecimento, mas como o detentor dos saberes a serem transmitidos aos alunos, devendo serem aceitos e reproduzidos por estes. Já em uma concepção freiriana de aprendizagem, o professor torna-se um dos sujeitos de construção do conhecimento, não o detentor do saber. De acordo com Dieckman e Dieckman (2020, p. 83), o diálogo, a contextualização e a assunção da politicidade da educação são os pilares da didática freiriana, deles decorrem as pedagogias de Freire. Portanto, os princípios que orientam as técnicas e os procedimentos de ensino e aprendizagem é que garantirão materialização de uma prática educativa pautada no exercício da cidadania e com vistas à libertação dos sujeitos.

Pelo que foi abordado nesta seção, nota-se uma estreita relação entre a perspectiva progressista da EPT discutida na subseção 2.1.1 e a concepção e as diretrizes para os IF, assim como com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. A discussão buscou fazer encaminhamentos para possíveis métodos de ensinar e aprender na EPT, fundamentados na formação profissional e cidadã.

Os professores dão significados às diretrizes para a educação profissional por meio de estratégias e ferramentas de ensino e aprendizagem. Por isso, na subseção 2.2, serão abordados o processo de ensinar e aprender na EPT e os saberes docentes.

2.2 O processo de ensinar e aprender na Educação Profissional e Tecnológica e os saberes docentes

Esta subseção debate a multiplicidade de conhecimentos utilizados por professores no exercício da docência, pois aborda uma perspectiva didático-pedagógica voltada à formação omnilateral na EPT e discute a abordagem dos temas HIV e AIDS na educação escolar. O enfoque temático explicita questões do público-alvo do PE disposto e que metodologias de ensino sustentam as atividades propostas na SD.

2.2.1 A prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica e o ensino sobre HIV e AIDS

A prática pedagógica aqui é entendida como o processo de ensinar e aprender. Entende-se que a educação escolar vai além das experiências formativas planejadas, executadas e avaliadas por professores e professoras no exercício da docência. No entanto, é sobre essas experiências que se discutem nesta subseção, pois o estudo relatado neste trabalho contou com professores como sujeitos colaboradores e voltou-se ao desenvolvimento de um PE que tem os/as docentes como público-alvo. Tão importante quanto esse recorte conceitual é, introdutoriamente, afirmar que estratégias, ferramentas e instrumentos de ensino e passos didáticos são tidos como sinônimos na discussão proposta no escopo deste texto.

A formação omnilateral ou integral ou a educação politécnica é a concepção de EPT que direcionou a busca por trabalhos que discutem estratégias didáticas para o ensino profissional. Assim, as abordagens das ferramentas de ensino são entremeadas pelos conceitos de omnilateralidade, integralidade ou politecnicidade. Essa perspectiva volta-se ao desenvolvimento de uma sociedade pautada em princípios humanísticos e assim condiciona as experiências formativas circunscritas por ela. Nesse sentido, Ramos (2009, p. 154-155) compreende que:

As práticas instituídas não são neutras nem estáticas; ao contrário, têm um fundamento filosófico e ideológico afinado com uma determinada concepção de mundo e com um projeto de sociedade, construídos a partir de um ponto de vista de classe e frações de classe. Desta forma, seu conteúdo expressa uma direção e um sentido que se pretende dar às práticas sociais.

Corroborando a ideia de direcionamento e intencionalidade das práticas educativas na EPT, Araujo e Frigotto (2015) afirmam que as estratégias de ensino devem ser direcionadas para a formação de sujeitos solidários, críticos e autônomos. Assim, apesar da historicidade dos procedimentos de ensino, a orientação para a formação integradora é que dará ou não efetividade a eles. Os autores fazem essas colocações antes de abordarem questões práticas do fazer pedagógico. Outra ressalva que retroalimenta a importância da fidelidade a objetivos humanísticos é:

A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como:

as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67).

Nesse contexto, segundo Araujo e Frigotto (2015, p. 69), os princípios norteadores para o ensino integrado são a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Portanto, é necessário que os responsáveis pela organização e condução da prática pedagógica não percam de vista esses fundamentos ao planejarem as experiências de ensino realizadas no âmbito da EPT. Reitera-se, pois, a essencialidade do comprometimento do professor com experiências formativas integradas.

Ramos (2009, p. 160), na investigação das concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde, em uma pesquisa bibliográfica e empírica, a partir de análises de projetos pedagógicos e entrevistas com coordenações pedagógicas, identifica as estratégias problematizadoras entre os passos didáticos mais utilizados nas escolas. Retomando a ideia de vinculação das estratégias de ensino a práticas sociais almejadas, a mesma autora afirma que a problematização pode estar relacionada ao escolanovismo, à pedagogia libertadora, à pedagogia histórico-crítica e à pedagogia das competências. Entende-se, portanto, que não é o método de ensino que garante efetividade do processo de formação unilateral, mas sim a corrente pedagógica na qual ele está ancorado.

“Na pedagogia libertadora, o objetivo da problematização também é o cotidiano; porém, este é considerado opressor e libertar-se dele exige o desenvolvimento da consciência crítica” (RAMOS, 2009, p. 160). Assim, diferencia-se a estratégia problematizadora sob a perspectiva freiriana de educação, aproximada conceitualmente das concepções e diretrizes para EPT nos IF, na seção anterior.

Araujo e Frigotto (2015, p. 70) indicam a “problematização, o trabalho cooperativo e a auto-organização como possibilidades de procedimentos de ensino integrado”. Para os autores, o trabalho coletivo como estratégia de ensino é semeador do sentimento de solidariedade; a atividade e abordagens problematizadoras auxiliam no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos sujeitos; a auto-organização, por sua vez, volta-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à autonomia, ao trabalho coletivo, à organização de tarefas e à capacidade criativa.

Ratificando o não engessamento dos diferentes procedimentos de ensino,

Araujo e Frigotto (2015, p. 76) reafirmam sustentarem “a possibilidade de ressignificação das técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem”. Nesse mesmo sentido, os autores reconhecem que:

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 76).

Ante isso, nota-se que a problematização como estratégia de ensino encontra respaldo teórico em Ramos (2009) e em Araujo e Frigotto (2015). A sua vinculação a ideais políticos e sociais humanísticos direcionam a formação no âmbito da EPT para a omnilateralidade, por promover o desenvolvimento de posturas críticas. Além da problematização, estratégias que põem os educandos em atividade de construção e ressignificação mostram-se direcionadas a um propósito de formação integral, pois são voltadas ao desenvolvimento da autonomia. O trabalho cooperativo também se assenta sobre os ideais da politecnia, por permitir que os sujeitos colaborativamente desenvolvam saberes relacionados à organização coletiva de tarefas. Propostas metodológicas diversas podem conter os princípios da omnilateralidade anunciados anteriormente e conjugar dois ou mais dos procedimentos abordados.

Barato (2008), em uma publicação denominada “Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional”, lança uma proposta que reconfiguraria toda a EPT, a organização curricular e a dinâmica do processo de ensinar e aprender na educação profissional. Essa mudança estrutural vai além da discussão aqui desenvolvida. Porém, na descrição de sua proposta, o autor faz apontamentos acerca da didática para a formação profissional úteis ao arcabouço teórico arquitetado aqui: Teoria da Atividade, que toma o trabalho real como objeto de estudo; comunidade de práticas; a obra como princípio orientador do trabalho e das ações educativas; a não subordinação do fazer ao saber ou da prática à teoria. Segundo o autor,

Se quisermos organizar ambientes de aprendizagem de modo a utilizar saberes construídos no e pelo trabalho será preciso operar uma mudança radical. Uma possibilidade nessa direção é considerar a obra como princípio organizador das atividades de aprendizagem em programas de formação profissional (BARATO, 2008, p. 14).

Essas colocações sinalizam para o significado da construção da autonomia, da criticidade e da criatividade no âmbito da EPT, apesar de o autor não fazer menção expressa a esses objetivos. Ao propor comunidades de prática e o trabalho organizado pela obra, percebe-se a preocupação com o desenvolvimento da cooperação e da aprendizagem ativa. Todavia, há de se reafirmar as especificidades da proposta. Essas inferências decorrem da tentativa de aproximar a teoria do autor a passos didáticos possíveis na EPT e no PE desenvolvido a partir do estudo relatado neste trabalho.

Antes de avançar para discussões acerca dos saberes docentes, buscam-se aproximações entre as indicações de passos didáticos na EPT voltados à omnilateralidade e a metodologias de ensino e aprendizagem para abordagem dos temas HIV e AIDS.

Nesse sentido, Monteiro et al. (2019), ao realizarem um estudo bibliográfico acerca de ações educativas com vistas à prevenção de HIV e AIDS entre escolares, fazem algumas constatações, entre elas: a escola como meio para abordagem dos temas mostra-se eficiente, pois os sujeitos imbricados no processo educativo constroem relações de confiança; o uso de metodologias ativas para abordagem dos temas é o mais indicado, pois permitem que os estudantes exponham seus saberes para que sejam ressignificados; a educação por pares mostra-se limitada por não garantir que os interlocutores possuem conhecimento técnico-científico, mas mostra-se como um meio possível para diálogos geradores de inquietações. Os autores alertam para que o contexto biopsicossocial dos participantes seja sempre respeitado.

A educação por pares e as metodologias ativas possuem afinidade com o trabalho cooperativo e com a aprendizagem pela atividade indicadas por Araujo e Frigotto (2015). O respeito ao contexto biopsicossocial concretiza-se, em alguma medida, quando o processo de ensinar e aprender pauta-se em discussões a partir da realidade concreta dos sujeitos implicados no processo, outro pressuposto defendido para o ensino na EPT.

Por sua vez, Lazzarotto et al. (2013) analisaram os impactos de oficinas educativas sobre HIV e AIDS para idosos. Os autores concluíram que “a realização das oficinas educativas sobre HIV e AIDS demonstrou ser uma intervenção eficaz nos domínios “conceito”, “transmissão”, “prevenção”, “vulnerabilidade” e “tratamento”” (LAZZAROTTO et al., 2013, p. 841). As oficinas pressupõem o desenvolvimento de

atividades pelos estudantes, assim como a construção de objetos. Apesar de ousada, é possível inferir que há uma relação entre o método de oficinas e o trabalho educativo orientado pela obra, defendido por Barato (2008).

Rebello, Gomes e Souza (2011, p. 85) sinalizam que se deve buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos, em discussões sobre prevenção da transmissão do HIV. Além disso, para os autores, medidas de prevenção contra a contaminação por HIV encontram suporte na educação.

Diante das indicações de passos didáticos para o ensino na EPT e das sinalizações de estratégias possíveis para o ensino dos temas HIV e AIDS, é fundamental a clareza que:

Quando a função social que se atribui ao ensino é a formação integral da pessoa, e a concepção sobre os processos de ensino e aprendizagem é construtivista e de atenção à diversidade, podemos ver que os resultados do modelo teórico não podem ser tão uniformes como no modelo tradicional. A resposta é muito mais complexa e obriga a interpretar as características das diferentes variáveis de maneira muito mais flexível. Não existe uma única resposta. Posto que a importância relativa dos diferentes objetivos e conteúdos, as características evolutivas e diferenciais dos alunos e o próprio estilo dos professores podem variar, a forma de ensino não pode se limitar a um único modelo. [...] É preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou dos apriorismos (ZABALA, 1998, p. 51).

Isso se desdobra no papel do professor como mediador do desenvolvimento dos estudantes. Por isso, na subseção seguinte, discutem-se os saberes movidos por professores e professoras na ação docente.

2.2.2 Os saberes docentes e a atuação na Educação Profissional e Tecnológica

Rehem (2005), num estudo acerca das competências requeridas do professor da educação profissional contemporânea, lista algumas categorias reconhecidas: identificadas com a mediação da aprendizagem; ligadas às disciplinas ensinadas; exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho; relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática; inerentes a pessoa do professor. A autora ressalva que essas são comuns aos professores da EPT, não de um subgrupo específico.

Portanto, há de considerar que ensinar a fazer metodicamente e pragmaticamente não é o que se espera de um professor que atua na EPT. Promover o ensino a partir da unidade trabalho, ciência, tecnologia e cultura é sim um dos principais imperativos da atuação docente nessa modalidade educacional. Como já foi abordado anteriormente, essa é uma das diretrizes para a educação profissional com vistas à formação integral, objetivo da RFEPTC. Portanto, professores e professoras dessa rede de formação profissional têm a omnilateralidade como condicionante das suas práticas.

Nesse sentido, ao tratar das implicações da omnilateralidade para o trabalho dos professores, Pena (2016, p. 86) constata que:

Uma formação com base nesses pressupostos implica considerar as concepções dos professores sobre a função social da educação e da educação tecnológica, bem como os contextos específicos nos quais o trabalho docente na EPT se desenvolve, que conferem aos docentes elementos e/ou determinantes para além das características comuns ao trabalho docente em geral, caracterizando sua especificidade.

As implicações de instituições pluricurriculares e multicampi para o trabalho docente também devem ser consideradas. Os IF, como já colocado, lidam com a verticalização da EPT, desde cursos de nível médio até a pós-graduação *stricto sensu*. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é outro fator preponderante nessas instituições. Esses fatores somam-se à perspectiva ideológica dos IF, contidas em suas concepções e diretrizes, implicando singularização da atuação profissional dos professores que constituem o seu corpo docente. Por isso, esta seção busca relacionar os saberes docentes e a atuação na EPT.

A intencionalidade da prática educativa é uma premissa essencial à efetividade da aprendizagem, o compromisso com dado projeto de sociedade, como já foi discutido. O professor intenciona o processo de ensino e aprendizagem ao propor objetivos, ao fazer as escolhas quanto aos métodos, ao optar por uma ou outra forma de avaliação, quando decide a forma de organização de uma turma e quando desempenha outras ações comuns ao desenvolvimento de uma aula. Para alcançar os objetivos elencados, geralmente, os professores lançam mão de conteúdos conceituais, procedimentais e/ou atitudinais, conforme o caso. O reconhecimento das potencialidades do alunado, o tempo para desenvolvimento de certas atividades são saberes ímpares para o trabalho docente.

Todas essas atividades elencadas são desempenhadas a partir do uso de saberes didático-pedagógicos, saberes disciplinares e saberes experienciais, categorias discutidas por Tardif (2011) e Pimenta (1999). A primeira categoria relaciona-se a questões como a concepção de Educação, a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem e a ação docente; os saberes disciplinares dizem respeito aos conhecimentos a serem ensinados; a última categoria, a dos saberes experienciais, por sua vez, refere-se aos saberes decorrentes da análise crítico-reflexiva da própria atuação como professor.

Esses são saberes requeridos de todos os professores. Ao tratar da docência na EPT, há fatores específicos que fazem o exercício docente ainda mais complexo. Assim,

[...] a concepção de educação técnica e tecnológica que permeia a prática docente; a formação de profissionais para atuação no mundo do trabalho; e as especificidades dos eixos tecnológicos que definem o currículo dos cursos técnicos, bem como, seus aspectos legais. Além disso, não podem ser desconsideradas as particularidades da Rede Federal de EPT, que possui singularidades decorrentes de sua cultura organizacional que carrega uma tradição histórica centenária e das influências dessa cultura na prática docente (PENA, 2016, p. 82).

Decorre dessa análise a constatação de que o trabalho docente por si é constituído por uma miríade de saberes que o singulariza em relação a outras profissões e que, também, demonstra sua complexidade. O processo de ensinar e aprender na EPT possui suas peculiaridades, que condicionam o exercício profissional dos professores. Por seu turno, a EPT desenvolvida nos IF é norteadas por concepções e diretrizes que se somam aos demais condicionamentos, tornando o trabalho dos professores ainda mais complexo.

Segundo o texto “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes”, publicado pelo MEC em 2010, já citado neste trabalho, uma das maiores dificuldades enfrentadas pela EPT é a falta de profissionais qualificados para o exercício da docência. Essa constatação é defendida tomando-se a formação pedagógica como imprescindível ao trabalho do professor (BRASIL, 2010, p. 29).

A resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, faz direcionamentos para a formação docente. De acordo com Brasil (2012), a formação

docente inicial deve se dar em cursos de graduação e programas de licenciaturas ou outras formas. O documento sinaliza a necessidade de conclusão de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício da docência ou aprovados em concurso público, até 2020.

Ainda no campo legal, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, consta a estratégia 15.13:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

A análise desses normativos sugere que há uma preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores e das professoras que atuam na EPT. Apesar de a LDBEN não trazer a obrigatoriedade de formação em licenciaturas para professores que ministram aulas de componentes curriculares do núcleo profissional; outros dispositivos legais, seja do ponto de vista material ou formal, como é o caso da resolução CNE/CEB Nº 6 e do PNE, respectivamente, sinalizam a importância de saberes específicos para o exercício da docência na EPT.

Pena (2016), a partir de um estudo de caso que teve por objetivo discutir a docência na EPT, mostra-se filiado à ideia do imperativo da formação pedagógica, ao mesmo tempo que sinaliza o alargamento de visões reducionistas quando se trata dessa formação:

A docência na EPT implica um conjunto de saberes necessários ao ensino que não podem ser reduzidos ao conhecimento aprofundado de uma área específica, pois envolve também a necessidade de um conhecimento pedagógico que ultrapassa o domínio de uma área e demanda reflexão sobre a dimensão política e social da educação (PENA, 2016, p. 90).

Essa assunção da essencialidade da profissionalização docente para a EPT não necessariamente se reflete em ações efetivas para a formação de professores. Gariglio e Burnier (2014, p. 640) sinalizam a esse respeito que:

Acompanhando as características gerais das políticas no campo da formação de professores para o ensino técnico, pode-se afirmar, grosso modo, que estudos sobre a temática, bem como a organização dos educadores em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, muito em função de momentos especiais em que essa formação é posta em questão.

Diante da constatação da falta de uniformidade no que diz respeito à profissionalização de professores para a EPT, Pena (2016, p.90) assevera que “na ausência da formação para o ensino, os professores fundamentaram-se em diferentes referências para organizar/construir o seu estilo de ensino e enfrentar os desafios da docência na EPT”. Há de pensar que as diferentes formações acadêmicas dos professores que atuam na EPT, licenciados, bacharéis e tecnólogos, e suas experiências pessoais e profissionais, contribuem para os diferentes arranjos de planejamento e desenvolvimento da prática docente. Essa ideia encontra respaldo em Tardif (2011), que assegura ser a ação docente influenciada por ideais construídos antes mesmo da profissionalização dos sujeitos professores.

Nesse sentido, Gariglio e Burnier (2014, p. 957) afirmam que:

O modelo institucional é definidor importante das concepções docentes, uma vez que estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. Os saberes dos professores da EP expressam as marcas do contexto situado no qual atuam.

Como esta pesquisa se deu colaborativamente com professores da carreira EBTT, inseridos na Rede Federal de Ensino, a constatação que o modelo institucional influencia as concepções docentes mostra-se como um alerta para análises de dados oriundos da relação com os sujeitos colaboradores. As especificidades do ensino na EPT e as questões relacionadas à formação docente auxiliaram tanto na elaboração do PE quanto na análise dos dados, como é abordado nas seções que tratam da metodologia de pesquisa, da análise dos resultados e da SD.

A SD produzida a partir deste estudo tem como público-alvo professores que atuam em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho. A discussão nesta subseção voltou-se à construção de um arcabouço teórico sobre a formação e sobre os saberes docentes. Julgou-se fundamental esse reconhecimento, para, além de fornecer um PE útil ao trabalho de sala de aula, disponibilizar aos professores um material que contribua, em alguma medida, para o desenvolvimento profissional docente em exercício.

Na seção seguinte, o planejamento do processo de ensinar e aprender será analisado como atividade docente. O delineamento de produtos educacionais é relacionado ao planejamento de ensino. Seguidamente, discute-se a SD como PE, com o propósito de dar visibilidade a suas potencialidades e a suas limitações.

2.3 A Sequência Didática como unidade de análise da prática educativa

Esta subseção apresenta discussões acerca do planejamento da ação educativa, uma vez que indica percursos metodológicos necessários ao desenvolvimento de produtos educacionais, além de apresentar um debate a respeito da SD como PE. A discussão dos temas elucida os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam o processo de desenvolvimento da SD.

2.3.1 O planejamento do processo de ensinar e aprender e o desenvolvimento de produtos educacionais

A prática educativa institucionalizada ou escolar, aquela que acontece majoritariamente a partir do ensino e em instituições próprias, carrega em sua gênese a politicidade. O ensino é intencionado, ele visa atingir certos objetivos relacionados ao desenvolvimento, à formação e à aprendizagem dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem. O ensino é comprometido com um projeto de sociedade, como já discutido nas seções anteriores.

Retomando as discussões de Ramos (2009) e de Araujo e Frigotto (2015), reafirma-se que não há neutralidade no processo de ensinar e aprender. Ao propor objetivos de aprendizagem, o agente educador filia-se a uma concepção de sociedade, a um viés ideológico de educação e os expressa já na planificação da sua prática. Nesse sentido, Leal (2005, p. 1) defende que “do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”.

Consoante a essa ideia, segundo Vasconcellos (2012, p. 98),

O planejamento se coloca no campo da ação, do fazer; todavia, não parte do nada: existem definições prévias (teorias, valores etc.) que precisam ser explicitadas. O Projeto de Ensino-Aprendizagem está relacionado a uma concepção de educação [...].

Ou seja, o planejamento da prática educativa é revestido de intencionalidade e teorização que se materializam na ação daquele que conduz o processo de ensino e aprendizagem. O planejamento então requer clareza conceitual e sistematização de ideias. Esse fazer docente exige cientificidade, criticidade e técnica. O agente educador precisa estabelecer objetivos, fazer escolhas a partir de seu acervo

pedagógico e definir meios que representem o atendimento ou não daquilo que é pretendido a partir do ensino. Esses tocantes são topicalizados nos roteiros de aulas e/ou planos de ensino.

Leal (2005, p. 2) afirma que para o planejamento de uma ação didática é necessária a avaliação de todo o contexto que envolve a pretensa prática educativa, questões do alunado, aspectos da infraestrutura, perspectivas pedagógicas. Essa ideia também é defendida por Volpin (2016, p. 59), quando defende que “os professores precisam conhecer as demandas sociais da sua clientela [...]”. O reconhecimento da realidade subjacente à pretensa experiência de ensino mostra-se como um condicionante da sua efetividade. Reconhecer a conjuntura dos sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender possibilita o estabelecimento de objetivos tangíveis. Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (2012, p. 103) valora o planejamento, afirmando que um “Projeto de Ensino-Aprendizagem será tanto melhor quanto mais estiver articulado à realidade dos educandos, à essência significativa da área do saber, aos outros educadores e à realidade social mais geral.”

Essas ideias possuem afinidades com a perspectiva educacional de Paulo Freire, debatida anteriormente. Para Freire (1996, p. 33), não consiste apenas em respeitar os saberes que os educandos chegam à escola. A ideia é ir além, é preciso discutir os seus porquês, relacionando-os aos conteúdos curriculares. É aproveitar as experiências dos alunos, a realidade concreta dos sujeitos. Os sujeitos precisam se reconhecer, esse reconhecimento dá-se na problematização da sua realidade, a qual deve direcionar a busca pelos ideais de desenvolvimento (FREIRE, 1987).

Análise da realidade, projeção de finalidades e formas de medição são, para Vasconcellos (2012), os elementos centrais do projeto de ensino e aprendizagem. Então, levantar um perfil dos sujeitos, traçar objetivos e estabelecer estratégias que permitam alcançar o objetivo mais amplo, a aprendizagem, são ações que devem nortear uma experiência de ensino intencionada. Todas as projeções realizadas para uma dada experiência de ensino são sistematizadas em forma de roteiros de aulas, sendo orientados por um plano de ensino. Sendo este último mais amplo, orientado pelas premissas concernentes a um determinado curso.

Quanto aos componentes do plano de ensino, Leal (2005) faz as seguintes indicações: ementa da disciplina; objetivos de ensino, geral e específicos; conteúdos; metodologia; recursos de ensino; avaliação. No que pese as orientações serem em relação a plano de ensino, os tópicos aproximam-se, conceitualmente, do que se

espera de um roteiro de aula, exceto pela ementa da disciplina. Sendo os roteiros decorrentes dos planos, espera-se que todos os seus componentes apresentem maior grau de especificidade em relação aqueles do instrumento mais generalista.

Portanto, “o planejamento do ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor” (LEAL, 2005, p. 2). Daí decorre que a planificação de experiências de ensino perpassa pela análise crítica do intento educativo, dos conteúdos a serem abordados, dos métodos e instrumento de ensino e da avaliação da aprendizagem.

Os objetivos de ensino traduzem-se como aquilo que é esperado ao final da aula, quais saberes que serão construídos, que habilidades serão desenvolvidas, que atitudes são esperadas. Os conteúdos são recortes do conhecimento historicamente construído pelo homem, pela sociedade; eles são movimentados em favor do alcance daquilo que é objetivado. A metodologia representa os procedimentos e as ferramentas utilizados pelo professor com vistas ao ensino dos conceitos, dos procedimentos, das atitudes e dos valores; ela é alicerçada em concepções didático-pedagógicas específicas. O item dos roteiros de aulas correspondente à avaliação da aprendizagem volta-se à descrição dos instrumentos úteis ao diagnóstico do atendimento aos objetivos, servindo como subsídio para que o professor redimensione ou aperfeiçoe sua prática (LEAL, 2005).

Quanto ao percurso de sistematização e planificação, Volpin (2016, p. 62) defende que:

A ação de planejar no trabalho do professor deve ser realizada de forma individual, mas também coletiva, pois exige discussões e trocas de experiências – essas ações fortalecem o sentido do trabalho coletivo e motivam o grupo ao significado real da atividade. Consequentemente o resultado será de uma prática mais humanizadora.

Diante o que foi abordado até este ponto sobre o planejamento, percebe-se a politicidade inerente também à sistematização da ação didática e à elaboração de seus planos. A problematização da realidade ressurgue nessas discussões, sendo uma orientação para o ensino na EPT (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Os itens contemplados em projetos de ensino e aprendizagem (VASCONCELLOS, 2012) são um conjunto sistêmico de premissas para a efetivação da aprendizagem, norteadora das ações de ensino.

Para Volpin (2016, p. 57), “o plano de ensino deve ser um instrumento no trabalho do professor, pois materializar a ideia em um produto que atenda a uma funcionalidade viabilizaria o aprimoramento do trabalho e possíveis intervenções para melhorar sua qualidade.” O autor, ao que se pode depreender, utiliza o termo plano de ensino de forma generalista, sinonimizando todos os instrumentos decorrentes da ação de planejamento do professor. Feita essa ressalva, é suscitada a busca por direcionamentos para o planejamento de produtos educacionais, tomando-os como uma ação de sujeitos que se propõem a ensinar, haja vista que os PE são produzidos para utilização em situações reais de ensino.

Tratando da sistematização de PE voltados ao ensino, Brasil (2013) *apud* Silva e Souza (2018, p. 8) faz a introdução de suas discussões, definindo a especificidade do contexto acadêmico de produção, o Mestrado Profissional em Ensino:

Tem por característica, além da dissertação, apresentar também um trabalho final de pesquisa profissional aplicada que descreva o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional que possam contribuir para aperfeiçoar o ensino na área específica. Em forma e conteúdo, esse trabalho deve se constituir em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Portanto, a configuração como contributo a processos formativos e a possibilidade de servir a profissionais do ensino são determinantes para a classificação de um dado material como PE. “[...] Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (BRASIL, 2019, p. 5-6). Com isso, reafirmam-se as diferentes possibilidades de apresentação dos PE.

Silva et al. (2019), a partir de um estudo bibliográfico conceitual, descrevem aspectos relevantes para a construção de PE. A garantia do método científico na elaboração dos materiais é uma preocupação dos autores, assim como a sustentação nos princípios da inovação e da tecnologia. Ainda, a busca por uma resposta investigativa deve nortear o desenvolvimento do PE (SILVA et al., 2019).

Segundo Silva et al. (2019, p. 105),

Os aspectos a serem considerados por pesquisadores e cientistas na elaboração de produtos educacionais são: a) atender as necessidades do ambiente, b) responder a uma pergunta de pesquisa, c) possuir dimensão científica, d) ter dimensão tecnológica, e) submeter o protótipo a testes de desempenho e f) divulgar a versão final do produto.

Desses pressupostos, decorrem as necessidades de os PE atenderem a demandas existentes, apresentarem um caráter solucionador, serem desenvolvidos processualmente, demonstrarem aplicabilidade dos conhecimentos científicos, passarem por averiguação da eficiência e da eficácia, tornarem-se conhecido do público-alvo e demais interessados (SILVA et al., 2019).

Silva e Souza (2018), dispendo-se a contribuir na elaboração de PE por alunos dos mestrados profissionais em ensino, apresentam orientações para o desenvolvimento de PE numa perspectiva inovadora relacionada à formação docente. A inovação concretiza-se quando o PE corresponde à solução para um problema. Ele deverá passar por avaliação junto ao seu público-alvo (SILVA; SOUZA, 2018, p. 10).

Portanto, para Silva e Souza (2018), além de Silva et al. (2019), a identificação da necessidade de uma interferência representa uma situação problemática a ser resolvida com a construção e disponibilização do PE. Para as primeiras autoras, a evidencição da efetividade do PE acontece a partir da sua avaliação pelos sujeitos implicados no problema investigativo. Leite (2018) também defende a avaliação por representantes do público-alvo como essencial à sua validação.

Káplun (2003) *apud* Silva e Souza (2018, p. 7) propõe que três eixos norteiem o processo de produção: conceitual, pedagógico e comunicacional. Cada norteador relaciona-se a alguns aspectos do PE: seleção dos saberes a serem abordados, itinerário pedagógico, a diagramação para que seja facilmente compreendido pelo usuário e atrativo para o público, respectivamente.

Leite (2018), por seu turno, propõe uma metodologia de avaliação de materiais educativos no contexto dos mestrados profissionais da área de ensino. As indicações voltam-se a materiais textuais destinados a professores. A autora faz a ressalva de que seus apontamentos, apesar de terem eficácia comprovada empiricamente, devem ser redimensionados de acordo com as especificidades de cada PE. Em contrapartida, a necessidade de participação de representantes do público-alvo no processo de avaliação mostra-se como um imperativo, configurando-se numa validação participativa. Sua proposta centra-se em eixos descritores como ponto de partida da avaliação dos materiais textuais, relacionando conteúdo e forma.

Tratando-se de PE destinados a docentes, Leite (2018, p. 338) reconhece que “se durante as pesquisas buscarmos estimular a capacidade analítica e crítica do professor, potencializando sua participação nas investigações realizadas, podemos,

de certo modo, contribuir para a melhoria da educação, mesmo que de modo micro”. Percebe-se que o processo de desenvolvimento e avaliação dos materiais educativos de modo colaborativo pode contribuir com práticas educativas mais efetivas. Ou seja, não é apenas os PE disponibilizados que se configuram como contributos ao trabalho de professores e professoras, a elaboração e validação dos materiais mostram-se como subsídios para o desenvolvimento profissional docente.

A elaboração de uma SD no âmbito do ProfEPT e voltada a professores guarda estrita relação com os imperativos apontados por Silva e Souza (2018), Silva et al. (2019) e Leite (2018). A concepção a partir de um problema real identificado, a fidelidade a eixos orientadores e a avaliação por possíveis usuários do PE são abordados pelos autores, sinalizando os condicionamentos da elaboração de uma SD a ser disponibilizada a possíveis interessados. Na seção seguinte, discute-se a configuração da SD como PE.

2.3.2 A Sequência Didática como Produto Educacional

As possibilidades de formas ou de categorizações dos materiais educativos são diversas e uma definição possível para PE seria reconhecer-lhes como sinônimo de objeto de aprendizagem, conforme Brasil (2019). O que identifica um dado material como PE é o seu uso como contributo aos processos de ensino e aprendizagem, podendo ser (re)utilizado por outros educadores. Portanto, os PE representam evidenciações de objetivos de aprendizagem e abordam temas e conteúdos com vistas à concretização de um intento de ensino.

A SD, por sua vez, é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Uma SD diferencia-se de uma justaposição de atividades, pois a articulação das atividades que a compõem dá-se em prol de um objetivo geral de aprendizagem, buscado a partir do desenvolvimento de suas etapas. Entende-se, pois, que uma SD pode abordar um ou mais temas, constituir-se por diferentes etapas e ser desenvolvida a partir de diferentes estratégias didáticas. Portanto, “trabalhar com sequência didática implica elaborar um conjunto de atividades pedagógicas relacionadas entre si, elaboradas de forma que apresente o conteúdo por etapas” (SILVA, 2016, p. 49).

Bego, Alves e Giordan (2019, p. 628) atribuem outras possibilidades de nomenclaturas para SD: “unidades didáticas, unidades de ensino, sequências de ensino e aprendizagem etc.”. Para os mesmos autores, opções teórico-metodológicas conscientes e intencionais devem servir ao planejamento da prática educativa, subjacente à concepção, à elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação das SD. Assim como o processo de elaboração de um PE precisa ser pautado na ciência (SILVA et al., 2019), o planejamento de ensino e o processo de criação de uma SD devem ser caracterizados pela cientificidade.

No que tange à configuração de uma SD, Giordan e Guimarães (2012) *apud* Bego, Alves e Giordan (2019, p. 629) afirmam que “a SD tem sua materialidade na produção de um plano de ensino, que funciona como ferramenta desencadeadora das ações e operações da prática docente em sala de aula”. Nesse mesmo sentido, Silva (2016, p.46) indica que “na sequência didática, há algumas etapas em comum a um plano de aula, como: objetivo, materiais a serem usados e avaliações”.

Faz-se relevante, pois, a retomada daquilo que é posto por Vasconcellos (2012), o planejamento como uma ação permeada por intencionalidade e politicidade, e as indicações de Leal (2005) quanto a estrutura de um plano de ensino. Além disso, como proposta de PE, a SD deve ser sistematicamente e cientificamente desenvolvida, ideia decorrente das proposições de Silva e Souza (2018), Leite (2018) Silva et al. (2019).

O processo de elaboração, análise e avaliação de SD possui condicionamentos. Nesse sentido, Bego, Alves e Giordan (2019) defendem que o planejamento de uma SD requer a filiação do desenvolvedor a teorias e métodos específicos. Ou seja, é imprescindível a definição de abordagens de ensino que alicerçam as atividades propostas. A SD, nesse sentido, apresenta dimensões didáticas e pedagógicas.

Quanto a essas abordagens, uma proposta de atividade educativa requer o reconhecimento de seu contexto pelo proponente (VASCONCELLOS, 2012). Tratando-se da EPT no âmbito da RFEPCT, o princípio da omnilateralidade é um imperativo, como já discutido a partir de Pacheco (2015) e outros. Com o pressuposto epistemológico da formação omnilateral em vista, há desdobramentos pedagógicos e metodológicos possíveis para a sua efetivação, como a problematização (RAMOS, 2009; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015), o trabalho cooperativo e a auto-organização (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015), comunidade de práticas e a obra como orientadora das práticas educativas (BARATO, 2009).

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, Zabala (1998, p. 19-20)

apud Silva (2016, p. 49) interpreta e caracteriza a SD como:

- I. Cada sequência é voltada para objetivos específicos;
- II. Elas esquematizam as variáveis da complexa prática educativa;
- III. Os tipos de atividade, sobretudo a maneira de articulá-las, são traços diferenciais e determinantes à especificidade da proposta didática;
- IV. Elas indicam a função desempenhada por cada uma das atividades no processo de construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos;
- V. Avaliam a funcionalidade das atividades, sua ausência ou a ênfase que se lhes deve atribuir.

As atividades ou tarefas são as unidades mais elementares de uma SD. As formas como elas são articuladas e organizadas guardam as especificidades de uma dada SD em relação a uma outra proposta de ensino (ZABALA, 1998). As variáveis a serem consideradas são:

- I. A sequência de atividades de ensino e aprendizagem;
- II. O papel dos professores e dos alunos;
- III. A organização social da aula;
- IV. A utilização dos espaços e do tempo;
- V. A organização dos conteúdos;
- VI. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos;
- VII. O sentido e o papel da avaliação (ZABALA, 1998, p. 20-21).

Nesse sentido, ao se planejar uma SD, os desenvolvedores, a partir de referenciais e parâmetros, devem definir como ocorrerá o encadeamento das tarefas; como se dará o processo comunicativo e o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender; o modo como se dará a organização da turma, grande grupo, grupos fixos ou variáveis; as adaptações de espaços e tempos; se os conteúdos serão organizados no contexto de disciplinas ou de forma global; a disponibilidade e o modo de utilização das ferramentas didáticas; a pretensão da avaliação, classificar, formar ou diagnosticar, os recursos utilizados para tais funções (ZABALA, 1998, p. 20-21).

É importante a percepção de que todos os itens constitutivos de uma proposta de ensino devem ser projetados em acordo com seu objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, Zabala (1998) argumenta que “as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica”. Em uma SD, portanto, os conteúdos, a metodologia e os instrumentos didáticos, a

avaliação, o tempo e o espaço devem conduzir os estudantes ao desenvolvimento dos saberes pretendidos, conhecimentos, habilidades e/ou atitudes.

Os conteúdos explicitam o que se pretende alcançar. Em sintonia com os objetivos, eles podem ser conceituais e factuais, procedimentais ou atitudinais. Ensiná-los requer a proposição de experiências de ensino específicas (ZABALA, 1998). As especificidades dos conteúdos de aprendizagem condicionam a metodologia de ensino e a forma de averiguação do alcance dos objetivos almejados.

Portanto, a sintonia entre os diferentes aspectos de uma SD, como proposta de ensino, dará efetividade à formação dos sujeitos. Ao propor metodologias de ensino e de avaliação, Zabala (1998) assegura a necessidade de se reconhecer como cada conteúdo é aprendido. O conhecimento factual “se aprende basicamente mediante atividades de cópia mais ou menos literais, a fim de ser integrado nas estruturas de conhecimento, na memória” (ZABALA, 1998, p. 42). O conteúdo conceitual,

Saberemos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas quando ele é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando ele é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui (ZABALA, 1998, p. 43).

Para Zabala (1998, p. 44-46), os conteúdos procedimentais são aprendidos a partir da realização das ações, da exercitação, da reflexão sobre a própria atividade e da aplicação em contextos diferenciados. Os conteúdos atitudinais compreendem valores, atitudes e normas.

Consideramos que se adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros [...]

Aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude [...]

Podemos dizer que se aprendeu uma norma em diferentes graus: num primeiro grau, quando se trata de uma simples aceitação, embora não se entenda a necessidade de cumpri-la (além da necessidade de evitar uma sanção); em segundo grau, quando existe uma conformidade que implica certa reflexão sobre o que significa a norma e que pode ser voluntária ou forçada; e em último grau, quando se interiorizam as normas e se aceitam como regras básicas de funcionamento da coletividade que regem (ZABALA, p. 47).

Apesar de cada categoria comportar diferentes conhecimentos, infere-se que

os conteúdos factuais e conceituais se ligam ao saber; conteúdos procedimentais, ao saber fazer; conteúdos atitudinais, ao saber ser. Assim, há singularidades das formas como são aprendidos e como devem ser ensinados.

Tendo em vista essa constatação, elaborou-se uma tabela resumo das relações possíveis entre conteúdos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. As nomenclaturas das categorias de conteúdo - factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais – são ampliadas na tabela a partir de enumerações de diferentes conhecimentos organizados sob esses hiperônimos.

Quadro 1 - Conteúdos, orientações metodológicas e aspectos de avaliação

CONTEÚDOS FACTUAIS (Saber): fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos	
Orientações metodológicas	Atividade de cópia e repetição, exposição, exercícios de repetição e prova.
Aspectos da avaliação	Segurança e rapidez de respostas e a associação de fatos a conceitos/perguntas simples; questões exaustivas
CONTEÚDOS CONCEITUAIS (Saber): conceitos e princípios	
Orientações metodológicas	Atividades que possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios, que assegurem a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível, que provoquem atividade mental.
Aspectos da avaliação	Utilização conveniente dos conceitos em situações e casos diversos/resolução de conflitos e situações novas.
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS (Saber fazer): regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos	
Orientações metodológicas	Situações significativas e funcionais, mostra de modelos, gradualidade, prática guiada e trabalho independente.
Aspectos da avaliação	Domínio ao transferir o conhecimento para a prática/aplicação do conteúdo em situações práticas.
CONTEÚDOS ATITUDINAIS (Saber ser): Atitudes e valores	
Orientações metodológicas	Debates, diálogos, aspectos, ações organizativas e participativas, vivências naturais, participação ativa e assunção de compromissos; situações reais, conflitos, reflexões, modelos, autonomia moral.
Aspectos de avaliação	Comportamento de cada um/situações conflitantes

Fonte: os autores, 2020, adaptado de Zabala (1998)

O Quadro 1 expõe orientações metodológicas e aspectos de avaliação em relação à tipologia de conteúdo, conforme Zabala (1998). No que diz respeito aos procedimentos avaliativos, o autor sugere que, para toda tipologia de conteúdo, a avaliação desempenhe suas três funções basilares: diagnóstica, formativa e somativa. Do exposto até então, entende-se que o objetivo geral condiciona os conhecimentos

a serem mobilizados e que os diferentes conteúdos condicionam as demais variáveis de propostas de ensino ou de SD.

Sabe-se que as outras variáveis de uma proposta de ensino também são condicionadas pelos objetivos e pelos conteúdos. No entanto, a compreensão das metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem sugerem, em alguma medida, implicações para definição de tempo, espaço, organização da sala de aula, materiais didáticos a serem utilizados etc.

Ao tratar do papel da reflexão e da criticidade no desenvolvimento profissional docente, Zabala (1998) sugere a análise da própria prática e o contraste com outras práticas como fundamental ao refinamento de experiências e propostas de ensino. Com esse mesmo objetivo, o autor indica a avaliação por pares como contributo para a formação do professor, para melhoria do seu trabalho. Infere-se que a avaliação por pares se mostra como uma alternativa para o refinamento e validação de SD. Esse entendimento é reforçado pelas colocações já expostas por Leite (2018) e Silva et al. (2019) acerca dos procedimentos para validação, em última instância, de PE.

Nesta seção, buscou-se relacionar as especificidades de uma SD aos imperativos de um PE. Notadamente, há afinidade entre seus princípios fundantes, haja vista que a principal característica de um PE é sua contribuição aos processos de ensino e aprendizagem. A SD, por seu turno, consiste em um encadeamento de atividades articuladas em torno de um objetivo de aprendizagem. Além disso, a avaliação por pares surge como elemento de validação para PE e para SD, público-alvo avaliam PE e professores avaliam unidades didáticas.

As opções teórico-metodológicas e os aspectos didáticos e pedagógicos de uma SD consistem na filiação dos desenvolvedores a perspectivas educacionais. Os pressupostos da EPT, o processo de concepção, elaboração, aplicação e avaliação de um PE e as variáveis de uma SD discutidos até este ponto representam as concepções educacionais da SD desenvolvida a partir do estudo relatado nesta dissertação. Aspectos esses que se articulam com as discussões que precederam ao escopo deste texto.

A cientificidade, como visto nas discussões desta seção, é um fator definidor da relevância, eficácia e efetividade de uma SD. Por isso, na seção seguinte, será apresentada a metodologia científica que embasou o desenvolvimento do PE “Sequência Didática: proposta para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho”.

3 METODOLOGIA

Antemão, a pergunta investigativa que orientou o estudo foi “como professores de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho avaliam uma proposta de abordagem dos temas HIV e AIDS voltada à produção de materiais de ordem didática e pedagógica pelos TST em formação?”. As escolhas metodológicas foram orientadas pelo objetivo geral do estudo que foi desenvolver uma Sequência Didática (SD) para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho com vistas à prática educativa voltada à qualificação profissional e à preparação para o exercício da cidadania.

Os objetivos específicos foram I- conhecer as atribuições do TST, relacionando-as aos saberes profissionais necessários; II- identificar as percepções de alunos de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho acerca do processo de formação e dos saberes necessários ao exercício profissional do TST; III- reconhecer características profissionais e percepções dos professores-colaboradores sobre a formação de TST; IV- dispor a SD à apreciação e avaliação por pares; V- contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Assim, nesta seção, são apresentados e discutidos os aspectos inerentes à metodologia de pesquisa. O tipo de pesquisa e suas etapas são evidenciados. É realizada a apresentação do contexto e do *locus* de pesquisa e dos sujeitos envolvidos. Os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas metodológicas utilizadas em suas análises são descritos, para que se evidencie o percurso metodológico com vistas à(s) resposta(s) para a pergunta investigativa e à efetivação do que foi objetivado.

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa. Para Cavalcanti (2010, p. 88), a pesquisa qualitativa garante uma explanação mais acurada do universo estudado, pois se trabalha com descrições, comparações e interpretações. Nesse sentido, é a vivência dos pesquisadores no local onde os dados são produzidos e a interação com tudo que se relaciona com os fenômenos em análise que subsidiam o aprimoramento do conhecimento construído, pois permite a ressignificação das informações durante o processo de

desenvolvimento do estudo.

A pesquisa qualitativa comporta diferentes métodos de investigação. Como este estudo pauta-se numa perspectiva emancipadora de EPT, a imersão do pesquisador no contexto de investigação deu-se de forma harmônica com esse princípio. Nesse seguimento, o método de pesquisa foi a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Ratifica-se, portanto, o método de pesquisa deste trabalho como pesquisa-ação, haja vista que se buscou a produção de conhecimento e a melhoria de uma dada prática, por meio de uma ação planejada em uma situação real de atividade educacional, apresentada na seção 5, e a partir de uma interação dialógica constante dos atores implicados na situação com o pesquisador. Vale ressaltar que, para Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma estratégia investigativa que agrega em si várias outras técnicas de pesquisa. Por isso se entende que há possibilidades variadas para o levantamento de dados, tanto de instrumentos como de técnicas de análise.

A definição da pesquisa-ação guarda, desse modo, uma relação com a ideia de investigação de uma dada prática, só que de modo continuado, sistemático e fundamentado empiricamente com intuito de aprimoramento, de modo a contemplar as etapas de planejamento, ação, descrição e avaliação, segundo o que problematiza Tripp (2005). Para o autor, um fator relevante é o modo como os sujeitos participam do processo investigativo, o que varia de acordo com os interesses e as capacidades de cada um, podendo ser por obrigação, cooptação, cooperação e colaboração.

O objetivo geral desta pesquisa, como já apresentado na introdução, é: desenvolver uma Sequência Didática (SD) para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho, com vistas à prática educativa voltada à qualificação profissional e à preparação para o exercício da cidadania. Portanto, em última instância, buscou-se contribuir para com a formação profissional de Técnicos em Segurança do Trabalho. Para isso, contamos com sujeitos colaboradores, alunos e professores, estes últimos atuando como “co-pesquisadores” (TRIPP, 2005, p. 454).

Para tanto, a pesquisa colaborativa foi assumida neste trabalho como alternativa teórico-metodológica de desenvolvimento da pesquisa-ação, como Ibiapina (2016) sugere no que tange à sua possibilidade de ação. Há assim uma assunção da pesquisa-ação colaborativa como especialização da pesquisa-ação. Nessa perspectiva de estudo, a pesquisa colaborativa

É considerada atividade cultural em que as ações pessoais e as interpessoais se entrecruzam para a construção mediada de conhecimentos, habilidades e atitudes entre pesquisadores e agentes sociais no contexto da pesquisa-ação (IBIAPINA, 2016, p. 38).

Infere-se que a construção de saberes sinalizada pela autora faz o processo colaborativo de investigação tornar-se um momento de formação ou desenvolvimento para os partícipes. Para Cavalcanti (2010, p. 90),

[...] essa é uma prática alternativa de estudar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Nessa perspectiva, as práticas educativas tornam-se objeto de estudo, possibilitando a evidenciação de potencialidades do fazer educativo. Pesquisadores e educadores-pesquisadores trabalham em prol do aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender e/ou na criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Além disso,

A pesquisa colaborativa permite analisar criticamente as ações politizadas do contexto escolar, buscando provocar mudanças que venham a beneficiar as práticas educativas, desvelando as relações de poder por meio de um processo dinâmico, consciente e transformador (CAVALCANTI, 2010, p. 90).

Percebe-se que a politicidade do fazer pedagógico fica evidenciada com a pesquisa-ação colaborativa. Esse tocante vem ao encontro da perspectiva teórica discutida na seção anterior. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire pauta-se na problematização da realidade e é vista como caminho para a omnilateralidade apontada como diretriz da EPT praticada na RFEPCT. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa mostra-se como um contributo à omnilateralidade nesse contexto de investigação, apresentado na subseção seguinte.

3.2 Contexto, *locus* de pesquisa e colaboradores

O contexto da pesquisa foi o Campus São Miguel dos Campos do Ifal. De acordo com informações do site oficial da instituição, as atividades do Campus iniciaram-se em setembro de 2010, desde então se situa nas dependências da Escola Municipal Mário Soares, localizada na Rua Visconde de Sinimbú, nº 32, Centro, São Miguel dos Campos - Alagoas.

O Campus São Miguel, como é mais frequentemente chamado, possui em sua estrutura a direção geral; o departamento acadêmico, com sete coordenações; departamento administrativo, com quatro coordenações. O corpo docente é constituído por 15 professores. A equipe técnica administrativa é composta por um administrador, dois assistentes em administração, dois assistentes de alunos, uma assistente social, uma auxiliar de biblioteca, uma bibliotecária-documentalista, uma contadora, uma enfermeira, uma psicóloga, uma pedagoga, uma técnica em enfermagem, duas técnicas em assuntos educacionais, um técnico em contabilidade, um técnico em tecnologia da informação, um técnico de laboratório em segurança do trabalho, um técnico de laboratório de informática e um técnico de laboratório de química.

O Campus atende, comumente, a alunos dos municípios de São Miguel dos Campos, Anadia, Boca da Mata, Campo Alegre e Roteiro. Atualmente, nessa unidade do Ifal, é oferecido um único curso: o Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, *locus* da pesquisa. O ingresso dos estudantes é semestral, por meio de processo seletivo via edital público.

O curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho é oferecido na modalidade presencial, com duração de dois anos, com turmas semestrais, nos turnos vespertino e noturno. A cada semestre, são ofertas 40 vagas para cada um dos turnos.

Na primeira etapa da pesquisa colaborativa, aplicação dos questionários perfis I (ver Figura I – Fluxograma da pesquisa, p. 53), os colaboradores foram 27 alunos do componente curricular Higiene do Trabalho I do primeiro módulo do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, turma que ingressou no semestre letivo 2019.1, e a professora responsável por esse componente, pois os temas HIV e AIDS fazem parte do seu conteúdo programático, o que justifica a escolha da turma. Na etapa seguinte, desde a roda de conversa I até a aplicação dos

questionários de satisfação (ver Figura I – Fluxograma da pesquisa, p. 53), participaram 6 docentes do Curso. Todos os sujeitos aceitaram participar como colaboradores, após apresentação da proposta e por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Esta subseção dedica-se à apresentação dos procedimentos e dos materiais de coleta de dados utilizados na pesquisa-ação. Apresentam-se os documentos estudados, as rodas de conversa, os questionários perfis, o questionário de satisfação, as gravações e o diário de campo.

3.3.1 Documentos

Os documentos utilizados foram a Portaria nº 3.275/1989 do MPE, a NR 05, a Norma Regulamentadora 04 (NR 04), o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2016 (CNCT) e o PCC do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho do Campus São Miguel dos Campos do Ifal. Foram analisados a partir das categorias de análise de conteúdo “recursos de ordem didática e pedagógica” e “HIV e AIDS” e subsidiaram a concepção da SD.

3.3.2 Rodas de conversa

As rodas de conversa intencionaram contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Foram realizadas por meio de web-conferência, haja vista as medidas de isolamento social. Utilizou-se a plataforma Google Meet. O pesquisador e professores participaram dos momentos. Serviram para a apresentação da proposta ao grupo e para a discussão da relação entre as atividades da SD e a formação dos TST, além servirem à apreciação e à avaliação da SD. As reuniões foram gravadas.

3.3.3 Questionários perfis

Os questionários perfis I (Apêndice B) são semiestruturados e compostos de duas seções, a primeira relacionada a dados pessoais dos sujeitos e a segunda, a percepções sobre a formação do Técnico em Segurança do Trabalho. O objetivo do

instrumento foi identificar as percepções de alunos de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho acerca do processo de formação e dos saberes necessários ao exercício profissional do TST.

Os questionários perfis II (Apêndice C) são semiestruturados e compostos de duas seções, a primeira relacionada a dados pessoais dos sujeitos e a segunda, a percepções sobre a formação do técnico em Segurança do Trabalho. O objetivo do instrumento foi reconhecer características profissionais e percepções dos professores-colaboradores sobre a formação do TST.

O exame dos questionários perfis I e II foi realizado a partir da agrupação das respostas afins, quando se tratou das questões objetivas. As questões discursivas foram examinadas por meio da análise de conteúdo, onde categorias foram estabelecidas de acordo com a frequência das respostas. Os dados dos questionários perfis I subsidiaram a concepção da SD e os questionários perfis II permitiram identificar o perfil do grupo de professores-avaliadores da SD.

3.3.4 Questionários de satisfação

Os questionários de satisfação (Apêndice D) são semiestruturados e compostos de duas seções, a primeira relacionada à avaliação dos sujeitos como colaboradores da pesquisa e a segunda com vistas à apreciação da SD produzida, baseado na escala Likert, que oportuniza aos colaboradores a marcação de sua satisfação, graduada em cinco níveis, em relação aos diferentes aspectos do PE .

O exame do questionário se deu a partir das categorias “*design/layout*”, “*estrutura/conteúdo*”, “*relevância*”. O objetivo foi dispor a SD à avaliação pelo público-alvo. Os dados permitiram o refinamento da SD.

3.3.5 Gravação e diário reflexivo

As gravações são audiovisuais e foram realizadas por meio de funcionalidade específica da plataforma Google Meet. Elas foram utilizadas durante as rodas de conversa I e II (ver Figura I – Fluxograma da pesquisa, p. 53). O vídeo ficou em posse do pesquisador e está arquivado em um *drive* particular. As gravações foram utilizadas para subsidiar a elaboração dos diários reflexivos.

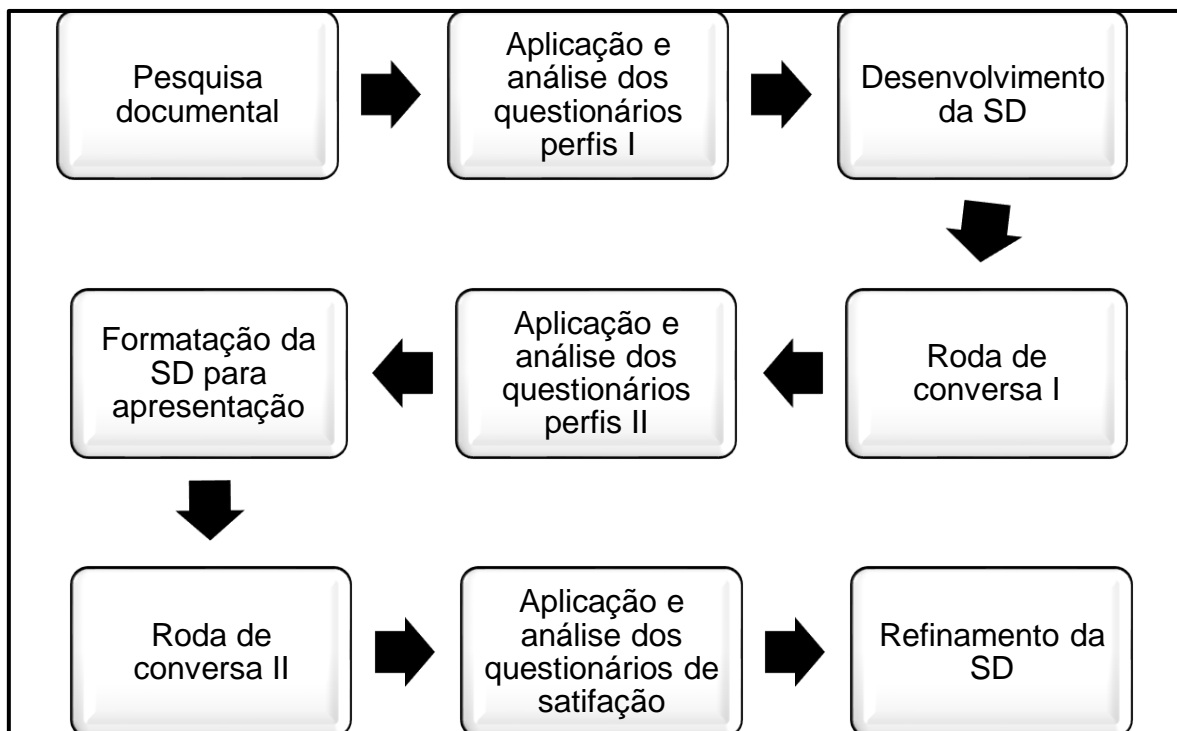
O diário reflexivo é um instrumento no qual o pesquisador dispôs suas reflexões

acerca do processo de concepção, elaboração, desenvolvimento e avaliação da SD. Além disso, a ferramenta comporta as percepções dos pesquisadores sobre a recepção e envolvimento dos colaboradores.

Esses procedimentos e instrumentos são utilizados para a triangulação dos dados. Nesse sentido, as informações obtidas das diferentes fontes são comparadas, buscando-se por aproximações e possíveis distanciamentos.

3.4 Fluxograma da pesquisa

Figura 1 – Fluxograma da pesquisa



Fonte: os autores, 2020.

Na etapa da pesquisa documental, objetivou-se conhecer as atribuições do TST, relacionando-as aos saberes profissionais necessários. Para isso, foram analisados a Portaria nº 3.275/1989 do MPE (BRASIL, 1989), que define as atribuições do Técnico em Segurança do Trabalho; a NR 05; a NR 04; o CNCT, que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e o PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho do Campus São Miguel dos Campos do Ifal (IFAL, 2015). As categorias de análise elencadas foram “recursos de ordem didática e pedagógica” e “HIV e AIDS”. Nesse sentido, Bardin (1977, p. 46) defende que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação [...]”. Por isso, as categorias emergiram da pesquisa, com vistas à abordagem dos

documentos de forma a evidenciar os temas estritamente relacionados ao estudo.

A aplicação e análise dos questionários perfis I buscaram identificar as percepções de alunos de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho acerca do processo de formação e dos saberes necessários ao exercício profissional do TST. Não foram estabelecidas categorias específicas para a análise, pois, como defende Bardin (1997, p. 117), “a ventilação das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”. Os questionários perfis I foram aplicados com 27 alunos colaboradores em junho de 2019. A professora colaboradora e os alunos responderam ao questionário no mesmo dia, durante um tempo da aula cedido pela docente.

O desenvolvimento da SD pautou-se nos dados oriundos da pesquisa documental e da análise dos questionários perfis I. Os temas abordados foram elencados e os roteiros de aula foram elaborados. Por isso, na seção seguinte, os dados oriundos dos questionários perfis I serviram à descrição do grupo e à explicitação das questões que demonstraram a necessidade da elaboração da SD.

A roda de conversa I intencionou contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Esse momento aconteceu em junho de 2020, por meio de web-conferência, haja vista as medidas de isolamento social. Utilizou-se a plataforma Google Meet. O pesquisador, seis professores e uma pedagoga do curso participaram desse momento. O encontro durou aproximadamente 1h30min. A proposta foi apresentada ao grupo e tratou-se da relação entre as atividades da SD e a formação dos TST. A reunião foi gravada, para subsidiar o conteúdo dos diários reflexivos do pesquisador.

A aplicação e análise dos questionários perfis II tiveram como objetivo reconhecer características profissionais e percepções dos professores-colaboradores sobre a formação de TST. Não foram estabelecidas categorias para análise, pelo motivo já justificado no tratamento dos questionários perfis I. Os questionários foram enviados via Google Forms para os seis professores participantes da roda de conversa, por meio de endereços eletrônicos disponibilizados via Whatsapp. Cinco professores reenviaram os instrumentos respondidos. O exame pautou-se na análise e na descrição do grupo, assim como na busca por indicativos das percepções dos docentes, intentando ratificar a legitimidade do grupo como colaboradores no processo de apreciação e avaliação da SD.

A formatação da SD para apresentação deu-se em consequência da adesão

dos professores como colaboradores. O trabalho foi formatado em sua primeira versão como PE a ser disponibilizado.

A roda de conversa II objetivou dispor a SD à apreciação e avaliação por pares e contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Esse momento aconteceu em junho de 2020, por meio de web-conferência, haja vista as medidas de isolamento social. Utilizou-se a plataforma Google Meet. O pesquisador e três professores do curso participaram desse momento. O encontro durou aproximadamente 3 horas. A reunião foi gravada, para subsidiar o conteúdo dos diários reflexivos do pesquisador.

A aplicação e análise dos questionários de satisfação tiveram como intento dispor a SD à apreciação e avaliação por pares. Os questionários foram enviados via Google Forms para os três professores participantes da roda de conversa e um outro professor que solicitou por e-mail, pois não pôde participar do momento de interação. Os quatro professores reenviaram os instrumentos respondidos. Usaram-se as categorias “*design/layout*”, “*estrutura/conteúdo*”, “*relevância*”. Para Bardin (1977, p. 117), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos”. Assim, as categorias emergiram da pesquisa, para atender à avaliação dos diferentes aspectos de avaliação de um PE.

O refinamento da SD foi realizado em decorrência da apreciação e avaliação por pares. Então, o trabalho foi formatado em sua versão final como PE a ser disponibilizado (Apêndice A). Essa versão representa um material decorrente da colaboração entre pesquisador e professores.

A categorização da pesquisa, o *locus* de investigação, os instrumentos de coleta de dados e os passos investigativos foram apresentados e discutidos. Cabe salientar que, na seção seguinte, ao se discutir os resultados da pesquisa, alguns procedimentos metodológicos serão retomados, para que haja a contextualização do processo de obtenção dos dados. Isso exposto, a análise dos dados é abordada na próxima seção.

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta as análises dos dados produzidos, com destaque para o processo de elaboração, aplicação e reelaboração do Produto Educacional, considerando os aspectos teórico-metodológicos privilegiados na pesquisa. Esta parte do texto é dividida em duas subseções. A subseção 4.1 trata dos dados preliminares, informações que serviram para concepção e prototipação da SD. A subseção 4.2 aborda os dados oriundos da aplicação e da avaliação da SD.

4.1 Dados com vistas à concepção e prototipação do Produto Educacional

Os dados apresentados e discutidos nesta subseção surgiram com o objetivo de conhecer as atribuições do TST, relacionando-as aos saberes profissionais necessários e de identificar as percepções de alunos de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho acerca do processo de formação e dos saberes necessários ao exercício profissional do TST. Para isso, foram utilizados como fonte de dados a pesquisa documental e os questionários perfis I.

4.1.1 Pesquisa documental

Os dados surgiram de análises da Portaria nº 3.275/1989 do MPE; da NR 05; da NR 04; do CNCT; do PCC do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho do Campus São Miguel dos Campos do Ifal. As categorias de análise elencadas foram “recursos de ordem didática e pedagógica” e “HIV e AIDS”.

A portaria nº 3.275/1989, primeiro documento estudado, ao enumerar as atividades inerentes ao TST, indica como uma de suas atribuições:

VI - promover debates, encontros, campanhas, seminários, palestras, reuniões, treinamentos e utilizar outros recursos de ordem didática e pedagógica com o objetivo de divulgar as normas de segurança e higiene do trabalho, assuntos técnicos, administrativos e preventivistas, visando evitar acidentes do trabalho, doenças profissionais e do trabalho (BRASIL, 1989).

A primeira ideia quanto às atividades propostas na SD surgiu a partir da identificação desse enunciado. Antes de se discutir essa imbricação, são apresentados trechos da NR 05, essa norma regulamenta a Comissão Interna de

Prevenção de Acidentes – CIPA. Buscando-se pelas categorias de análises elencadas, foram encontradas na norma, entre as atribuições da comissão:

- o) promover, anualmente, em conjunto com o SESMT, onde houver, a Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho - SIPAT;
- p) participar, anualmente, em conjunto com a empresa, de Campanhas de Prevenção da AIDS (BRASIL, 1978a).

Acerca de formação para os membros da CIPA, a NR 05 dispõe que ela deve contemplar “noções sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, e medidas de prevenção”. A norma indica que esse treinamento poderá ser ministrado pelo Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT) da empresa. De acordo com a NR 04, os TST compõem o SESMET, que tem entre suas atribuições:

- e) manter permanente relacionamento com a CIPA, valendo-se ao máximo de suas observações, além de apoiá-la, treiná-la e atendê-la, conforme dispõe a NR 5;
- f) promover a realização de atividades de conscientização, educação e orientação dos trabalhadores para a prevenção de acidentes do trabalho e doenças ocupacionais, tanto através de campanhas quanto de programas de duração permanente (BRASIL, 1978b).

Depreende-se dos documentos analisados que a atividade profissional de TST possui uma relação estreita com as temáticas HIV e AIDS. Além disso, constatou-se que cabem aos TST atribuições relacionadas a processos educativos, o que inclui realização de processos formativos, atividades de conscientização, a utilização de recursos de ordem didática e pedagógica, entre outros.

Reconhecida a relação entre as primeiras ideias acerca do tema abordado no PE, HIV e AIDS, e as especificidades do público-alvo, professores formadores de TST, buscou-se analisar documentos relacionados à formação dos TST. Por isso, elegeu-se o CNCT e o PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho do Campus São Miguel dos Campos do Ifal (daqui em diante apenas PPC), já apresentado anteriormente como *locus* de pesquisa.

O perfil de conclusão do TST no CNCT compreende a promoção de programas, eventos e capacitações e a divulgação de normas e procedimentos de segurança e higiene ocupacional (BRASIL, 2016). Nesse sentido, compreende-se a preocupação em preparar os estudantes da área para o exercício das atividades sinalizadas a partir dos documentos analisadas acima nesta mesma subseção.

Buscando pela categoria “HIV e AIDS” ou afins no PPC (IFAL, 2015), foram encontrados alguns indicativos de que as temáticas são abordadas, em alguma medida. Nessa perspectiva, “agentes biológicos” consta como conteúdo programático do componente curricular Higiene do Trabalho I, quando são abordados aspectos relacionados a doenças infectocontagiosas e “programa de controle de infecções sexualmente transmissíveis” consta como conteúdo programático do componente curricular Saúde Ocupacional, o que inclui a abordagem dos temas HIV e AIDS, em ambos os conteúdos.

Na análise do PPC (IFAL, 2015) a partir da categoria “recursos de ordem didática e pedagógica” ou correlatos, foi encontrada como uma das características do perfil profissional do concluinte a habilidade de “orientar equipes de trabalho quanto aos procedimentos de segurança e saúde de trabalho”. Ao tratar da prática profissional, o documento elenca como uma estratégia a “participação em seminários, através de pôsteres, comunicação oral, promovidos pela instituição ou outras instituições relacionadas à sua área de estudo”. Decorre do exposto que as habilidades relacionadas à organização e à condução de processos educativos, incluindo a utilização de recursos de ordem didática e pedagógica, parece ser abordada no curso, mas de forma implícita, haja vista não haver menção expressa desses saberes como parte de algum componente curricular.

A pesquisa documental foi a primeira etapa de levantamento de dados e serviu para o reconhecimento da relação entre os temas abordado na SD e as habilidades profissionais dos TST. Até então, o PE estava na fase de análise e síntese. Foi, então, neste ponto da pesquisa que se suscitou a definição do objetivo de aprendizagem que dá significado ao produto: “reconhecer a importância dos temas HIV e AIDS em ambientes laborais, elaborando e utilizando recursos de ordem didática e pedagógica.”

No entanto, para definir a tipologia do PE, seu conteúdo e a adequação ao público-alvo, os dados oriundos da pesquisa documental não foram suficientes. A pesquisa-ação, método de investigação, requer a imersão do pesquisador no universo pesquisado e a relação dele com os colaboradores, como já tratado anteriormente. As perspectivas educacional e didático-pedagógica que embasam a proposição do PE requereram o reconhecimento da realidade dos sujeitos implicados no processo educativo, por isso fez-se uso de questionários perfis. Os dados oriundos desses instrumentos são debatidos na seção seguinte.

4.1.2 Questionários perfis I

O universo pesquisado compreende 27 alunos do primeiro período noturno do Curso Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho, turma que ingressou no semestre letivo 2019.1. Durante uma hora-aula do componente curricular Higiene do Trabalho I, após o primeiro contato com os estudantes e depois da apresentação da proposta de trabalho, os colaboradores responderam aos questionários em sala de aula e devolveram os formulários preenchidos diretamente ao pesquisador.

O objetivo do instrumento (Apêndice B) foi identificar as percepções de alunos de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho acerca do processo de formação e dos saberes necessários ao exercício profissional do TST. Inicialmente, buscou-se reconhecer características do grupo referentes ao sexo, à idade, à ocupação e à formação escolar/acadêmica, apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - perfil do grupo de estudantes colaboradores

GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL		OCUPAÇÃO		
		<u>SIM</u>	<u>NÃO</u>			
Masculino: 10	17-20: 3	1	2	Trabalha: 0		
				Apenas estuda: 2		
				Desempregado (a): 1		
	21-30: 6	3	3	Trabalha: 3	F: 2	I: 1
				Apenas estuda: 3		
				Desempregado (a): 0		
	31-40: 1	0	1	Trabalha: 0		
				Apenas estuda: 0		
				Desempregado (a): 1		
Feminino: 17	17-20: 7	1	6	Trabalha: 2	F: 0	I: 2
				Apenas estuda: 4		
				Desempregado (a): 1		
	21-30: 8	2	6	Trabalha: 2	F: 2	I: 0
				Apenas estuda: 4		
				Desempregado (a): 2		
	31-40: 2	0	2	Trabalha: 0		
				Apenas estuda: 1		
				Desempregado (a): 1		

Fonte: os autores, 2020.

Observa-se, portanto, uma quantidade superior de estudantes do sexo feminino comparada à quantidade de estudantes do sexo masculino, haja vista que elas compreendem 63% dos estudantes da turma. A turma é formada unicamente por adultos jovens, pois, entre os colaboradores, nenhum tem mais de 40 anos.

Nota-se que a maioria possui até 30 anos de idade, o que pressupõe o ingresso no curso logo após o término do ensino médio ou, ao menos, um intervalo curto entre a conclusão da educação básica dita tradicional e a inserção no universo da profissionalização.

Aproximadamente 26% dos estudantes trabalham e cerca de 22% estão desempregados. Aqueles que apenas estudam representam a maior parte da turma, 52%. Esses dados se contrapõem às expectativas, pois, pela faixa etária do alunado, o turno das atividades do curso e sabendo que a instituição oferece o mesmo curso no turno vespertino, esperava-se que houvesse maior número de trabalhadores em atividade. No entanto, essa seja possivelmente uma marca da sociedade capitalista, como Moura (2008, p. 26) indica o “crescente aumento de profissionais e não profissionais que não estão integrados ao mundo produtivo ou estão em atividades marginais” como característica dessa sociedade.

Os alunos com habilitação profissional anterior ao ingresso no curso representam 27% da turma. No entanto, apenas um desses alunos está empregado. É relevante o número de estudantes em busca de uma segunda formação, o que pode representar a busca ou o atendimento aos ditames capitalistas, cuja competitividade e/ou empregabilidade é uma de suas nuances, interpretação possível a partir de Harvey (2008), ao fazer alusão à competitividade como definidora do mundo do trabalho na sociedade capitalista.

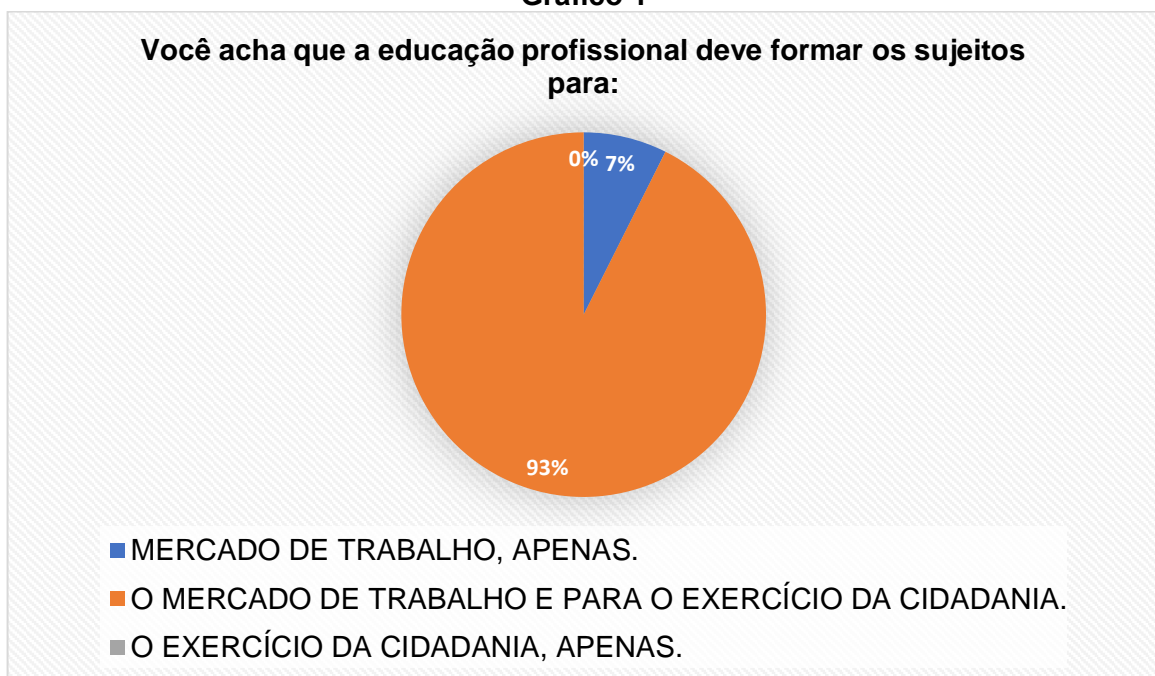
No que diz respeito ao que teria levado os sujeitos a ingressar no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, as respostas foram agrupadas em categorias por fazerem alusão a termos comuns, assim: para não ficar sem estudar: 1 resposta; obter mais conhecimentos: 4 respostas; interesse na área: 9 respostas; aproveitamento da oportunidade: 6 respostas; profissionalizar-se: 1 resposta; duração do curso: 1 resposta; relação com área que já trabalha: 2 respostas; para tentar trabalho na área: 3 respostas.

Do total de respostas, apenas 6 fazem menção ao trabalho e ou à profissionalização. Essa constatação motivou a configuração do PE para que sirva como estratégia problematizadora das atividades referentes à prática profissional.

Na segunda parte do questionário, buscou-se identificar as percepções dos colaboradores acerca da formação e dos saberes do TST. As questões tratavam das finalidades da EPT, do processo formativo e da atuação profissional dos TST, além da relevância dos temas HIV e AIDS e do uso de recursos de ordem didática e pedagógica por TST. Nesta etapa, a análise dos dados segue a mesma disposição das questões no formulário.

Acerca da finalidade da EPT, somente 2 sujeitos responderam que a formação deve ser voltada apenas ao mercado de trabalho. A maioria dos estudantes, 25, respondeu que a educação profissional deve formar para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania (ver Gráfico 1). O PPC (IFAL, 2015) do curso traz essas discussões, motivo que pode ter levado a essas respostas. Nesse mesmo sentido, Pacheco (2015) e Ramos (2014) defendem que a EPT ultrapasse o ensino de técnicas somente, cabendo-lhe a formação de cidadãos críticos e autônomos. Pela análise realizada, o grupo estudado afina-se com esse ideal de EPT.

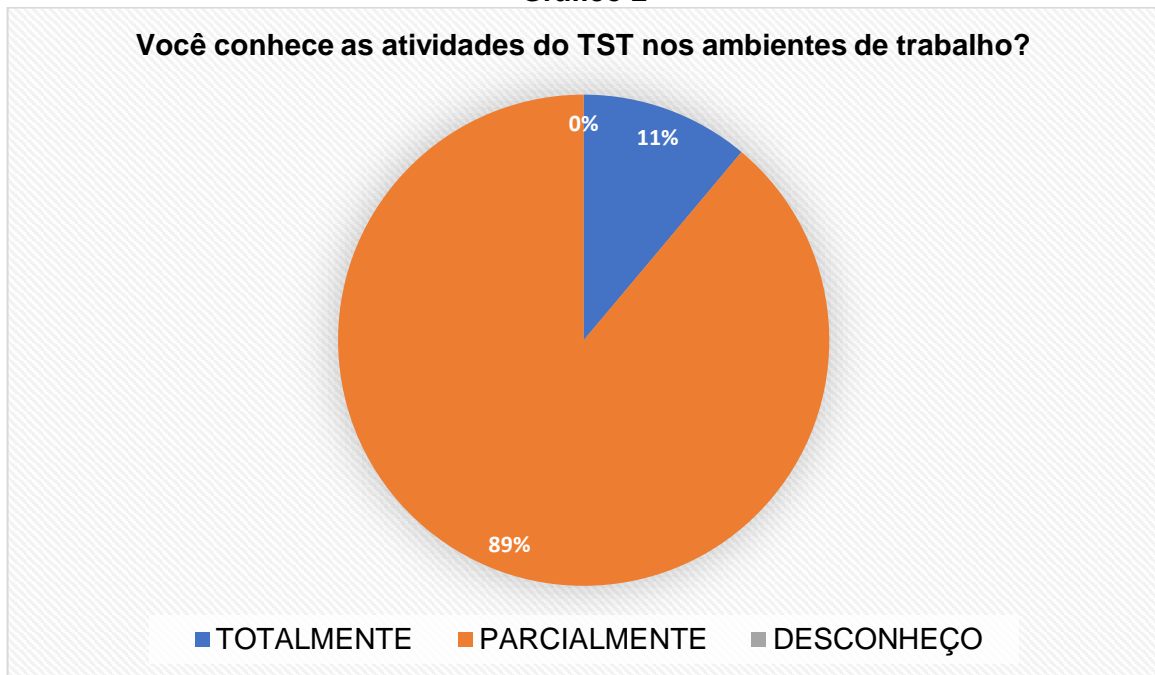
Gráfico 1



Fonte: os autores, 2020.

Sobre o conhecimento das atividades laborais do TST, 24 estudantes afirmaram ter um conhecimento parcial e 3, conhecimento total das atividades. Como ninguém afirmou desconhecer as atividades, percebeu-se a possibilidade de uma boa recepção de um PE voltado a atribuições do técnico (ver Gráfico 2).

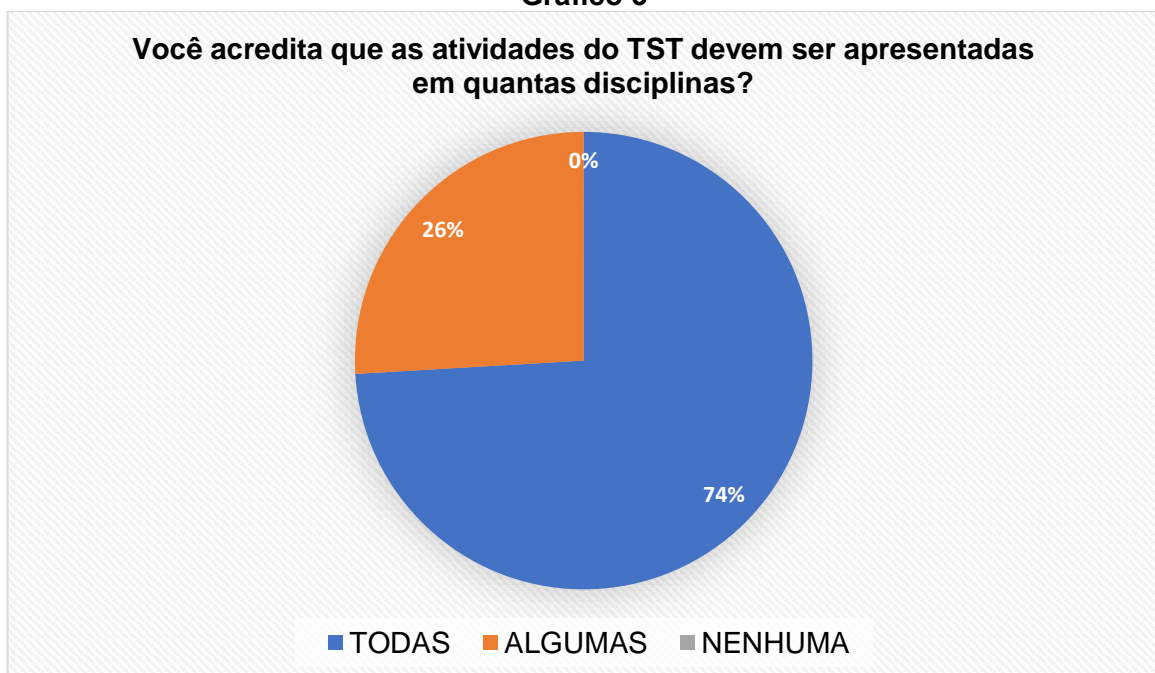
Gráfico 2



Fonte: os autores, 2020.

Para 20 sujeitos, as atividades do TST devem ser objeto de discussão em todos os componentes curriculares, o que demonstra uma preocupação em relação à clareza da formação. Apenas 7 responderam que as atribuições do TST deviam ser explicitamente discutidas em apenas alguns componentes (ver Gráfico 3).

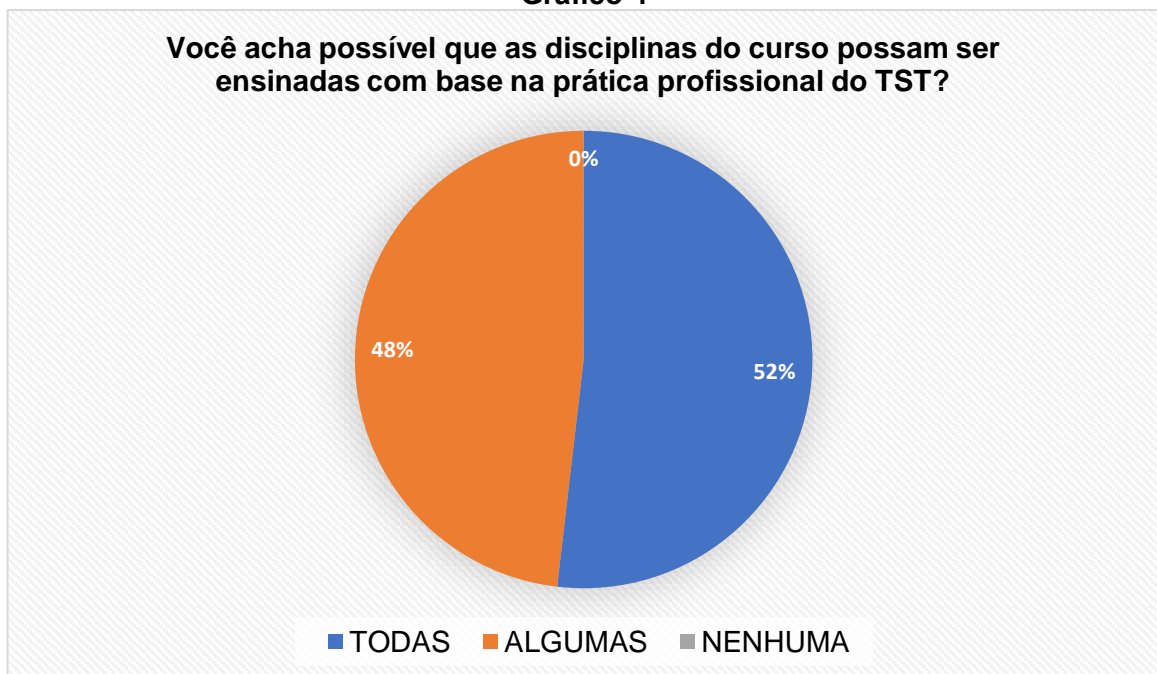
Gráfico 3



Fonte: os autores, 2020.

Quanto à metodologia de ensino dos componentes curriculares do curso, 14 estudantes afirmaram que os diferentes componentes curriculares poderiam ser ensinados a partir da prática, os outros 13 acreditavam que apenas alguns deles poderiam ter suas atividades norteadas pelo trabalho (ver Gráfico 4). Barato (2008), por sua vez, defende uma reconfiguração do ensino na formação profissional, colocando a importância do ensino pela obra, o que sugere o reconhecimento da prática profissional como ponto de partida do ensino. Zabala (1998) aborda que o tipo de saber a ser construído condiciona as demais variáveis de uma unidade didática. Infere-se, a partir dos dois autores, a importância do ensino de procedimentos relativos à prática profissional do TST a partir da realização das atividades inerentes a eles.

Gráfico 4

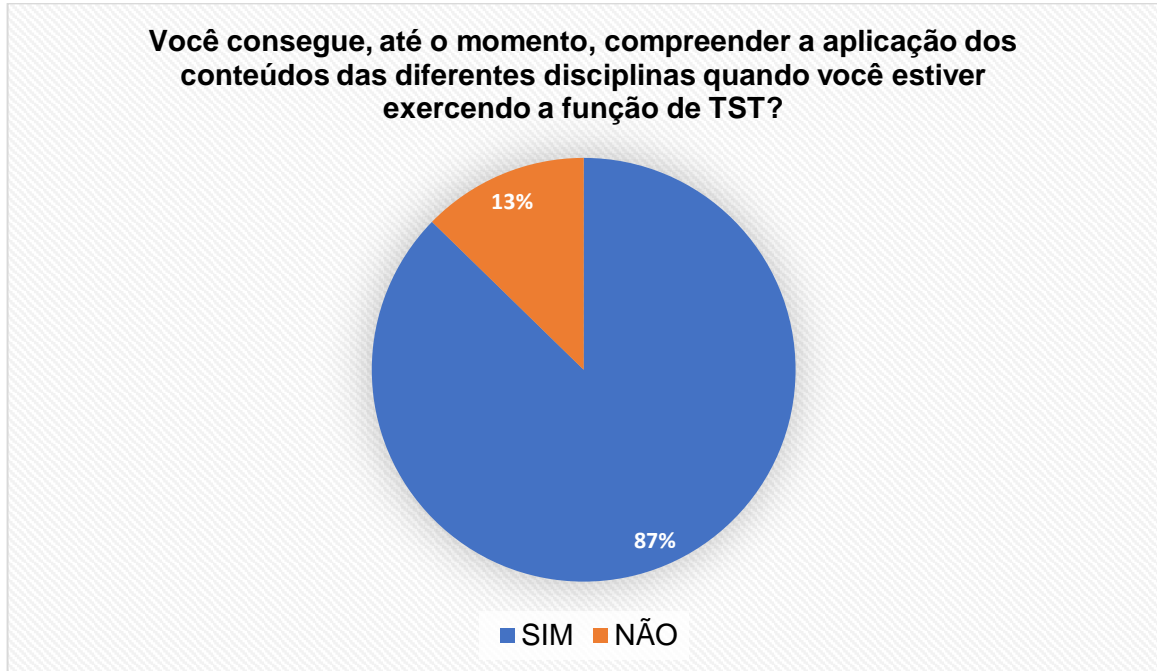


Fonte: os autores, 2020.

Ao serem interrogados sobre a aplicabilidade dos diferentes conhecimentos construídos nos diferentes componentes curriculares, 22 colaboradores afirmaram conseguir vislumbrarem a aplicação em ambientes laborais do TST, enquanto 5 afirmaram não possuir essa clareza (ver Gráfico 5). Acerca dos conteúdos específicos do componente curricular “Higiene do Trabalho I”, 11 alunos demonstraram visualizar aplicação prática no dia a dia de trabalho do TST, 15 afirmaram que apenas alguns revestem-se, para eles, de aplicabilidade e 1 aluno não

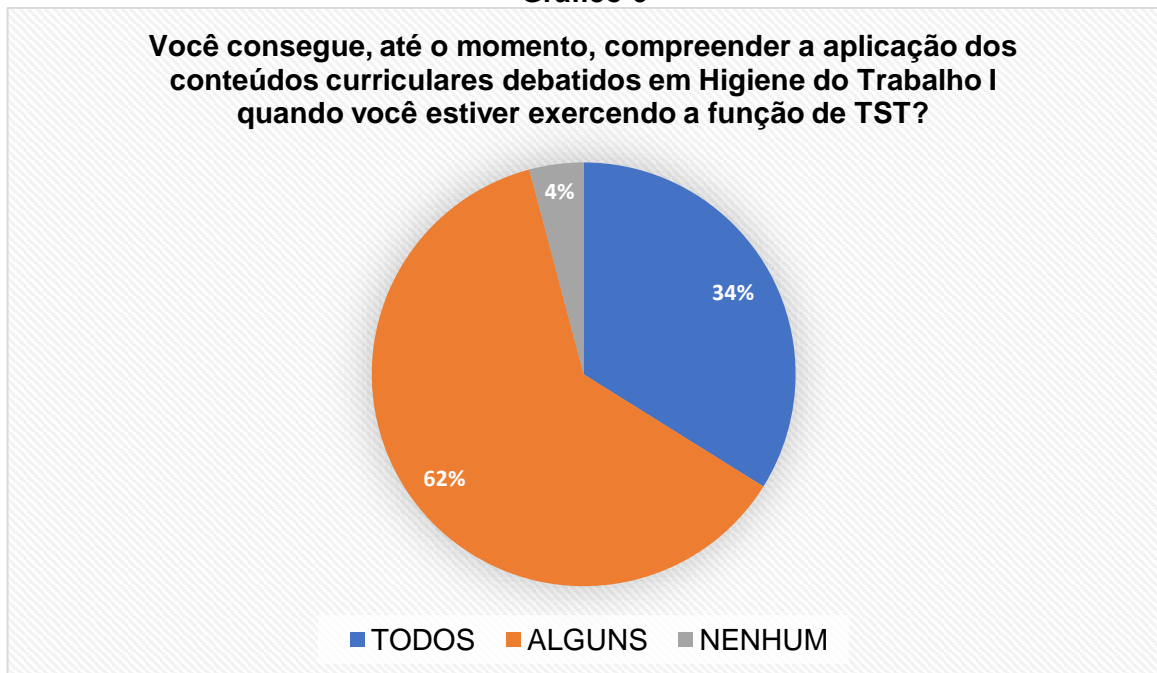
vê aplicabilidade de nenhum dos conteúdos (ver Gráfico 6). Essa constatação reforçou a necessidade de uma abordagem dos conteúdos no PE a partir da aplicação dos saberes.

Gráfico 5



Fonte: os autores, 2020.

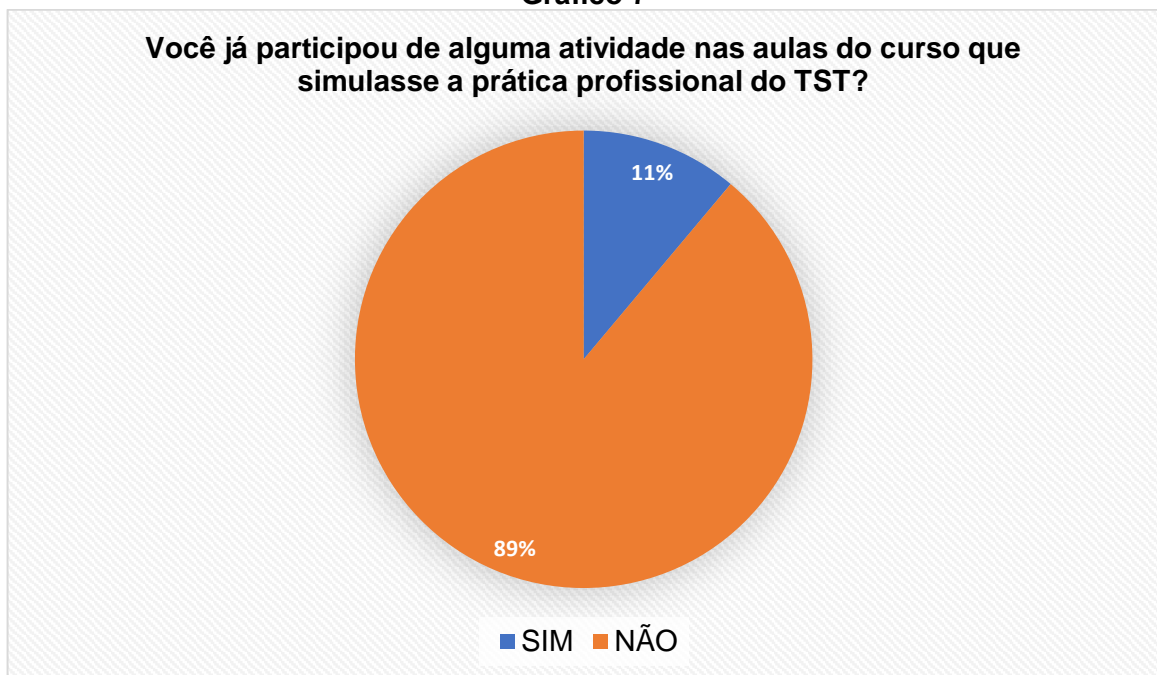
Gráfico 6



Fonte: os autores, 2020.

Questionados sobre a participação em atividades de simulação da prática profissional, 24 sujeitos declararam não ter participado, apenas 3 estudantes afirmaram já ter tido experiências dessa natureza (ver Gráfico 7). Essa informação possivelmente é condicionada pelo conhecimento do alunado acerca das atribuições do TST, pois na análise do quesito que buscava saber se os sujeitos as conheciam, os alunos colaboradores tinham três possibilidades de resposta: totalmente, parcialmente ou não conheço. 24 responderam que conhecem as atribuições parcialmente; 3 totalmente; portanto, ninguém respondeu não conhecer. Do cotejamento entre os dois quesitos, infere-se que haja atividades de simulação, mas que a falta de clareza da profissão de TST para os alunos dificulta essa visualização.

Gráfico 7

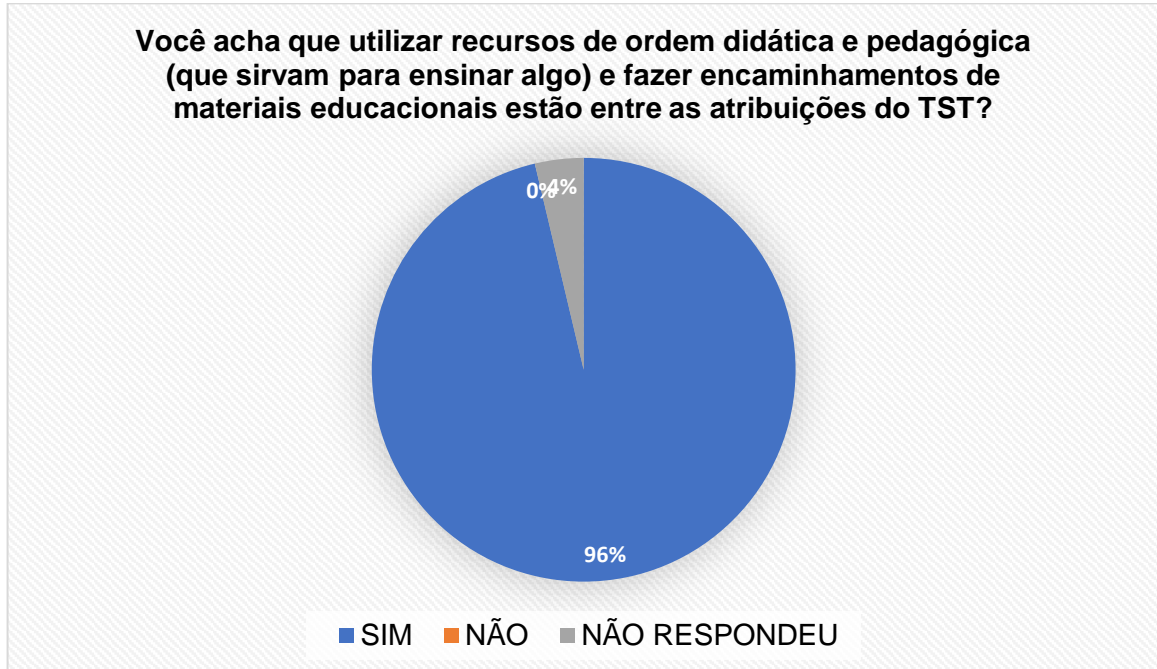


Fonte: os autores, 2020.

Diante da possibilidade de responder positivamente ou negativamente ao serem questionados acerca da utilização de recursos didáticos e pedagógicos e sobre o encaminhamento de materiais educacionais serem atribuições do TST, 26 colaboradores afirmaram que sim e apenas 1 não respondeu ao questionamento (ver Gráfico 8). Quando se coteja esse dado oriundo da aplicação do questionário com o PPC analisado, esse conhecimento faz-se explicitado no componente curricular Segurança do Trabalho I, que, entre outros saberes, discute os instrumentos normativos que regulamentam a profissão do TST. Como a frequência de respostas

de participação em atividades de simulação da prática profissional foi muito baixa, infere-se que os estudantes ainda não tenham participado de experiências de ensino que visem a desenvolver a habilidade de produzir materiais educativos.

Gráfico 8

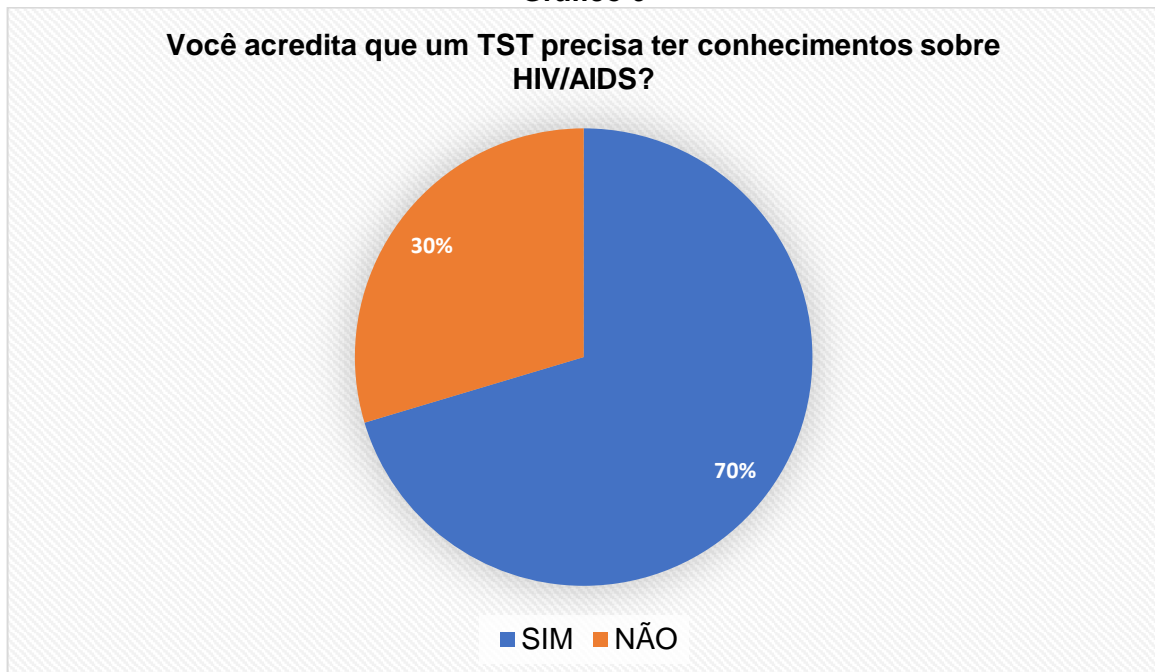


Fonte: os autores, 2020.

Por fim, o nono e o décimo quesitos questionavam acerca da importância de conhecimentos sobre HIV e AIDS para o TST e a utilização desses saberes em seu trabalho. Do total de 27 sujeitos, 19 responderam acreditar ser importante para o trabalho do técnico e 4 ser importante para fins pessoais, por cuidados com a própria saúde; 4 responderam não ter importância (ver Gráfico 9).

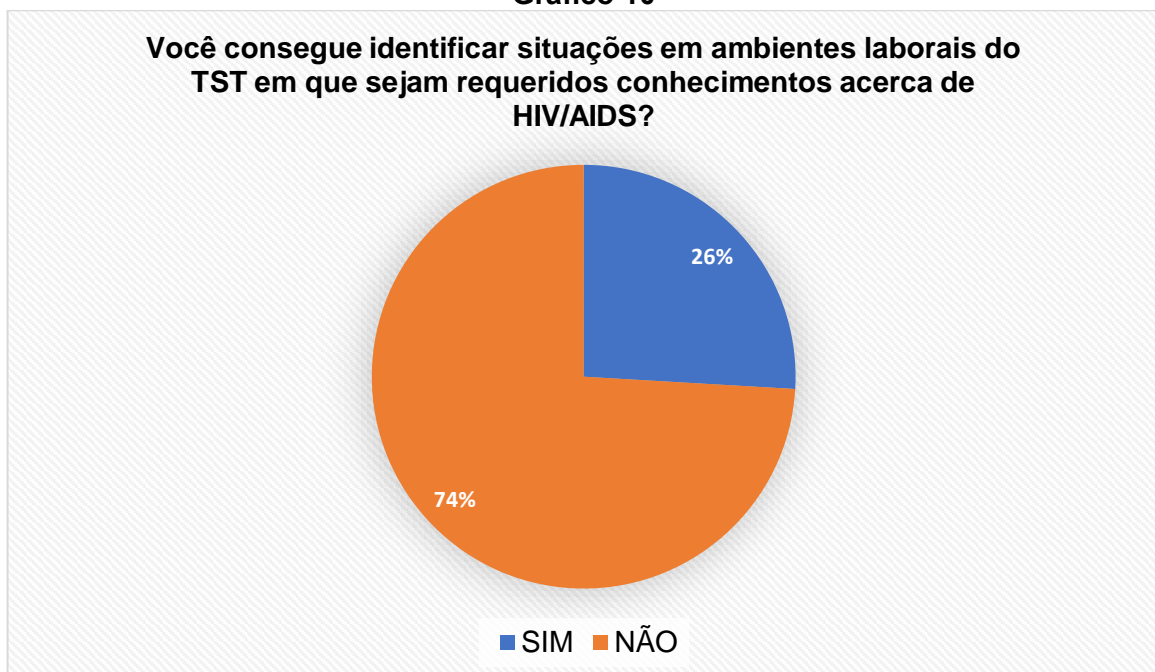
Quando questionados sobre a identificação de situações em ambientes laborais do TST em que sejam requeridos conhecimentos acerca de HIV e AIDS, apenas 7 responderam positivamente, sendo que quatro alunos apontaram motivos como a organização da SIPAT e orientações aos trabalhadores, três sujeitos citaram motivos desconexos e 20 responderam não vislumbrar situações práticas de utilização desses conhecimentos (ver Gráfico 10).

Gráfico 9



Fonte: os autores, 2020.

Gráfico 10



Fonte: os autores, 2020.

A construção de saberes relacionados ao tema HIV e AIDS volta-se ao exercício profissional dos TST, como foi diagnosticado na fase da pesquisa documental. Além disso,

As ações educativas despontam como medidas que podem se aliar à

prevenção primária contra a transmissão do HIV. Essas ações – sejam no formato de oficinas, sejam desenhadas como programas escolares, sejam ainda viabilizadas a partir da formação de multiplicadores – poderão ser mais exitosas na medida em que conseguirem se deslocar da simples transmissão de informações para as discussões que problematizam as medidas preventivas [...] (REBELLO; GOMES; SOUZA, 2011, p. 75)

Depreende-se, a partir da proposição dos autores, a importância da abordagem dos temas HIV e AIDS em processos formativos, tendo em conta que campanhas educativas se mostram como estratégia de fortalecimento de medidas contra a transmissão do HIV.

O não reconhecimento dos estudantes acerca da aplicação dos saberes relacionados aos temas HIV e AIDS no exercício profissional demonstrou uma necessidade de abordagem mais pormenorizada. Além disso, a importância do tema para os cuidados pessoais com vistas à prevenção e para esclarecimentos das temáticas como ação para diminuição do preconceito contra quem vive com o HIV ou tem AIDS representou um balizador para a prototipação do PE.

Neste ponto da pesquisa, já com o objetivo do PE definido, a forma do produto como SD foi definida, haja vista a necessidade de uma abordagem mais ampla sobre os temas. Uma SD, como o próprio nome sugere, pressupõe um conjunto de atividades em prol de um objetivo de aprendizagem (ZABALA, 1998). Portanto, um objetivo de aprendizagem trabalhado a partir de uma SD contrapõe-se a abordagens aligeiradas de um tema.

Como já foi anunciado, uma professora colaboradora participou desta etapa inicial da pesquisa, respondendo a um questionário perfil. No momento, o instrumento serviu ao reconhecimento do contexto investigativo, pois as atividades propostas no PE seriam desenvolvidas em colaboração com a docente. Porém, com a suspensão das atividades acadêmicas no *locus* de investigação, o processo de concepção, desenvolvimento, aplicação/avaliação do PE foi redefinido. Feita a ressalva, apenas os dados mais relevantes para a concepção e prototipação da SD são apresentados e discutidos (acessar o apêndice C para visualização do questionário).

Quanto à formação no âmbito da EPT, a docente defende que se volta à formação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Há de se considerar que o termo mercado de trabalho assume uma perspectiva reprodutivista, avessa ao que está sendo defendido neste trabalho, tendo em conta que a formação omnilateral está diretamente ligada aos preceitos do “mundo do trabalho”. Todavia, foi

utilizado nos questionários o termo mercado de trabalho, para contrapor a perspectiva da formação omnilateral à ideia de profissionalização restritiva.

Quanto ao conhecimento dos discentes acerca das atribuições do Técnico em Segurança do Trabalho, a professora acredita que eles as conhecem parcialmente, o que é confirmado, pois a maioria dos estudantes afirmou conhecer parcialmente quais são as atividades que competem ao TST nos ambientes laborais. Já sobre a apresentação das atividades desses profissionais do eixo da Segurança aos discentes, a colaboradora acreditava que todos os componentes curriculares do curso deveriam pô-las em tela.

A docente respondeu positivamente quando questionada se os componentes curriculares ministrados por ela – Higiene do Trabalho I e Saúde Ocupacional I - são passíveis de serem ensinados a partir da prática profissional. A docente indicou organizar os trabalhos em grupo e a apresentação dos produtos das discussões como atividades de simulação da prática profissional de TST. Retomando respostas dos sujeitos alunos ao questionário, quando indagados sobre a participação em atividades de simulação da prática profissional, 88,9% dos sujeitos entrevistados alegaram não ter participado e apenas 11,1% afirmaram já terem tido experiências dessa natureza. Tomando-se os seminários como tal, o diário reflexivo confirma a alegação da professora. Esse desencontro de informação possivelmente se justifica na análise do quesito que buscava identificar se os estudantes conheciam as atribuições do TST, já discutido anteriormente.

Ao ser indagada sobre a relevância de ensinar aos alunos a utilização de recursos de ordem didática e pedagógica e fazer encaminhamentos de materiais educacionais, a colaboradora respondeu ser relevante. Esse questionamento foi importante para vislumbrar a recepção da professora e dos alunos às atividades propostas na SD. O interesse na temática por ambos, o grupo de alunos e a docente, foi um fator positivo, haja vista que além da abertura de espaço ao desenvolvimento mais proveitoso possível da SD, compreende-se que a motivação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível.

Quanto às estratégias didático-pedagógicas utilizadas pela professora para trabalhar os temas HIV e AIDS, ela apontou aulas expositivas e debates. Por fim, segundo a docente, ela busca motivar os alunos a pensarem na utilização dos saberes relacionados a esses temas no ambiente laboral do TST.

Esses dados apresentados a partir da análise do questionário respondido pela

professora colaboradora, em conjunto com os dados oriundos da pesquisa documental e dos questionários respondidos pelos alunos, suscitaram o objetivo de aprendizagem do PE e sua formatação como SD. A caracterização do PE, as teorias que fundamentam as atividades nele propostas, assim como o contexto de aplicação, são apresentados e discutidos na seção 5 deste trabalho.

Na subseção seguinte, é feita a caracterização dos representantes do público-alvo que participaram das discussões, da apreciação e da avaliação da SD. Além disso, são apresentados e discutidos os dados do processo avaliativo do PE.

4.2 Dados oriundos da aplicação e da avaliação da Sequência Didática

4.2.1 Perfil dos colaboradores-avaliadores

O questionário perfil II (Apêndice D) objetivou reconhecer características profissionais e percepções dos professores-colaboradores sobre a formação de TST, como já apresentado. Cinco professores responderam ao instrumento. As quinze questões possibilitaram o reconhecimento do perfil do grupo de colaboradores da pesquisa e avaliadores da SD.

Entre os colaboradores, havia 3 professoras e 2 professores. No que diz respeito à idade, 3 sujeitos estão na faixa etária de 31 a 40 anos e 2 estão na faixa etária entre 41 a 50 anos. O tempo de experiência como professor na EPT é bem variado entre os sujeitos, 1 colaborador tem entre 11 e 14 anos, 2 têm entre 7 e 10 anos, 1 tem entre 4 e 6 anos e 1, entre 0 e 3 anos de exercício na docência. Ao tratar do papel da pesquisa no trabalho do professor, Moura (2009, p.36) afirma que atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva. Portanto, a heterogeneidade identificada no grupo de professores faz-se importante para a formação aos pares, tomando-se a pesquisa e a reflexão como imprescindíveis a esse processo.

No tocante à formação acadêmica, o grupo é constituído por 1 enfermeiro(a), 1 psicólogo(a), 1 engenheiro(a) de produção mecânica e 2 engenheiros(as) civis. “[...] se grupo tiver perfil de formação diferente, isso pode contribuir para o desenvolvimento de ações interdisciplinares” (MOURA, 2008, p. 36). Nesse sentido, as diferentes formações acadêmicas dos colaboradores e avaliadores possibilitam

análises da SD por diferentes perspectivas, contribuindo com a criticidade do processo.

Quanto à pós-graduação, a sinalização se deu com base no grau mais elevado, o grupo é constituído por 4 mestres(as) e 1 doutor(a). Os cursos são de diferentes áreas: pesquisa em saúde, engenharia industrial, matemática e psicologia. Para Moura (2008, p.31), a formação docente para EPT deve ocorrer em dois eixos, um deles relacionado ao aprofundamento na área específica do conhecimento, por meio de pós-graduação *stricto sensu*. O grupo de professores mostra-se alinhado a essa perspectiva, tendo em vista que todos os docentes são pós-graduados.

Quanto à produção acadêmica na área de ensino, 3 docentes afirmaram possuir, entendendo-as como artigos em revistas científicas, trabalhos em anais de eventos, livros ou capítulos de livro. Os saberes relacionados a processos educativos demonstrados por meio de publicações podem ser apontados como construtos da experiência docente. Tardif (2011), inclusive, aponta os saberes experienciais como parte dos conhecimentos movidos pelos professores no exercício profissional.

Entre os motivos que levaram os professores a seguirem a carreira docente, tiveram apontamentos do exemplo de familiares; da identificação com a profissão; da possibilidade de integração entre pesquisa, ensino e extensão; da possibilidade de transmissão dos conhecimentos da área de formação. Essas colocações mostram-se como um ponto sensível, haja vista que a idealização do que é ser professor pode fazer o trabalho educativo cristalizado, tanto quanto estereótipos pautados numa relação dual entre ensinar e aprender, pode conferir o caráter estático de transmissão de conhecimento à prática docente, desconsiderando as especificidades do contexto de desenvolvimento do processo de ensinar e aprender (TARDIF, 2011).

Acerca da intencionalidade de suas práticas educativas na EPT, 3 professores afirmaram objetivar a formação de sujeitos aptos a exercerem a cidadania plenamente, enquanto os outros 2 afirmaram que têm como objetivo formar sujeitos para o atendimento das expectativas do mercado de trabalho e para exercício da cidadania. Essa relevância da formação cidadã pode ser reflexo da influência da perspectiva institucional no trabalho docente, como sinalizam Gariglio e Burnier (2014). A ressalva acerca da expressão mercado de trabalho já foi feita anteriormente, reafirma-se que a discussão pautada no mundo do trabalho é que se afina à ideia de politecnia, de omnilateralidade, isto é, de formação humana integral, defendida neste trabalho.

Para 4 professores, os ingressos no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho conhecem poucas atribuições dos TST.

Para 1 professor, os alunos ingressantes no curso desconhecem as atribuições profissionais dos TST. Essa ideia é ratificada quando triangulada com os dados oriundos dos questionários perfis I, pois quase 90% dos alunos afirmaram reconhecer apenas parcialmente as atribuições profissionais do TST.

Para 3 professores, os conteúdos disciplinares do curso podem ser ensinados a partir da prática profissional, para os demais, apenas alguns conteúdos são possíveis de serem ensinados com base em tarefas da prática laboral do TST. Quanto às tentativas de relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com as atribuições dos TST em ambientes de trabalho, 4 professores afirmaram buscar fazer essa relação com todos os conteúdos. 1 professor indicou fazê-la com apenas alguns conteúdos disciplinares. Esses achados encontram respaldo na proposição da organização do ensino com base na obra, ou seja, os construtos que dão significado ao exercício profissional, em conformidade com Barato (2008).

Todos os professores responderam positivamente quando questionados sobre ser relevante para a formação do TST aprendizagem acerca da utilização de recursos de ordem didático-pedagógica e da realização de encaminhamentos de materiais educacionais. Para 4 professores, todos os conteúdos que ministram podem ser abordados a partir de atividades que resultem em materiais educativos produzidos pelos alunos. 1 professor indicou que apenas alguns conteúdos oferecem essa possibilidade. Esse reconhecimento sinaliza a afinidade das atividades propostas na SD com a formação dos TST e é um indicador que a avaliação do PE se deu de forma crítico-reflexiva.

Os professores colaboradores da investigação reconhecem a importância da abordagem dos temas HIV e AIDS na formação dos TST, tanto por razões relacionadas à cidadania como ao exercício profissional dos sujeitos. Nessa questão, os professores demonstraram, mais uma vez, a afinidade com a concepção de EPT no âmbito dos IF, isto é, uma formação omnilateral (BRASIL, 2010; PACHECO, 2015).

“Os temas HIV e AIDS, a seu ver, podem ser trabalhados em sala de aula a partir de atividades relacionadas à prática profissional dos Técnicos em Segurança do Trabalho em formação?” Essa foi a última pergunta do questionário perfil II. Todos os professores responderam que sim. A legitimidade do grupo como colaboradores no processo de investigação e avaliador da SD é, pois, ratificada.

4.2.2 Avaliação da Sequência Didática

O questionário de satisfação (Apêndice E) objetivou dispor a SD para apreciação e avaliação pelo grupo de docentes. Nesse sentido, quatro professores responderam ao instrumento. O questionário foi organizado levando em consideração alguns aspectos da SD, de modo a corresponder à avaliação dos três eixos propostos por Silva e Souza (2018): o comunicacional, o conceitual e o pedagógico.

No questionário, o eixo comunicacional foi nomeado como *layout/design*, para melhor entendimento por parte dos colaboradores. Os itens apresentavam como possibilidades de respostas: muito insatisfeito (MI), insatisfeito (I), parcialmente satisfeito (PS), satisfeito (S), muito satisfeito (MS), prefiro não responder (PNR). A tabela abaixo apresenta a avaliação dos itens relacionados a esse eixo.

Tabela 2 – Avaliação *layout/design* da Sequência Didática

ITENS/ASPECTOS AVALIADOS	MI	I	PS	S	MS	PNR
Formas e ao tamanho das letras				1	3	
Realces dispostos no PE (cores e negritos)			1	1	2	
Qualidade e tamanho das imagens					4	
Listas, ao sumário e às referências dispostos				1	3	
Distribuição/apresentação das informações em cada uma das páginas				1	3	

Fonte: os autores, 2020.

No que tange ao *layout/design*, ou ao eixo comunicacional, percebe-se que a SD está disposta de modo a promover uma relação dialógica entre os signos expressivos do material e os possíveis usuários, haja vista que não houve resposta negativa aos diferentes indicadores do eixo comunicacional.

No questionário, o eixo conceitual foi nomeado como estrutura/conteúdo, para melhor entendimento por parte dos colaboradores. Os itens apresentavam como possibilidades de respostas: muito insatisfeito (MI), insatisfeito (I), parcialmente satisfeito (PS), satisfeito (S), muito satisfeito (MS), prefiro não responder (PNR). A tabela abaixo apresenta a avaliação dos itens relacionados a esse eixo.

Tabela 3 – Avaliação estrutura/conteúdo da Sequência Didática

ITENS/ASPECTOS AVALIADOS	MI	I	PS	S	MS	PNR
Conteúdo e sequenciamento das seções dispostos				1	3	
Objetividade e de clareza do texto de apresentação da Sequência Didática					4	
Relevância dos textos que antecedem os módulos				2	2	
Objetividade e clareza dos textos de abertura dos módulos				1	3	
Conteúdo de cada módulo (itens dispostos nos roteiros de aula)				1	3	

Fonte: os autores, 2020.

No que diz respeito ao eixo conceitual, os avaliadores sinalizaram positivamente em todos os seus descritores. Portanto, os conteúdos, temas e as relações entre eles atendem às reivindicações do contexto de investigação.

A avaliação de cada módulo da SD mescla aspectos conceituais e aspectos pedagógicos. Todos foram avaliados de acordo com a pertinência, a relevância, a clareza, a objetividade dos itens - abertura, tempo, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, materiais sugeridos. Por isso, eles não foram agrupados sob nenhum hiperônimo, como nos demais itens avaliados. Os itens apresentavam como possibilidades de respostas: muito insatisfeito (MI), insatisfeito (I), parcialmente satisfeito (PS), satisfeito (S), muito satisfeito (MS), prefiro não responder (PNR). A tabela abaixo apresenta a avaliação dos itens relacionados a esse eixo.

Tabela 4 – Avaliação dos módulos da Sequência Didática

ITENS/ASPECTOS AVALIADOS	MI	I	PS	S	MS	PNR
Módulo I			1		3	
Módulo II				1	3	
Módulo III				1	3	
Módulo IV				1	3	
Módulo V			1		3	

Fonte: os autores, 2020.

A avaliação dos módulos contempla aspectos dos eixos conceituais e pedagógicos. Houve predominância de avaliações positivas, assim como nos demais itens avaliados. Isso representa o atendimento das expectativas em relação ao PE,

ao menos em parte. Os módulos foram avaliados sob diferentes particularidades, mas a duração das atividades propostas nos dois módulos avaliados como “parcialmente satisfatórios” pode sinalizar a causa dessa avaliação.

No questionário, o eixo pedagógico foi nomeado como relevância da SD, para melhor entendimento por parte dos colaboradores. Os itens apresentavam como possibilidades de respostas: muito insatisfeito (MI), insatisfeito (I), parcialmente satisfeito (PS), satisfeito (S), muito satisfeito (MS), prefiro não responder (PNR). A tabela abaixo apresenta a avaliação dos itens relacionados a esse eixo.

Tabela 5 – Avaliação da relevância da Sequência Didática

ITENS/ASPECTOS AVALIADOS	MI	I	PS	S	MS	PNR
Aprofundamento dos temas em relação aos objetivos do curso			1		3	
Os saberes propostos na SD e à futura ocupação profissional dos TST			1		3	
Articulação entre teoria e prática na abordagem das temáticas				1	3	
Possibilidade de aplicação da SD como atividade curricular ou extracurricular				2	2	
Atendimento da proposta de ensino às suas expectativas			1	1	2	

Fonte: os autores, 2020.

Acerca da relevância da SD, o que se aproxima do eixo pedagógico proposto por Silva e Souza (2018), infere-se que o PE, para a maior parte dos avaliadores, traz inovação para a abordagem dos temas HIV e AIDS na formação do TST. Desse modo, o itinerário formativo proposto na SD representa uma nova forma de construção de conhecimentos acerca das temáticas.

A autoavaliação no processo de elaboração, discussão e avaliação da SD, como docente do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, foi realizada pelos 4 colaboradores, em resposta a uma indagação do questionário de satisfação. As transcrições de duas respostas são apresentadas em seguida, sob os epítetos C1 (Colaborador 1) e C2 (Colaborador 2):

Quadro 2 - Avaliação dos colaboradores no processo de pesquisa

Epíteto	Avaliação
C1	<i>Avalio como bastante produtiva, tanto para mim, diante da reflexão de minha prática profissional; quanto para a presente pesquisa como um todo.</i>
C2	<i>Disposta a aprender e contribuir na construção coletiva de uma ferramenta educacional.</i>

Essas duas respostas foram eleitas por se relacionarem com a pretensão deste trabalho em contribuir com o desenvolvimento profissional docente. As demais respostas centraram-se na contribuição dos colaboradores com o estudo, mas não sinalizaram contribuição das suas participações para o próprio desenvolvimento profissional como professor. Nesse sentido, tratando-se da formação de professores para a EPT,

Acredita-se ser necessário considerar, nas propostas de formação docente para a EPT, tanto inicial quanto continuada, não um enfoque prescritivo, mas baseado na possibilidade de discussão e reflexão sobre questões relacionadas ao ensino, tomando como ponto de partida o conhecimento das práticas docentes para vinculá-las a princípios teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica de qualidade (PENA, 2016, p.97).

O desenvolvimento profissional em serviço ocorre, também, a partir de processos de avaliação por pares, de reflexão sobre a prática, como depreende-se do exposto. Portanto, ao analisar a avaliação por parte dos colaboradores, percebe-se o caráter formativo do processo de construção, apreciação e avaliação da SD pelos professores.

Quando questionados sobre críticas ou sugestões para aprimoramento da SD como PE, dois avaliadores não fizeram indicações. Paralelamente, os outros dois colaboradores indicaram a duração das atividades da SD como longa demais, para serem realizadas em componentes curriculares que, em geral, só têm 40 horas. Um colaborador sugeriu que ela fosse implementada como atividade extracurricular. Kaplún (2003) *apud* Silva e Souza (2018, p. 06) afirma que o PE “é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas”, portanto o usuário atribuirá significados ao material de acordo com seu contexto, adequando-o às suas reais necessidades.

Sobre o desenvolvimento de PE, Leite (2018, p. 330) conclui:

ser necessário assegurar que os produtos educacionais criados sejam produzidos e avaliados de modo coletivo, considerando as especificidades do público a que se destinam; orientem-se por metodologia que contemple aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos; e sejam validados a partir de eixos e descritores definidos de acordo com as características de cada material textual.

Assim, compreende-se que a avaliação da SD contemplou todas as indicações

da autora, ao passo em que se deu colaborativamente, com representação do público-alvo. Além disso, os diferentes aspectos do PE foram avaliados a partir de eixos específicos. Os professores avaliaram o produto a partir de aspectos metodológicos propostos pelo pesquisador, constituindo-se assim uma rede colaborativa docente.

Há de se considerar, também, os conhecimentos oriundos da ação de avaliação do PE, que pode se configurar como uma das condições ao exercício da prática problematizadora, de caráter eminentemente crítico-reflexivo. Nesse sentido, Ibiapina (2016, p. 56) compreende que:

Quanto maior e mais intensa é a colaboração maiores serão as condições de coprodução de conhecimentos e de práticas e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, pois as interações colaborativas afetam, influenciam e reelaboram não somente conhecimentos práticos e teóricos, mas também a nossa condição de pensar e agir de forma crítica e criativa.

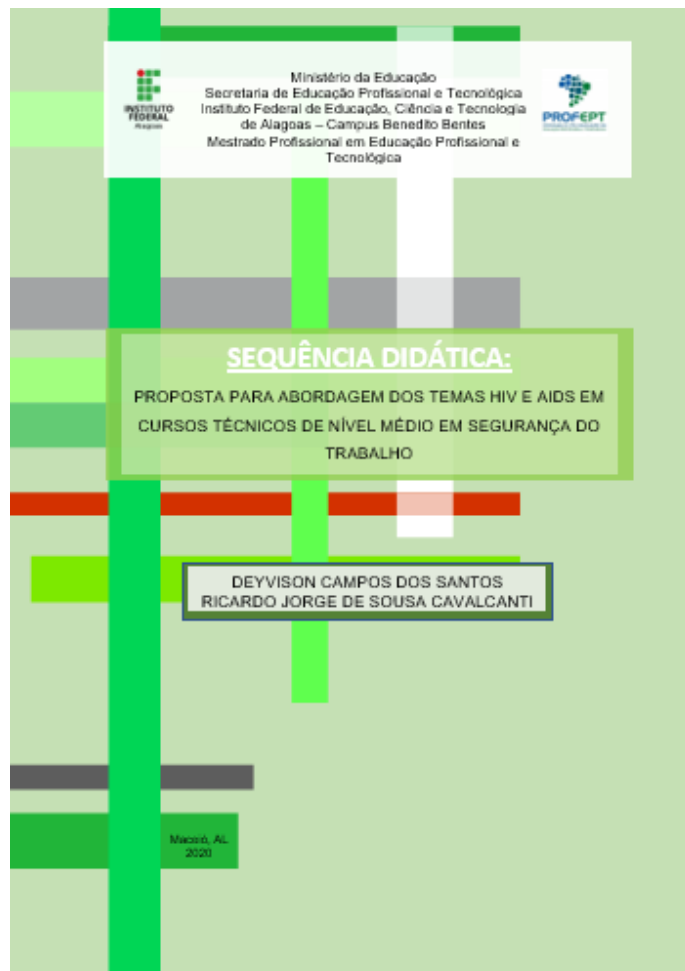
Considerando as variáveis intervenientes do processo de desenvolvimento, apreciação e avaliação da SD, foi possibilitado aos docentes e ao pesquisador momentos de reflexão conjunta. Portanto, além de garantir um PE elaborado coletivamente e cientificamente, a pesquisa configurou-se como um momento-espço para o desenvolvimento profissional docente.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O PE é uma SD denominada “Sequência Didática: proposta para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho” (ver Apêndice A). Trata-se de um material textual destinado a professores e professoras de cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho.

A SD tem 41 páginas em sua totalidade. Os elementos pré-textuais são: capa, contracapa (ficha catalográfica), lista de figuras, lista de siglas/abreviaturas, sumário. Os elementos textuais são: a apresentação, quatro seções introdutórias; cinco módulos, que constituem os planos de atividades de aprendizagem; diários reflexivos, nos quais o docente poderá escrever suas percepções acerca da aplicação da SD durante o seu processo de aplicação; uma seção voltada à reflexão sobre o trabalho docente. O único elemento pós-textual disposto na SD é a lista de referências. As figuras seguintes representam a capa e o sumário da SD.

Figura 2 – Capa da Sequência Didática



Fonte: os autores, 2020.

Figura 3 – Sumário da Sequência Didática

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	6
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TRABALHO E CIDADANIA	7
O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	10
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA A AÇÃO DOCENTE	11
OS SABERES PROFISSIONAIS DO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO E OS TEMAS HIV E AIDS	13
CONHECENDO OS MÓDULOS	14
MÓDULO I MAPA CONCEITUAL	16
MÓDULO I – OFICINA 1: Desenvolvimento de Mapas Conceituais	17
DIÁRIO REFLEXIVO	19
MÓDULO II CHARGE	20
MÓDULO II – OFICINA 2: Produção de Charges	21
DIÁRIO REFLEXIVO	24
MÓDULO III INFOGRÁFICO	25
MÓDULO III – OFICINA 3: Confecção de Infográficos	26
DIÁRIO REFLEXIVO	28
MÓDULO IV QUADRINHA	29
MÓDULO IV – OFICINA 4: Elaboração de Quadrinhas	30
DIÁRIO REFLEXIVO	32
MÓDULO V EVENTO DE SOCIALIZAÇÃO	33
MÓDULO V – OFICINA 5: Evento de Socialização	34
DIÁRIO REFLEXIVO	36
PALAVRAS FINAIS: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR	37
REFERÊNCIAS	38

Fonte: os autores, 2020.

A seção de “Apresentação” propõe-se a situar o leitor do produto quanto ao contexto de desenvolvimento do PE. A apresentação dos pesquisadores, a conjuntura acadêmica de produção, o método de pesquisa utilizado, o objetivo de aprendizagem das atividades propostas, a estrutura básica e o público-alvo do PE são apresentados nessa parte do material.

Os quatro textos introdutórios têm o propósito de contribuir para a reflexão docente sobre o processo educativo na EPT, acerca das especificidades do trabalho dos professores e das professoras na EPT, a respeito da SD como material educativo disponível ao professor e sobre a relação entre os saberes profissionais dos TST e os temas HIV e AIDS. As referências utilizadas nas discussões fazem parte do referencial teórico desta pesquisa, que subsidiou o desenvolvimento da SD. Há também um texto de introdução aos módulos, no qual são dispostas orientações sobre o uso de cada um deles.

Os cinco módulos que constituem a SD abordam diferentes subtemas

relacionados aos temas gerais HIV e AIDS. Cada módulo é constituído por um material educativo como objeto da ação pedagógica.

Os módulos possuem a estrutura básica de roteiros de aula, sendo compostos por: indicação de tempo necessário à realização das atividades; objetivos específicos elaborados em consonância com os saberes a serem desenvolvidos: conceituais, procedimentais e/ou atitudinais; enumeração dos conteúdos a serem postos em prática didática; descrição dos procedimentos didáticos; sugestão de avaliação da aprendizagem.

Cada módulo é precedido por uma página introdutória, na qual consta uma citação acerca do material educativo que o caracteriza, assim como um exemplo de ferramenta pedagógica da mesma categoria desenvolvido pelos autores da SD. Essa estratégia, contemplando um argumento de autoridade, visa a justificar a relevância do acesso ao material por parte dos estudantes. Ademais, os exemplos auxiliam os professores, na condução da aula e na avaliação da produção de seus alunos.

Ao fim de cada módulo, encontram-se os diários reflexivos. Trata-se de uma ferramenta voltada às anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, essa ferramenta busca subsidiar uma prática docente pautada na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador.

O objetivo geral de aprendizagem do PE é “reconhecer a importância dos temas HIV e AIDS em ambientes laborais, elaborando e utilizando recursos de ordem didática e pedagógica”. Como os sujeitos utilizadores potenciais da SD são professores formadores de TST, o trabalho desses profissionais é favorecido com a disponibilização do material. Nesse sentido, *pari passu*, busca-se contribuir para com a formação profissional de Técnicos em Segurança do Trabalho.

A abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho encontra respaldo ao se examinar NR05 (BRASIL, 1978a), pois ela sinaliza a obrigatoriedade de realização de campanhas de prevenção da AIDS em empresas, a cargo, em alguma medida, do TST. As atividades propostas na SD vão ao encontro de outro saber profissional requerido do TST, saber utilizar recursos de ordem didática e pedagógica, de acordo com a Portaria nº 3.275/1989 do MPE (BRASIL, 1989).

Os saberes profissionais dos TST mencionados no parágrafo anterior com vistas a defender a relevância da SD não encerram a relevância do PE, pois há de se

considerar a potencialidade de o PE contribuir com a formação cidadã no âmbito da EPT. A discriminação de pessoas que vivem com HIV no trabalho ainda é uma realidade (FREITAS et al., 2012, p. 720), assim como novas infecções pelo vírus causador da AIDS; em 2018, no mundo, foram 2 milhões (ARAÚJO et al., 2019, p. 1). Assim, o debate dos temas volta-se à diminuição do preconceito e à conscientização sobre os riscos de infecção e acerca dos mecanismos de prevenção. Portanto, o PE disponibilizado propõe uma prática educativa pautada no princípio da formação omnilateral, pois integra saberes profissionais e conhecimentos voltados ao exercício da cidadania.

A perspectiva educacional que embasa o produto é a da formação integral. Os fundamentos didático-pedagógicos baseiam-se em Araujo e Frigotto (2015) e Barato (2009). Os aspectos metodológicos da SD decorrem da obra “A prática educativa: como ensinar”, de Antoni Zabala (1998). O processo de elaboração da SD como PE baseou-se em Silva et al. (2019), Silva e Souza (2018) e Leite (2018), cujas discussões puderam ser contempladas na seção 2.

Com efeito, os cinco módulos da SD voltam-se à elaboração de recursos de ordem didática e pedagógica, inspirados pela proposição de orientar o ensino pela obra na EPT, em acordo com Barato (2009). Em cada módulo também há uma situação problema hipotética de contextos profissionais de TST, motivados pela indicação da problematização sugerida por Araujo e Frigotto (2015) como estratégia didática para EPT.

De acordo com Zabala (1998, 20-21), há variáveis metodológicas em sequências didáticas ligadas à sequência de atividades de ensino/aprendizagem, ao papel de professores e alunos, à organização social da aula, à utilização de espaços e tempos, à organização dos conteúdos, aos materiais e recursos didáticos, ao sentido e ao papel da avaliação. Logo, foram as variáveis discutidas por esse autor que foram levadas em consideração na elaboração dos roteiros de aula.

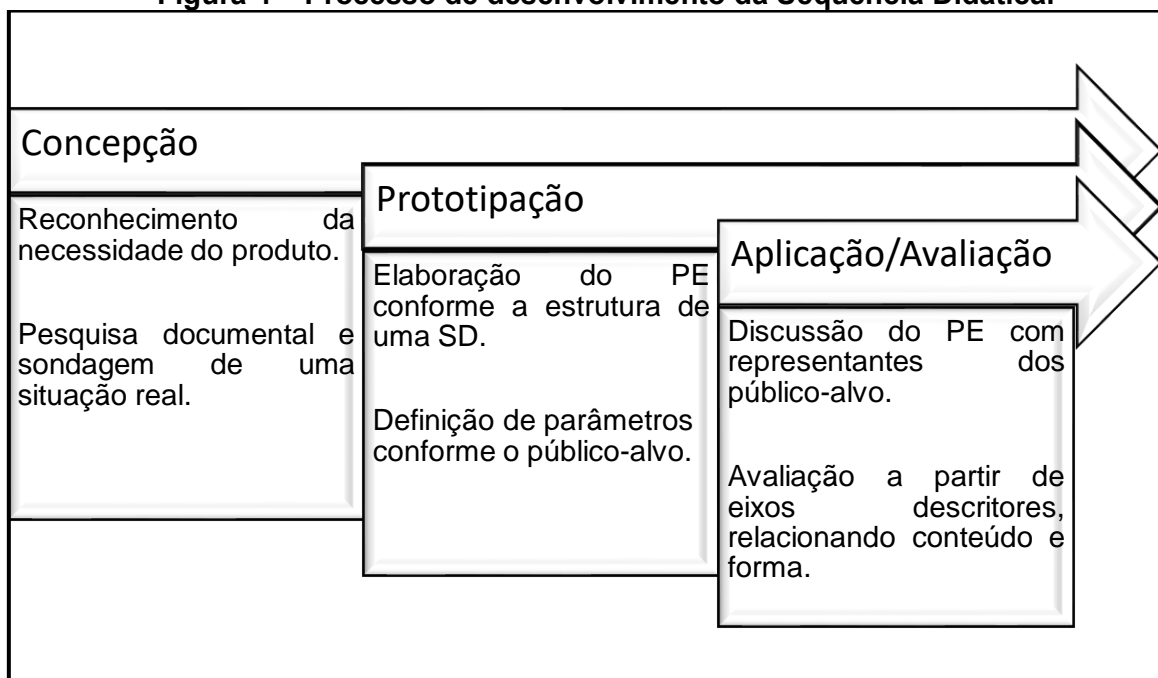
Para Zabala (1998), os saberes a serem construídos no processo educativo classificam-se como factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, tratando-se do saber, do saber fazer e do saber ser. Para o autor, a tipologia dos objetivos de aprendizagem propostos condicionam as demais variáveis metodológicas de uma unidade de ensino. Por isso, na SD produzida, os conteúdos, os procedimentos didáticos e as avaliações propostas mostram-se alinhadas, conforme o pressuposto desse autor, já discutido na subseção 2.3.3.

A SD foi aplicada junto a docentes do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho do Campus São Miguel dos Campos do Ifal. A aplicação e avaliação do PE ocorreu por meio de web-conferência, com uso do Google Meet, e foi dividida em duas etapas.

5.1 Processo de desenvolvimento da Sequência Didática

O processo de desenvolvimento da SD contemplou as etapas de concepção, prototipação e aplicação/avaliação. As principais ações realizadas em cada uma dessas etapas constam na figura seguinte.

Figura 4 – Processo de desenvolvimento da Sequência Didática.



Fonte: os autores, 2020.

A configuração da SD como PE foi pautada nas proposições de Silva et al. (2019), Silva e Souza (2018) e Leite (2018). A concepção a partir de um problema real identificado, a fidelidade a aspectos relacionados à inovação e à avaliação por possíveis utilizadores do PE com base em eixos descritores, que relacionem conteúdo e forma, pautaram-se nos preceitos dos autores citados. Sinalizam-se aqui escolhas metodológicas: o reconhecimento da necessidade do PE foi feito a partir da aplicação de questionários em um contexto real; a prototipação foi realizada usando o editor de textos Word; a avaliação foi realizada a partir de questionário com eixos descritores e baseado na escala Likert.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assunção da EPT como campo em disputa dos diferentes interesses políticos é definidora do êxito de práticas educativas. Qual sociedade se pretende construir? Quais sujeitos se busca formar? Esses dois questionamentos demonstram o entendimento que a educação, como ação institucionalizada, serve a certos propósitos. Nesse sentido, os IF propõem-se à formação de uma comunidade alicerçada na justiça social, para isso têm o princípio da omnilateralidade como base das experiências formativas no âmbito da EPT.

O exercício profissional de professores e professoras visa materializar didaticamente os princípios que fundamentam a EPT no âmbito da RFEPCT. Para isso, os docentes dispõem de diferentes estratégias metodológicas. O significado atribuído a essas estratégias é que as tornarão integradoras ou fragmentárias.

O processo de concepção, elaboração, aplicação e avaliação de PE requer a definição de uma base teórica que o sustente, a adequação a um público-alvo, a interação com os sujeitos colaboradores e a avaliação por possíveis usuários. A cientificidade e a inovação devem permear todo o processo. A configuração de uma SD como PE é possível ao se analisar seu intento de aprendizagem e seu aprimoramento a partir da avaliação por pares.

A pesquisa-ação pressupõe a interação de pesquisadores e sujeitos implicados no contexto de uma dada prática. Nesse sentido, diferente do que acontece nos laboratórios, variáveis intervenientes são menos controláveis, o que pode mudar o rumo da pesquisa. Contar com a colaboração de professores em um processo investigativo representa uma oportunidade de desenvolvimento mútuo, em que pese a reflexão proposta a professores e o reconhecimento de condicionantes da prática educativa pelos pesquisadores.

Assim, o processo de ensinar e aprender rejeita a assunção do determinismo, mas exige o reconhecimento do condicionamento, segundo Freire (1996, p. 59). Por isso, o pesquisador, ao tomar a pesquisa como princípio educativo, também deve aceitar seus condicionantes. “A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 60).

Nesse sentido, o reconhecimento das percepções dos sujeitos implicados no processo de formação profissional no âmbito da EPT, assim como de suas

características acadêmico-profissionais, mostrou-se como um balizador na concepção e desenvolvimento da SD, pois garantiu o alinhamento do PE ao contexto de aplicação e às expectativas dos representantes do público-alvo. Desse modo, os objetivos específicos, ao passo que indicaram o itinerário investigativo, serviram ao propósito de desenvolvimento de uma SD para atendimento de necessidades do público-alvo.

A leitura da SD para debate e as discussões nas rodas de conversas garantiram a interação pertinente à pesquisa-ação, apesar de terem sido realizadas remotamente. Nesse sentido, Moura (2008, p. 36) afirma que “se a pesquisa é desenvolvida em um grupo, o confronto de ideias contribui para que as visões e as convicções teóricas, políticas e a própria compreensão de mundo dos participantes sejam enriquecidas mutuamente”. No que tange à contribuição com o desenvolvimento profissional docente, considerando a pontualidade da ação, o processo de apreciação e avaliação da SD demonstrou ser um contributo à formação continuada assentada sob a perspectiva da reflexão. Dessa forma, o objetivo específico de contribuir com o desenvolvimento profissional docente foi alcançado.

Nesse seguimento, O objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois foi desenvolvida uma SD para abordagem dos temas HIV e AIDS em cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho, com vistas à prática educativa voltada à qualificação profissional e à preparação para a vida. Esse processo, porém, foi modificado devido a variáveis intervenientes, como a suspensão das atividades acadêmicas presenciais no *locus* de pesquisa.

A pergunta que norteou o estudo foi: como professores de um curso técnico de nível médio subsequente em Segurança do Trabalho avaliam uma proposta de abordagem dos temas HIV e AIDS voltada à produção de materiais de ordem didática e pedagógica pelos TST em formação? A apreciação demonstrou que a maioria dos aspectos da SD foi avaliada como satisfatória ou muito satisfatória. Portanto, o PE atende a demandas do público-alvo.

Apesar de prever atividades a serem realizadas com estudantes de cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho, a SD é um PE a ser utilizado pelos professores, voltada ao processo de ensino e aprendizagem com os sujeitos aprendentes. Tendo isso em vista, a SD foi desenvolvida de modo a garantir mais que roteiros de aulas aos docentes, disponibilizando textos para análise e discussão e instrumentos para possibilitar práticas educativas pautadas na reflexão.

Esta pesquisa previa a aplicação com estudantes e a aplicação/avaliação com

professores. Todavia, a suspensão do calendário acadêmico, no contexto e no *locus* de pesquisa, inviabilizou a primeira. Por isso, o material didático elaborado, em forma de SD, poderá servir a estudos posteriores. A sua aplicação com estudantes de cursos técnicos de nível médio em Segurança do Trabalho tende a desencadear discussões acerca do debate dos temas HIV e AIDS junto aos TST em formação, a partir das aprendizagens e percepções desses sujeitos.

Por fim, cabe destacar que este estudo não teve a pretensão de reproduzir um ou outro processo de desenvolvimento de PE, do mesmo modo que não intenciona servir como modelo, uma vez que isso enquadraria a prática docente e, em nosso entendimento, impossibilitaria uma ação pautada na problematização crítico-emancipatória entre sujeitos socialmente situados na partilha de conhecimentos. Ademais, reconhecemos a singularidade contextual e inerente a situações e *loci* diversificados de processos que ensejam ações investigativas, tendo em vista o viés da pesquisa-ação de cunho colaborativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335–351, maio-ago., 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>. Acesso em: 03 ago. 2020.

ARAUJO, Ludgleyson Fernandes de et al. Análise da Resiliência entre Pessoas que Vivem com HIV/AIDS: Um Estudo Psicossocial. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 35, e35416, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100514&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 ago. 2020. Epub Oct 24, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e35416>.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eYLvipaJYQEJ:https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BARATO, Jarbas. Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof**, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/34/35>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEGO, Amadeu Moura; ALVES, Milena; GIORDAN, Marcelo. O planejamento de sequências didáticas de química fundamentadas no Modelo Topológico de Ensino: potencialidades do Processo EAR (Elaboração, Aplicação e Reelaboração) para a formação inicial de professores. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 625-645, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000300625&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030016>.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Brasília: SETEC – MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: DF, 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.
Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 ed. Brasília: 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador de APCN área 46:** ensino. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019. Disponível em: https://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 20 set. 2012. **Diário Oficial da União:** Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 3.214, de 08 de junho de 1978. Norma Regulamentadora 05 – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho. **Diário Oficial da União:** Brasília, 06 de julho de 1978a. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-05.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 3.214, de 08 de junho de 1978. Norma Regulamentadora 04 – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho. **Diário Oficial da União:** Brasília, 06 de julho de 1978b. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-04.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 3.275, de 21 de setembro de 1989. Dispõe sobre as atividades do Técnico em Segurança do Trabalho. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 21 set. 1989. **Diário Oficial da União:** Brasília, 22 de setembro de 1989, Seção 1, p. 16966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/1989/portaria-3275-21-setembro-1989-491787-publicacaooriginal-1-mtb.html>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação:** uma

experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. 2010. Maceió, Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. Chapecó: Livrológica, 2020. *E-book*.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Julyana Gomes de et al . Enfrentamentos experienciados por homens que vivem com HIV/Aids no ambiente de trabalho. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 46, n. 3, p. 720-726, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000300026&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000300026>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142880>.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antônio Machado. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016. 1 CD – ROM. p. 33-61.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho. São Miguel dos Campos: IFAL, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/saomiguel/o-campus/arquivos/PROJETODOCURSODESEGURANADOTRABALHOSoMiguel dos CamposREFORMULADO101115.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

LAZZAROTTO, Alexandre Ramos et al. Oficinas educativas sobre HIV/Aids: uma proposta de intervenção para idosos. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 833-843, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232013000400833&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1809-98232013000400017>.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MxUtOeKBYZwJ:https://rieoei.org/RIE/article/view/2705+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3732705>.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. VII Congresso IberoAmericano em Investigação Qualitativa (CIAIQ). **Atas CIAIQ**, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Raissa Silva de Melo et al. Ações educativas sobre prevenção de HIV/AIDS entre adolescentes em escolas. **Enfermería Actual de Costa Rica**, San José, n. 37, p. 206-222, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-45682019000200206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0ino.37.36749>.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2008. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal:

IFRN, 2015. *E-book*. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 ago. 2020.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores decursos técnicos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 79-94, 31 dez. 2016. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:haUcxqg4cSEJ:https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/142+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v8i15.142>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

RAMOS, Marise. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 153-173, 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400008>.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

REBELLO, Lúcia Emilia Figueiredo de Sousa; GOMES, Romeu; SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa de. Homens e a prevenção da aids: análise da produção do conhecimento da área da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 36, p. 67-78, mar. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. Epub 17-Dic-2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-328320110005000045>.

REHEM, Cleunice. O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? **Boletim Técnico do Senac**. v. 31, n.1, jan/abr, 2005. p.1-11. Disponível em: <http://www.senac.br/conhecimento/bts-tudo.html>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, 2020.

SILVA, Flávia Maria da. **Construção e aplicação de uma sequência didática para o ensino de empreendedorismo e suas contribuições**. 2016. Londrina, Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3029>. Acesso em: 03 ago. 2011.

SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **MEPE: metodologia para elaboração de produto educacional**. Manaus: IFAM, Campus Manaus Centro, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SILVA, Ronison Oliveira da. *et al.* Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019. Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/dci/images/DCI/revistas/Entreteses/guia_referencias_ABNT_2014.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dezembro de 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo. **O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**. 2016. Araraquara, Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136320>. Acesso em: 03 ago. 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Alagoas – Campus Benedito Bentes
Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica



SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

PROPOSTA PARA ABORDAGEM DOS TEMAS HIV E AIDS EM
CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM SEGURANÇA DO
TRABALHO

DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS
RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

Maceió, AL
2020

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/Benedito Bentes
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



*Espaço reservado à disposição de ficha catalográfica e do registro no
Portal eduCAPES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Conceitual.....	16
Figura 2: Charge	20
Figura 3: Infográfico	25
Figura 4: Quadrinha	29

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

Ifal – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

MEC – Ministério da Educação

NR – Norma Regulamentadora

PE – Produto Educacional

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional

SD – Sequência Didática

TST – Técnico em Segurança do Trabalho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TRABALHO E CIDADANIA.....	7
O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	10
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA A AÇÃO DOCENTE	11
OS SABERES PROFISSIONAIS DO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO E OS TEMAS HIV E AIDS	13
CONHECENDO OS MÓDULOS.....	14
MÓDULO I MAPA CONCEITUAL.....	16
MÓDULO I – OFICINA 1: Desenvolvimento de Mapas Conceituais	17
DIÁRIO REFLEXIVO	19
MÓDULO II CHARGE	20
MÓDULO II – OFICINA 2: Produção de Charges	21
DIÁRIO REFLEXIVO.....	24
MÓDULO III INFOGRÁFICO	25
MÓDULO III – OFICINA 3: Confecção de Infográficos	26
DIÁRIO REFLEXIVO.....	28
MÓDULO IV QUADRINHA	29
MÓDULO IV – OFICINA 4: Elaboração de Quadrinhas.....	30
DIÁRIO REFLEXIVO	32
MÓDULO V EVENTO DE SOCIALIZAÇÃO	33
MÓDULO V – OFICINA 5: Evento de Socialização	34
DIÁRIO REFLEXIVO.....	36
PALAVRAS FINAIS: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR.....	37
REFERÊNCIAS	38

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),



Antecipadamente, gostaríamos de nos apresentar:

Somos Deyvison Campos dos Santos, mestre em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Técnico em Assuntos Educacionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, *Campus* Coruripe, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas e professor de Ciências da Rede Municipal de Educação Básica; Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, doutor em Linguística, com estágio pós-doutoral em Linguística, e professor da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, *Campus* Maceió, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal).

Esta Sequência Didática (SD) é um Produto Educacional (PE) decorrente de um empreendimento investigativo no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Ifal, Campus Benedito Bentes. Ela foi elaborada entre os anos de 2018 e 2020, a partir do método da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1989).

Uma SD é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998). Então, disponibilizamos a você, professor(a), atividades com os seguintes objetivos de aprendizagem:

Reconhecer a importância dos temas HIV e AIDS em ambientes laborais, elaborando e utilizando recursos de ordem didática e pedagógica.

O material possui quatro seções introdutórias; cinco módulos, que constituem os planos de atividades de aprendizagem; diários reflexivos, onde você, docente, poderá escrever suas percepções acerca da aplicação da SD; uma seção voltada à reflexão sobre o trabalho docente, além das referências.

Desse modo, pretendemos contribuir com o seu trabalho na formação de Técnicos em Segurança do Trabalho (TST), entregando-lhe uma SD voltada ao trabalho dos temas HIV e AIDS, com vistas à formação integral desses profissionais tão importantes para a segurança, saúde e higiene ocupacional. Como professor formador de TST, você poderá fazer uso desta SD, adaptando-a aos diferentes contextos, que julgar necessário.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TRABALHO E CIDADANIA

O ser humano, ao intervir racionalmente sobre a natureza, revela uma faceta intrínseca da humanidade: a política. A institucionalização da educação é decorrência desse aspecto da atividade humana (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, a escola cumpre papel de agência de socialização do conhecimento historicamente construído, realizando-a em acordo com interesses de um grupo de pessoas que representa o governo, geralmente, filiado a ideais hegemônicos, produtivistas e liberais.

Assim, a EPT não se difere de outras modalidades de ensino no que diz respeito ao atendimento aos interesses de classes/grupos dominantes. Desse modo, o seu papel varia como consequência da mudança de representações governamentais. Ou seja, aqueles que sobrepõem o interesse do capital à humanidade a veem como um espaço de desenvolvimento de mão de obra; paralela a essa visão, defensores de uma educação voltada a interesses humanos tomam-na como alternativa de superação de uma condição de opressão, vivenciada pela classe trabalhadora, a partir de princípios ligados à luta de classes.

A formação de trabalhadores, como política pública, apresenta razoável flexibilidade. Ao se tratar da Rede Federal de Ensino, em específico, na consideração da modalidade EPT, devemos analisá-la em sua historicidade. No início do século XX, em 1909, quando foram criadas as Escolas de Artífices e Aprendizes, a ideia era o assistencialismo e a ordem social; anos mais tarde, no período da ditadura militar, com as Escolas Técnicas Federais, a perspectiva era formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado; no início dos anos 2000, com a ascensão da esquerda ao governo, o fator econômico dá espaço à qualidade social (BRASIL, 2010).

Com efeito, a partir do início de uma educação voltada à qualidade social, a profissionalização deixou de ser vista de forma restritiva e passou a ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento de saberes relacionados, também, ao exercício da cidadania. A partir daí, à EPT não cabe apenas a formação de trabalhadores, mas, principalmente, o desenvolvimento de sujeitos aptos a se inserirem no mundo do trabalho de forma reflexiva e crítica, garantindo-lhes a

construção de conhecimentos úteis ao papel de cidadão-trabalhador.


Nesse sentido, o documento, desenvolvido pelo MEC, intitulado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes”, sintetiza a perspectiva de EPT oferecida pela Rede Federal de Ensino, a saber:

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2010, p. 18).

O ensino profissional visa, pois, garantir ao sujeito a construção de saberes científicos e tecnológicos relacionados aos processos de produção; ao mesmo tempo em que lhe oportuniza compreender os fundamentos que lastreiam a vida humana, a organização da sociedade e os diferentes arranjos sociais, a partir da problematização da realidade que o circunda e que ele integra, não como produto, mas como sujeito inserido nesse processo emancipatório co-participativo.

Tal modalidade, nessa concepção, deve garantir uma formação alicerçada na omnilateralidade. Almeja-se que os sujeitos desenvolvam atitudes laborais, assim como construam saberes que lhes garantam uma formação autônoma, crítica e criativa a fim de intervirem de forma participativa na sociedade, modificando-a conforme os interesses humanos. Nesse sentido, “[...] uma Educação voltada à formação profissional que vislumbre o desenvolvimento humano integral como produto da prática educativa deve pautar-se na reflexão, no questionamento, na insubordinação” (SANTOS e CAVALCANTI, 2019, p. 365).

Nos Institutos Federais, os diferentes itinerários formativos, as diferentes habilitações profissionais e os diferentes níveis de Educação convergem à promoção de uma prática educativa pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, isto é, empreendem-se esforços com vistas à formação integral e omnilateral dos sujeitos inseridos nessa rede de formação profissional (BRASIL, 2010).



Tratando-se de instituições autônomas, multicurriculares e multicampi, a transposição daquilo que está previsto nos normativos acontece de modo diverso. Essa heterogeneidade é vista como essencial, pois a proposta é justamente atender às necessidades e aos interesses locais, mantendo, em sua essência, a uniformidade no que diz respeito ao projeto de nação que se busca construir a partir da formação dos cidadãos-trabalhadores (BRASIL, 2010).

O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Na condução do processo de ensinar e aprender, encontram-se profissionais - professores de carreira - licenciados, bacharéis e tecnólogos, com formações distintas, compondo a formação geral e a formação técnica dos quadros docentes dos diferentes níveis e modalidades de ensino a que se presta a Rede Federal de EPT. Sujeitos esses que somam esforços, a partir de conhecimentos construídos nas suas carreiras acadêmicas específicas, além dos saberes adquiridos em suas práticas laborais e profissionais, na docência e antes mesmo dela. Nessa perspectiva, a docência é exercida a partir da mobilização de saberes disciplinares, didático-pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2011).

A EPT tem como pressuposto a conciliação entre ciência, tecnologia e cultura, a fim de garantir ao cidadão-trabalhador uma formação que lhe assegure compreender os fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam os mecanismos de produção e, ainda, a segurança de um desenvolvimento pessoal no sentido de compreender a organização social para que nela possa intervir criticamente, com autonomia e criatividade. Materializar esse ideal faz parte do trabalho docente na EPT.

Os professores co-protagonizam as atividades escolares, sendo responsáveis por transpor didaticamente o conhecimento oriundo da ciência, da tecnologia e da cultura, possibilitando aos sujeitos a apropriação e a transformação desses saberes. É, nesses termos, que a docência se singulariza como profissão em razão dos conhecimentos, saberes e atitudes implicados no processo de ensino e aprendizagem. A ação de lecionar não se resume à mera socialização daquilo que é sabido, trata-se de uma ação que tem por objetivo central a troca de conhecimentos, numa atitude dialética, em que ambos os sujeitos interferem nesse processo.

Nesse sentido, o ofício de ensinar é complexo e transcende aquilo que, por vezes, é verbalizado em aula. Transpor didaticamente os conhecimentos oriundos da atividade humana, para garantir o desenvolvimento de habilidades profissionais e de saberes voltados ao exercício da cidadania requer uma postura reflexiva constantemente.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA A AÇÃO DOCENTE

As decisões do professor quanto ao fundamento pedagógico de uma proposta de ensino e as ferramentas didáticas a serem acessadas à sua operacionalização estão diretamente relacionados à aprendizagem, esta sendo uma balizadora nesse processo. Nesse sentido, Cavalcanti e Bispo (2019, p. 150) defendem que:

As escolhas feitas pelo professor podem impactar diretamente na aprendizagem do aluno. A docência precisa estar pautada numa prática de gestão em que o professor se configure como um gestor de sala de aula, que motiva e desencadeia atividades didático-pedagógicas. Estratégias e propostas de atividades bem planejadas efetivam o desenvolvimento do conhecimento.

Para Zabala (1998, p. 18), as Sequências Didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Esse conjunto de atividades está relacionado à atuação do professor em sala de aula e inicia-se antes mesmo do momento de interação com os alunos, sendo precedida pelo planejamento da ação e sucedida pela avaliação do processo.

O trabalho com temas específicos nos momentos de interação entre professores e educandos não é uma ação descomprometida, ou seja, as escolhas para proceder a essa ação estão relacionadas a um porquê. Conseqüentemente, tais temas estão fundamentados em objetivos de aprendizagem, que, por sua vez, estão relacionados a uma perspectiva de formação de sujeitos e a um projeto societário. A utilização de diferentes tempos, espaços e ferramentas de ensino pode colaborar para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária ou, contrária a isso, pode levar ao desvirtuamento do processo formativo dos sujeitos, mormente, nos contextos da EPT. Logo, a intencionalidade da ação docente precisa ser refletida a fim de se estabelecer clareza acerca de seu propósito socioeducativo, preceito este essencial ao/no trabalho docente.

Nesse mesmo viés discursivo, salientamos que há diferença entre a justaposição de atividades educativas e uma SD, haja vista que aquela consiste

em uma fragmentação do processo de ensino em atividades com objetivos distintos, marcada, na maioria das vezes, pela desarticulação entre as etapas inerentes ao processo de ensinar e aprender; enquanto a SD é um encadeamento de atividades sistematicamente organizadas para o alcance de um objetivo de aprendizagem. A singularização da SD como uma ferramenta de ensino pode permitir aos docentes, sobretudo em áreas e em temas afins, a reaplicação, a adequação e o aprimoramento contumazes. Como Produto Educacional, elas se prestam à ação docente nos contextos de ensino.

A utilização de uma SD desenvolvida por pares permite que o professor reflita sobre a concepção, operacionalização e avaliação do processo educativo; bem como sobre a construção e ressignificação de saberes por seus alunos e por ele próprio. Desde que desenvolvida com rigor acadêmico-científico e didático-pedagógico, as SD são ferramentas, podendo ser conjugadas à perspectiva de Produtos Educacionais, com capacidade de potencializar a ação docente.

A SD, como ferramenta educacional disponibilizada aos professores, requer rigor metodológico e científico em seu desenvolvimento, assim como já anunciamos. O ProfEPT/Ifal atende a tal prerrogativa com vistas ao desenvolvimento de Produtos Educacionais pautados na ciência, de tal modo que a elaboração, a aplicação e a avaliação desses recursos seguem um fluxograma pré-estabelecido em discussões colegiadas de especialistas, além de produções acadêmicas nas áreas de Ensino e da Educação, que, de modo amplo, estabelecem diretrizes (etapas) desde a prototipação à validação do Produto Educacional nos termos dos mestrados e doutorados profissionais.

O desenvolvimento do Produto Educacional, como é o caso desta SD, que se presta ao trabalho docente com os temas HIV e AIDS, na formação de Técnicos em Segurança do Trabalho, seguiu uma linha de investigação pautada em etapas como: preconcepção, pesquisa, análise de síntese, prototipação do produto, avaliação do produto e análise dos resultados da aplicação, alinhadas às discussões apresentadas por Silva et al. (2019), Silva e Souza (2018), Leite (2018).

OS SABERES PROFISSIONAIS DO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO E OS TEMAS HIV E AIDS

A Portaria nº 3.275, de 21 de setembro de 1989, publicada no Diário Oficial da União, de 22/09/89, na Seção 1, p. 16.966-16.967, define as atividades do Técnico em Segurança do Trabalho, doravante TST. Em seu artigo 1º, inciso VI, consta que cabe ao TST promover debates, encontros, campanhas, seminários, palestras, reuniões, treinamentos, além de utilizar outros recursos de ordem didática e pedagógica vislumbrando a divulgação das normas de segurança e de higiene do trabalho, dos assuntos técnicos, administrativos e preventivistas. Tais ações, em linhas gerais, intencionam evitar acidentes do trabalho, doenças profissionais relacionadas à sua prática laboral.

Esse dispositivo legal, relativo à referida Portaria, é utilizado para estabelecer uma contextualização com as atividades propostas nesta SD, que se caracteriza como uma ferramenta didática que subsidie o trabalho docente, orientando as atividades de sala de aula pela prática profissional – tomando-se, aqui, a produção de materiais didáticos e pedagógicos por TST como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática na formação desses profissionais.

A Norma Regulamentadora 05 (NR 05), por sua vez, institui a obrigatoriedade da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) nas empresas. Segundo a NR 05, compete à CIPA participar de Campanhas de Prevenção da AIDS. Mesmo tendo em vista que não é obrigatoriamente membro da CIPA, o TST deve contribuir diretamente com as atividades realizadas pela Comissão, esses profissionais devem se apropriar dos debates acerca dos temas que são pertinentes a ela, como as Campanhas de Prevenção da AIDS.

A formação dos TST deve garantir-lhes o desenvolvimento de saberes com vistas à inserção crítica, criativa e autônoma no mundo do trabalho. A SD apresentada nas páginas seguintes propõe-se, em certa medida, articular o conhecimento teórico acerca da AIDS com os saberes práticos relacionados à criação e à utilização de recursos didáticos e pedagógicos. Corroborando com Barato (2008), julgamos possível que a construção do conhecimento na formação profissional inicie-se pela prática.

CONHECENDO OS MÓDULOS

Os cinco módulos que constituem esta SD abordam diferentes subtemas relacionados aos temas gerais HIV e AIDS. Cada módulo é constituído por um material educativo como objeto da prática da ação pedagógica. Vejamos a seguir:

Módulo I - Abordagem temática por meio de Mapa conceitual ←

Módulo II – Discussão a partir de elaboração de Charge ←

Módulo III – Apresentação temática via Infográfico ←

Módulo IV – Alusão discursiva com vistas ao gênero Quadrinha ←

Módulo V – Promoção de evento de socialização ←

c
i
q
u
e
p
a
r
a
n
a
v
e
g
a
r

Os módulos possuem a estrutura básica de roteiros de aula, sendo compostos por: indicação de tempo necessário à realização das atividades; objetivos específicos elaborados em consonância com os saberes a serem desenvolvidos: conceituais, procedimentais e/ou atitudinais; enumeração dos conteúdos a serem postos em prática didática; descrição dos procedimentos didáticos; sugestão de avaliação da aprendizagem.

Cada módulo é precedido por uma página introdutória, na qual consta uma citação acerca do material educativo que o caracteriza, assim como um exemplo de ferramenta pedagógica da mesma categoria desenvolvido pelos autores desta SD. Essa estratégia, contemplando um argumento de autoridade, visa justificar a relevância do acesso ao material por parte dos estudantes. Ademais, o exemplo auxiliará você, professor, na condução da aula e na avaliação da produção de seus alunos.

Ao fim de cada módulo, encontram-se os diários reflexivos. Trata-se de uma ferramenta voltada às anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, essa ferramenta busca subsidiar uma prática docente pautada na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador. Por isso, intencione fazer uso deles para seus registros e suas considerações sobre a aula.

Há de se salientar que os links podem, em algum momento, não estar mais disponíveis. Caso isso ocorra, busque fontes similares, pois todos eles, de forma antecipada, estão disponibilizados com a indicação de seu conteúdo.

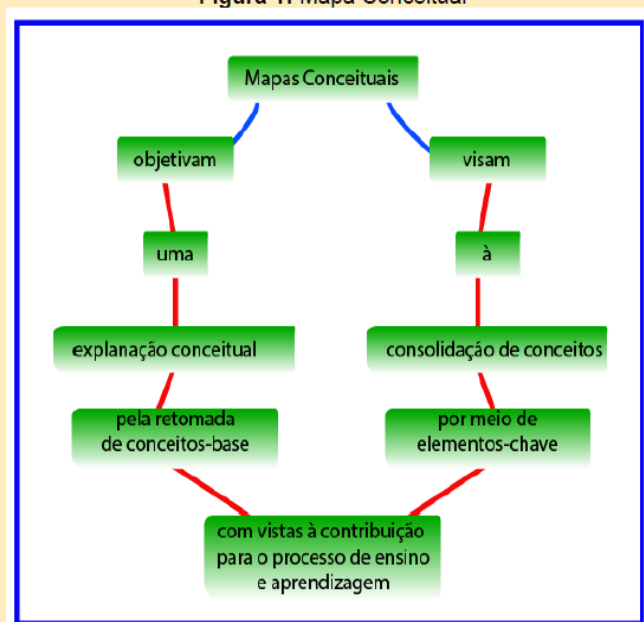
A partir do acesso a cada um dos módulos, é chegado o momento de pôr em prática a (inter)mediação com vistas à construção de conhecimentos pelos TST em formação. Com essa pretensão, mãos à obra!

MÓDULO I MAPA CONCEITUAL

O Módulo I aborda as temáticas HIV e AIDS por meio de Mapas Conceituais. Essa ferramenta didática aproxima-se da prática educativa voltada à autonomia dos sujeitos, pois permite que os estudantes reconstruam e ressignifiquem os conhecimentos. Os Mapas Conceituais são diagramas que articulam informações, possibilitando que seu autor organize suas próprias ideias acerca de uma temática. Assim,

O exercício de elaborar mapas conceituais estimula a busca por relações significativas e diminui a chance da ocorrência de aprendizagem mecânica. Portanto, o uso de mapas conceituais pode ser um fator que possibilitará ao educando a abertura de novas perspectivas para a produção de seu conhecimento no processo ensino-aprendizagem, viabilizando, no contexto escolar, uma maior participação do aluno, que passa a ser sujeito ativo no processo e não somente alguém passivo que recebe pronto um conteúdo a ser aprendido (MAGALHÃES, 2015, p. 66).

Figura 1: Mapa Conceitual



Fonte: os autores, 2020

MÓDULO I – OFICINA 1: Desenvolvimento de Mapas Conceituais

- ✓ **Tempo:** 4 horas-aula
- ✓ **Objetivos Específicos:**
 - Compreender as principais informações sobre HIV e AIDS, como os aspectos biológicos, o histórico do vírus, os sintomas, as formas de infecção e prevenção e o tratamento.
 - Reconhecer as potencialidades dos Mapas Conceituais como materiais educativos.
 - Produzir Mapas Conceituais com as informações básicas sobre HIV e AIDS.
- ✓ **Conteúdos:**
 - **Conceituais e/ou factuais:** histórico do HIV, aspectos biológicos, sintomas, formas de contaminação, prevenção e tratamento da infecção pelo HIV.
 - **Procedimentais:** desenvolvimento e utilização de Mapas Conceituais.
 - **Atitudinais:** autonomia na construção de saberes.
- ✓ **Procedimentos didáticos:**
 - **1:** A aula deverá ser iniciada questionando-se aos estudantes acerca do que sabem sobre HIV e AIDS. As respostas devem ser anotadas no quadro, sendo feitas as devidas ligações, sem se aprofundar em explicações.

- 2: Os alunos devem ser conduzidos ao laboratório de informática. Deverão ser indicados os *sites* do Un aids (<https://un aids.org.br/> acesso em: 30/05/2020) e do Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde (<http://www.aids.gov.br/pt-br> acesso em: 30/05/2020). Deve ser feito o direcionamento da pesquisa e a indicação de anotações sobre histórico do HIV, aspectos biológicos, sintomas, formas de contaminação, prevenção e tratamento da infecção pelo HIV.
- 3: Ao término da pesquisa, o professor deverá discutir com os alunos acerca de mapas conceituais, apresentando, aos estudantes, a sua definição e utilização, em roda de conversa. O professor poderá usar como material de suporte a Cartilha para o professor “O uso de mapas conceituais no ambiente escolar”, de Maurício Magalhães, Adriana Gomes Dickman e Wolney Lobato, disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160317142256.pdf, acesso em: 30/05/2020.
- 4: Por fim, deverá ser socializado com a turma o Tutorial do CMAP TOOLS, encontrado na Cartilha mencionada, no item anterior. Deverá, então, ser solicitada aos educandos a construção de mapas conceituais por meio do programa/aplicativo, tratando das informações levantadas na pesquisa anterior. Outra ferramenta com tal utilidade pode ser acessada em: www.mindomo.com, acesso em: 30/05/2020.

✓ **Avaliação da Aprendizagem:**

Análise qualitativa dos conceitos presentes no Mapa Conceitual, assim como a própria construção do material. Nesse sentido, como sugestão podem ser avaliadas a articulação entre os conceitos elaborados, a clareza das informações dispostas e a estética dos mapas produzidos.

DIÁRIO REFLEXIVO

O Diário Reflexivo é uma ferramenta para anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, ele busca subsidiar uma prática docente pautada na criticidade e na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador. Por isso, este espaço é dedicado aos seus registros, contemplando suas impressões, acerca do processo, quanto ao desenvolvimento das aulas/oficinas referentes ao Módulo I.



MÓDULO II

CHARGE

No segundo Módulo, as formas de infecção pelo HIV e as formas de prevenção são discutidas a partir de elaboração de Charge. Esse gênero textual relaciona a expressão verbal à não-verbal. Geralmente, as Charges abordam temas atuais por meio do humor e da ironia, a linguagem exagerada ou hiperbólica também lhes é comum. Atitudes criativas e críticas são imprescindíveis à análise e à produção de Charges. Logo, a utilização dessa ferramenta colabora para o desenvolvimento de ações didáticas com vistas à criticidade e à criatividade. Nesse sentido,

A utilização da charge em sala de aula possibilita que o aluno consiga unir conceitos, conteúdos e normas ao conhecimento do que lhe cerca, contribuindo para que o aprendizado não seja passageiro, que se mantenha e evolua conforme as novas informações que [sic.] forem recebendo ao longo de sua formação (GOMES, 2017, p.130).

Figura 2: Charge



Fonte: os autores, 2020

MÓDULO II – OFICINA 2: Produção de Charges

- ✓ **Tempo:** 2 horas-aula
- ✓ **Objetivos Específicos:**
 - Analisar as formas de infecção pelo HIV e os modos de prevenção existentes.
 - Reconhecer as potencialidades de Charges como materiais educativos.
 - Produzir Charges sobre as formas de contaminação e/ou prevenção da infecção pelo HIV.
- ✓ **Conteúdos:**
 - **Conceituais e/ou factuais:** formas de contaminação e prevenção da infecção pelo HIV.
 - **Procedimentais:** desenvolvimento e utilização de Charges.
 - **Atitudinais:** criticidade e criatividade.
- ✓ **Procedimentos didáticos:**
 - **1:** A aula deverá ser iniciada com a retomada dos conteúdos conceituais e/ou factuais da aula anterior. Para isso, os mapas conceituais produzidos na atividade anterior podem ser projetados. Deverá ser dado destaque àqueles que tratem das formas de infecção pelo HIV e os modos de prevenção. Podem ser feitos questionamentos acerca do conhecimento prévio dos alunos.

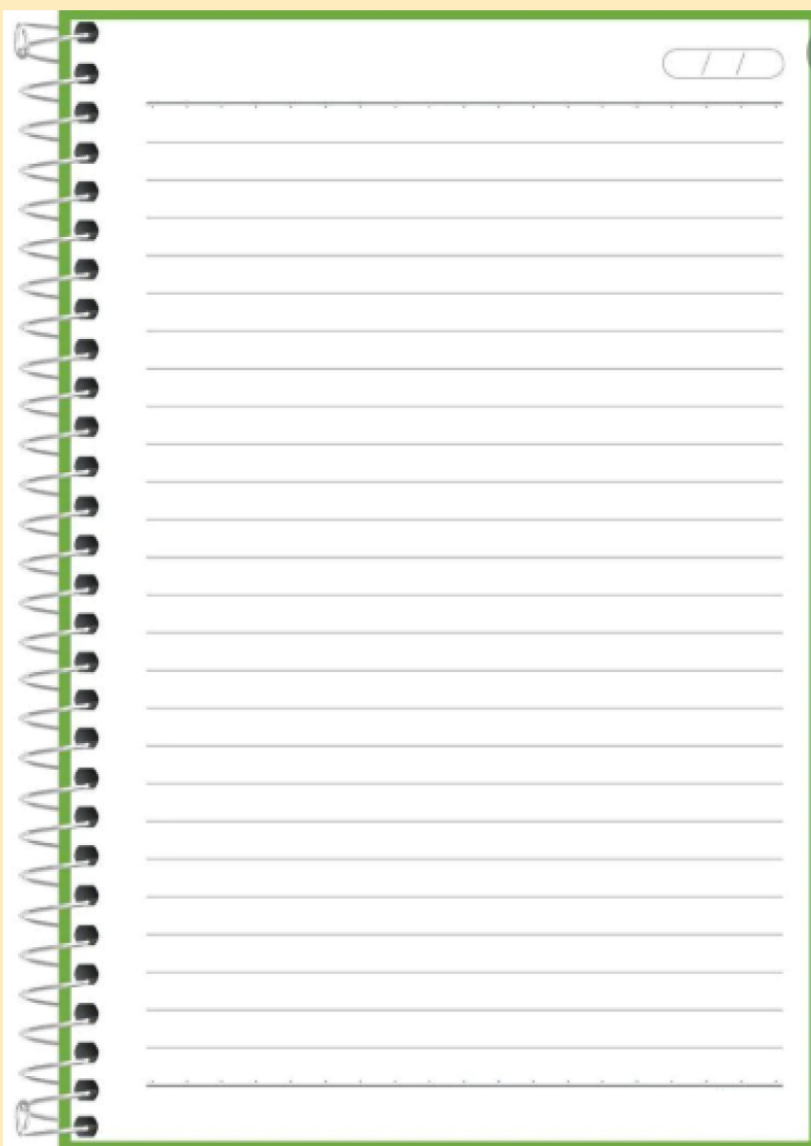
- 2: Em seguida, uma situação problema que envolva os temas HIV e AIDS deve ser lançada, sugerindo a divulgação de material educativo como alternativa para solução do problema. Sugestão:
 - Você é Técnico em Segurança do Trabalho em uma usina sucroalcooleira. Aproxima-se o período de organização da Semana Interna de Prevenção de Acidente (SIPAT). Fica sob sua responsabilidade a divulgação de uma palestra sobre HIV e AIDS e você deve produzir um material criativo e facilmente compreendido por todos os funcionários e sugere-se, assim, uma Charge a ser fixada em murais da empresa. Como você procederia, sabendo que a palestra tratará, principalmente, das formas de infecção e prevenção?
- 3: Neste momento, para que os estudantes tenham um conhecimento básico sobre o gênero Charge, uma vídeo aula que trate das suas especificidades deverá ser exibida, sugere-se o material disposto no canal Anna Legroski, no YouTube, acessível pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=OdQlrWdfuhY>, acesso em: 30/05/2020.
- 4: Neste momento, para a parte prática, a depender da habilidade do grupo para artes gráficas, diferentes materiais deverão ser dispostos: papel, lápis, caneta, lápis de cor etc. Caso haja possibilidade e os estudantes optem, podem usar o site Pixton, acessível em: <https://www.pixton.com/br/>, acesso em: 30/05/2020. o aplicativo é voltado ao desenvolvimento de histórias em quadrinhos, mas pode ser adaptado ao propósito da atividade. Pode ser usado também o aplicativo para smartphones MomentCam.

✓ **Avaliação da Aprendizagem:**

Análise qualitativa do conteúdo abordado na Charge, assim como a própria elaboração do gênero. Sugere-se que a relação entre expressão gráfica e escrita seja examinada, a partir da clareza da informação presente no material e de sua atratividade para fins de objetos de avaliação.

DIÁRIO REFLEXIVO

O Diário Reflexivo é uma ferramenta para anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, ele busca subsidiar uma prática docente pautada na criticidade e na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador. Por isso, este espaço é dedicado aos seus registros, contemplando suas impressões, acerca do processo, quanto ao desenvolvimento das aulas/oficinas referentes ao Módulo II.

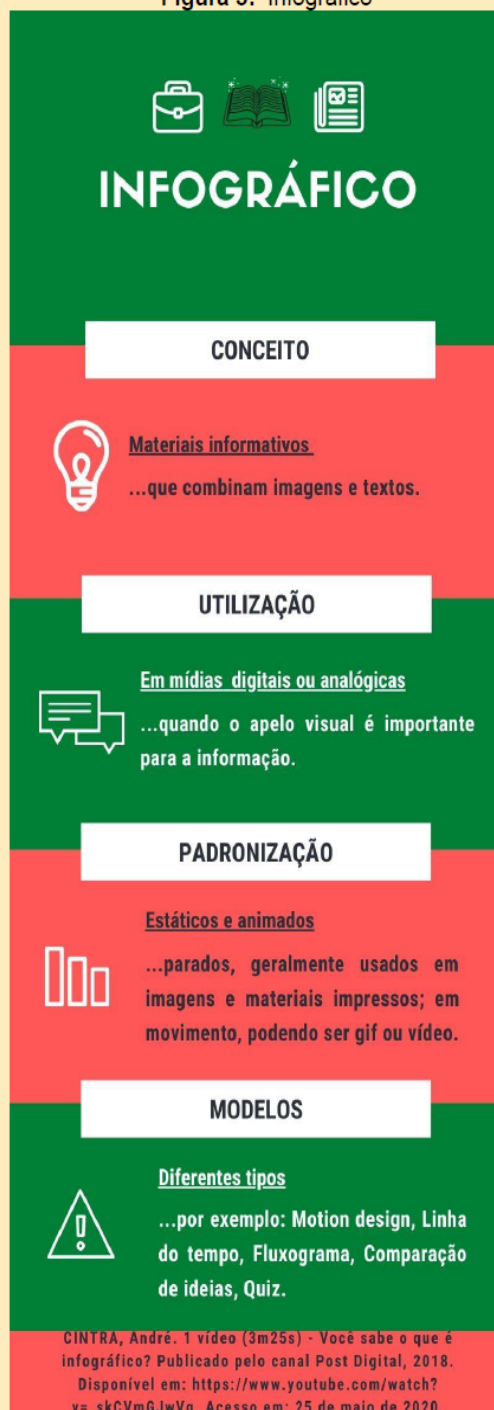


MÓDULO III INFOGRÁFICO

O Módulo III visa à apresentação de fatos históricos e dados estatísticos por Infográficos. A associação de informação textual a imagens é característica dos Infográficos. Ou seja, trata-se de fixação visual de assuntos específicos, havendo diferentes formas de disposição das informações. Como ferramenta didática,

Pensamos que sua utilização poderá promover uma aprendizagem que ultrapassa os parâmetros abstratos dos conteúdos e mergulhe num mundo concreto onde, de fato, o aluno poderá deparar-se com uma realidade mais consistente. E isso é um fator preponderante para dinamizar as aulas, possibilitando um olhar mais pormenorizado das temáticas abordadas, ao mesmo tempo que oportuniza aos alunos exercitarem o seu pensamento crítico e reflexivo. Acreditamos que a atividade desenvolvida com apresentações visuais facilita a compreensão do aluno e poderá estimular a sua criatividade para expressar e comunicar ideias (MACHADO, 1988, *apud* BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011, p. 12).

Figura 3: Infográfico



MÓDULO III – OFICINA 3: Confeção de Infográficos

- ✓ **Tempo:** 2 horas-aula

- ✓ **Objetivos Específicos:**
 - Analisar fatos históricos e as estatísticas relacionados à infecção pelo HIV.
 - Reconhecer as potencialidades de Infográficos como materiais educativos.
 - Produzir Infográficos sobre fatos históricos e as estatísticas relacionados à infecção pelo HIV.

- ✓ **Conteúdos:**
 - **Conceituais e/ou factuais:** fatos históricos e as estatísticas relacionados à infecção pelo HIV.
 - **Procedimentais:** criação e utilização de Infográficos como materiais educativos em ambientes laborais.
 - **Atitudinais:** criatividade, negociação e persuasão (trabalho em equipe).

- ✓ **Procedimentos didáticos:**
 - **1:** A aula deverá ser iniciada com uma breve explanação sobre o são que Infográficos (são peças informativas que combinam textos e imagens; são usados em mídias online e offline, sempre que uma informação tem um forte apelo visual; podem ser construídos em diferentes formatos, entre estáticos e animados).

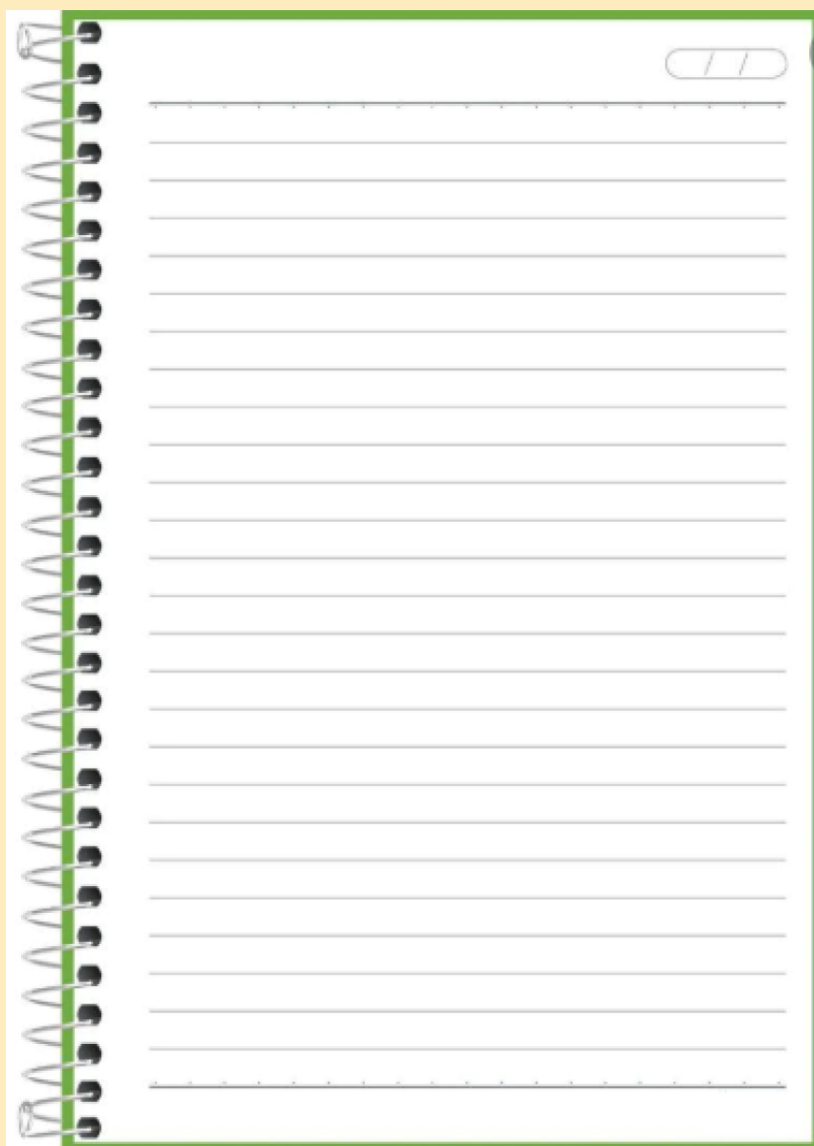
- **2:** Para complementar essa breve explanação acerca dos Infográficos, deverão ser disponibilizados links para que os alunos assistam aos vídeos sobre esse gênero: <https://www.youtube.com/watch?v=skCVmGJwVg>, acesso em: 30/05/2020 (introdução, fonte das informações da anotação anterior); https://www.youtube.com/watch?v=F9N_vrLd240, acesso em: 30/05/2020 (dicas sobre a criação de infográficos); <https://www.youtube.com/watch?v=AoipUjkH08A>, acesso em: 30/05/2020 (Tutorial sobre a utilização do CANVA).
- **3:** Em seguida, uma situação-problema tratando dos fatos históricos e das estatísticas acerca da infecção pelo HIV deve ser lançada. Sugestão:
 - Você é Técnico em Segurança do Trabalho de uma fábrica de cimentos. Com o aumento dos casos de infecção pelo HIV no município onde se localiza a empresa, o tema passa a ser recorrente nas conversas entre trabalhadores. A fim de evitar alarmismos, você deverá criar um Infográfico com dados históricos e estatísticos para ser disponibilizado nas redes sociais da empresa.
- **4:** Com os alunos no laboratório de informática, deverá ser indicado a formação de trios e o desenvolvimento de um Infográfico para atender ao solicitado na situação problema, para isso deverão fazer uso da ferramenta CANVA, acessível em: https://www.canva.com/pt_br/, acesso em: 30/05/2020. Como fonte de pesquisa, poderão usar o site do UnaiDS, do Ministério da Saúde, e das secretarias estaduais e municipais de saúde.

✓ **Avaliação da Aprendizagem:**

Análise qualitativa do conteúdo abordado no Infográfico, assim como a própria elaboração do material. Como sugestão, deve-se avaliar se o material produzido se caracteriza como um Infográfico, assim como propor a reflexão acerca da relevância do conteúdo, considerando a clareza das informações. A estética (disposição visual) do material também pode ser avaliada.

DIÁRIO REFLEXIVO

O Diário Reflexivo é uma ferramenta para anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, ele busca subsidiar uma prática docente pautada na criticidade e na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador. Por isso, este espaço é dedicado aos seus registros, contemplando suas impressões, acerca do processo, quanto ao desenvolvimento das aulas/oficinas referentes ao Módulo III.





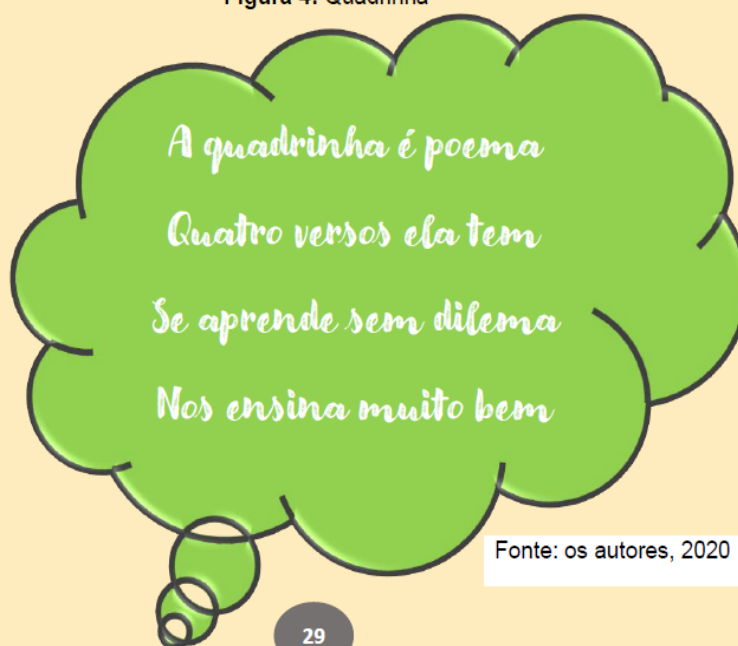
MÓDULO IV QUADRINHA

O quarto Módulo aborda a terminologia relacionada ao HIV sugerida pela Unaid a partir da alusão discursiva com vistas ao gênero Quadrinha. As Quadrinhas são poemas constituídos por quatro versos que rimam entre si, o primeiro com o terceiro verso e o segundo com o quarto. As Quadrinhas são apreciadas pela sonoridade harmoniosa e pela simplicidade das mensagens que geralmente veiculam. Assim, esses pequenos poemas se prestam ao propósito comunicativo da esfera didática, tendo em vista que, além de seu caráter de fruição, assumem relevante papel no processo de ensino e aprendizagem.

O uso de poemas como recurso didático [sic] pode ser um agente facilitador para a construção da contextualização, devido a sua capacidade de transição entre diferentes campos, como político, social, econômico e ambiental, de forma que um poema pode apresentar aspectos de dois ou mais desses campos citados.

Além de ajudar na contextualização, com a utilização deste recurso é possível trabalhar a interdisciplinaridade, pois o poema pode descrever situação e ações que não se restrinja apenas a uma área do conhecimento, demonstrando assim que os diferentes campos do conhecimento estão relacionados entre si e ainda melhorar a leitura, interpretação e forma de expressão dos alunos (ALMEIDA, 2018, p. 54).

Figura 4: Quadrinha



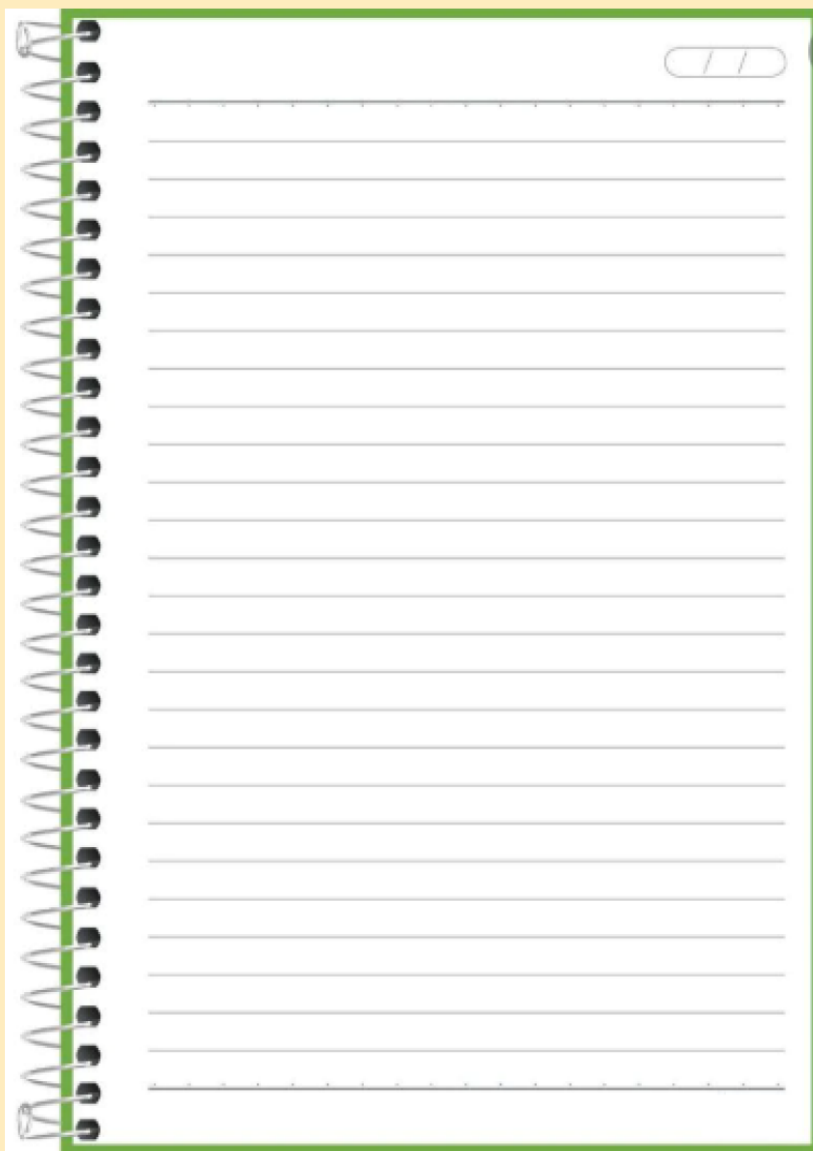
- **Sugestão:**
 - Você é Técnico em Segurança do Trabalho em um hospital. Diante de acidentes ocorridos com Profissionais da Saúde no tratamento de pessoas com HIV, alguns colaboradores acabaram se infectando. Após um período de afastamento, esses profissionais voltam ao exercício laboral. Para evitar possíveis constrangimentos, o Setor de Segurança do Trabalho iniciará uma campanha nas redes sociais do hospital, a iniciativa tratará da terminologia sugerida pelo Unaid's acerca da infecção pelo HIV. Então, você ficou encarregado de escrever Quadrinhas para serem compartilhadas no Instagram.
- **3:** O “Guia de Terminologia do Unaid's”, disponível em <https://unaid's.org.br/terminologia/>, acesso em: 30/05/2020 deverá ser indicado como fonte de pesquisa para as produções.
- **4:** Fazendo uso das redes sociais, como o status do WhatsApp e o story do Instagram, os estudantes deverão produzir Quadrinhas sobre terminologia indicada no tratamento dos temas HIV e AIDS, visando à sensibilização de Profissionais da Saúde para o uso adequado das nomenclaturas.

✓ **Avaliação da Aprendizagem:**

Análise qualitativa do conteúdo abordado nas Quadrinhas, assim como a elaboração do material propriamente dito. Desse modo, sugerimos a avaliação em relação à rima entre os versos, à sonoridade, à pertinência do conteúdo tratado, de modo que o todo seja considerado como objeto de avaliação.

DIÁRIO REFLEXIVO

O Diário Reflexivo é uma ferramenta para anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, ele busca subsidiar uma prática docente pautada na criticidade e na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador. Por isso, este espaço é dedicado aos seus registros, contemplando suas impressões, acerca do processo, quanto ao desenvolvimento das aulas/oficinas referentes ao Módulo IV.



MÓDULO V EVENTO DE SOCIALIZAÇÃO

O quinto e último Módulo propõe-se à promoção de um Evento de Socialização. As produções dos módulos anteriores têm como premissa a socialização no ambiente escolar. As discussões acerca dos materiais produzidos nesse espaço podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitam a apreciação e avaliação por pares. Nesse sentido, o intercâmbio de ideias constitui-se como premissa de uma prática pedagógica voltada ao exercício da criticidade. Ao promoverem o Evento, os estudantes acionarão, também, saberes relacionados à criatividade e à oralidade, conhecimentos atitudinais necessários ao exercício profissional como futuros técnicos em Segurança do Trabalho.

Além disso, como afirmado por Delours (2003) (*apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 72), a escola deve objetivar a socialização dos estudantes, haja vista a sua importância para o desenvolvimento de atitudes voltadas ao convívio. Além de um tempo-espço de socialização, a proposta é que o Evento se assemelhe a uma exposição científica, garantindo aos estudantes aprendizagens próprias daquelas elaboradas em contextos com esse teor. Dessa forma,

Os trabalhos apresentados em eventos científicos proporcionam outra fonte de informação que também contribui para a formação intelectual do estudante permitindo que esse tenha acesso, na íntegra, ao que foi apresentado (LACERDA *et al.*, 2008, p. 133).

MÓDULO V – OFICINA 5: Evento de Socialização

- ✓ **Tempo:** 4 horas-aula

- ✓ **Objetivos Específicos:**
 - Socializar os Mapas Conceituais, as Charges, os Infográficos e as Quadrinhas desenvolvidos ao longo da experiência didática.
 - Reconhecer os Eventos de Socialização como momento-espço de construção de conhecimentos.

- ✓ **Conteúdos:**
 - **Conceituais e/ou factuais:** histórico do HIV, aspectos biológicos, sintomas, formas de contaminação, prevenção e tratamento da infecção pelo HIV, terminologia específica.
 - **Procedimentais:** organização de eventos educativos.
 - **Atitudinais:** autonomia, criatividade, gerenciamento e capacidade de falar em público.

- ✓ **Procedimentos didáticos:**
 - **1:** A aula deverá ser iniciada por meio de uma “tempestade de ideias” acerca da atividade do Técnico em Segurança do Trabalho. À medida que os alunos citam, as falas são anotadas no quadro. As atribuições ligadas aos processos formativos desse profissional, tais como: eventos educativos e manipulação de materiais de ordem didática e pedagógica deverão ser destacadas.

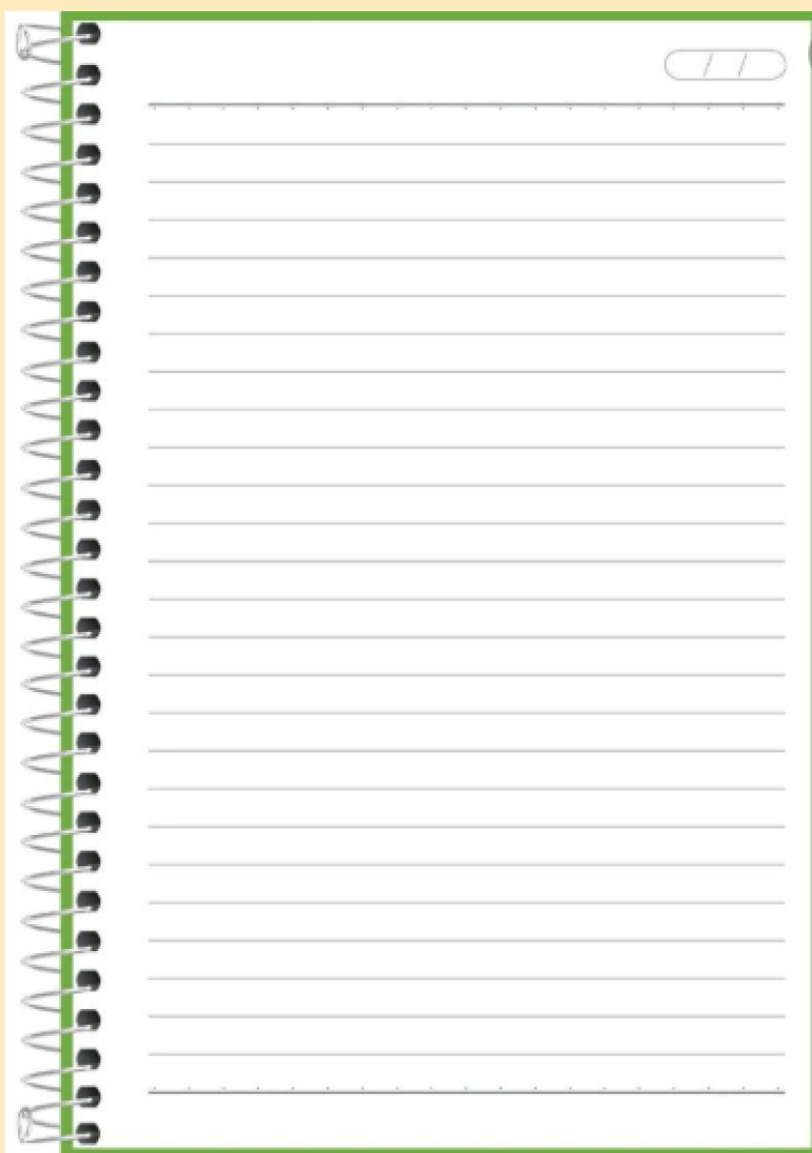
- 2: Com todos os estudantes da turma, constituindo um grande grupo, deverá ser sugerida, como trabalho de encerramento da SD, a organização de um evento público para a socialização das produções.
- 3: O Evento de Socialização deve ser organizado de acordo com as recomendações para a organização da SIPAT, adaptando-as às atividades e à temática da SD.

✓ **Avaliação da Aprendizagem:**

Análise qualitativa do conteúdo abordado no Evento de Socialização, assim como a própria organização do evento. Como sugestão, podem ser objetos de avaliação: o plano de ação do evento, a forma de disposição dos materiais, a clareza das apresentações orais realizadas pelos estudantes e a colaboração da turma como equipe de trabalho.

DIÁRIO REFLEXIVO

O Diário Reflexivo é uma ferramenta para anotações das percepções do professor acerca do desenvolvimento da experiência de ensino. Desse modo, ele busca subsidiar uma prática docente pautada na criticidade e na reflexão, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne objeto de estudo para o educador. Por isso, este espaço é dedicado aos seus registros, contemplando suas impressões, acerca do processo, quanto ao desenvolvimento das aulas/oficinas referentes ao Módulo V.



PALAVRAS FINAIS: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR



Prezado(a) professor (a),

Quantos desafios enfrentamos diariamente no exercício da docência? Quantos saberes acionamos ao planejar, realizar e avaliar uma aula? Quantas demandas temos em nossas vidas a partir do momento em que optamos pela docência? Quantas interrogações e reflexões nos acompanham no dia a dia da docência?

O processo de ensinar e aprender é extremamente desafiador. Saberes disciplinares, saberes didáticos e pedagógicos, saberes experienciais compõem um conjunto complexo de conhecimentos. A formação permanente faz-se imprescindível diante de tantos desígnios da profissão. Para sair do campo das ilações, buscamos respostas aos nossos questionamentos.

Assumir a formação continuada como inerente à profissão não é tarefa difícil. Paralelamente, gerenciá-la autonomamente não é fácil. Por onde começar, onde buscar novos conhecimentos, ir em busca de quais saberes, entre outros, são tocantes que tornam o desenvolvimento profissional docente um desafio para a classe. Isso é um fato!

Entender que o profissional professor se forma ao refletir sobre a ação docente e que, no debate com os pares, desenvolvemos saberes profissionais da docência é fundamental. Transformar a sala de aula em objeto de investigação é, certamente, uma alternativa enriquecedora para o ensino e para a efetivação da aprendizagem dos educandos, o que dá significado ao nosso trabalho.

Por isso, buscamos disponibilizar um material construído por profissionais da Educação, com discussões teóricas que possibilitem a reflexão e propostas de atividades flexíveis e adaptáveis. Não buscamos oferecer uma SD com pretensão de atender a toda e qualquer situação de aprendizagem, mas, sim, um material didático-pedagógico a ser estudado, criticado, adaptado e, então, aplicado nas salas de aula.

Ante a isso, reafirmamos a nossa defesa quanto à EPT como uma oportunidade para a classe trabalhadora construir saberes com vistas à inserção crítica no mundo do trabalho. É essa a percepção de formação de trabalhadores a que se filia este Produto Educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edson Araújo de. **Poemas como recurso didático para o ensino de Química**. Orientador: Marlene Magnoni Bortoli, 2018, 67 f. Monografia (Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino) – Campus Medianeira, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/16010/1/poemasrecursodidaticoensino.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

BARATO, Jarbas. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/34/35>. Acesso em: 30 maio 2020.

BOTTENTUIT Junior, João Batista; LISBOA, Eliana Santana, COUTINHO, Clara Pereira. O Infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**. v. 13, n. 2, p. 163-183, nov. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path %5B%5D=695>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria n. 3.275 de 21 de setembro de 1989**. Estabelece as atividades do Técnico em Segurança do Trabalho. Diário Oficial da União, 22 set. 1989.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria GM n.º 3.214, de 08 de junho de 1978. **Norma Regulamentadora nº 05**: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA. Rio de Janeiro, 1978.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; BISPO, Rosiene Omena. O uso de sequências didáticas por professores alfabetizadores em processo de formação continuada: análise e discussão. In: SOUSA, Ivan Vale de (Org.). **A produção do conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 145-153. *E-book*. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/e-book-A-producao-do-Conhecimento-nas-Letras-Linguisticas-e-Artes.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

GOMES, Susy Ferreira. Charge: gênero discursivo e seu uso em sala de aula. **Revista de Letras Juçara**, Caxias – MA, v. 01, n. 02, p. 125 – 137, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18817/rlj.v1i2.1469>. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/issue/view/176>. Acesso em: 30 maio 2020.

LACERDA, Aureliana Lopes de *et al.* A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de Biblioteconomia. **Revista ACB:** Biblioteconomia, Florianópolis - SC, v.13, n 130 .1, p.130-144, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/553/678>. Acesso em: 30 maio 2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. VII Congresso IberoAmericano em Investigação Qualitativa (CIAIQ). **Atas CIAIQ**, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 30 maio 2020.

MAGALHÃES, Maurício Anderson Dutra. **Mapas conceituais:** uma proposta para o estímulo à aprendizagem de Física no Ensino Fundamental II. Orientador: Adriana Gomes Dickman. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160317142414.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

OLIVEIRA, Amanda Martins Gonçalves de; OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de. Jogo: recurso pedagógico de socialização no cotidiano escolar?. In: Congresso de Educação Física de Volta Redonda, 11.; Encontro de Professores e Alunos de Educação Física, 21., 2013. **Trabalhos [...]**. Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda: FOA, 2013. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/editorafoa/wp-content/uploads/2014/03/XI-Congresso-Educacao-Fisica-2013.pdf#page=72>. Acesso em: 30 maio 2020.

SANTOS, Deyvison Campos dos; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. A sequência didática como produto educacional: a transversalidade da prática profissional em curso técnico de nível médio em Segurança do Trabalho. In: NUNES, Albino Oliveira; SOUZA, Francisco das Chagas Nunes; PONTES, Verônica Maria de Araújo (Orgs.). **Ensino na Educação Básica:** volume III. Natal, RN: IFRN, 2019. p. 360-391. *E-book*. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6lvF1bPdUkJ:https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1777/Ensino%2520na%2520educacao%2520basica%2520-%2520volume%2520III.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **MEPE:** metodologia para elaboração de produto educacional. Manaus: IFAM, Campus

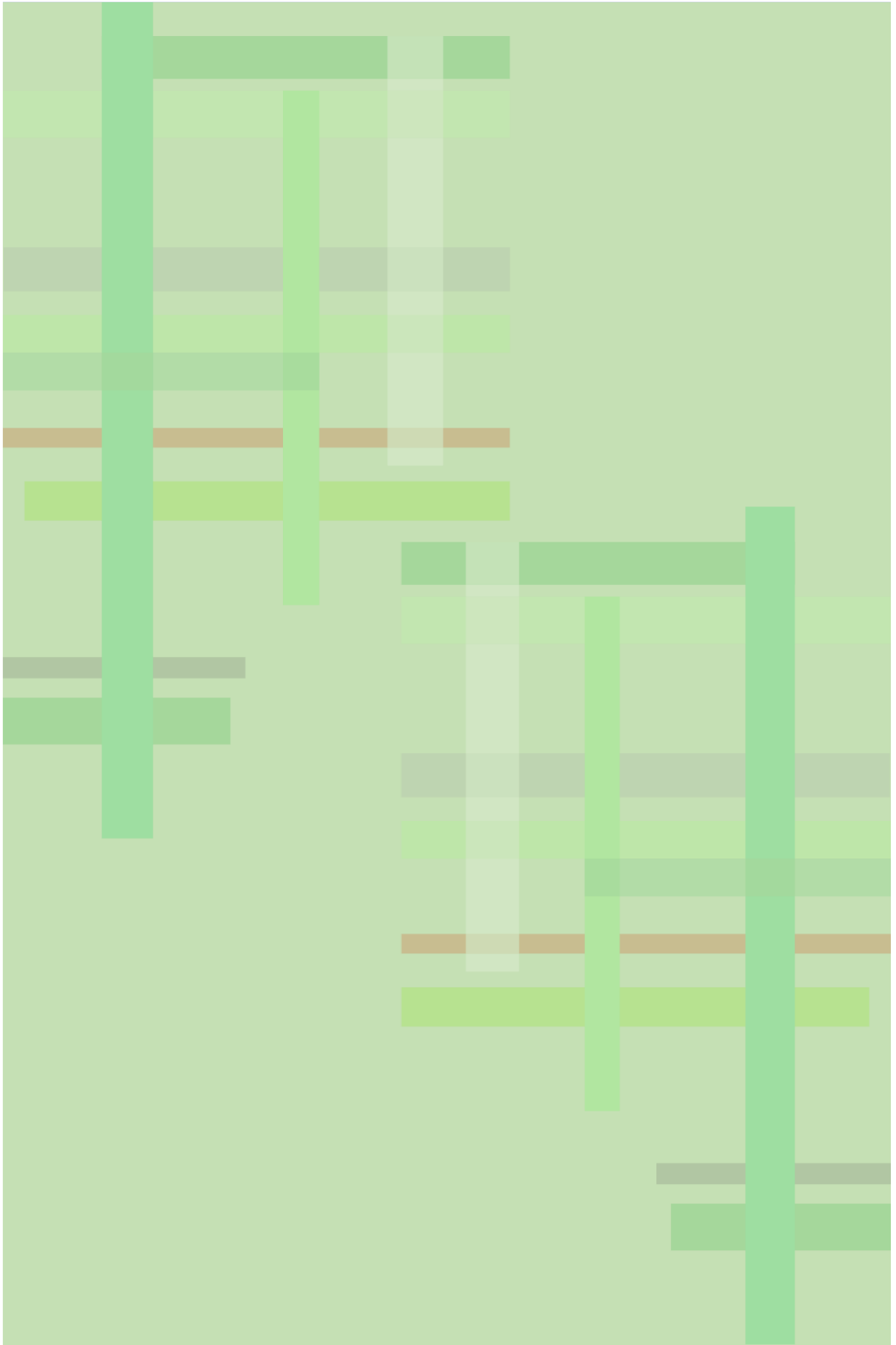
Manaus Centro, 2018. Disponível em:
<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355>. Acesso em: 30 maio 2020.

SILVA, Ronison Oliveira da. *et al.* Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019. Disponível em:
https://www.unifesp.br/reitoria/dci/images/DCI/revistas/Entreteses/guia_referencias_ABNT_2014.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL I ALUNOS

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - Ifal PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – ProfEPT

Estimado (a) aluno (a),

Você está participando de uma pesquisa de mestrado acerca da prática profissional na formação do Técnico em Segurança do Trabalho como alunos do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho Instituto Federal de Alagoas – *Campus* São Miguel, cujo objetivo é colher dados sobre as percepções dos alunos sobre a prática profissional na formação do Técnico em Segurança do Trabalho. Esta pesquisa tem como colaboradores os alunos do primeiro período noturno do referido curso, cuja inserção se deu no período 2019.1. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Dissertação assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Deyvison Campos dos Santos

QUESTIONÁRIO-PERFIL (ALUNO)

1. DADOS PESSOAIS

1.1 **Sexo:** () Masculino () Feminino

1.2 **Idade** – Você se situa em que faixa etária:

A () 17 a 20 anos B () 21 a 30 anos C () 31 a 40 anos
D () 41 a 50 anos E () 51 a 60 anos F () Acima de 61 anos

1.3 **Trabalha?**

() Sim () Só estudo () No momento estou desempregado(a)

***Se trabalha, que profissão ou função exerce? Em que ramo?**

Cite, por favor:

É um trabalho formal ou informal?

1.4 **Possui alguma habilitação profissional proveniente de outro curso técnico de nível médio ou de graduação?**

() Sim () Não

***Se possui, qual habilitação profissional?**

1.5 **Por que você escolheu o Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho no Ifal, *Campus* São Miguel? Diga isso em duas linhas.**

2. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO (TST)

2.1 Você acha que a educação profissional deve formar os sujeitos para:

<input type="checkbox"/> MERCADO DE TRABALHO, APENAS.	<input type="checkbox"/> O MERCADO DE TRABALHO E PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.	<input type="checkbox"/> O EXERCÍCIO DA CIDADANIA, APENAS.
---	---	--

2.2 Você conhece as atividades do TST nos ambientes de trabalho?

<input type="checkbox"/> TOTALMENTE	<input type="checkbox"/> PARCIALMENTE	<input type="checkbox"/> NÃO CONHEÇO
-------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

2.3 Você acredita que as atividades do TST devem ser apresentadas em quantas disciplinas?

<input type="checkbox"/> TODAS	<input type="checkbox"/> ALGUMAS	<input type="checkbox"/> NENHUMA
--------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

2.4 Você acha possível que as disciplinas do curso possam ser ensinados com base na prática profissional do TST?

<input type="checkbox"/> TODOS	<input type="checkbox"/> ALGUNS	<input type="checkbox"/> NENHUM
--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2.5 Você consegue, até o momento, compreender a aplicação dos conteúdos das diferentes disciplinas quando você estiver exercendo a função de TST?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.6 Você consegue, até o momento, compreender a aplicação dos conteúdos curriculares debatidos em Higiene do Trabalho I quando você estiver exercendo a função de TST?

<input type="checkbox"/> TODOS	<input type="checkbox"/> ALGUNS	<input type="checkbox"/> NENHUM
--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2.7 Você já participou de alguma atividade nas aulas do curso que simulasse a prática profissional do TST?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.7.1 Se SIM, na aula de qual ou quais disciplina(s)? _____

2.8 Você acha que utilizar recursos de ordem didática e pedagógica (que sirvam para ensinar algo) e fazer encaminhamentos de materiais educacionais estão entre as atribuições do TST?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.9 Você acredita que um TST precisa ter conhecimentos sobre HIV/AIDS?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.9.1 Se SIM, por qual motivo?

2.10 Você consegue identificar situações em ambientes laborais do TST em que sejam requeridos conhecimentos acerca de HIV/AIDS?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.10.1 Se SIM, cite-a(s)? _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PERFIL I PROFESSORA

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - Ifal PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA – ProfEPT

Estimado (a) professor (a),

Você está participando de uma pesquisa de mestrado acerca da prática profissional na formação do Técnico em Segurança do Trabalho como professor do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas – *Campus* São Miguel, cujo objetivo é colher dados sobre as percepções docentes e discentes acerca da temática. Esta pesquisa tem como colaboradores alunos e professores do referido curso. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Dissertação assim que ele for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração. Cordialmente,

Deyvison Campos dos Santos

QUESTIONÁRIO-PERFIL (PROFESSOR)

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: () Masculino () Feminino

1.2 Idade – Você se situa em que faixa etária:

A () 21 a 30 anos B () 31 a 40 anos C () 41 a 50 anos
D () 51 a 60 anos E () Acima de 61 anos

1.3 Sua área de formação (Graduação): _____

1.4 Você cursou ou cursa algum curso de pós-graduação:

A () Especialização: _____
B () Mestrado: _____
C () Doutorado: _____

1.5 Você possui produção acadêmica na área de ensino:

A () Sim B () Não

*Se sim, liste aquelas que você considera mais relevantes:

1.6 Há quanto tempo você trabalha como professora na EPT: _____

1.7 Há quanto tem você trabalha como professora na EPT no Ifal: _____

1.8 O que te motivou a seguir a carreira docente?

2. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO

(TST)

2.1 Você acha que a educação profissional deve formar os sujeitos para:

<input type="checkbox"/> O MERCADO DE TRABALHO, APENAS.	<input type="checkbox"/> O MERCADO DE TRABALHO E PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.	<input type="checkbox"/> O EXERCÍCIO DA CIDADANIA, APENAS.
---	---	--

2.2 Você acredita que os ingressantes no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho conhecem as atribuições dos TST nos ambientes laborais?

<input type="checkbox"/> TOTALMENTE	<input type="checkbox"/> PARCIALMENTE	<input type="checkbox"/> NÃO CONHECEM
-------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

2.3 Você acredita que as atividades do TST devem ser apresentadas aos alunos em quantos componentes curriculares?

<input type="checkbox"/> TODOS	<input type="checkbox"/> ALGUNS	<input type="checkbox"/> NENHUM
--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2.4 Você acha possível que os componentes curriculares do curso que você ministra possam ser ensinados com base na prática profissional do TST?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.5 Você busca demonstrar a aplicação nos ambientes laborais dos conteúdos de Higiene do Trabalho I por TST?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.6 Você acredita que os alunos compreendem a aplicação dos conteúdos curriculares debatidos em Higiene do Trabalho I pelos TST nos ambientes laborais?

<input type="checkbox"/> TOTALMENTE	<input type="checkbox"/> PARCIALMENTE	<input type="checkbox"/> NÃO COMPREENDEM
-------------------------------------	---------------------------------------	--

2.7 Você já promoveu atividades nas suas aulas de Higiene do Trabalho I que simulasse a prática profissional do TST?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.7.1 Se SIM, fale um pouco a respeito, como você procedeu:

2.8 Você acha que ensinar os alunos a utilizarem recursos de ordem didática e pedagógica e fazer encaminhamentos de materiais educacionais é relevante para o TST em formação?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

2.9 Quais estratégias didático-pedagógicas você, geralmente, utiliza para trabalhar o conteúdo HIV/AIDS em suas aulas de Higiene do Trabalho I?

- A- Aulas expositivas B- Seminários C- Pesquisa orientada
D- Dinâmicas e jogos E- Debates F- Outros

2.10 Você busca instigar os alunos a identificarem situações em ambientes laborais do TST em que sejam requeridos conhecimentos acerca de HIV/AIDS?

<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
------------------------------	------------------------------

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL II

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

QUESTIONÁRIO
PERFIL -
PROFESSOR(A)
AVALIADOR(A)

Estimado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participação em uma pesquisa de mestrado acerca da abordagem dos temas HIV e AIDS na formação do Técnico em Segurança do Trabalho, na condição de docente do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, do Instituto Federal de Alagoas – Campus São Miguel, cujo objetivo é colher dados sobre as percepções docentes quanto ao ensino sistematizado da temática, com isso, considerando a formação dos futuros profissionais, tendo em conta uma SD elaborada para tal fim. O público que fez/faz parte deste estudo é: alunos (etapa I, dados colhidos em 2019.2) e professores (etapa II, dados a serem colhidos em 2020.1) do referido Curso. Assim sendo, peço a sua colaboração no sentido de responder ao questionário a seguir. Você não precisa assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Dissertação e ao Produto Educacional, assim que forem apresentados, constituindo a validação do Produto Educacional como etapa de defesa do ProfEPT/Ifal. Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Devison Campos dos Santos (ProfEPT/Ifal - Turma 2018.2).

2. 1- Sexo/Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino.
- Feminino.
- Outro.
- Prefiro não responder.

3. 2- Idade – Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 30 anos.
- 31 a 40 anos.
- 41 a 50 anos.
- 51 a 60 anos.
- 61 anos em diante.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

4. 3- Qual sua área de formação (Graduação)? *

5. 4- Indique um curso de pós-graduação que tenha realizado ou realiza. *

Marque todas que se aplicam.

- Especialização.
 Mestrado.
 Doutorado.
 Não cursei ou não curso.
 Prefiro não responder.

6. 4.1- Caso tenha cursado ou esteja cursando algum curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado, indique a área de conhecimento:

7. 5- Você possui produção acadêmica na área de Ensino (artigos em revistas científicas, trabalhos em anais de eventos, livros ou capítulos em livros)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Prefiro não responder

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

8. 6- Há quanto tempo você trabalha como professor (a) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- 11 a 14 anos
- 15 anos ou mais

9. 7- O que te motivou a seguir a carreira docente? *

10. 8 Como docente, que contribui para a formação inicial de Técnicos em Segurança do Trabalho, você objetiva formar sujeitos aptos a: (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Atenderem às expectativas do mercado de trabalho.
- Exercerem a cidadania plenamente.
- Atenderem às expectativas do mercado de trabalho e exercerem a cidadania.
- Outro.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

11. 9- Você acredita, pela sua experiência em sala de aula, que os ingressos no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho conhecem as atribuições dos Técnicos em Segurança do Trabalho nos ambientes laborais? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- De modo geral, eles conhecem a maioria das atribuições.
- De modo geral, eles conhecem algumas poucas atribuições.
- De modo geral, eles desconhecem as atribuições.
- Prefiro não responder.

12. 10- Você acredita que é possível o ensino de conteúdos disciplinares a partir da prática profissional no curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, todos os conteúdos disciplinares.
- Sim, alguns conteúdos disciplinares.
- Não, não acredito.
- Prefiro não responder.

13. 11- Em sua prática, você objetiva relacionar os conteúdos disciplinares que ministra com as atribuições dos Técnicos em Segurança do Trabalho nos ambientes laborais? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em todos conteúdos disciplinares.
- Sim, em alguns conteúdos disciplinares.
- Não, não relaciono.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

14. 12- Você acredita que aprender a utilizar recursos de ordem didático-pedagógica e fazer encaminhamentos de materiais educacionais é elemento relevante à formação do Técnico em Segurança do Trabalho? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.
- Prefiro não responder.

15. 13- Para você, os conteúdos que ministra podem ser abordados a partir de atividades que resultem em materiais educativos produzidos pelos alunos? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, todos.
- Sim, alguns.
- Não.
- Prefiro não responder.

16. 14- Para você, a abordagem dos temas HIV e AIDS, durante a formação profissional do Técnico em Segurança do Trabalho, é relevante? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, com vistas à sua atuação cidadã.
- Sim, mais notadamente, no seu exercício profissional.
- Sim, com vistas à sua atuação cidadã e ao seu exercício profissional.
- Não.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

17. 15- Os temas HIV e AIDS, a seu ver, podem ser trabalhados em sala de aula a partir de atividades relacionadas à prática profissional dos Técnicos em Segurança do Trabalho em formação? (Indique apenas uma alternativa) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.
- Prefiro não responder.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SATISFAÇÃO

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

Estimado (a) professor (a),

Este é o último instrumento direcionado à sua apreciação a respeito do material apresentado, como Produto Educacional (PE), no estudo, filiado ao ProfEPT/Ifal, acerca de material didático elaborado, em forma de Sequência Didática (SD) para abordagem dos temas HIV e AIDS na formação do Técnico em Segurança do Trabalho no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas – Campus São Miguel, cujo objetivo é colher dados sobre as percepções docentes sobre o ensino da temática e acerca da formação dos futuros profissionais.

Asseguro-lhe, mais uma vez, que sua identidade será preservada, comprometendo-me também em disponibilizar o acesso à minha Dissertação e ao Produto Educacional encartado nela assim que o trabalho for defendido.

Fico-lhe antecipadamente agradecido por sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Deyvison Campos dos Santos (ProfEPT/Ifal - Turma 2018.2).

***Obrigatório**

- 1- Como avalia a sua participação no processo de avaliação da Sequência Didática, como Produto Educacional (PE), considerando a sua condição de docente no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho? *

AVALIAÇÃO
DA
SEQUÊNCIA
DIDÁTICA
COMO
PRODUTO
EDUCACIONAL
(PE)

Nesta seção, você deverá indicar seu grau de satisfação quanto aos aspectos relacionados ao design/layout (02 a 06), à estrutura e ao conteúdo (07 a 11), análise pormenorizada de cada um dos módulos (12 a 17) e à relevância da Sequência Didática (18 a 22). Na questão 23, você poderá tecer comentários ou fazer sugestões, caso julgue necessários/as.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

2. 2- (Design/Layout) - Quanto às formas e ao tamanho das letras, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

3. 3- (Design/Layout) - Quanto aos realces dispostos no PE (cores e negritos), julga:

*

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

4. 4- (Design/Layout) - Quanto à qualidade e ao tamanho das imagens, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

5. 5- (Design/Layout) - Quanto às listas, ao sumário e às referências dispostos(as), julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

6. 6- (Design/Layout) - Quanto à distribuição/apresentação das informações em cada uma das páginas, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

7. 7- (Estrutura/Conteúdo) - Quanto ao conteúdo e ao sequenciamento das seções dispostos, julga:

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

8. 8- (Estrutura/Conteúdo) - Em relação aos aspectos de objetividade e de clareza do texto de apresentação da Sequência Didática, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

9. 9- (Estrutura/Conteúdo) - Quanto à relevância dos textos que antecedem os módulos, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

10. 10- (Estrutura/Conteúdo) - Quanto à objetividade e à clareza dos textos de abertura dos módulos, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

11. 11- (Estrutura/Conteúdo) - Quanto ao conteúdo de cada módulo (itens dispostos nos roteiros de aula), julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Parcialmente satisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Prefiro não responder.

12. 12- MÓDULO I - Em relação ao conjunto de aspectos: pertinência, relevância, clareza, objetividade dos itens - abertura, tempo, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, materiais sugeridos-, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Parcialmente satisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

13. 13-MÓDULO II - Em relação ao conjunto de aspectos: pertinência, relevância, clareza, objetividade dos itens - abertura, tempo, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, materiais sugeridos-, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Parcialmente satisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Prefiro não responder.

14. 14- MÓDULO III - Em relação ao conjunto de aspectos: pertinência, relevância, clareza, objetividade dos itens - abertura, tempo, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, materiais sugeridos-, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Parcialmente satisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

15. 15- MÓDULO IV - Em relação ao conjunto de aspectos: pertinência, relevância, clareza, objetividade dos itens - abertura, tempo, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, materiais sugeridos-, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Parcialmente satisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Prefiro não responder.

16. 16- MÓDULO V - Em relação ao conjunto de aspectos: pertinência, relevância, clareza, objetividade dos itens - abertura, tempo, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, materiais sugeridos-, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Parcialmente satisfeito.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.
- Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

17. 17- FINALIZAÇÃO - Quanto aos aspectos destinados à objetividade, à relevância e à clareza do texto final, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

18. 18 - (Relevância da Sequência Didática) - Em relação ao aprofundamento dos temas em relação aos objetivos do Curso, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

19. 19 - (Relevância da Sequência Didática) - Em relação aos saberes propostos na SD e à futura ocupação profissional dos Técnicos em Segurança do Trabalho, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

20. 20 - (Relevância da Sequência Didática) - Concernente à articulação entre teoria e prática na abordagem das temáticas, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

21. 21- (Relevância da Sequência Didática) - Quanto à possibilidade de aplicabilidade da SD como atividade curricular ou extracurricular, julga: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

22. 22- (Relevância da Sequência Didática) - Quanto ao atendimento da proposta de ensino às suas expectativas, julga:

Marcar apenas uma oval.

- Muito insatisfeito.
 Insatisfeito.
 Parcialmente satisfeito.
 Satisfeito.
 Muito satisfeito.
 Prefiro não responder.

28/07/2020

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO - PROFESSOR(A) AVALIADOR(A)

23. 23 - Você tem alguma crítica ou sugestão que possa ajudar no aprimoramento da Sequência Didática como Produto Educacional? Se respondeu SIM, por favor, comente a seguir. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE SAÚDE NA EPT: PESQUISA-AÇÃO COMO PRINCÍPIO INVESTIGATIVO NO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO

Pesquisador: DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19060719.8.0000.5013

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.606.143

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa intenciona a investigação de uma experiência de ensino como estratégia formativa baseada no trabalho como princípio educativo no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas, Campus São Miguel. O objetivo principal é investigar como a produção de material instrucional, por alunos de um Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, pode se caracterizar como um contributo à prática profissional com vistas ao trabalho como princípio educativo. Assim, as teorias ligadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), aos processos de ensino e aprendizagem, além das discussões relacionadas ao mundo do trabalho, são caras ao presente estudo. Numa abordagem qualitativa de investigação, a presente pesquisa apresenta-se como uma Pesquisa-ação, cujos instrumentos metodológicos escolhidos são: sequência didática, questionários semiestruturados e notas de campo. Vislumbramos a elaboração de um produto educacional a partir do desenvolvimento do presente intento de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como a produção de material instrucional, por alunos de um Curso Técnico de Nível

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.606.143

Médio Subsequente em Segurança do Trabalho, pode se caracterizar como um contributo à prática profissional com vistas ao trabalho como princípio educativo.

Objetivos Específicos

- Identificar as metodologias e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores colaboradores;
- Analisar as percepções dos sujeitos colaboradores a respeito da prática profissional na formação do Técnico em Segurança do Trabalho;
- Discutir a formação profissional do Técnico em Segurança do Trabalho;
- Reconhecer a Sequência Didática como um instrumental de articulação entre teoria e prática;
- Reconhecer, a partir da experiência de ensino desenvolvida, a cartilha como ferramenta pedagógica e um produto educacional na EPT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Na etapa de levantamento de dados preliminares, por meio de questionários, os sujeitos-colaboradores poderão ficar expostos à avaliação por partes de pesquisadores, de modo que um possível despreparo técnico-científico dos informantes possa lhes causar constrangimentos. O que buscaremos minimizar através da objetividade das análises e posterior socialização em meio acadêmico. Já na etapa da ação propriamente dita, como a experiência de ensino terá como pano de fundo o conteúdo programático IST e AIDS/HIV, os sujeitos poderão se deparar com temas relacionados às suas experiências pessoais de vida e se sentirem incomodados ou importunados. Nesse caso, em parceria com a professoracolaboradora e com a equipe de enfermagem do estabelecimento de ensino, podemos minimizar os efeitos de tal situação com o atendimento individualizado do sujeito.

BENEFÍCIOS

- De forma direta, a pesquisa contribuirá na formação de técnicos em Segurança do Trabalho em relação à atuação crítica e autônoma quando estes sujeitos tornarem-se profissionais, sobretudo, em práticas de produção de material instrucional.
- Também diretamente, a pesquisa possibilitará a ampliação dos conhecimentos dos sujeitos

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.606.143

acerca da temática que servirá de pano de fundo à experiência de ensino, o que não só diz respeito à sua futura atuação como técnico, mas também dos próprios indivíduos como sujeitos sociais.

- Ainda de forma direta, a disponibilização de uma cartilha educativa direcionada a professores da EPT, poderá subsidiar práticas docentes norteadas pelo trabalho princípio educativo, nessa modalidade de ensino.

- Nesse mesmo sentido, diretamente, a pesquisa contribuirá com o desenvolvimento profissional docente das professoras implicadas na experiência de ensino.

- Indiretamente, em decorrência do benefício anterior, o estudo terá o condão de possibilitar aos futuros ingressos na instituição/curso tomado como lócus de pesquisa um processo de ensino-aprendizagem pautado na indissociabilidade teóriaprática.

- Também de modo indireto, os setores que receberão os egressos do Curso terão à disposição Técnicos em Segurança do Trabalho aptos a uma prática profissional autônoma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de acordo com resolução 510/16 CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados e apreciados.

Recomendações:

Incluir na metodologia do projeto (projeto detalhado e informações básicas do projeto) a forma como se realizará a pesquisa-ação, da maneira acordada com o a instituição de ensino.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem mais óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.606.143

risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1338100.pdf	08/09/2019 16:22:21		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_SETEMBRO_DE_2019.pdf	08/09/2019 16:21:23	DEYVISON CAMPOS DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Setembro_2019_Professor.pdf	08/09/2019 16:17:46	DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ajustado_Setembro_2019_Aluno s.pdf	08/09/2019 16:17:22	DEYVISON CAMPOS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_Publicizacao.pdf	14/08/2019 18:26:38	DEYVISON CAMPOS DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_detalhado.pdf	05/07/2019 23:50:48	DEYVISON CAMPOS DOS	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.606.143

Investigador	Projeto_detalhado.pdf	05/07/2019 23:50:48	DEYVISON CAMPOS DOS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao.pdf	04/05/2019 19:32:19	DEYVISON CAMPOS DOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/05/2019 19:24:22	DEYVISON CAMPOS DOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de Setembro de 2019

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar, na condição de professor(a) do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas – Campus São Miguel, do projeto de pesquisa "A Sequência Didática como produto educacional: a abordagem dos temas HIV e AIDS por meio da elaboração de materiais educativos em curso técnico de nível médio em Segurança do Trabalho", dos pesquisadores Deyvison Campos dos Santos e Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, ambos vinculados ao ProfEPT/Ifal. A seguir, dispomos as informações do projeto de pesquisa com relação à sua participação neste estudo:

1. O estudo se destina à investigação de como a produção de material didático pode se caracterizar como um contributo à prática profissional de futuros técnicos em Segurança do Trabalho (ST) com vistas ao trabalho como princípio educativo.
2. A importância deste estudo é de avaliar as impressões dos docentes e de promover uma experiência de ensino voltada à EPT baseada no trabalho como princípio educativo, com vistas ao processo de formação de Técnicos em Segurança do Trabalho, considerando os alunos do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente, em um dos campi do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, neste caso, campus São Miguel, situado em São Miguel dos Campos/AL.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a identificação, antes e após o desenvolvimento da experiência de ensino, da percepção dos sujeitos colaboradores acerca do trabalho como princípio educativo, a relação teoria e prática na formação de técnicos em Segurança do Trabalho e os objetivos da formação profissional, a partir de uma SD apresentada.
4. A coleta de dados está centrada no mês de junho de 2020.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: aplicação de questionário-perfil, apresentação para fins de avaliação da Sequência Didática como Produto Educacional e aplicação de questionário de satisfação. Será feita análise de conteúdo dos dados coletados a partir dos questionários semiestruturados respondidos pelos sujeitos da pesquisa e por meio de notas de campos (sendo, em ambos os casos, via Plataforma Google Meet).
6. A sua participação será nas seguintes etapas: adesão à pesquisa por meio de assinatura de TCLE, resposta ao questionário-perfil, disponibilidade para participação na avaliação da SD e resposta ao questionário de satisfação.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: na etapa de levantamento de dados preliminares, por meio de questionários, você, sujeito-colaborador, poderá ficar exposto à avaliação por parte dos pesquisadores, de modo que um possível despreparo técnico-científico em prestar as informações possa lhe causar constrangimentos. O que buscaremos minimizar através da objetividade das análises e posterior socialização em meio acadêmico. Já na etapa da ação propriamente dita, como a avaliação da Sequência por parte dos docentes, que aborda conteúdos programáticos relativos ao tema HIV e AIDS nos diversos componentes do CTST. Nesse caso, a avaliação da SD permitirá que você

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

atenda problematiza acerca das ações, por meio de Módulos, evitando possíveis constrangimentos, caso o planejamento das atividades se desse de forma alheia às suas contribuições. Tais riscos, seguindo os indicativos dispostos na Res.CNS n. 510/2016, são considerados como de nível mínimo (art.21) e que não visam evidenciá-lo(a) em sua identidade. E, ainda, transcrevemos aquilo que é tratado nessa mesma Resolução, no Art.19, §1º: “Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.” Ademais, o que for julgado como risco e não estiver previsto neste TCLE e no Registro da Pesquisa junto ao CEP/UFAL pode ensejar assistência e indenização (Res.CNS 510/2016, Art.19, § 2º);

8. Os benefícios esperados com a sua participação nesta pesquisa são: de forma direta, a pesquisa contribuirá na formação de Técnicos em Segurança do Trabalho em relação à autonomia e capacidade de iniciativa profissional, habilidade essencial nos ambientes de trabalho; ainda de forma direta, a participação na experiência de ensino, considerando a produção de material educativo como prática profissional, poderá subsidiar uma reflexão acerca do processo de formação de Técnicos em Segurança do Trabalho; indiretamente, a pesquisa possibilitará uma ampliação do entendimento a respeito das práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica, podendo subsidiar uma alteração no projeto pedagógico do curso com vistas à transversalidade das práticas profissionais; o estudo possibilitará um espaço de reflexão sobre prática ensino na Educação Profissional e Tecnológica, constituindo-se como um momento de formação docente continuada.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, na possibilidade de assistência psíquico-emocional e física, sendo responsável(is) por ela: os próprios pesquisadores do presente objeto de estudo, o mestrando Deyvison Campos dos Santos (ProfEPT/IFAL) Deyvison Campos dos Santos e o professor doutor Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/IFAL);

10. Você será informado(a) do resultado do estudo e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma de suas etapas.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Endereço da equipe de pesquisa:

Instituição: Instituto Federal de Alagoas – Campus Benedito Bentes

https://docs.google.com/forms/d/1AS9-iZB1BDIZopcpAI2_qR2jq3F7CPpnayh08MI8R_c/edit

2/9

28/07/2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N, Conjunto Benedito Bentes II
 Complemento:
 Cidade/CEP: Maceió/57084-649
 Telefone: (82) 2126-6230
 Ponto de referência:

Contato de urgência:
 Endereço:
 Complemento:
 Cidade/CEP:
 Telefone:
 Ponto de referência:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00h.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com
 *Obrigatório

1. Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam. Diante disso, *

Marcar apenas uma oval.

- concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.
- não concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.