



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

EVANDRO JOSÉ BRANCHES LOPES FILHO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROPOSIÇÃO DE
UM CATÁLOGO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ETEPA, CAMPUS
SANTARÉM

Manaus – AM
2021

EVANDRO JOSÉ BRANCHES LOPES FILHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROPOSIÇÃO DE
UM CATÁLOGO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS NA EETEPA *CAMPUS*
SANTARÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar

Manaus – AM
2021

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

L864p Lopes Filho, Evandro José Branches.

Práticas pedagógicas no ensino médio integrado: proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEPA, *Campus Santarém* / Evandro José Branches Lopes Filho. – Manaus, 2021.

171 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Ensino médio integrado. 3. Práticas pedagógicas. I. Salazar, Deuzilene Marques. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



EVANDRO JOSÉ BRANCHES LOPES FILHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
PROPOSIÇÃO DE UM CATÁLOGO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS
NA EETEP, CAMPUS SANTARÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

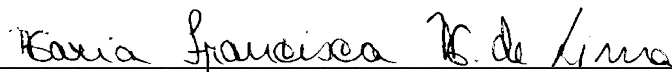
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de junho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



Profa. Dra. Maria Francisca Morais de Lima - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Profa. Dra. Jocélia Barbosa Nogueira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



EVANDRO JOSÉ BRANCHES LOPES FILHO

POTENCIALIZANDO O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CATÁLOGO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PROFEPT

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de junho de 2021.

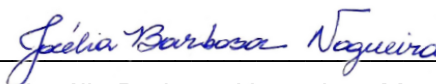
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



Profa. Dra. Maria Francisca Morais de Lima - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Profa. Dra. Jocélia Barbosa Nogueira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Com todo carinho dedico esta pesquisa aos meus pais Evandro e Lenira, que sempre estiveram ao meu lado me dando forças e incentivos pela busca da concretização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço grandemente à Deus, que iluminou meus passos e me conduziu no caminho correto para a minha felicidade e realizações.

Ao Instituto Federal do Amazonas – IFAM por oferecer a oportunidade de um curso de Mestrado, em nome da qualidade que imprimi em seus ensinamentos.

A todos os professores do PROFEPT/IFAM, pelos seus esforços no repasse do conhecimento, pela generosidade do compartilhar, e, principalmente pelo incentivo que me motivou a conclusão deste sonho.

Aos alunos e servidores da EETEPA Santarém, pelo acolhimento e contribuições.

A minha querida orientadora, Professora Dra. Deuzilene Marques Salazar, por toda sua compreensão e dedicação nesta orientação, que me deu confiança em concluir o trabalho, que mesmo de forma árdua, cansativa, me fez acreditar que com um pouco mais de esforço eu conseguiria, e, de fato consegui, e, mais do que orientações de pesquisa, me proporcionou aprendizado futuro profissional para investir em duas qualidades: persistência e determinação.

Aos meus amados pais, Evandro e Lenira, por todo amor, compreensão, educação informal e formal, por todo carinho, assistência, motivação, força, dedicação a minha criação, e por se fazerem exemplos de vida a serem seguidos por mim, sempre lutando por meu espaço em sociedade de maneira digna, honrada.

As minhas queridas irmãs: Eloane, Ediane e Edilene, lado especial de minha compreensão de vida e família, que me fazem fortalecido nos momentos mais difíceis e torcem sempre por mim me motivando às minhas conquistas, por todo o carinho. E, aos meus cunhados, com a ressalva que a felicidade de minhas irmãs é a minha própria felicidade.

As minhas sobrinhas Bruna Carolina e Ana Vitória, lado bom que a vida me deu, por todo encantamento que tenho quando estou com elas, pela alegria, e toda a felicidade que me reservam pelos momentos que passo ao lado das minhas crianças lindas.

A todos que ajudaram de alguma forma na concretização desse projeto pessoal.

*O educador se eterniza em cada ser que
educa.*

Paulo Freire.

RESUMO

As práticas pedagógicas presentes na Seara da EPT são entendidas como ações concernentes ao processo de ensino e aprendizagem cujo intuito é articular teoria e prática, salientando um dos princípios da formação integral. Partindo dessa visão, esta dissertação teve como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEP), *Campus Santarém*, com vistas à elaboração de um catálogo de produtos educacionais. Tal abordagem se justifica pela necessidade de compreensão das práticas educativas no campo da EPT e pela carência de difusão dos produtos educacionais que podem contribuir efetivamente com o referido campo. Entre os principais autores que embasam as perspectivas deste trabalho, estão: Ciavatta e Ramos (2014), Frigotto (2015), Saviani (2003) e Zabala (1998). No que tange à metodologia desenvolvida, adotou-se a abordagem qualitativa, sistematizada na pesquisa de campo por meio remoto, tendo como técnicas de coleta a entrevista semiestruturada e o questionário com perguntas abertas e fechadas. Para tanto, buscamos dois grupos de sujeitos participantes: o grupo de professores da EETEP e o grupo de alunos do Ensino Médio Integrado da mesma instituição. No que se refere ao catálogo gerado pela pesquisa, destaca-se a seleção de produtos educacionais originados do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFES, 2016). Os resultados oriundos do processo de avaliação do produto indicaram elevado índice de aprovação do catálogo junto ao seu público-alvo. É necessário destacar que o catálogo de produtos educacionais aqui proposto não se resume apenas a uma lista de produtos oriundos do ProfEPT, posto que em seu teor são destacados os aspectos conceituais tanto sobre as bases conceituais da EPT como também das práticas educativas no ensino médio integrado. Com isso, espera-se que a aplicabilidade dos mais de 30 produtos sugeridos no catálogo possa de fato potencializar as práticas educativas dos docentes no ensino médio integrado, com vistas ao cumprimento precípua desta modalidade que é a formação cidadã. Dentro desse viés, o estudo está situado na linha de pesquisa “Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atendendo aos preceitos fundamentais do ProfEPT IFAM, *Campus Manaus Centro*.”

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Práticas pedagógicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Produto educacional.

ABSTRACT

There are countless challenges related to the effective implementation of Integrated High School (IHS) associated to Professional and Technological Education (PTE). We can highlight the pedagogical practices issues, which are understood as actions concerning the teaching of classes whose purpose is to articulate theory and practice, highlighting one of the principles of integral education. This study aims to investigate the pedagogical practices developed at Integrated High School of Technical Education School of the State of Pará (TESSP), *Campus Santarém*, in order to elaborate a catalog of educational products. Such an approach is justified by the need for understanding the pedagogical practices of PTE and the lack of dissemination of educational products that can effectively contribute to that field. The main authors that support the perspectives of this work are Ciavatta and Ramos (2014), Araujo and Frigotto (2015), Freire (2015), Chisté (2017) and Zabala (1998). Regarding the methodology developed, it was adopted the mixed approach, systematizing three fundamental steps: 1) bibliographic research; 2) remote field research and 3) development of a catalog as an educational product. In the first step we observed the following themes: a) integrated high school and b) educational practices in integrated high school. In the second step we interview two target audiences applying questionnaires through the app Google Meet: a) TESSP's teachers and b) Integrated High School students from the same institution. Regarding to the catalog generated by the research, we highlight the selection of educational products from the Professional Master in Professional and Technological Education (ProfEPT/IFES, 2016). Within this subject, the study is located in the line of research "Educational practices in Professional and Technological Education (PTE)", which meets the ProfEPT IFAM, *Campus Manaus Centro*, fundamental precepts.

Keywords: Professional and Technological Education. Integrated High School. Pedagogical practices. Graduate Program in Professional and Technological Education. Educational product.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EETEPA	Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará
EMI	Ensino Médio Integrado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de entrevista: questões aplicadas	47
Quadro 2 – Escolha dos referenciais teóricos no curso de Logística da EETEPA.....	55
Quadro 3 – Planejamento de aulas no curso de Logística da EETEPA	58
Quadro 4 – Seleção dos conteúdos por parte dos docentes do curso de Logística da EETEPA <i>Campus Santarém</i>	60
Quadro 5 – Definição dos objetivos de ensino no curso de Logística da EETEPA, <i>Campus</i> <i>Santarém</i>	63
Quadro 6 – Instrumentos de avaliação aplicados no curso de Logística da EETEPA	66
Quadro 7 – Procedimentos e recursos utilizados nas práticas de ensino	68
Quadro 8 – Potencialização da criticidade dos alunos	70
Quadro 9 – Experiência de trabalho dos docentes da EETEPA em tempos de pandemia da Covid-19	72
Quadro 10 – Percepção dos alunos a respeito dos instrumentos avaliativos do curso de Logística da EETEPA	96
Quadro 11 – Opinião dos respondentes sobre o que excluir do catálogo	134
Quadro 12 – Opinião dos respondentes sobre o que incluir no catálogo	135
Quadro 13 – Opinião dos respondentes sobre o que melhorar no catálogo	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expectativa dos alunos da EETEPA, <i>Campus</i> Santarém, com relação ao curso de Logística	75
Gráfico 2 – Motivação dos alunos para matrícula no curso de Logística da EETEPA	77
Gráfico 3 – Opinião dos respondentes sobre a integração das disciplinas do curso de Logística da EETEPA, <i>Campus</i> Santarém	79
Gráfico 4 – Disposição dos professores quanto ao esclarecimento de dúvidas.....	77
Gráfico 5 – Frequência de uso da Aula Expositiva Dialogada.....	81
Gráfico 6 – Frequência de uso dos Trabalhos em Grupo	82
Gráfico 7 – Frequência de uso da Resolução de problemas com base nos conteúdos de aula.	80
Gráfico 8 – Frequência de uso do estudo de textos da disciplina.....	84
Gráfico 9 – Frequência de uso dos portfólios.....	85
Gráfico 10 – Frequência de uso do Estudo dirigido	86
Gráfico 11 – Frequência de uso dos seminários	87
Gráfico 12 – Resultados obtidos sobre os critérios e instrumentos de avaliação das disciplinas por parte dos professores da EETEPA	88
Gráfico 13 – Resultados obtidos sobre os planos de ensino apresentados pelos professores da EETEPA	89
Gráfico 14 – Resultados obtidos sobre os objetivos de aprendizagem das disciplinas da EETEPA	90
Gráfico 15 – Resultados obtidos sobre o trabalho colaborativo e coletivo dos alunos da EETEPA	91
Gráfico 16 – Resultados para a participação e estímulo a autonomia dos alunos da EETEPA.	92
Gráfico 17 – Aplicação de provas no curso de Logística da EETEPA	93
Gráfico 18 – Trabalhos em Equipe no curso de Logística da EETEPA.....	94
Gráfico 19 – Lista de exercícios no curso de Logística da EETEPA	95
Gráfico 20 – Adoção de rotina de estudo por parte dos alunos da EETEPA	97
Gráfico 21 – Frequência do hábito da leitura pelos estudantes de Logística da EETEPA.....	98
Gráfico 22 – Postura solidária junto aos colegas com dificuldade de aprendizagem no curso de Logística da EETEPA.....	99
Gráfico 23 – Hábito da leitura do conteúdo das disciplinas de Logística da EETEPA.....	100

Gráfico 24 – Realização de perguntas sobre o conteúdo no curso de Logística da EETEPA	101
Gráfico 25 – Realização de pesquisa dos conteúdos trabalhados no curso de Logística da EETEPA	102
Gráfico 26 – Ajuda aos colegas com relação aos conteúdos das disciplinas no curso de Logística da EETEPA	103
Gráfico 27 – Participação das atividades em grupo no curso de Logística da EETEPA	104
Gráfico 28 – Revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos alunos de Logística da EETEPA	105
Gráfico 29 – Avaliação da participação dos alunos no curso de Logística da EETEPA	106
Gráfico 30 – Contextualização da explanação do professor com os valores da vida em sociedade no curso de Logística da EETEPA	107
Gráfico 31 – Desenvolvimento de projetos com duas ou mais disciplinas no curso de Logística da EETEPA	108
Gráfico 32 – Relações entre os conteúdos das disciplinas do curso de Logística da EETEPA com o mundo do trabalho	109
Gráfico 33 – Relação da explicação do conteúdo das disciplinas com temas de interesse social no curso de Logística da EETEPA	110
Gráfico 34 – Utilização de outros recursos educacionais além do material didático pelos docentes de Logística da EETEPA	111
Gráfico 35 – Desenvolvimento de projetos no entorno da escola ou comunidade	112
Gráfico 36 – Percepção dos alunos a respeito dos materiais educativos	119
Gráfico 37 – Compreensão da proposta do catálogo de produtos educacionais por parte dos docentes de Logística da EETEPA	119
Gráfico 38 – Motivação dos professores da EETEPA para adotar mais de uma solução proposta no catálogo de produtos educacionais	120
Gráfico 39 – Compreensão do texto do catálogo de produtos educacionais por parte dos docentes de Logística da EETEPA	121
Gráfico 40 – Compreensão da aplicabilidade dos produtos educacionais apresentados no catálogo	122
Gráfico 41 – Auxílio do catálogo para uma formação cidadã	123
Gráfico 42 – Reflexão trazida pelo catálogo quanto aos objetivos de aula para os docentes de Logística da EETEPA	124

Gráfico 43 – Aprimoramento dos procedimentos e recursos de aula através do uso do catálogo de produtos educacionais.....	125
Gráfico 44 – Importância da escolha das metodologias corretas através do uso do catálogo de produtos educacionais.....	126
Gráfico 45 – Auxílio do catálogo no fornecimento de novas abordagens didáticas para as práticas educativas.....	127
Gráfico 46 – Auxílio do produto educacional nas práticas educativas dos docentes do curso de Logística da EETEPA.....	128
Gráfico 47 – Opinião dos respondentes sobre o tamanho dos parágrafos e da sequência de seções do produto	129
Gráfico 48 – Avaliação dos elementos gráficos do produto.....	130
Gráfico 49 – Dialogismo do texto com o leitor na apresentação de cada produto do catálogo	132
Gráfico 50 – – Entendimento sobre a organização do catálogo de produtos por parte dos docentes da EETEPA.....	133
Gráfico 51 – Percepção dos docentes da EETEPA quanto à apresentação, objetivos e aplicabilidade dos produtos do catálogo.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do catálogo de produtos educacionais.....	138
Figura 2 – Exemplo de link para recurso audiovisual disponibilizado no catálogo	139
Figura 3 – Vídeo sobre Educação Profissional e Tecnológica que consta no produto educacional	140
Figura 4 – Índice de produtos educacionais	141
Figura 5 – Apresentação dos produtos educacionais no catálogo	142
Figura 6 – Página do Portal Educapes onde o produto educacional correspondente ao link se encontra alocado	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) .	24
2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS BASES CONCEITUAIS DA EPT.....	24
2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS: DIÁLOGOS PARA COMPREENDER O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	33
2.2.1 As aprendizagens e suas tipologias, segundo Zabala	36
2.3 O CURSO INTEGRADO DE LOGÍSTICA NA EETEPA	40
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: POSSIBILIDADES EM CONTEXTO DE PANDEMIA PELA COVID19	45
3.1 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA	45
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA DE CAMPO POR MEIO REMOTO	46
3.2.1 Entrevista	47
3.2.2 Questionário.....	49
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E DISCENTES NO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	54
4.1 RESULTADOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA VISÃO DOS DOCENTES DA EETEPA.....	54
4.2 RESULTADOS SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE LOGÍSTICA DA EETEPA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO INTEGRADO DE LOGÍSTICA	74
5.1 PRODUTO EDUCACIONAL: EIXOS ESTRUTURANTES.....	115
5.2 DESCRIÇÃO CONSTRUTIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL: O CATÁLOGO	117
5.2.1 Problematização das práticas educativas como ponto de partida	117
5.2.2 Produto educacional na primeira versão.....	117
5.2.3 Avaliação do produto	118
5.2.4 Construção final do produto.....	136
6 CONHECENDO O PRODUTO EDUCACIONAL “POTENCIALIZANDO O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CATÁLOGO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PROFEPT”	137
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA EETEPA (CAMPUS SANTARÉM/PA) ATUANTES NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE LOGÍSTICA	154

ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE LOGÍSTICA <i>CAMPUS</i> SANTARÉM/PA.....	155
ANEXO C - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO	166
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	171

1 INTRODUÇÃO

A educação deve incorporar fundamentos que potencializem as dimensões do ser humano, considerando os contextos históricos e sociais. Assim, discussões e investigações relacionadas às práticas educativas devem ser intensificadas com vistas a melhoria do ensino e apropriação da ciência, cultura e tecnologia. É oportuno esclarecer a diferença entre prática pedagógica e prática educativa. As práticas pedagógicas são as práticas sociais cuja feitura é realizada com vistas a concretizar processos pedagógicos e sendo caracterizadas pela sistematização (FRANCO, 2016). Por sua vez, as práticas educativas correspondem as ações planejadas com vistas a criação de oportunidades de ensino e aprendizagem, sendo caracterizada como uma prática social inerente ao processo de formação humana dos alunos (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014; MARQUES; CARVALHO, 2016).

No âmbito da educação profissional e tecnológica, uma das principais questões a serem discutidas é a que diz respeito ao Ensino Médio Integrado (EMI). Podemos observar que a existência deste ensino, com viés emancipador, é fruto de lutas e embates travados nos campos de força e poder com vistas a suplantação da dualidade histórica na educação, a qual por vez é resultante do projeto de sociedade que privilegia a concentração de renda na mão da classe dominante em detrimento das classes menos favorecidas (CIAVATTA; RAMOS, 2011). A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), diversos debates foram promovidos até que fosse possível a instituição do Ensino Médio Integrado, com ênfase nos seus objetivos e formas de oferta (BRASIL, 1988; 1996; 2004; XAVIER; GONZAGA, 2019).

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, macroprojeto “Práticas educativas no currículo integrado”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que oferta o mestrado profissional em Rede Nacional. Desse modo, almejamos o desenvolvimento de uma pesquisa que promova tanto a produção de conhecimento quanto a construção de um produto educacional.

Ocorre que apenas a existência das legislações educacionais voltadas para consolidar o Ensino Médio Integrado no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT) não são suficientes para que essa política educacional seja fortalecida na prática. Dentre os muitos desafios existentes para as instituições que trabalham com o ensino geral integrado na educação profissional, destacamos neste estudo a questão das práticas pedagógicas. Essas, por sua vez,

condizem com as ações voltadas ao desenvolvimento de atividades com foco no ensino e na aprendizagem cujo intuito é articular a teoria com a prática.

Esse vínculo necessário não pode ser entendido pelo viés tecnicista de preparação para o mercado de trabalho, mas sim com o fim de estimular o raciocínio dos alunos para que, por meio da problematização dos conteúdos, tendo o professor como mediador, possam compreender sua capacidade de realizar intervenções positivas em seus respectivos ambientes de convívio. Essa é uma forma de potencializar não apenas a leitura de mundo dos educandos, mas também de fomentar a sua autonomia enquanto cidadãos (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

Partindo deste princípio, consideramos ser fundamental que as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado se alinhem com o ideário que acarretou seu surgimento. Dito de outra forma, o EMI visa à promoção de uma educação que está embasada nos princípios de formação humana integral com vistas a formar cidadãos cômicos de seu poder de transformar positivamente as suas respectivas realidades (CHISTÉ, 2017).

Muito além de uma modalidade educacional que agrega conhecimento geral ao conhecimento técnico-profissional, é apropriado afirmarmos que o Ensino Médio Integrado é fruto de esforços de educadores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica para assegurar aos estudantes a oportunidade de aprenderem sobre os aspectos históricos, políticos e sociais que regem a sociedade contemporânea. Também representa o resultado de debates extensos realizados com o objetivo de construir uma sociedade menos injusta e mais igualitária (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; RAMOS, 2017).

Nessa direção, consideramos a produção de uma pesquisa que se alocasse no campo do Ensino Médio Integrado, uma vez que essa forma de oferta apresenta em sua gênese os preceitos nos quais acreditamos. Além disso, delimitamos como nosso lócus de investigação a Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEP), *Campus Santarém*, haja vista essa instituição ofertar o EMI e disponibilizar seu espaço para o desenvolvimento de uma pesquisa relacionada ao assunto em questão.

Destacamos ainda outra delimitação importante para a realização deste estudo, nesse caso a seleção do curso técnico pertencente à instituição que escolhemos para ser investigada. Para tal, escolhemos o Curso Técnico Integrado de Logística, levando em conta nossa aproximação com a referida área. No tocante a ela, vale apontar que o técnico em Logística é visto como o responsável pelo gerenciamento de materiais, produtos e recursos de uma empresa, bem como sua organização operacional. Portanto, é dentro desse contexto de pesquisa que pretendemos nos situar e expor nossas contribuições.

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo geral investigar as práticas pedagógicas de Ensino Médio Integrado desenvolvidas na ETEPA, *Campus* Santarém, no estado do Pará, com vistas à elaboração de um catálogo de produtos educacionais. A escolha do desenvolvimento desse tipo de material se deu por conta das experiências e dos resultados positivos que os egressos do ProfEPT obtiveram em seus estudos aplicados, principalmente aqueles direcionados ao aprimoramento de práticas pedagógicas.

Buscando alcançar o objetivo geral descrito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) discutir as bases conceituais da educação profissional e tecnológica (EPT) que subsidiam as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado; b) descrever as atividades de ensino realizadas pelos docentes do curso técnico integrado de Logística da ETEPA, *Campus* Santarém e c) definir o conteúdo, as categorias, as etapas necessárias e a aplicabilidade de um catálogo de produtos oriundos das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Esta pesquisa se justifica por três razões complementares, todas direcionadas de alguma maneira aos produtos educacionais e sua evidência. Sendo assim, apresentamos cada uma dentro do seu contexto, levando em conta suas aproximações.

A primeira delas condiz com a intenção de colaborar de forma prática com o Ensino Médio Integrado da ETEPA, *Campus* Santarém, por meio das experiências exitosas que os egressos do ProfEPT/IFAM obtiveram em seus estudos. Nesse caso, destacamos a importância de difundir trabalhos com elevada qualidade e, sobretudo, coerentes com a proposta genuína de uma educação profissional que se preocupe com a evolução multidimensional do estudante. Para isso, o docente que atuará diretamente nessa esfera precisa ter cada vez mais possibilidades de acesso a ferramentas que o auxiliem.

O segundo fator que encorajou esta pesquisa foi a necessidade de dar maior visibilidade aos produtos do ProfEPT/IFAM, pois, entendemos que, quanto mais pessoas, em especial os docentes atuantes no Ensino Médio Integrado, conhecerem as pesquisas desenvolvidas nesse programa, mais fortalecida a EPT se tornará, mediante a possibilidade de contribuição com os profissionais de educação dessa modalidade

A terceira razão que motivou a prática desta pesquisa é indissociável das outras duas, pois se refere a evidenciar a aplicabilidade dos produtos educacionais, os quais precisam ser vistos como materiais capazes de transformar positivamente as suas realidades de aplicação, galgando a promoção de uma educação emancipadora e conexa com o ideário da formação humana integral.

Tais justificativas partiram de reflexões advindas de perspectivas empíricas e de leituras realizadas ao longo deste mestrado profissional. Assim, pomos em destaque a seguinte problemática: quais as práticas pedagógicas adotadas pela ETEPA, *Campus Santarém*, para o Ensino Médio Integrado no curso técnico de Logística?

Seguindo as linhas de pensamento expressas aqui, estruturamos este trabalho em quatro seções principais. Parte delas condiz ao referencial teórico no qual buscamos base, enquanto as outras apresentam características mais descritivas tanto dos aspectos metodológicos quanto das etapas de construção do produto educacional almejado.

Dessa maneira, a primeira seção propriamente dita é esta introdução, cuja finalidade é apresentar os caminhos que norteiam o trabalho. Por sua vez, as seções 2 e 3 propõem, respectivamente, uma discussão das bases conceituais da EPT que, em elevado grau, subsidiam as práticas educativas do Ensino Médio Integrado, e uma descrição das atividades de ensino do curso técnico integrado de Logística da ETEPA. Nessas, fazemos alusão aos teóricos mais relevantes que selecionamos para nos apoiar no entendimento desse campo complexo e desafiador: a Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente a essas seções, apresentamos os procedimentos metodológicos (seção 3) que utilizamos para a aplicação da pesquisa, ressaltando o contexto universal no qual estamos atualmente inseridos. Nesse caso, nos referimos à pandemia decorrente do novo Coronavírus, que alterou sobremaneira todos os ramos da sociedade e, por essa razão, o “fazer pesquisa” foi adaptado aos recursos disponíveis desta realidade atípica. Assim, descrevemos em certo momento a aplicação dos instrumentos de coleta de dados realizada por meio de plataformas digitais de informação e comunicação fundamentais para o processo da pesquisa e manutenção da integridade física dos participantes.

Na seção 4, expomos os resultados e a interpretação obtida, a partir de nossas análises, ressaltando que, apesar de nossas variáveis serem expressas de modo quantitativo, nossa forma de abordagem é predominantemente qualitativa. Após essa etapa, as duas últimas seções (5 e 6) trazem o caminho de construção do produto educacional “Potencializando o Ensino Médio Integrado: um catálogo de produtos educacionais do ProfEPT”, bem como as etapas de avaliação e visibilização dos recursos disponíveis. Para tanto, apoiamo-nos em autores que contribuem para que esse processo, além do aspecto funcional, expresse a relevância conceitual pertinente a esse tipo de produção.

Na última seção, dissertamos sobre todo o trabalho de modo geral e expomos nossas considerações finais relacionadas aos resultados alcançados e de como a pesquisa se desenvolveu. Tal fechamento traz ainda nossas reflexões sobre a perspectiva de formação que

defendemos sumariamente no decorrer da dissertação, ressaltando os objetivos alcançados durante esse percurso construtivo.

2 AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)

Este capítulo do estudo tem por objetivo fazer uma correlação das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica com as práticas educativas necessárias para a efetivação do Ensino Médio Integrado. Dessa maneira, buscaremos fundamentos em teorias que historicamente lutam por uma consolidação nesse universo formativo da EPT, pensando sempre em destacar as compreensões indispensáveis aos conhecimentos fundamentais a uma educação ampla, integradora e democrática.

Para tanto, passaremos pela contextualização de um dos principais terrenos deste estudo: o Ensino Médio Integrado. Em seguida, apresentaremos e discutiremos conceitos basilares para o referido ensino integrado, já que as concepções sustentadas por eles são imprescindíveis para o êxito dessa proposta educativa. Nosso intuito não é promover um debate absolutamente profundo sobre as inúmeras bases teóricas da EPT, mas possibilitar um panorama destes quatro fundamentos conceituais: o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral, a politecnia e a omnilateralidade. Assim, caminhamos rumo à nossa primeira discussão.

2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS BASES CONCEITUAIS DA EPT

Na seara da Educação Profissional e Tecnológica, uma das temáticas que tem sido o centro de debates e reflexões é a que trata do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, é oportuno que façamos primeiramente uma breve contextualização dos aspectos históricos que justificaram a criação e a oferta desse tipo específico de formação.

Quando falamos em Ensino Médio Integrado, estamos considerando a atribuição de uma proposta de ensino favorável à prática da formação integral, e essa precisa ter como sustentáculos teóricos e práticos a concepção de educação voltada para a politecnia (CHISTÉ, 2017). Dessa maneira, levamos em conta a superação de perspectivas unilaterais que há muito estão incutidas no sistema educacional brasileiro.

Num prisma histórico, mais precisamente desde o Brasil Colônia, o quadro social sempre foi fortemente marcado pela existência de desigualdades. Essa dessemelhança era refletida na questão educacional por conta da existência de uma emblemática dualidade. Isso era representado pela oferta de um ensino mais geral, o qual servia como uma espécie de ponte para uma educação superior destinada às classes mais abastadas.

Nesse sentido, os principais beneficiários desse tipo de educação eram os filhos dos representantes da classe dominante. Por sua vez, o ensino de cunho profissionalizante, e voltado

para o desempenho de ofícios, era oferecido para os filhos da classe trabalhadora como preparação de mão de obra direcionada ao mercado de trabalho. Assim, essa conjuntura educacional dualista é reflexo da estrutura social, porém, contrapondo essa sistemática, a educação profissional sob a ótica de diversos autores acaba tomando o protagonismo da educação destinada à formação integral do indivíduo (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Contudo, essa visão enfrenta embates constantes no percurso de sua consolidação, ou pelo menos de uma tentativa de se consolidar.

Do ponto de vista político e legal, é conveniente mencionar dois decretos que marcam momentos distintos e políticas educacionais frontalmente antagônicas. Na segunda metade da década de 1990, mais precisamente no decurso do governo neoliberalista de Fernando Henrique Cardoso, observamos o decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997). Em uma parte do referido registro legal, é expressa a separação da educação profissional com o Ensino Médio, reforçando a histórica dualidade que por décadas marcou tanto a sociedade brasileira como também a educação de modo geral (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Ancorado na ideia da empregabilidade e da suposta garantia do rápido acesso ao mercado de trabalho, o decreto n.º 2.208 estabeleceu a existência de três níveis: a) básico; b) técnico e c) tecnológico. Nesse sentido, a educação profissional técnica passou a ter um currículo separado do Ensino Médio (BRASIL, 1997; XAVIER; FERNANDES, 2019).

A partir do ano de 2003, com o início do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, passa a ocorrer no Brasil um movimento para debater a possibilidade de uma revogação do decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997). De maneira complementar a essa legítima reivindicação, foi também pleiteada a construção de um Ensino Médio Integrado à EPT. A partir desse debate, a expectativa gerada foi a da cisão com o modelo dual de ensino em prol de uma educação unitária, sem a existência das recalcitrantes barreiras entre ensino geral e ensino técnico (MOURA, 2007; FRIGOTTO, 2012). Assim, no ano de 2004, ocorreu o surgimento do decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), o qual determinou a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico nas seguintes formas de oferta:

a) Integrada: nesta configuração, o Ensino Médio é ofertado para os educandos que já finalizaram o ensino fundamental com vistas a garantir a habilitação profissional técnica de nível médio. Este processo de habilitação acontece na mesma instituição de ensino, com uma única matrícula para cada estudante;

b) Concomitante: trata-se de modalidade ofertada para quem já concluiu o ensino fundamental, ou ainda esteja cursando o Ensino Médio. Nesse caso, para que exista o devido vínculo entre a educação profissional e o Ensino Médio, o fator preponderante se dá na forma

de matrículas distintas para cada curso, as quais podem ocorrer na mesma instituição escolar, em instituições diferentes ou ainda por meio de convênios pautados em projetos pedagógicos unificados. É oportuno mencionar que essas ofertas devem sempre observar a disponibilidade das oportunidades existentes em cada instituição (BRASIL, 2004).

Assim, a partir do decreto n.º 5.154, a deliberação anterior, que preconizava a separação da educação profissional com o Ensino Médio, foi revogada. Essa questão da integração entre cultura geral e cultura de nível técnico era uma reivindicação antiga, a qual passou a ganhar força no âmbito educacional a partir das discussões da nova Constituição Federal no final da década de 1980 (BRASIL, 1988; MOURA, 2007). Com isso, uma falha histórica na forma de conduzir a educação no Brasil pôde ser finalmente corrigida. A possibilidade da construção de uma nova configuração de Ensino Médio, menos embasado na visão dual e tecnicista e mais focalizada na perspectiva de uma formação humana, apresentou um horizonte em que finalmente pudesse ser concretizado.

A publicação do decreto n.º 5.154 representou um avanço não apenas no que tange à questão da formação dos estudantes do Ensino Médio numa perspectiva *omnilateral*, mas também diretamente ligado ao próprio campo de embates entre visões divergentes sobre a temática e as problemáticas correlatas ao campo educacional brasileiro. Quando mencionamos o termo embate, estamos nos referindo ao trabalho focalizado no alcance de um objetivo claro, que é a qualidade na educação; um direito assegurado por lei (BRASIL, 1988; CIAVATTA, 2014).

Diante desse breve histórico, consideramos ser oportuno evidenciar a interface do Ensino Médio Integrado com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, considerando que o Ensino Médio Integrado consiste em um *lócus* que se mostra altamente favorável à promoção de uma educação que é sustentada no ideário de uma formação politécnica e integral (CHISTÉ, 2017). Para tanto, discutiremos um conceito amplamente discutido, denominado: politecnia.

Podemos destacar que a politecnia é diretamente conexas à compreensão do que é o trabalho e que a organização da educação se dá a partir do entendimento tanto do significado quanto do contexto histórico e político da temática relacionada a esse princípio. A razão para isto acontecer é que trabalho e educação são ações estritamente humanas e necessárias para que o homem possa produzir a sua própria existência (SAVIANI, 2003).

Ao abordarmos a questão da politecnia atrelada ao Ensino Médio Integrado, adotamos a ideia de educação *omnilateral*, que é congruente com a educação politécnica e não pode ficar restrita apenas ao campo das ideias. A luta por uma educação menos focalizada em formação

de mão de obra a serviço da lógica do capital e mais assentada na construção de uma sociedade menos injusta passa de forma obrigatória pelas transformações necessárias no âmbito da educação.

Embora em seu sentido etimológico a politecnia seja entendida como uma multiplicidade de técnicas, podemos constatar que, na prática atuante, essa palavra possui um sentido político, diretamente vinculado a uma das principais causas da EPT: a superação da histórica dualidade que caracterizou a divisão tanto no campo social como também na seara da educação (CIAVATTA, 2014). De modo mais descritivo, citamos o pensamento explicativo de Ciavatta (2014, p. 189-190):

Etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (CIAVATTA, 2014, p. 189-190).

Somando-se a essa visão, dizemos que a politecnia é um conceito-base da educação profissional e tecnológica que se apoia na propositura da agregação do trabalho manual com o trabalho intelectual. Assim, um indivíduo cujo processo de formação ocorreu de maneira politécnica é capaz de compreender os processos produtivos, não apenas pelo âmbito empírico, mas também pelo viés econômico e social (CHIARELLO; ELD, 2013). Nessa perspectiva, a politecnia sugere uma visão mais ampla das questões concernentes ao trabalho, atividade necessária para que o ser humano consiga produzir a sua existência (SAVIANI, 2003).

Diante disso, a formação politécnica está atrelada à interface entre o significado do termo com a razão de ser da educação profissional e tecnológica. Isso ajuda a explicar o fato de a politecnia ser considerada um dos sustentáculos da EPT, visto que o entendimento tanto da teoria como da prática deste pilar representa um fator preponderante para a materialização de uma educação centrada em promover a autonomia dos sujeitos num viés emancipador e libertador.

A materialização de uma educação politécnica depende, entre outros fatores, das decisões tomadas no campo político. No caso específico do Brasil, mais precisamente a partir do ano de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, a educação idealizada para atender aos interesses neoliberais passou a ser gradualmente transformada, mediante decisões administrativas que viabilizaram a possibilidade de uma educação politécnica (CUNHA *et al.*,

2020). Assim, podemos dizer que a luta pela garantia dos direitos já conquistados no campo da EPT, bem como a conquista de novos avanços nesta seara educacional, depende do compromisso de todos os atores envolvidos com o Ensino Médio Integrado, visando à sua consolidação (RAMOS, 2017).

Quando pensamos em discutir sobre a estruturação do currículo do Ensino Médio sob a égide da integração, torna-se necessário conceber como elemento essencial nesse processo que a própria existência do Ensino Médio é resultado de lutas por uma educação pautada na indissociabilidade entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2017). Dessa forma, cabe compreender outra dimensão basilar: o trabalho como princípio educativo, pois esse está vinculado ao Ensino Médio Integrado de maneira singular. Na oportunidade, vale salientar que esse princípio é o pilar, inclusive, para o que se compreende como politecnia, daí a relevância de tal visão.

Numa perspectiva de análise alinhada com os princípios da EPT, o termo trabalho não pode ser visto somente sob a ideia do senso comum, que atrela a ele os sentidos de “emprego”, “ocupação”, “profissão”. Nesse caso, entendemos, inicialmente, que o trabalho representa uma atividade essencial para que o homem possa expandir seus conhecimentos (CIAVATTA, 2005), isto é, muito diferente da visão alienante, na qual a figura do trabalhador é coisificada (MICHELETTI, 2017).

De certo ponto de vista, o trabalho consistia em um fator de ordem social, por meio do qual as profissões eram ensinadas e, mediante a isso, o homem passava a ser detentor de uma gama de conhecimentos básicos para exercer um determinado ramo de atividade. Todavia, o trabalho passa a ser entendido como um princípio educativo a partir de uma linha de raciocínio marxista.

Nesta perspectiva, o trabalho é considerado como um processo, o qual tem como partes integrantes o homem e a natureza. É acertado dizer que enquanto o homem está realizando modificações na natureza, concomitantemente a sua própria natureza também passa a ser modificado. Assim, o trabalho é, portanto, uma ação inerente ao homem, cuja capacidade de modificar a natureza é vista do ponto de vista de uma atividade intelectual e prática, sendo que a primeira (o pensar, o formular intelectualmente) é base dessa ação (MARX, 1988). Todavia, historicamente, essa noção educativa do trabalho passou por alterações que, em determinado ponto, culminou numa dependência com o sistema econômico exploratório e segregador do capitalismo. Nesse contexto, o vínculo entre o trabalho e a educação passa a ser uma das bases necessárias para a construção de um novo tipo de sociedade, a qual questiona o sistema capitalista (MEDEIROS NETA; ASSIS; LIMA, 2016).

Desse modo, a ideia de que algumas pessoas não trabalham e se sustentam por meio do labor de outros indivíduos não é congruente com os princípios do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2009). A ideia do trabalho reduzido a emprego atende aos anseios do capital e reforça a sua precarização e, por conseguinte, reduz de maneira substancial a importância da figura humana nos processos produtivos (ANTUNES, 2009).

Assim como a politecnia, o trabalho como princípio educativo é uma condição *sine qua non* para a existência de uma formação humana, pautada na égide da integralidade. Nesse sentido, a educação possui o seu papel ressignificado, uma vez que ultrapassa o caráter do ensino ao indivíduo, com a finalidade de lhe conceder um diploma. A educação é um eixo estruturante para que o homem enquanto ser social seja construído e possa colaborar com a sociedade.

No momento em que o trabalho não é compreendido a partir do seu princípio educativo e é reduzido à ideia de emprego, o projeto capitalista de sociedade é fortalecido. Isso se reflete na compreensão do trabalhador de apenas uma diminuta parcela da realidade. Nesse caso, com a venda da sua força de trabalho, o funcionário passa a dedicar uma parte do seu dia a gerar riquezas para seus patrões em troca de um salário (SAVIANI, 2003). Dessa forma, cria-se um ciclo vicioso, no qual o trabalhador é admitido e demitido de seus empregos até ser considerado velho demais para o mercado.

Percebemos a existência de um confronto no campo das decisões políticas conexas à educação, o qual possui dois lados distintos. O primeiro deles é formado por educadores que compreendem a necessidade de garantir e consolidar a integralidade entre os saberes gerais e os conhecimentos atinentes ao mundo do trabalho. Do outro, o modo de produção capitalista, formado por empresários que adotam o discurso do progresso e do crescimento econômico (SILVA *et al.*, 2020). A libertação e a autonomia não são de interesse dos detentores dos meios de produção. Isso reforça a necessidade de luta constante no campo das ideias para que uma educação pautada na integralidade seja uma realidade no contexto brasileiro.

Quando esta questão da integralidade no currículo do Ensino Médio não é vista com a atenção devida, abre-se um precedente para a existência de um ensino fragmentado, em que os conteúdos são transmitidos de maneira fracionada e pouco conexa ao ideário da EPT (MEMÓRIA, 2020). É por esse motivo que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) assinalam que a essência do Ensino Médio Integrado diz respeito à articulação entre a formação científico-tecnológica com o conhecimento histórico-social. Essa articulação permite ao estudante não somente conhecer o funcionamento dos processos de geração de riqueza, mas também, e

principalmente, os aspectos culturais, políticos, técnicos e sociais que fragilizam a existência de um estado predatório de produção que contribui para a alienação do trabalhador.

Convém fazermos uma observação pertinente com a noção de integração do Ensino Médio. Para Medeiros, Neta, Assis e Lima (2016), é preciso que haja o entendimento assertivo do sentido de integração, não se resumindo somente à junção de componentes curriculares que compõem determinada estrutura curricular com a finalidade de proporcionar aos alunos uma habilitação profissional. O real significado de integração, na perspectiva deste estudo, está diretamente atrelado à materialização de uma relação de interface entre a cultura geral e os conhecimentos específicos, principalmente com relação ao trabalho, à tecnologia, à ciência e à cultura. O resultado disso é uma formação emancipadora dos estudantes, os quais se tornam cidadãos capazes de realizar mudanças positivas em suas respectivas realidades.

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Moura (2012) indica que a abordagem sobre o Ensino Médio Integrado implica considerar um tipo peculiar de formação, o qual tem como elementos estruturantes a aglutinação de aspectos culturais, tecnológicos, científicos e humanísticos, que por sua vez são integrados aos saberes propedêuticos. Nesse sentido, podemos inferir que, em uma perspectiva integradora, o resultado esperado é o da formação cujo conhecimento não se limita a apenas saber da existência de um determinado assunto que integra uma disciplina, mas também conhecer os fatores correlatos à política, à história, à tecnologia e à ciência, os quais somados acabam culminando na atual configuração da temática em discussão.

Assim, ao discutirmos o Ensino Médio Integrado, podemos depreender que este tipo específico de ensino propõe mudar a perspectiva de relação do homem com a história. Esse processo de construção está diretamente ligado à associação do ser humano com a natureza. Quando essa interface é transformada, o homem passa a ter uma compreensão mais evoluída tanto sobre si mesmo como também sobre o trabalho. É por isso que Bonamigo (2014, p. 87-88) diz que: “Ao estar vinculado à natureza, ao se relacionar com ela, ao produzir seus próprios meios de subsistência, ao transformá-la, o ser humano se faz e se transforma pela mediação do trabalho”.

Ao observarmos a conexão existente entre o Ensino Médio Integrado e a formação humana integral, podemos depreender que essa categoria de ensino médio é resultado de décadas de embates existentes no campo educacional com o intuito de tornar realidade uma educação emancipadora e mais coerente com os princípios integradores que devem caracterizar a EPT (XAVIER; FERNANDES, 2019; OLIVEIRA, 2013). Sob a égide do rompimento com os discursos e práticas focalizados na manutenção da dualidade na educação, entende-se que as

lutas existentes pela defesa de um ensino integral baseado na *omnilateralidade* são ações necessárias para que as conquistas obtidas no campo político e estrutural da educação não sejam perdidas. É conveniente dizer que o próprio sentido da palavra *omnilateral* diz respeito ao desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. No entanto, para o alcance dessa finalidade, é necessário que os processos educacionais possuam como esteios a formação humana integral, a politecnicidade e o trabalho como princípio educativo (MOURA, 2012; RAMOS, 2017).

De acordo com Fonte (2014), *omnilateral* é um termo proveniente do Latim, que significa: "todos os lados ou dimensões". Nesse contexto, a educação compreende o ser humano na sua complexidade, sendo o protagonista de sua história. Diante disso, a liberdade de pensar, agir e transformar a realidade é o objetivo da formação *omnilateral*. Em sua essência, pauta-se na educação, uma vez que não se trata apenas de uma relação simples entre ensino e trabalho, porém aponta uma dimensão da emancipação humana que alude em uma crítica da configuração capitalista do trabalho.

Silva (2015) observa que, para Marx, os indivíduos a partir da educação unilateral eram guiados, ao rigor de sua classe social e condição econômica, para um único caminho. Aos mais pobres, destinava-se o caminho para o trabalho manual; aos mais abastados, caminho vertido em ciências e filosofia, o que Silva (2015) observa como um subproduto do capitalismo e da imposição das vontades das classes dominantes. Logo, vê-se um modelo de reprodução do ambiente social que, de acordo com Marx, sustentava o capitalismo, ao determinar sua base social em trabalhadores que aprendem a como trabalhar e capitalistas que herdaram o conhecimento humano produzido.

Por outro lado, a *omnilateralidade* de Karl Marx é, para Silva (2015), o fator que na educação transformaria o homem e se contraporia aos interesses das elites capitalistas. Assim, a educação atenderia a formação plena do ser humano, em se tratando de aspectos éticos, artísticos, intelectuais, psicológicos etc., para o despertar de uma consciência crítica, que os proporcionasse um posicionamento histórico na luta de classe (SOUSA, 2012; SILVA, 2015).

Apesar de o Ensino Médio Integrado ser considerado uma conquista na seara da EPT, é necessário que os debates a respeito tanto de seus fundamentos históricos e sociais, como também das dificuldades existentes para a sua preservação sejam aprofundados. É por essa razão que, em sua pesquisa, Drago (2017) salienta que essa necessidade de ampliação se dá pela própria dinâmica do sistema capitalista, o qual constantemente desmerece os propósitos que justificaram a criação e implementação do Ensino Médio Integrado. A razão para isso acontecer está na própria gênese desse tipo específico de ensino, que tem como um de seus principais

enfoques a emancipação dos sujeitos e a possibilidade de concretizar a participação social em um espaço menos negacionista e intolerante, mais democrático, justo e igualitário.

Vemos, portanto, que o projeto de educação tido como ideal para a classe patronal e pelos grandes grupos do empresariado é a manutenção da formação com vistas a produzir cidadãos produtivos para atender aos anseios das necessidades de produção capitalista (FRIGOTTO, 2007). Dessa forma, a dualidade social e histórica é mantida; os alunos formados se tornam egressos com a visão de trabalho reduzida à noção de emprego, enquanto as elites detentoras dos meios de produção permanecem consolidadas, com um sistema de governo igualmente capitalista e fortemente aliado aos seus propósitos.

Por essas razões, podemos dizer que o Ensino Médio Integrado é fruto de embates que foram travados visando à desconstrução do modelo dual de ensino para uma educação emancipadora. É correto afirmarmos que o Ensino Médio Integrado é um projeto educacional em evolução, mas que necessita ser constantemente discutido de forma conexa com as diversas realidades presentes em seus respectivos locais de oferta.

É necessário que este projeto emancipador esteja alicerçado aos valores sociais que se mostram congruentes com a construção de uma sociedade menos segregadora e mais justa (RAMOS, 2017). Desse modo, a fim de superar as concepções dualistas, não basta apenas ensinar o que é e como o trabalho se desenvolve nos sistemas produtivos, mas se mostrar presente na discussão dos aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que corroboraram o atual estado de coisas representativas do mundo do trabalho contemporâneo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para encerrar esta seção, não podemos deixar de mencionar os ataques que a educação, de modo geral, vem sofrendo nos anos de 2019, 2020 e 2021. Nesse contexto, podemos citar: o corte de recursos destinados a todos os níveis de ensino; a interrupção de bolsas de pesquisas; a desmoralização das instituições públicas de ensino básico e superior; as tentativas de reversão nos livros didáticos de fatos históricos como o Golpe de 1964; as constantes trocas de Ministros cujas agendas de articulação com estados e municípios não se efetivaram; a tentativa de implantação de projetos para a EPT em associação com o setor privado, cuja lógica não incide para uma formação integral, entre outros. Diante disso, nos vemos em um cenário pessimista no campo educacional e, por isso mesmo, buscamos fortalecer ainda mais o pensamento crítico e democrático das instituições públicas.

Finalmente, queremos ressaltar a extrema relevância dos professores que, em meio a tudo isso, buscam superar esses constantes ataques. Nessa direção, trazemos outra contribuição teórica, agora focada nas práticas educativas dos docentes, a partir de uma visão que salienta a

formação integral do estudante, associando-se diretamente com os princípios que vimos até aqui.

2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS: DIÁLOGOS PARA COMPREENDER O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

É fato que, para falarmos a respeito das práticas educativas, precisamos nos apoiar em visões que se atenham a impressões equilibradas, ao passo que estamos em um caminho sinuoso e de difícil enquadramento. Nesse sentido, buscamos sobremaneira a posição de Zabala (1998) dialogando, por vezes, com outros pensadores de importante grau teórico.

Inicialmente, para discutir as práticas educativas, precisamos compreender o que é “educar”, ao passo que este é o pilar que sustentará nossa visão. Para tanto, recorreremos à fala de Zabala (1998, p. 28):

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente.

Com base nisso, podemos chamar a atenção para dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito a “formar cidadãos e cidadãs”; o segundo compreende uma crítica: “potencializar certos tipos de capacidades cognitivas” em detrimento de outras. Com base nesses dois destaques, precisamos discutir as percepções que se figuram nesse entorno.

Quando a finalidade do ato de educar é formar cidadãos e cidadãs, primeiro aspecto levantado, imediatamente estamos associando-o à vida em sociedade, que por natureza é extremamente complexa. Nesse caso, caminhamos para um horizonte no qual precisam se manifestar inúmeros conhecimentos, afinal, não se pode viver em sociedade de maneira “estanque” ou “parcelado”. Sendo assim, na seara educacional, o estudante ou a estudante que se busca formar é um ser humano que seja capaz de desenvolver múltiplas capacidades durante seu processo formativo.

O segundo ponto que devemos explorar é relativo a uma espécie de “seleção intencional” do que o aluno precisa aprender, baseando-se para isso numa concepção ultrapassada que visa ao mero acúmulo de conhecimentos propedêuticos. Isso significa pensar a educação como uma prática simplória cuja pedagogia consiste em organizar conteúdos expositivos e medir o conhecimento do estudante prioritariamente pela capacidade de memorização de conceitos aplicados em testes. O que Zabala (1998) orienta é a distribuição ou

o equilíbrio dos múltiplos conhecimentos que precisam ser valorizados no processo educativo. Não se formam cidadãos apenas com conceitos e teorias, assim como não é adequado formá-los considerando apenas seu desenvolvimento atitudinal – aspecto que será desenvolvido em momento posterior nesta seção.

Compreendendo o que é o ato de educar, passamos agora para o que Zabala (1998) problematiza tanto dentro do campo educativo como da prática, propriamente dita. A princípio, vamos partir da seguinte perspectiva:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Zabala (1998) nos insere em um caminho realista no tocante às práticas educativas. Trata-se de um terreno complexo no qual permeiam diversos fatores capazes de influenciar as ações e, apesar de a estrutura da prática ser plausível de parâmetros e organicidade, como cita o autor, a prática efetiva é efêmera e líquida, o que revela nosso grau de dificuldade expresso nesta pesquisa. Esse alerta, por assim dizer, que o autor faz é também a percepção que queremos deixar aqui. Desse modo, vamos apresentar nossas compreensões acerca das práticas educativas com foco nos processos docentes apontados para a Educação Profissional e Tecnológica. Consideramos ainda a formação integral como pilar de sustentação, mas sabendo das inúmeras questões que envolvem esse campo, e, por isso mesmo, tentaremos dialogar com algumas delas.

Dito isso, retomamos a reflexão inicial para assegurar nossa visão: o ato de ensinar não se restringe somente à questão da transmissão de conteúdos pelo professor, sem que exista uma participação dos alunos. Compreendemos que a prática do ensino engloba outros aspectos que precisam ser considerados para que a formação dos discentes não seja focalizada somente em aspectos cognitivos, mas também, e principalmente, em um viés integrador (ZABALA, 1998).

Demonstrando todo o nosso embasamento reflexivo, é necessário ainda um direcionamento mais claro que possa nos guiar com mais concretude nesta seção. Assim, buscando a visão de Zabala (1998, p. 17), no que se refere à prática educativa, observamos que essa:

[...] deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O

planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, previsões e avaliação dos resultados.

Estamos partindo do pressuposto de que a compreensão das referidas práticas não deve se limitar somente à execução dos processos educacionais, mas sempre ter como norte a reflexão, a qual compreendemos como um nível de premissa pensado no início do processo, com o intuito de ser alcançado nas etapas finais dele. Além dessa ação, que acabou sendo emblemática para se referir à atuação do professor, precisamos entender também aspectos concernentes ao planejamento e à avaliação das práticas educativas (ZABALA, 1998).

Esses aspectos que ultrapassam o entendimento do ensino exclusivamente propedêutico, mostram-se ainda mais relevantes no contexto do Ensino Médio Integrado, característico da Educação Profissional e Tecnológica. A perspectiva de um ensino integrado não está atrelada a uma escola que fragmenta o conhecimento e, num sentido crítico, Zabala (1998, p. 27) problematiza da seguinte maneira:

Por acaso o papel da escola deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico? Ou deve cumprir outras funções? Não há dúvida de que esta é a primeira pergunta que temos que nos colocar. Quais são nossas intenções educacionais? O que pretendemos que nossos alunos consigam?

O autor, a partir dessas indagações, promove uma reflexão e posteriormente fornece uma diretriz para o processo de ensino, devendo esse começar pelas intenções educacionais que se busca no aprendizado dos estudantes. Vale lembrar que o próprio autor reconhece as ideologias que se encontram explícitas ou implícitas nesse caminho (ZABALA, 1998). Em outras palavras, inevitavelmente, as intencionalidades existem num processo educativo e, por isso mesmo, é necessário refletir a respeito de cada ação.

O aprimoramento do trabalho docente tem como um de seus pilares a constante reflexão sobre a interface necessária dos fatores educativos que influenciam a sua prática profissional. Entre esses aspectos, podemos destacar a metodologia adotada para a abordagem dos conteúdos, as interações sociais entre o professor e a classe de alunos e o estilo de docência que é fruto das vivências e do conhecimento adquirido pelo docente no decurso de sua carreira (ZABALA, 1998). Nesse tocante, tudo contribui ou não para o estímulo do aprendizado do estudante e do êxito da prática docente. Como dissemos, trata-se de um terreno fluido em que tudo ao redor pode influenciar, por isso, Zabala (1998) busca de certo modo sistematizar esse

terreno para que consigamos organizar um caminho que nos leve à compreensão de quatro tipologias que serão vistas mais adiante.

Um dos elementos preponderantes para a realização das práticas educativas é a convivência dos atores envolvidos em um contexto social, cultural e político comum. É nesse contexto que o aprendizado ocorre, mediante a realização das atividades necessárias para que a autonomia e o raciocínio crítico dos estudantes acerca de suas realidades sejam favorecidos (CORTEZ, 2013). Todavia, é oportuno esclarecer que, na perspectiva de pesquisa do presente estudo, o principal enfoque está voltado para a compreensão das relações e das variáveis que influenciam diretamente as práticas educativas na sala de aula.

Ao compreendermos que as práticas educativas devem ter como fim a reflexão para não se tornarem limitadas, fragmentadas ou unilaterais, passamos a uma compreensão mais sistemática, por assim dizer. Zabala (1998) divide e define o que se ensina (ou deve ser ensinado) em tipologias de conteúdos, quais sejam: a aprendizagem dos conteúdos factuais; a aprendizagem dos conceitos e princípios; a aprendizagem dos conteúdos procedimentais; a aprendizagem dos conteúdos atitudinais. Vistas assim, todas essas classificações serão exploradas na subseção seguinte, para melhor efeito organizativo do trabalho.

2.2.1 As aprendizagens e suas tipologias, segundo Zabala

A primeira tipologia de Zabala (1998) é a aprendizagem dos conteúdos factuais, que no nosso entender é o nível mais simples, mas que auxilia no entendimento dos demais. Tal tipologia está embasada na compreensão dos fatos, códigos e símbolos, os quais podem estar presentes nas mais diversas vertentes do ensino, sejam elas humanas, exatas ou biológicas (ZABALA, 1998). Nas palavras do autor:

Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha [...]. Conhecimento ultimamente menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional. Claro, sempre que estes dados, fatos e acontecimentos disponham dos conceitos associados que permitam interpretá-los, sem os quais se converteriam em conhecimentos estritamente mecânicos.

Apesar de básicos, os conteúdos factuais não são descartáveis. O que ocorre, muitas vezes, é uma falsa impressão de que ao dominá-los o estudante demonstra “inteligência” superior aos que não o fazem. Assim, tanto docentes quanto discentes podem inferir uma

percepção errônea do que venha a ser ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os conteúdos factuais são uma espécie de primeira etapa do conhecimento e, para promoverem significância, carecem de contextualizações de modo a não se tornarem automatizados.

A próxima tipologia é apresentada como aprendizagem dos conceitos e princípios; logo, se difere dos conteúdos factuais por não ser tão pontual, mas ainda sim expressar pouca amplitude. Segundo Zabala (1998, p. 42):

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação.

Essa tipologia é tão comum quanto a primeira, pois em certos contextos ocorre a sua memorização, isto é, conceitos e princípios são meramente reproduzidos sem que o estudante compreenda seu real significado para adaptá-los em diferentes situações. Nesse caso, para saber se o aluno de fato conseguiu absorvê-lo como conhecimento, não basta que ele seja “capaz de repetir sua definição, mas saber utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação” (ZABALA, 1998, p 42). Em outras palavras, o estudante precisa saber aplicar os conceitos e princípios considerando as variadas contextualizações.

Enquanto as duas primeiras tipologias se referem ao “o que se aprende”, e por consequência, ao que se ensina, a terceira tipologia de aprendizagem, denominada de procedimental, se volta para o “como se aprende?” ou “como se faz para aprender”. Nesse caso, observamos que a utilização do verbo “fazer” sugere a articulação entre a teoria e a prática, que por sua vez é um condicionante para uma educação de viés politécnico (SAVIANI, 2003). No contexto das práticas educativas, o ato do fazer, que remete à ideia de movimento, precisa estar diretamente concatenado ao alcance de um objetivo. Essa tipologia é definida por Zabala (1998, p. 43-44) da seguinte forma:

Um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar etc. (p. 43-44)

É importante destacar que, apesar de mencionarmos sempre a figura do estudante em nossas discussões, não podemos esquecer que é o professor, no decorrer de sua prática educativa, aquele que orienta o estudante, inclusive sobre como proceder em seu processo aprendizagem. Desse modo, as ações ou atividades exercidas na tipologia procedimental são

como estratégias e técnicas verificadas pelo professor para o contexto no qual está situado, bem como para o objetivo que se quer alcançar.

Para o êxito da tipologia procedimental, é preciso seguir quatro passos: i) realizar as ações visando ao aprendizado; ii) exercitar as ações; iii) refletir sobre as ações e o que foi aprendido, e, por fim, iv) aplicar o conhecimento gerado. Constatamos, portanto, um *continuum* das etapas que vão desde as mais simples – como fazer e refazer –, até a reflexão e a aplicação do que se aprendeu. Nessa direção, vemos uma coerência entre a percepção de Zabala e o que se espera de uma educação reflexiva e cerceada de sentido, afastando-se da visão unilateral que costumamos observar. Obviamente, estamos considerando que essas etapas procedimentais são propostas em maior ou menor grau de acordo com determinada série, nível de ensino, espaço formativo, entre outros.

A quarta tipologia congruente com as práticas educativas recebe o nome de aprendizagem dos conteúdos atitudinais. Essa está baseada em três eixos estruturantes: a) valores; b) atitudes; e c) normas, descritos pelo autor da seguinte forma:

Entendemos por *valores* os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. [...] As *atitudes* são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. [...] As *normas* são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode [...] (ZABALA, 1998, p. 46-47, grifos nossos).

Conforme observamos, esses três eixos extrapolam conceitos e técnicas (ou teorias e aplicações práticas, para associar à base do pensamento politécnico). Vemos, portanto, aspectos que serão extremamente importantes para o ato de educar que, como vimos no início desta seção, tem como finalidade formar cidadãos e cidadãs. A aprendizagem dos conteúdos atitudinais salienta nos seus três eixos, segundo Zabala (1998, p. 46): a solidariedade, a responsabilidade e o respeito ao próximo (valores); a cooperação, a participação e o respeito ao meio ambiente (atitudes). Esses aspectos, de certo modo, estão associados às atitudes do indivíduo, enquanto as normas dependem tanto dele quanto dos demais, pois se trata de uma convenção, um acordo social. Assim, vemos o quanto são importantes para o desenvolvimento individual e coletivo.

Avaliamos como necessário o conhecimento do professor a respeito dessas tipologias presentes em Zabala (1998), com vistas ao alcance do aprimoramento de suas práticas educativas. Além disso,

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...] (ZABALA, 1998, p. 29).

Consideramos que uma das incumbências do professor, no tocante às suas práticas, consiste em conhecer e planejar cada etapa que compõem o seu processo de ensino para que o objetivo maior, em um viés integrador de educação, seja alcançado, isto é, a preparação do estudante não somente para o mercado de trabalho, mas também para a vida, levando em consideração sua emancipação como cidadão. Essa é uma condição para que uma sociedade menos desigual e mais equânime exista, a partir dos processos formativos existentes tanto na escola como também nos demais espaços de aprendizagem (RAMOS, 2017).

Devemos nos depreender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos da aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e inserção social. (ZABALA, 1998, p. 30).

Essas reflexões que há tempos permeiam a educação precisam encontrar concretude, efetivação, materialização – saírem do campo teórico. Nessa direção este trabalho, tem como uma de suas propostas, a construção de um produto educacional que visa contribuir com as práticas educativas dos docentes, fornecendo-lhes materiais que tenham como base a concepção de formação integral e que sejam coerentes com a articulação entre as tipologias de aprendizagem defendidas por Zabala (1998).

Parafraseando Saviani (1997, p. 114), cabe reforçar que a escola precisa ser vista como um lugar de ensino e aprendizagem significativos, cuja função é especificamente educativa, sem cair na ideia de mero assistencialismo que apenas contribui para que a classe trabalhadora permaneça sem mobilidade social, isto é, em vez de cumprir seu papel pedagógico, de oportunizar os múltiplos conhecimentos ao estudante (fatuais, conceituais, procedimentais e atitudinais), acaba ajudando a manter uma sociedade cindida, em que a classe menos favorecida não aprende, não reflete e não aplica conhecimento algum.

A seguir, passamos a apresentar outra perspectiva relacionada a nossa pesquisa. Nesse caso, caminhamos rumo a um ponto bem específico deste estudo: o curso integrado de Logística da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEP). Para tanto, vamos iniciar por um

panorama da historicidade relativa à ciência do curso, a fim de compreender sua gênese, bem como sua posterior adaptação aos diferentes contextos educativos. Tão logo, trata-se de uma seção mais específica, que não estabelece tantas reflexões, mas que é relevante para o prosseguimento desta dissertação.

2.3 O CURSO INTEGRADO DE LOGÍSTICA NA EETEPA

A Logística é uma forma de conhecimento gerencial que representa o rol de tecnologias desenvolvidas em momentos históricos de guerras de diferentes épocas. No passado, principalmente durante as Grandes Guerras Mundiais do século XX, excepcionalmente a Segunda Guerra, foram desenvolvidas intrincadas estratégias para a produção, estocagem e distribuição para as frentes de batalhas, de alimentos, armas, munição e suprimentos médicos. Nesse contexto, as táticas envolviam despistar inimigos e alcançar tropas e pontos estratégicos de forma rápida, segura e com o mínimo de danos e gastos energéticos.

Dentro dessas necessidades de guerra, logo surgiram conhecimentos relacionados à racionalidade da cadeia de transporte e distribuição de bens e serviços que, após o término dos confrontos, a partir da década de 1950, foi incorporado proeminente ao mundo capitalista como uma ciência (PAURA, 2012). Em 1999, a Logística foi tida como:

[...] a parte do processo de gestão da cadeia de suprimentos, que trata do planejamento, implementação e controle eficiente e eficaz do fluxo e armazenagem de bens, serviços e informações relacionadas, do seu ponto de origem até o seu ponto de consumo, de maneira a satisfazer plenamente as necessidades dos clientes (COUNCIL OF LOGISTICS MANAGEMENT, 1999 apud SILVA, 2000, p. 20).

Para Ballou (1999 apud PAURA, 2012, p. 13), a “Logística é o processo de planejamento do fluxo de materiais, objetivando a entrega das necessidades na qualidade desejada no tempo certo, otimizando recursos e aumentando a qualidade nos serviços”. De toda forma, a Logística está associada à criação de lógica e racionalidade na cadeia de eventos inseridos em processos produtivos e distributivos de bens e serviços e informação. Contudo, ainda na contemporaneidade, a ideia conceitual de Logística envolve seu ambiente de emergência, o militar, que remete ao termo francês *logistique*, que “[...] define a Logística como a aplicação prática da arte de mover exércitos, compreendendo os meios e arranjos que permitem aplicar os planos militares estratégicos e táticos” (TIXIER *et al.*, 1983 apud SILVA, 2000, p. 16).

A evolução da introdução da Logística no mundo industrial e empresarial pode ser entendida em três fases distintas. A primeira é denominada de Gestão Funcional, compreendida entre as décadas de 1960 e 1970, e tem como principal marca o fato de que serviços isolados, como transporte e estocagem, que se concentraram na gestão de materiais e na distribuição física desses. Nesse período, os espaços produtivos e empresariais passaram a ter um caráter gerencial mais dinâmico, graças às novas tecnologias, como os computadores (SILVA, 2000).

Na década de 1980, a fase subsequente, houve um movimento de integração interna nas organizações, no que tange ao entendimento de uma cultura organizacional preocupada com a integração entre a aquisição de bens de produção e matérias-primas, produção de bens de consumo, ou operação de serviços e suas distribuições. Nesse período, houve uma forte desregulamentação e expansão do transporte marítimo internacional e um grande avanço na área de insumos tecnológicos de gestão empresarial (SILVA, 2000).

A terceira fase, já na década de 1990, possui um caráter de integração externa, graças ao avanço da telecomunicação global, o que envolve a internet e o fenômeno denominado globalização. Nesse contexto, ocorreu uma aproximação entre empresas e mercados consumidores de diferentes partes do mundo, a diminuição de medidas econômicas protecionistas e um fluxo maior de mercadorias, permeabilização de fronteiras internacionais, pessoas e ideias. Dessa forma, as relações mercadológicas, devido às distâncias geográficas envolvidas na aquisição de matérias-primas e bens de produção por parte dos agentes produtores, e na distribuição de bens e serviços aos consumidores, exigiu mais eficiência nas cadeias de processos logísticos (SILVA, 2000).

Os conhecimentos e organização de cadeias logísticas incorporam uma gama de imprescindíveis eventos, produtos e serviços (como estocagem, transporte, planejamento, pessoal especializado, estruturas físicas, consumo de fontes de energia etc.) que, por sua vez, são responsáveis por distribuir e encaminhar outros bens e serviços até as cadeias finais de todo processo produtivo – o consumidor final (BALLOU, 2001 apud MENEZES, 2012). Cabe destacar que *planejamento* é algo inerente à Logística, uma vez que é a atividade que desenha todo processo logístico, organizando toda cadeia de operação (MENEZES, 2012).

Nesse sentido, a Logística é essencial para que produtos sejam inseridos de forma competitiva dentro de mercados, uma vez que, quanto melhor o desempenho do processo logístico, melhor e mais rápido é o alcance dos espaços de venda e compra, sejam esses, regionais, nacionais ou internacionais. Dessa forma, os processos de planejamento e execução Logística são responsáveis, direta e indiretamente, pelo custo de um produto para o consumidor (BALLOU, 2011). Mas a Logística não se encerra nas necessidades das atividades de cunho

produtivo do mercado. Em Paura (2012), há o seguinte contributo sobre o aspecto mais amplo dessa ciência para a sociedade:

É comum abordar a importância desta ciência somente no que diz respeito à situação empresarial, porém logística vai muito, além disso. A organização de cidades deve obedecer a conceitos simples de fluxo de transporte e infraestrutura, para que haja maior qualidade de vida e eficiência com a operacionalidade das vias públicas, ou seja, a importância está além de questões empresariais e vai ao encontro da população.

Contudo, como pode ser visto, a ciência logística transborda a esfera das necessidades das organizações em melhorar sua produtividade e alcance de mercados consumidores, em prol da lucratividade, e alcança a esfera da vida cotidiana nas cidades (e no campo). Dessa forma, a Logística concebe conhecimentos úteis para o dia a dia, promovendo eficiência organizacional em amplos aspectos.

A rapidez com a qual a sociedade contemporânea se tornou complexa a partir do Pós-Segunda Guerra Mundial, com a inserção de novas economias e a expansão do capitalismo, o mercado mundial também se tornou mais arrojado e com novas demandas, principalmente dos agentes consumidores. Isso foi o maior impulsionador para a introdução da Logística como adequação da produção e gestão de bens e serviços e o abastecimento da população a partir deles.

De forma proeminente, a Logística tende a acompanhar as mudanças das tendências e demandas da sociedade e do mercado. Esse fenômeno acompanha mudanças geopolíticas e dos custos produtivos e de escoamento de bens e serviços. Nessa esteira, os avanços tecnológicos atuam orientando para a aquisição de qualidade e eficiência em todo processamento logístico, seja no tocante à administração e gestão, quanto ao trânsito do que é produzido, seja de forma doméstica ou internacional (BALLOU, 2011).

No terreno específico de nossa pesquisa, visamos ao Curso Técnico em Logística, o qual é ofertado hoje pela Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEP), no município de Santarém. No dado contexto, verificamos que houve uma atualização no formato curricular do curso, aumentando seu diálogo com a realidade em que se vive. Modificou-se, assim, tanto temas quanto competências e habilidades, fato esse que propicia ao educando uma formação mais sólida, integrada, que abre uma diversidade de espaços de atuação, conforme prescrito no plano de curso:

[...] busca contribuir para a formação do profissional cidadão em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e

igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio (EETEP, 2020, p. 8).

Diante disso, considera-se que o curso de Logística possui grande importância no desenvolvimento tecnológico e científico da região, que pode transformar todo o modo como se apresenta o meio comercial de Santarém, até então sua principal forma de nutrir a economia local. Isso, no que diz respeito à hipermodernidade, ou seja, ao excesso de avanços, faz-se imprescindível, em virtude da competição globalizada entre mercados. Assim, torna-se necessário dar esse passo adiante para não deixar a economia local se perder no tempo. Caracteriza-se então:

O curso Técnico em Logística – Eixo Tecnológico: Gestão e Negócio enquadram-se no novo modelo de Educação Profissional de nível técnico, subsidiada pelo conceito de competências enquanto capacidade pessoal de articular os saberes inerentes a situações concretas de trabalho considerando: As competências e habilidades gerais necessárias a todos os profissionais da área; as competências e habilidades técnicas específicas da habilitação – Técnico em Logística. (EETEP, 2020, p. 11).

Considerando a pluralidade dos educandos, de maneira a respeitar todas as suas diversidades, oferecendo o suporte necessário àqueles que detêm dificuldades especiais, a EETEP centra as atividades do curso em módulos específicos. “O curso em Técnico em Logística – Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios são compostos de oito fases, funcionando com 06 tempos diários de 45 minutos nos horários matutino e vespertino” (EETEP, 2020, p. 12).

Nas oito fases do curso, têm-se disciplinas de formação geral, como Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Espanhol, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física e Matemática. Ao longo das fases, são acrescentadas disciplinas técnicas, a exemplo, Introdução à Logística, Fundamentos da Administração, Gestão de Suprimentos, Inglês, Tecnologia do Trabalho Científico, Ética, Responsabilidade Social, Gestão da Qualidade, Gestão Social Ambiental, Gestão de Pessoas, Legislação Aplicada à Logística, Saúde e Segurança do Trabalho, Planejamento Financeiro e Estratégico, Fiscal Tributário, Gestão de Transporte, Informática aplicada à Logística, Gestão da Produção, Gestão da Cadeia da Distribuição, Gestão da Cadeia de Abastecimento, Logística Reversa, Logística Internacional e por fim Comércio Exterior. Além de cumprir todas essas disciplinas para conquistar o diploma de Técnico em Logística, o aluno ainda deve concluir o estágio supervisionado, com carga horária obrigatória de duzentas e quarenta horas (240h).

Observamos, portanto, do início desta subseção até aqui, a gênese que embasa a área da Logística e percebemos suas raízes históricas. É importante ressaltar a necessidade de se refletir sobre os contextos que deram início à área, considerando também o contexto atual. Além disso, destacamos nossa preocupação em pensar o curso de Logística não apenas pelo viés de serventia aos sistemas de produção que culminam na compra e venda de materiais, entendendo assim que deve existir também um pensamento crítico acerca das atividades executadas. Em outras palavras, é possível não promover um sujeito que deve meramente servir ao capital, mas possibilitar seu desenvolvimento múltiplo a partir do trabalho que executa, revelando nesse sujeito o que já discutimos aqui: o trabalho como princípio educativo.

Além disso, devemos levar em consideração as práticas educativas que favoreçam o referido desenvolvimento do estudante. Trata-se de um desafio para o professor, pois dentro de um âmbito já instituído é ainda mais complexa a proposição de mudanças. No entanto, esta pesquisa está delineada em percursos metodológicos que visam ao diálogo com docentes e estudantes, a fim de alcançar os objetivos que foram postos no início do trajeto. Assim, passamos a apresentar a metodologia que escolhemos para efetivar tais intuítos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: POSSIBILIDADES EM CONTEXTO DE PANDEMIA PELA COVID19

Considerando o foco na cientificidade deste trabalho e o rigor metodológico que se exige em pesquisas científicas, apresentaremos nesta seção as etapas da efetivação investigativa que culminaram nesta dissertação. Para tanto, baseamo-nos em autores específicos do campo da metodologia de pesquisa, sobretudo aqueles que discutem parâmetros em pesquisas sociais e nas ciências humanas. Desse modo, descreveremos a etapa principal de nosso estudo: a pesquisa de campo por meio remoto – dividida em duas fases: aplicação de entrevistas e aplicação de questionários.

Destacamos que nossa pesquisa parte da perspectiva de abordagem qualitativa que, na visão de Minayo (1994) “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, propomos nos distanciar da operacionalização citada pela autora, mas com a segurança de que também podemos nos apoiar em objetivações e dados quantitativos que nos leve para caminhos discursivos coerentes e éticos, a fim de alcançarmos os objetivos propostos.

3.1 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O cenário de pandemia que se formou durante o decurso de pesquisa tornou a operacionalização tanto da coleta de dados como também do produto educacional um trabalho complexo. As dificuldades só não foram maiores por conta do recorrente contato do pesquisador com a EETEPA *Campus* Santarém antes da eclosão de problemas respiratórios mundialmente conhecida como Covid-19 (LIMA, 2020). Antes da operacionalização da coleta de dados ter sido iniciada, o autor desta dissertação já possuía o contato do diretor desta instituição para fazer outros trabalhos científicos conexos ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A principal mudança ocorrida durante o trajeto metodológico residiu no fato de o pesquisador aprender a lidar com tecnologias que até eram conhecidas, mas não a ponto de serem utilizadas em seu cotidiano. Assim, o *Google Forms* para a geração dos questionários e o *Google Meet* para o agendamento e realização de reuniões foram instrumentos sem os quais dificilmente teríamos sucesso durante o processo de coleta de dados para este estudo. Isso remete ao estudo de Moura (2012), o qual ressalta que a tecnologia enquanto um dos pilares da

formação humana integral deve ser vista como parte inseparável das relações humanas e de trabalho na sociedade hodierna.

Podemos mencionar que a principal dificuldade ao longo deste período de coleta dos dados junto aos docentes e alunos da EETEPa foi a qualidade deficitária da internet na cidade de Santarém. Mesmo com este óbice, percebemos que o corpo docente da referida instituição nos relatou *feedbacks* preciosos e que nos deram o norte necessário quanto a estruturação do produto. Já o questionário feito junto aos alunos contou com a participação ativa dos respondentes. A coleta dos dados feita pelas vias digitais e comunicacionais (com a devida anuência dos respondentes) está sendo uma realidade para muitos pesquisadores no Brasil. A nosso ver, mesmo diante do cenário desafiador do contexto de pandemia, a coleta de dados ocorreu sem transtornos e foi um dos fatores condicionantes para que o presente estudo prosseguisse.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA DE CAMPO POR MEIO REMOTO

Uma das características da pesquisa de campo é a realização de um contato direto com “pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 159). Partindo dessa visão, denominamos de participantes as pessoas com as quais coletamos os dados da pesquisa. Esses, por sua vez, são professores e estudantes do curso integrado de Logística da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPa), *Campus* Santarém, lócus de nossa pesquisa.

Nas ações para a coleta de dados, utilizamos duas técnicas específicas: a) o questionário e b) a entrevista. Ambas foram aplicadas com o auxílio de plataformas digitais de informação e comunicação, a fim de evitar contato direto com os participantes, resguardando a saúde física do pesquisador e dos pesquisados. Assim, apesar do contexto pandêmico vivenciado nos anos de 2020 e 2021, nossa pesquisa conseguiu prosseguir, ainda que as condições tenham sido distintas do que se imaginava inicialmente.

De maneira coesa com as premissas éticas de pesquisa (BRASIL, 2016a), foram redigidos dois termos de autorização. O primeiro deles foi o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento construído para explicar aos alunos, menores de 18 anos, os objetivos, a metodologia e os riscos envolvidos na participação do trabalho.

O segundo documento elaborado foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, a exemplo do que fora feito com o TALE, o TCLE também foi redigido com o intuito

de esclarecer aos pais dos alunos os objetivos, a metodologia e os riscos envolvidos na participação do estudo. Além da assinatura dos pais, o TCLE foi utilizado como documento de respaldo direcionado aos professores participantes da pesquisa. Dessa maneira, demonstramos o primeiro percurso dessa trajetória rumo à efetividade da pesquisa de campo. Assim, passamos agora a descrever a aplicação das técnicas de coletas sobre as quais já nos referimos: a entrevista e o questionário.

3.2.1 Entrevista

A primeira técnica aplicada com os participantes foi a entrevista, entendida aqui, no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico (MINAYO, 2010, p. 261). De forma mais descritiva, compreendemos que a entrevista é:

[...] acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes a um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam por sua forma de organização. (MINAYO, 2010, p. 261).

Apoiando-nos na descrição de Minayo (2010), optamos por uma aplicação de natureza individual com os participantes. Ademais, recorreremos ainda a uma classificação do tipo de entrevista para ser realizada e, nesse caso, nos direcionamos à abordagem de Marconi e Lakatos (2003), sistematizando uma entrevista estruturada. Destacamos que, para essas autoras, a entrevista estruturada (ou padronizada) é:

[...] aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas [...] (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

Para o cumprimento dessa, elaboramos inicialmente um roteiro de perguntas a serem aplicadas com o público-alvo da primeira coleta: os professores da EETEP. Esse roteiro foi constituído por 7 questões, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista: questões aplicadas

N.º	Redação da questão
1	Com relação às suas práticas educativas, quais são os referenciais teóricos que embasam a sua atuação como docente no curso integrado de Logística da EETEP?
2	Como são elaborados os planos de aula: quem participa deste processo? Quem contribui?

3	Como você seleciona os conteúdos abordados para a disciplina?
4	Como você define os objetivos de ensino da disciplina?
5	Como você realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos?
6	Quais os procedimentos e recursos comumente utilizados por você no ensino?
7	Em sua vivência como docente, como você busca potencializar a criticidade dos estudantes em relação aos temas abordados em sala de aula?

Fonte: Elaboração própria (2021).

As perguntas do roteiro visaram reunir informações sobre as práticas educativas de cada professor entrevistado, além de transitar por contextos pertinentes ao desenvolvimento do estudante. A questão 1 foi direcionada à informação dos referenciais teóricos nos quais o professor embasava suas práticas; as questões 2, 3 e 4 se dirigiram à organização e ao planejamento das aulas a serem realizadas pelo docente; a questão 5 voltou-se para um contexto avaliativo do estudante; a 6 buscou a fala do professor no que tange aos recursos pedagógicos usados por ele; e a pergunta 7 se preocupou em identificar o estímulo dado pelo docente para o desenvolvimento da criticidade do estudante.

Com o roteiro devidamente estruturado, buscamos o contato com os participantes por meio de mensagens via *e-mail* e aplicativo de mensagens. Mediante o retorno dos participantes, as entrevistas foram agendadas previamente e, assim, prosseguimos com a aplicação efetiva.

Por conta dos problemas gerados pela pandemia do novo Coronavírus, a alternativa encontrada para concretizar as entrevistas junto aos professores da EETEPA foi a realização de videoconferências (TAROUCO *et al.*, 2003). Por intermédio do aplicativo *Google Meet*, foi possível estabelecer contato com os docentes e as perguntas foram feitas de forma fluida. O registro dessas videoconferências foi realizado com a devida anuência dos participantes, havendo a garantia do sigilo e da preservação da identidade dos sujeitos, em consonância com os princípios éticos de pesquisa (BRASIL, 2016a).

Salientamos que a finalidade do uso das entrevistas foi atender ao objetivo específico 2 deste estudo: descrever as atividades de ensino realizadas pelos docentes do curso técnico integrado de Logística da EETEPA, *Campus Santarém*. Desse modo, realizamos essa etapa com 11 professores e, nesse sentido, compreendemos que o objetivo foi alcançado, passando à fase seguinte: a transcrição das entrevistas.

No que se refere a esse movimento, nos preocupamos com o registro adequado das respostas, em conformidade com o que Marconi e Lakatos (2003) apontam como validade. Para tanto, registramos gestos, atitudes e inflexões, com o intuito de manter a fidedignidade da

resposta do entrevistado. Por fim, arquivamos o material visando às etapas posteriores da pesquisa.

3.2.2 Questionário

A segunda técnica aplicada com os participantes foi o questionário de pesquisa que, segundo Severino (2014, p. 108), é o “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Diante dessa definição passamos a adotar características de elaboração que prezassem pela utilização de uma linguagem direta e simples. O objetivo dessa característica menos complexa é fazer com que o participante da pesquisa conseguisse compreender com clareza as indagações direcionadas. O resultado esperado com isso foi a assertividade na coleta dos dados no momento da análise.

Além disso, passamos a construir questões que respeitassem a sistematização necessária a uma aplicação exitosa. Desse modo, utilizamos o conhecimento adquirido na construção de nossa discussão teórica e elaboramos um formulário com 36 itens para o grupo de estudantes.

Dentro desse total, construímos perguntas de variados tipos, com o propósito de atender cada eixo pré-determinado. Assim, apoiados nas definições de Marconi e Lakatos (2003), utilizamos duas classificações de questões:

a) abertas: as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões;

b) perguntas de múltipla escolha: perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

Cabe descrever que, no caso das questões de múltipla escolha, utilizamos duas tipologias: as *perguntas de mostruário*, cujas respostas estão estruturadas junto à pergunta; e as *questões de avaliação*, que se caracterizam por permitir que o respondente emita um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item.

Para a materialização do questionário, recorreremos às funcionalidades existentes na ferramenta *Google Forms*. Com isso, dividimos o questionário em seções específicas com o objetivo de captar as opiniões dos alunos a respeito das práticas educativas que integram a rotina dos professores do curso de Logística da EETEP, *Campus Santarém*.

É oportuno esclarecer que o questionário não foi elaborado e imediatamente enviado aos alunos. Além da preocupação necessária com a obtenção das autorizações junto aos pais e estudantes, outro procedimento adotado foi a realização de um pré-teste do questionário junto

a um público de 10 pessoas, dentre elas egressos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e alunos da turma 2019 do referido programa de pós-graduação. O intuito disso foi detectar os itens do questionário que precisavam ser aprimorados, e, dentre as sugestões que foram atentamente ouvidas e aceitas, destacamos as falas abaixo, levando em conta que cada participante do pré-teste está identificado como P1, P2 e assim por diante.

É preciso aproximar a linguagem do questionário com a realidade dos alunos. Em alguns trechos está uma linguagem muito técnica (P1).

Eu incluiria uma questão que abordasse sobre a existência (ou não) de programas da EETEPA voltados para resolver os problemas da comunidade (P2).

Na pergunta 2, a primeira e a segunda opção de resposta são muito parecidas. Seria interessante ficar somente com uma alternativa que fale sobre arrumar um diploma (P5).

Na última pergunta, tenta ser mais objetivo. Os alunos não conhecem muito sobre aspectos pedagógicos. Procure aprimorar mais o enunciado da questão para eles entenderem bem o que a questão está pedindo (P5).

Esse procedimento se mostrou coerente com a fala de Severino (2014, p. 109):

De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste) mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

A intenção do pré-teste era fazer com que eventuais imprecisões fossem corrigidas. Dessa maneira, o questionário foi readequado e enviado ao seu público-alvo mediante as autorizações necessárias.

No que tange à descrição do questionário, propriamente dita, destacamos que, na parte inicial, nos atemos a fazer uma breve contextualização dos objetivos de pesquisa, bem como instruir os respondentes sobre a forma correta de responder a cada questão formulada. Nessa primeira parte, as questões foram elaboradas no sistema de múltipla escolha. Contudo, apesar das alternativas estarem dispostas, os alunos também tinham a opção de escrever comentários nos casos em que nenhuma das alternativas refletissem os seus pontos de vista a respeito dos assuntos abordados nas questões a eles dirigidas. No cenário geral, 42 alunos responderam ao questionário.

Nas primeiras questões, buscamos compreender as expectativas e motivações dos alunos sobre o curso integrado de Logística da EETEPA. As questões 1 e 2 foram elaboradas nesse sentido. Posteriormente, realizamos indagações acerca das práticas educativas adotadas pelos

docentes da EETEPA, *Campus Santarém – PA*, mais precisamente nas questões 3 e 4. Para esse trecho do questionário, utilizou-se um procedimento de pesquisa denominado Escala de Likert (ANTONIALLI; ANTONIALLI; ANTONIALLI, 2016). No caso específico dos questionários construídos no *Google Forms*, a Escala de Likert é representada por meio do intervalo numérico de 1 a 5. Dessa forma, nas perguntas que foram estruturadas para serem respondidas utilizando a referida escala, os alunos deveriam guiar-se pelos seguintes raciocínios:

- 1: Nunca;
- 2: Raramente;
- 3: Às vezes;
- 4: Muitas vezes;
- 5: Sempre.

Além das práticas educativas, as seções do questionário que foram construídas para serem respondidas com a Escala mencionada constituíram-se por:

1. Frequência das estratégias de ensino (do item 5 ao 11): nesta parte do questionário, buscamos conhecer, a partir da visão dos alunos de Logística da EETEPA, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes deste curso na condução de suas disciplinas;

2. Atuação dos professores (do item 12 ao 16): visou compreender as atividades de ensino realizadas pelos professores da EETEPA, bem como os critérios de avaliação utilizados por eles, além dos planos de ensino das disciplinas;

3. Instrumentos avaliativos do curso (do item 17 ao 19): os alunos foram indagados a respeito de quais instrumentos são utilizados com mais frequência pelos professores do curso de Logística da EETEPA. Na questão 20, foi feita uma pergunta discursiva para verificar que outros instrumentos avaliativos são utilizados por estes professores no decurso de suas disciplinas ministradas;

4. Participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem (do item 21 ao 30): foram demonstradas frases afirmativas referentes à postura dos discentes nas atividades concernentes ao ensino e a aprendizagem. A exemplo das demais perguntas, os estudantes deveriam apontar sua opinião considerando o intervalo de 1 a 5 na escala, conforme legenda já descrita aqui;

5. Contextualização do curso com o mundo do trabalho e fatores que influenciam na aprendizagem (do item 31 ao 36): foram abordadas situações a respeito do vínculo entre as atividades do curso e as questões sociais relevantes, incluindo o mundo do trabalho.

A partir disso, podemos dizer que as respostas dos alunos de Logística da EETEPA subsidiam tanto a percepção a respeito das práticas educativas adotadas pelos professores deste

curso como também a ocorrência de eventuais lacunas existentes nos processos de ensino e aprendizagem. Essas informações são de grande valia para a elaboração da proposta de material educativo conexas a esta dissertação que é a criação de um catálogo de produtos educacionais.

Com relação à análise das entrevistas realizadas com os professores, cada encontro realizado no *Google Meet* gerou um arquivo em áudio. Esses, por sua vez, estão sendo transcritos e posteriormente serão analisados e interpretados, segundo a visão de Marconi e Lakatos (2003), a qual apresentamos a seguir.

3.1.3 Análise e interpretação dos dados

Nesta pesquisa, realizaremos duas etapas básicas com os dados obtidos. São elas: a análise e a interpretação dos resultados – tanto dos provenientes das entrevistas quanto dos advindos dos questionários. Para isso, nos apoiaremos em Marconi e Lakatos (2003), para as quais ambas as etapas definidas constituem o núcleo central da pesquisa.

Objetivamente, as autoras explicam que a análise e a interpretação dos dados são: “[...] duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167). Nesse caso, essas fases serão realizadas de maneira articulada, mas obedecendo a sistemática basilares que lhes cabem, a fim de alcançarmos os objetivos estipulados em nossa pesquisa.

De modo geral, podemos dizer que a etapa da análise é “a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167). Nesse processo sistêmico, é preciso seguir determinados caminhos que lhe dão organicidade e cientificidade. Para isso, elencamos três: a) interpretação; b) explicação e c) especificação. Numa leitura nossa, vemos que, de modo geral, essas etapas da análise giram em torno de perguntas, como: quais são as variáveis presentes nos dados? Como elas surgiram? Por que elas aparecem assim? Com isso, buscaremos evidenciar os elementos e os aspectos presentes nos questionários e nas entrevistas, atentando-nos para os limites de nossa pesquisa.

As etapas que vimos até aqui compõem o constructo da fase de análise, mas também é preciso identificar a sistemática da *interpretação dos dados*. Antes, porém, cabe expor a definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 168) quanto a essa:

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

Desse modo, compreendemos que a interpretação dos resultados é o momento de ampliação das perspectivas observadas. Para tanto, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), precisamos considerar dois momentos que estão diretamente interligados: a construção de tipos, modelos e esquemas, e a ligação dos resultados com a teoria. Logo, essa etapa é realizada por meio de organicidade e articulação teórica. Assim, buscaremos, durante nossas interpretações e inferências, retomar conceitos e reflexões dos capítulos teóricos que constituem este trabalho.

Em síntese, faremos a análise e interpretação dos dados seguindo as etapas aqui descritas, visando à relação entre as variáveis provenientes das respostas coletadas e nossos diálogos teóricos e inferenciais.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E DISCENTES NO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

No presente capítulo, são delineados os resultados obtidos junto aos docentes e alunos do curso integrado de Logística da EETEPA, *Campus Santarém*. Num primeiro momento exibimos e interpretamos os dados coletados junto a 11 (onze) professores que, mediante autorização prévia, gentilmente aceitaram colaborar com esta pesquisa. Noutro subtópico desta seção, apresentamos os resultados pertinentes aos alunos que, por meio de autorização própria ou de seus pais ou responsáveis, responderam a um questionário digital cuja finalidade foi aprofundar suas observações sobre as potencialidades e lacunas das práticas educativas adotadas por professores do curso de Logística do Ensino Médio Integrado da EETEPA, *Campus Santarém*.

4.1 RESULTADOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA VISÃO DOS DOCENTES DA EETEPA

Até que a presente dissertação chegasse a sua versão final, alguns obstáculos tiveram de ser contornados, a maioria deles causado pelo contexto hodierno advindo da pandemia do novo Coronavírus. As dificuldades com relação à coleta de dados ocorreram por conta das restrições de circulação de pessoas com vistas a evitar que a enfermidade conhecida como Covid-19 tivesse sua transmissibilidade potencializada. Diante deste cenário, a coleta de dados, que a princípio seria realizada presencialmente, foi adaptada para o contexto referido. Para tanto, utilizamos a ferramenta do *WhatsApp* para fins comunicacionais, bem como plataformas de videoconferências para a aplicação dos roteiros semiestruturados das entrevistas (TAROUCO *et al.*, 2003; MARCONI; LAKATOS, 2003).

A intenção inicial da coleta de dados junto aos professores de Logística da EETEPA era contar com a participação de todos os 23 profissionais que integram o corpo docente desta instituição. Todavia, nem todos puderam colaborar com essa fase de coleta, posto que tal ação ocorreu em fevereiro de 2021, época em que o calendário escolar da EETEPA foi alterado por conta do cenário pandêmico ora vivenciado, e o semestre entrou em fase de encerramento. Assim, alegando compromissos referentes à entrega de notas, correção de provas e participação em reuniões com a coordenação pedagógica, nem todos os docentes puderam participar. Em todo caso, 11 professores aceitaram colaborar com o presente estudo. Portanto, nos subtópicos seguintes, correspondentes ao roteiro de perguntas do Anexo A, expressamos os resultados

coletados mediante a aplicação do roteiro semiestruturado de entrevista (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para preservar a identidade dos professores, a exemplo do que fora feito na dissertação de Borges (2019), adotou-se como forma de identificação dos participantes o termo DOCEN, que se refere a docente, seguido de um número de controle. Com vistas a aprimorar a apresentação dos dados, as respostas de cada docente entrevistado foram analisadas criteriosamente e, com base nos relatos obtidos, foram criados conjuntos de falas, os quais estão associados a categorias criadas para se referir ao ponto de vista dos participantes da pesquisa. Feito este procedimento, o passo seguinte foi a realização da análise em diálogo com os autores que integram o marco teórico da presente dissertação.

Com relação à pergunta “Quais são os referenciais teóricos que embasam a sua atuação como docentes?”, observamos que boa parte dos docentes do chamado eixo comum busca orientar suas práticas consoante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em casos mais específicos, alguns autores significativos para a compreensão das disciplinas ministradas pelos professores foram citados no decorrer das respostas.

Entre os entrevistados, é oportuno esclarecer que o respondente DOCEN 9 não integra o corpo fixo docente do curso de Logística, tendo ministrado somente uma disciplina da qual é também o coordenador pedagógico. E, apesar de não pertencer diretamente ao grupo de professores do curso aqui em destaque, este respondente aceitou de forma cordial colaborar com a coleta de dados do presente estudo.

O Quadro 2 demonstra os trechos das falas dos respondentes que sinalizaram o uso da BNCC (BRASIL, 2017) como principal referência para suas práticas educativas.

Quadro 2 – Escolha dos referenciais teóricos no curso de Logística da EETEPA

Categoria: Escolha dos referenciais teóricos para as práticas educativas no ensino médio integrado
Subcategoria: ENEM e BNCC como base teórica no ensino médio integrado
Fragmentos das falas dos participantes
"Claro que quando eu vou para outras questões a mais, pesquiso algumas questões pros testes, né? De Enem" (DOCEN 2).
"Trabalhamos muito bem na BNCC, esse ano, né? Fora outros autores que a gente tem também, né? Paulo Freire, Piaget. Mas a gente realmente trabalha mesmo nas habilidades, competências com a BNCC" (DOCEN 4).
"Na verdade, nós estamos trabalhando com a BNCC. Além da BNCC, também estamos trabalhando com os PCNs, né?" (DOCEN 6).

"As referências do ENEM. Todas aquelas habilidades e competências que são cobradas pelo Enem, a BNCC" (DOCEN 11).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

As falas dos respondentes retratadas no Quadro 2 demonstram a tendência das práticas educativas dos docentes entrevistados a uma educação que privilegia somente o desenvolvimento de competências (RAMOS, 2011). Esta é uma percepção que acaba consolidando a visão segregadora e dualista que se contrapõe aos princípios emancipadores da EPT (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Por conta das determinações que são tomadas nos campos decisórios do poder, esta visão focada apenas na competência acaba fazendo com que o ideário da construção de uma sociedade mais justa e igualitária se torne mais distante (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

A questão retratada nas falas de DOCEN 2 e DOCEN 11, as quais mencionam o ENEM como base de sustentação para suas práticas educativas, demonstra outro problema resultante da visão elitista da educação que prevalece atualmente na esfera federal: o ensino médio sendo visto como uma espécie de curso preparatório para a realização de exames periódicos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio.

Isso remete ao que se vê em Moura (2013), o qual questiona se o Ensino Médio Integrado realmente está servindo para promover a cidadania e a autonomia de seus estudantes ou tem servido de travessia para confirmar a lógica do capital. Além disso, Moura (2013) relata que esta questão de as competências serem vistas como o cerne principal da formação do aluno representa um dos resultados favoráveis para a classe empresarial, a qual deverá escolher dentre as muitas opções existentes no mercado para suprir suas demandas de mão-de-obra. Numa linha de raciocínio semelhante, Ramos (2017) alerta para a necessidade de se repensar constantemente sobre a prática docente no EMI, posto que a principal finalidade desta educação é o preparo não somente para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade.

O documento norteador conhecido como Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz a questão das competências como o principal sustentáculo a ser trabalhado no decurso do itinerário de formação do estudante. Este é um discurso que remete ao estudo de Ciavatta e Ramos (2011), o qual assevera que a consolidação da pedagogia das competências sob a égide da empregabilidade faz com que o responsável pela existência do desemprego seja o próprio trabalhador. Com vistas a suplantarmos este cenário, nesta

perspectiva compete a cada indivíduo empreender esforços para se qualificar e assim elevar a probabilidade de ser bem-sucedido em sua vida profissional.

Esta centralidade das competências no currículo não representa uma grande novidade no contexto educacional. Isto porque este destaque dado as competências na educação já vêm sendo propagado desde a década dos anos 1990. Trata-se de um discurso deveras esgarçado e que robustece a questão da formação voltada para o acesso ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva, matérias como Filosofia e Sociologia são muito mal vistas, pois levam o estudante a questionar o *status quo* (SILVA, 2018). Desta forma, o protagonismo das competências no trajeto formativo dos alunos de EPT significa o enfraquecimento dos reais propósitos que permeiam o ensino médio integrado, o qual só foi possível ser materializado mediante lutas e embates em prol de uma educação mais humana e voltada para a formação cidadã (RAMOS, 2017; XAVIER; GONZAGA, 2019).

Conforme é possível observar nas falas de DOCEN 4 e DOCEN 6, os professores trabalham com outras fontes para a construção de suas práticas educativas, mas sempre enfatizando como base a BNCC (BRASIL, 2017). No caso específico de DOCEN 4, existe uma menção a Jean Piaget e Paulo Freire, enquanto o DOCEN 6 cita o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de sua disciplina. Todavia, a presença da BNCC (BRASIL, 2017) como o principal elemento de orientação para as práticas educativas destes docentes no Ensino Médio Integrado inspira reflexões.

É necessário pensar sobre os reais propósitos de uma educação integrada, com vistas a desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões. Isto é algo que vai muito além da preparação de alunos para provas nacionais ou da prática da pedagogia das competências (RAMOS, 2011). Nesse sentido, esses discursos acabam reproduzindo aquilo que a EPT tanto se propõe a combater: o discurso hegemônico de que a educação deve unicamente preparar os alunos para o mercado de trabalho (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Se quisermos pensar em uma educação que de fato tenha como ideário a formação de cidadãos autônomos, conforme sugerido nos estudos de Moura (2012), Ramos (2017) e Zabala (1998), precisamos refletir sobre o que está por trás da proposta da pedagogia por competências tão latente na nova BNCC (BRASIL, 2017).

Muito além de questionar, faz-se necessário que as instituições de educação profissional e tecnológica reflitam de forma criteriosa sobre o porquê de se privilegiar, na formação dos jovens do Ensino Médio Integrado, somente esta questão das competências e habilidades, termos que são muito presentes nas falas dos professores entrevistados. Conforme visto no estudo de Xavier e Gonzaga (2019), o EMI é fruto de lutas históricas no campo de negociação

política com vistas à promoção de uma educação emancipadora. Aceitar de forma passiva as recomendações da BNCC (BRASIL, 2017) significa afastar os estudantes da possibilidade de se desenvolverem integralmente, conforme preceituam as bases da EPT já discriminadas neste estudo.

No que se refere à segunda pergunta – “Com relação aos planos de aula, quem participa desse processo? Alguém contribui para a realização destes planos?” –, percebeu-se que, no fluxo de trabalho da ETEPA, *Campus Santarém*, existem dois planos vinculados às práticas educativas: o plano de aula e o plano de curso. Nas respostas coletadas, foi possível detectar a existência de entendimentos diferentes a respeito de um mesmo objeto de análise aqui especificado, o planejamento das atividades de docência, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Planejamento de aulas no curso de Logística da ETEPA

Categoria: Elaboração dos planos de aula
Subcategoria: fluxo de planejamento das práticas educativas
Fragmentos das falas dos participantes
"Não, eu no caso, né? Tem o plano de curso, aí tem o plano de ensino, né? [...] A gente mesmo que elabora o plano, vê as habilidades, as competências. O plano de aula quem faz é o professor mesmo. Vai fazendo conforme sua turma, né?" (DOCEN 4).
"Em relação ao plano de aula da escola, eu tive contato com o professor, com o vice-diretor e com a própria pedagoga também, e eles me orientaram com relação à elaboração do plano" (DOCEN 6).
"A gente faz o plano pra semestre, entendeu? [...]. Mas geralmente a gente faz e o corpo pedagógico aprova, entendeu? Então é a gente assim que faz em casa, manda pra eles, eles vão olhar, se tiver alguma observação, eles falam pra gente, né? E é o pedagogo do turno, porque o nosso é um pedagogo por turno. Então o pedagogo da tarde aprova os planos da tarde e a pedagoga da manhã aprova os da manhã[...]. Mas eles dão autonomia pra gente, tá?" (DOCEN 7).
"Olha, participar assim eu não participo. Eu acredito que só direção e coordenadores, né? Que participam desse planejamento. A gente participa de reuniões pedagógicas que tem quando termina uma fase [...]. A gente tá na segunda fase; é, na segunda fase. Ai como eu falei: quem participa do planejamento, né? São os coordenadores e direção com a equipe de pedagogos lá da ETEPA, né? Aí o que vem pra nós só é repassado" (DOCEN 10).

"Porque na verdade, quando tu monta o teu plano de ensino, de modo geral você já coloca lá as turmas que você trabalha, você coloca carga horária, coloca tudo, os objetos do conhecimento, tudo o que você vai trabalhar com o aluno [...] E claro: antes de retornar isso para o órgão competente, a gente devolve pro setor pedagógico, onde eles fazem todo o processo de avaliação [...]. E nós, professores, temos que montar, criar atividades também pra esses alunos, então tem todo um acompanhamento, não é largado" (DOCEN 11).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme evidenciado no Quadro 3, cada docente entrevistado expôs sua versão a respeito do processo de planejamento de aulas em suas respectivas disciplinas. Nas falas de DOCEN 7 e DOCEN 11, há a menção do seguinte processo: o professor elabora seu plano de ensino para todo o semestre, o qual deve passar por aprovação da coordenação pedagógica do curso. Havendo algum ponto a ser corrigido, os representantes desta coordenação devolvem o plano para os professores, que fazem os ajustes necessários.

Na fala de DOCEN 10, há uma versão diferente da que fora mencionada nas falas anteriores. De acordo com este respondente, são feitas reuniões periódicas que acontecem quando termina uma fase (que corresponde a um semestre). Nessas reuniões, os coordenadores e a direção da faculdade elaboram as diretrizes a serem seguidas em cada disciplina, repassando aos docentes as deliberações realizadas. Já no relato de DOCEN 6, demonstra-se a existência do apoio dos pedagogos e da direção na elaboração destes planos. Assim, os planos de aula correspondem à programação das atividades que cada docente desenvolverá no seu cotidiano, enquanto o plano de ensino é elaborado para todo o semestre, conforme informado por DOCEN 7, e, após sua elaboração, este é enviado para aprovação da coordenação pedagógica da EETEPA.

As falas dos docentes entrevistados sugerem que esta aprovação, posterior à elaboração dos planos organizados pelos professores de Logística da EETEPA, é necessária para verificar a congruência dos planos com os objetivos de aprendizagem (ZABALA, 1998). Assim, esses objetivos são alinhados de acordo com a fase em que se encontram as turmas do curso, conforme destacado por DOCEN 10. No geral, as falas não permitem inferir se há uma preocupação por parte dos docentes em estabelecer a integração entre cultura técnica e cultura geral, conforme os princípios do Ensino Médio Integrado (MOURA, 2012). No que se refere ao aspecto processual dos planos de aula, segundo DOCEN 7, os professores possuem autonomia para a realização desta atividade, sendo a aprovação da coordenação pedagógica da EETEPA uma

fase protocolar para averiguar a pertinência dos planos com o que se espera do aprendizado do aluno de Logística em cada fase de seu curso.

Na fala de DOCEN 4, novamente é feita referência à BNCC (BRASIL, 2017) como item balizador de suas práticas educativas, incluindo o processo de planejamento das aulas. Tal situação acaba reproduzindo práticas que pouco agregam para a consolidação do EMI, cuja proposta se mostra contra a hegemonia do aspecto tecnicista dado à educação (RAMOS, 2011). O enfoque em competências reduz de forma significativa o poder que uma educação emancipadora possui: o de formar cidadãos autônomos; não indivíduos estanques (ZABALA, 1998).

As falas dos respondentes remetem aos estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os quais destacam a relevância do planejamento para as organizações, posto que é por meio desse que se definem tanto os objetivos como as formas escolhidas para a sua consecução. O envio dos planos de ensino para aprovação da coordenação pedagógica da EETEPA é um aspecto processual desta instituição, para verificar a pertinência dos planos com os conteúdos de aprendizagem (ZABALA, 1998).

No tocante à indagação “Em relação aos conteúdos que são abordados na sua disciplina, como eles são selecionados?”, novamente foi possível perceber a questão da autonomia dada pela EETEPA para que os seus docentes definam os conteúdos mais apropriados às suas respectivas disciplinas. Não há por parte desta instituição uma imposição para que quaisquer conteúdos sejam abordados. A única observação solicitada se refere à congruência do conteúdo ministrado com a sua respectiva fase do curso de Logística da EETEPA, *Campus Santarém*. O Quadro 4 exhibe os fragmentos das falas dos participantes quanto a este item do roteiro de entrevista.

Quadro 4 – Seleção dos conteúdos por parte dos docentes do curso de Logística da EETEPA *Campus Santarém*

Categoria: Seleção dos conteúdos de aula
Subcategoria: processo de seleção de conteúdos no curso de Logística da EETEPA
Fragmentos das falas dos participantes
"Tem a grade curricular, então a gente vai ter que montar o material de acordo com a grade curricular [...] Até porque não tá dando pra dar todo o material, mas estamos tentando dar o máximo para eles, né?"(DOCEN 1).

<p>"Eu preparo minha aula pra hoje: 45 minutos de aula. Então eu vou ver se naquela aula ali vai dar esse conteúdo. Ah, não vai dar em duas aulas esse conteúdo [...] Aí tem atividade, tem revisão, em 3 aulas [...] Digamos que assim, as fases têm muito conteúdo numa fase que você não consegue [...] O tempo é muito curto pra você terminar" (DOCEN 4).</p>
<p>"Então, esse plano de ensino...e principalmente o plano de aula, ele é feito geralmente em conjunto com os professores da área. Então, já é o material que ele vem nos trazendo, os assuntos, os conteúdos que nós devemos trabalhar" (DOCEN 6).</p>
<p>"Os conteúdos eles já estão, pelo menos eu recebi um material com os demais professores, eles já estavam divididos por fase. E então eu apenas trabalho com esse material que eles me forneceram" (DOCEN 8).</p>
<p>"Na EETEPa a gente tem o plano de curso. A gente vai lá no nosso plano de ensino que a gente apresenta todo início de semestre pra coordenação pedagógica [...]. Olhando também quais são as competências da disciplina, o que exige do aluno, se isso ajudou a concluir aquela disciplina" (DOCEN 9).</p>
<p>"Quando não teve o contato com a turma, eu procuro perguntar, fazer o levantamento com os professores, com o coordenador do curso, pra poder verificar assim a característica da turma. Então, a partir daí eu verifico o assunto e eu traço então o planejamento, dependendo também do conteúdo " (DOCEN 10).</p>
<p>"O que é mais significativo? O que é mais importante? De conformidade com aquilo que o ENEM exige que o aluno tenha pelo menos um mínimo de conhecimento para poder fazer a prova [...]. Então, baseado nisso, eu fui montando, dividindo os objetos do conhecimento. Segunda fase, terceira fase, quarta fase, quinta fase, sexta fase. Interessante que eles encaixavam direitinho e descartei aqueles que eu sei que não são pedidos, porque eles, não é que seja importante, mas que atualmente estão fora do contexto histórico pra ser cobrado do aluno dentro do ENEM" (DOCEN 11).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Nas respostas acima elencadas, é possível verificar nas falas de DOCEN 9 e DOCEN 11, a exemplo do que já fora visto em questões anteriormente analisadas, menções ao ENEM e à pedagogia das competências, fortemente recomendada pela nova BNCC (BRASIL, 2017). Esses são aspectos acabam minorando a relevância do ensino médio integrado, cuja função precípua não se restringe a preparar alunos para avaliações periódicas, conforme explanado por Ramos (2017), nem tão pouco servir de travessia para confirmar a lógica recalcitrante do capital, na qual o ensino médio integrado deixa de cumprir os propósitos que justificaram a sua criação (MOURA, 2012; XAVIER; GONZAGA, 2019).

Outra situação detectada com relação à seleção de conteúdos por parte dos professores da EETEPa é o tempo exíguo para o cumprimento da programação de conteúdos pertinentes a cada fase. Nas respostas de DOCEN 1 e DOCEN 4, há referência a esta situação, de maneira que os docentes nem sempre conseguem ministrar todos os conteúdos que estavam previamente programados. Aqui, notamos um paradoxo, posto que os planos de ensino são elaborados para

todo o semestre e enviados para aprovação da coordenação pedagógica pelos próprios professores. Entretanto, quando este plano passa a ser executado na prática, ocorre o que se viu no relato de DOCEN 4: a necessidade de reprogramar a duração de um conteúdo, por conta dos exercícios e da necessidade de revisão, a qual é demandada pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso pode explicar o porquê de nem sempre ser possível cumprir com toda a programação de conteúdos previamente estabelecida.

No relato de DOCEN 8, há um detalhe interessante para observarmos: os materiais a serem trabalhados são previamente definidos, cabendo a este docente somente acompanhar os roteiros de aprendizagem formulados. Todavia, esta é uma situação que demonstra pouco estímulo deste docente no que se refere à seleção de quais conteúdos serão abordados no decurso de suas práticas educativas. Zabala (1998) explana que uma das principais tarefas dos professores no que concerne ao seu trabalho de ensino é verificar se há a congruência entre os conteúdos a serem abordados e os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar.

Esta congruência é necessária e deve acompanhar o trabalho do docente não somente durante a ministração de aulas, mas também deve abarcar o planejamento e a avaliação das tarefas a serem desenvolvidas junto com os alunos. Vejamos um exemplo: se o objetivo da aula é falar sobre modais de transporte em Logística, logo o professor deve selecionar materiais que auxiliem o aluno a compreender a significância do tema e a sua pertinência para o itinerário formativo dos alunos deste curso. A fala de DOCEN 8 sugere que por parte dos professores há apenas a incumbência de seguir um roteiro pré-estabelecido, o que reduz a autonomia do docente quanto a seleção dos seus conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

De maneira geral, a participação na seleção dos conteúdos de aula dos docentes da EETEPA é mais focalizada em atender o que preconiza a BNCC, tendo como enfoque o desenvolvimento de competências, conforme a fase do curso em que o aluno se encontra. Outro balizador da seleção dos conteúdos na EETEPA é a preparação do aluno para a obtenção de um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas são metas que reduzem de forma significativa o poder de transformação que o Ensino Médio Integrado poderia propiciar aos seus alunos, isto é, a integração entre cultura técnica e cultura geral e a dissipação da dualidade que por séculos se perpetua no âmbito da educação (MOURA, 2012).

Diante do exposto no Quadro 4, podemos inferir que a prática da seleção de conteúdos por parte dos docentes da EETEPA *Campus Santarém* é feita com base

principalmente em conteúdos factuais e conceituais. Todavia, conforme visto em Zabala (1998), este trabalho de seleção de conteúdos para ministração de aulas não pode deixar de lado questões pertinentes tanto para os conteúdos procedimentais como também os atitudinais. Uma das razões que corroboram para que este fato aconteça é o momento hodierno de pandemia que ainda tem causado transtornos para toda a humanidade (LIMA, 2020). Na impossibilidade de trabalhar presencialmente os conteúdos com os alunos, um experimento de Química ou outra atividade que reúna teoria e prática acaba ficando prejudicada.

Com relação à pergunta “Como os objetivos de ensino são definidos em sua disciplina?”, foi possível depreender que o principal objetivo consiste em fazer com que os alunos consigam entender e internalizar os conteúdos que lhe são ensinados. Em algumas das falas, percebemos que, diferentemente do que se observou com a questão dos planos de aulas, nos objetivos há um nível maior de autonomia no que tange à sua definição, embora ainda haja menções aos princípios existentes na BNCC (BRASIL, 2017). O Quadro 5 apresenta os recortes das falas dos entrevistados direcionadas para responder a esta indagação.

Quadro 5 – Definição dos objetivos de ensino no curso de Logística da EETEPA, *Campus Santarém*

Categoria: Definição dos objetivos de ensino
Subcategoria: aprendizado do aluno como objetivo a ser alcançado
Fragmentos das falas dos participantes
"A BNCC fala o que se quer pros seus alunos. Eu procuro usar o objetivo da BNCC, o das habilidades, competências. Eu procuro pegar de lá. Eu pego do livro. Quando a gente recebe a ementa, o planejamento do conteúdo da EETEPA, que é o plano de ensino, que é os cursos, assim a gente coloca já ali da BNCC [...]. Eu não crio meus objetivos, entendeu?" (DOCEN 4).
"Os objetivos, pra mim é assim, o principal objetivo do ensino é o aprendizado, né? E pra mim, é...eu vejo do meu ponto de vista esses objetivos realizados quando eu trabalho com eles e vejo o resultado" (DOCEN 5).
"Lá na ementa eu vou focar como é que eu vou fazer pro aluno aprender isso aqui que tá na ementa. O meu objetivo muda a cada fase [...] A cada fase eles têm um nível de compreensão (DOCEN 7).
"Certo. Esses objetivos já vêm...é o plano de ensino que a gente tem, ele já traça alguns objetivos [...]. Eu utilizo o plano de curso que tem em vista do perfil da formação do técnico e a SEDUC-PA, no caso, ela propõe. Então, dentro disso, dentro desse perfil, que se tem do profissional, que na verdade é o perfil que traz lá do MEC, do catálogo de cursos técnicos do MEC" (DOCEN 9).

"Meu objetivo principal, vamos dizer assim com meus alunos é fazer eles (sic) entenderem aquilo que está sendo repassado pra eles" (DOCEN 10).

"Olha, os objetivos, eles quando a gente recebe a ementa, eles já se encontram na ementa [...] E o objetivo é: ao final de tudo fazer com que aquele aluno, ele alcance uma criticidade grande, que possa lutar pelos direitos dele, naquele movimento que ele está tendo na escola, que ele possa saber articular suas ideias, que possa ser um cidadão útil na sua sociedade, entendeu?" (DOCEN 11).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme as falas acima em destaque, aquela que se mostra mais próxima do ideário do Ensino Médio Integrado é a resposta dada por DOCEN 11. A postura deste respondente em ensinar para a cidadania se mostra conexa com o que se vê em Frigotto (2012), de maneira que o Ensino Médio Integrado, ao ser assim considerado, passa a ter as condições necessárias para cumprir sua função precípua de educação libertadora (FREIRE, 1987). Este pensamento convertido em prática educativa no EMI pode auxiliar tanto no que diz respeito à quebra da dualidade, que por muito tempo caracterizou a educação profissional, como também pode ajudar a formação de cidadãos autônomos e capazes de intervir positivamente na construção de uma sociedade mais igualitária e menos propensa à desigualdade (RAMOS, 2017; MOURA; LIMA FILHO, SILVA, 2015).

Observamos similaridade nas respostas fornecidas por DOCEN 4, DOCEN 7 e DOCEN 11, posto que essas respostas mencionam a ementa de suas respectivas disciplinas. Dessa maneira, podemos afirmar que, além dos planos de ensino que são semestralmente elaborados pelos professores e avaliados pela coordenação pedagógica, outro documento de referência para a prática docente na EETEPA, *Campus Santarém*, é a ementa de cursos. Conforme explicado por DOCEN 7, os objetivos mudam à medida que os alunos avançam de fase no curso de Logística, posto que o nível de exigência se eleva das fases iniciais para as fases finais. Isto remete a Zabala (1998), autor que destaca a necessidade de haver congruência entre os objetivos e os conteúdos de aprendizagem para promover a assimilação dos assuntos de aula conforme o nível de compreensão dos estudantes.

Nas falas de DOCEN 4 e de DOCEN 9, outros dois documentos são mencionados como orientadores dos objetivos de ensino. O primeiro deles é a BNCC (BRASIL, 2017), cujo enfoque se direciona basicamente para a potencialização de habilidades e competências, o que segundo Ramos (2011) é um tipo de ensino reforçador da dualidade histórica que sempre existiu na seara da educação profissional. Já o relato de DOCEN 9 demonstra que a definição dos seus objetivos de ensino está atrelada tanto ao plano de curso como também ao Catálogo de Cursos

Técnicos do MEC (BRASIL, 2016b). Nesse documento, estão descritos o perfil do egresso e o campo de atuação dos profissionais de Logística.

Podemos interpretar que essas duas falas representam o seguinte cenário: no campo das decisões políticas sobre educação, ainda prevalece o discurso hegemônico da educação profissional focalizada somente no acesso ao mercado de trabalho (RAMOS, 2008; CIAVATTA, 2005). Assim, as deliberações privilegiam este discurso, em detrimento de uma educação cidadã, emancipadora e libertadora, que possa potencializar verdadeiramente as múltiplas dimensões do ser humano, a fim de tornar mais proficiente e crítica a sua leitura de mundo (FREIRE, 1987; 1996; FRIGOTTO, 2012).

Nesse caso, a existência da BNCC e sua prática no Ensino Médio Integrado, sem que se questione o que está por trás desta pedagogia das competências recomendada pelo Ministério da Educação, é algo preocupante, posto que o nascedouro do EMI se deu justamente no campo de lutas e debates, no qual profissionais de educação, alinhados com as visões marxistas e socialistas, travaram embates em defesa de um ensino integrado (XAVIER; GONZAGA, 2019). Este é um ideário que consoante as falas coletadas está se perdendo, haja vista os objetivos de ensino estarem pré-definidos em documentos protocolares da instituição, sem que se veja a preocupação com a forma de se trabalhar os conteúdos de forma conceitual, procedimental e atitudinal.

De acordo com Zabala (1998), os objetivos educacionais devem levar em conta o que se pretende potencializar nos estudantes. Acontece que com o uso em larga escala da BNCC (BRASIL, 2017), este poder de decisão do docente em relação ao que ele gostaria que os seus alunos aprendessem acaba sendo reduzido por conta da necessidade de seguir o que está recomendado pela Base Nacional Comum Curricular. Isto diminui o papel do professor, o qual neste bojo não precisa necessariamente ter uma formação, mas sim um notório saber (SILVA, 2018). O recrudescimento deste estado de coisas resulta na consolidação da dualidade na educação, situação esta que não condiz com os princípios basilares de EPT.

No que se refere à outra indagação do roteiro – “Em relação a avaliação da aprendizagem: como é que ela é feita com relação aos conteúdos transmitidos para as suas turmas?” –, foi possível entender que a maioria da população entrevistada opta por fazer uma avaliação contínua, considerando não apenas a realização de atividades avaliativas, como também provas e seminários, mas valorizando principalmente a participação dos alunos nos debates ocorridos a respeito das temáticas trazidas para o âmbito da sala de aula, conforme exibido no Quadro 6.

Quadro 6 – Instrumentos de avaliação aplicados no curso de Logística da EETEP

Categoria: Definição das estratégias de avaliação
Subcategoria: avaliação contínua mediante participação dos alunos da EETEP
Fragmentos das falas dos participantes
"A minha avaliação é contínua, né? [...] Ah, eu peço deles os exercícios, na prática eles respondem os trabalhos [...]. Eu costumo avaliar eles continuamente, né? Na questão da participação mesmo deles" (DOCEN 1).
"O que é essa minha avaliação contínua? Eu tô ali, é... fazendo uma leitura com eles, na hora que eu peço pra eles falarem alguma coisa, eles conseguem interpretar, eles falam, questionam [...]. A EETEP deixa bem aberto essa questão de avaliação [...]. Eles pedem, pelo menos na primeira fase 3 avaliações e na segunda fase tenha 4 tipos, 4 avaliações. Só que eles deixam em aberto pra gente fazer da forma que quiser, sendo que a última avaliação é a prova, que geralmente faz na semana de provas na escola" (DOCEN 5).
"Então, ao longo do bimestre a gente faz no mínimo 3 trabalhos e mais uma prova. Trabalhos assim dos mais variados possíveis. O que é que a gente pode fazer? Eu sempre dou nota de participação [...] Porque eu faço minhas avaliações paralelas, a prova é só um complemento e tal" (DOCEN 7).
"A avaliação geralmente...eu faço atividades, né? A participação mesmo, né? Ver quem participa das atividades, participa da aula, a minha avaliação acontece de várias formas. Participação na sala de aula, atividades, tarefas, porque agora a gente tá no ensino remoto, né?" (DOCEN 8).
"Na escola a gente gera 2 notas. De 2 notas a gente trabalha 4 atividades pra cada uma dessas notas. Então, eu procuro avaliar o aprendizado no sentido de passar uma atividade, passar uma prova, a gente precisa passar uma prova lá, prova individual, mas também diante do desenvolvimento do aluno que eu percebo em termo de participação que eu gosto muito de fazer" (DOCEN 9).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Nas falas expressas no Quadro 6, percebemos que os docentes entrevistados neste estudo possuem liberdade para escolher as estratégias de avaliação mais adequadas para os objetivos de aprendizagem relacionados às suas respectivas disciplinas. A questão da participação dos alunos é retratada direta ou indiretamente por todas as falas selecionadas com o intuito de compor este conjunto de respostas. Esse estímulo à participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio Integrado se mostra oportuno para o desenvolvimento dos estudantes. Além da capacidade de interpretação dos conteúdos, a oralidade, a articulação de ideias e a visão crítica sobre os assuntos que são abordados em sala de aula podem ser potencializados por essa dinâmica. Esses são aspectos conexos à promoção de uma educação emancipadora (RAMOS, 2008; FREIRE, 1987; MOURA, 2012; FRIGOTTO; 2012).

As falas de DOCEN 7, DOCEN 8 e DOCEN 9 remetem ao ideário presente em Zabala (1998), o qual explana que a avaliação atrelada à ideia de aplicação de provas possui um caráter

protocolar. Todavia, numa perspectiva de Ensino Médio Integrado e com a expectativa de formar cidadãos autônomos e críticos, conforme sugerem Ramos (2017) e Moura (2012; 2013), a avaliação da aprendizagem necessita ser compreendida sob um aspecto global, o que significa que ela não pode ser limitada somente à ideia de controle dos resultados.

Os relatos acima em destaque representam o funcionamento da dinâmica de avaliação da EETEPA, operacionalizada de acordo com a fase em que as turmas se encontram. Conforme as palavras de DOCEN 5, na segunda fase do curso a EETEPA solicita-se aos docentes a realização de 4 avaliações, sendo a última delas uma prova individual. Assim, a feitura e o tipo de estratégia avaliativa a ser utilizada pelos docentes ficam a cargo desses profissionais, não havendo interferência da instituição com relação a esta importante etapa do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, DOCEN 9 explana que para gerar 2 (duas) notas avaliativas são feitos 4 (quatro) trabalhos.

A utilização da participação dos alunos como referencial para a avaliação é um elemento positivo a ser destacado, ao passo que o processo avaliativo da EETEPA, *Campus Santarém*, não se restringe apenas à aplicação de provas, o que remeteria aos ditames do ensino tradicional (SAVIANI, 2009). Desta feita, nas falas de DOCEN 1, DOCEN 5 e DOCEN 7, percebe-se a avaliação individual que geralmente é aplicada nas chamadas semanas de prova; isso representa um complemento de todo o processo avaliativo, que tem na participação dos alunos um de seus principais elementos basilares.

No que se refere a avaliação, Zabala (1998) considera que ela não deve ser resumida somente a aplicação de provas ou exames. Para este autor, a avaliação também deve considerar as observações feitas pelos alunos nos debates promovidos em sala de aula. Com isto, há o estímulo a participação dos alunos durante a operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem. O que Zabala (1998) propõe com esta definição é que as avaliações devem também considerar os procedimentos e atitudes no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Com relação à pergunta “Quais são os recursos e procedimentos comumente utilizados em suas práticas de ensino?”, percebemos que o contexto de pandemia ocasionado pelo novo Coronavírus e suas variantes fez com que os docentes entrevistados relatassem a agregação de recursos digitais em suas práticas educativas. Nesse sentido, a utilização de algumas ferramentas tecnológicas no ato de ensinar se fez necessária para a adaptação das práticas educativas dos docentes entrevistados neste estudo. Abaixo, algumas das respostas coletadas no decurso da pesquisa sumarizadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Procedimentos e recursos utilizados nas práticas de ensino

Categoria: Procedimentos e recursos nas práticas de ensino
Subcategoria: tecnologias educacionais como suporte ao processo de ensino e aprendizagem
Fragmentos das falas dos participantes
"Eu utilizo slides [...]. A gente põe vídeos, né? Do YouTube inclusive [...]. E também ultimamente eu tenho passado alguns documentários, inclusive na Netflix, né?"(DOCEN 1).
"No caso, é... faço slide. No caso da EETEPA, fazer um slide, né? Com alguns exemplos. Aí a gente vai explicando. No caso, agora a gente faz vídeos, a gente usa o Meet, vai passando e explicando os itens, o assunto. Depois a gente faz exercícios pra eles responderem às atividades" (DOCEN 2)
"Todas as minhas aulas são elaboradas em slides, né? No computador e como eu levo minhas aulas já no formato Power Point, reservo o Data Show pra justamente fazer essa aula mais interativa, mais alusiva a eles" (DOCEN 5).
"O celular... hoje, querendo ou não, é um recurso. O próprio <i>Google Meet</i> , o <i>Google Forms</i> , eles acabam sendo recursos que estão nos ajudando, e tem material impresso também, né? Pra aqueles alunos que não tem acesso aqui às aulas" (DOCEN 6).
"Eu gostaria de usar mais o Data Show. Mas como a gente só tem 2 Data Show pra escola inteira, isso é escalonado [...]. Eu gosto também de utilizar muito, como eu falei pra você, eu uso filme, documentários, pelo menos um trequinho de uma reportagem, vídeos do YouTube" (DOCEN 7).
"Aí eu dou aula no Meet, faço slide, mando apostila sempre que possível, atividades também lá no Google Sala de Aula que a gente usa como plataforma, e aí eu faço basicamente isso" (DOCEN 8)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme é possível observar, as falas de DOCEN 2, DOCEN 6 e DOCEN 8 mencionam a ferramenta conhecida como *Google Meet*. Outras plataformas digitais são mencionadas nas respostas dos docentes, como, por exemplo, os vídeos dos serviços de *streaming* YouTube e Netflix. No caso específico de DOCEN 1 e DOCEN 7, a prática da utilização dos vídeos tem sido uma das alternativas encontradas para suplantiar o cenário pandêmico do novo Coronavírus (LIMA, 2020). Especificamente, DOCEN 1 e DOCEN 7 apontam a utilização de documentários em suas práticas educativas. A utilização desses recursos tecnológicos como suporte para o processo de ensino e aprendizagem dos referidos docentes pode ser explicada sob a égide da contextualização (D'AMBRÓSIO, 2009). As temáticas retratadas nos documentários e vídeos é coerente com as temáticas abordadas em sala de aula.

Outra ferramenta utilizada pelos docentes entrevistados neste estudo é o *Google Classroom*, comumente chamado de *Google Sala de Aula*. No relato feito por DOCEN 8, a

ferramenta é mencionada para o envio de lições e demais materiais pertinentes ao processo de aprendizagem. Percebemos que a maioria dos participantes atendeu a esta pergunta destacando muito mais a questão dos recursos utilizados do que necessariamente o tópico dos procedimentos.

A fala de DOCEN 7 explana que há na EETEPa a limitação de uso do recurso Data Show. Seu uso precisa ser agendado devido ao fato de existirem somente 2 (dois) aparelhos para utilização de toda a instituição. Por sua vez, DOCEN 6 explana que o quadro excepcional causado pela pandemia de Covid-19 (LIMA, 2020) fez com que o próprio celular deixasse de ter somente a função comunicacional, passando também a ser visto como um recurso útil para a realização de suas práticas educativas.

Todos esses relatos remetem ao estudo de Moura (2012), no qual destaca que a tecnologia não deve se resumir somente aos interesses do capital, posto que ela está presente nas relações sociais e de trabalho no mundo hodierno. Nessa perspectiva, a tecnologia se mostra como parte intrínseca da vida humana, mas sua finalidade não se restringe apenas ao atendimento de necessidades, uma vez que a solução de problemas sociais também abarca o seu sentido de utilização.

Por sua vez, Ramos (2008) e Moura (2012) apontam a tecnologia como um dos eixos estruturantes de uma educação emancipadora cujas bases são firmadas nos princípios da EPT. Assim, trabalho, ciência, cultura e tecnologia se mostram como os sustentáculos do ensino voltado para cumprir os propósitos de uma formação humana integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Além da problemática da pouca quantidade de aparelhos de *Data Show*, outro problema identificado nas respostas é a exclusão digital, representada pelos alunos de Ensino Médio Integrado da EETEPa que não possuem acesso à internet. Segundo relatos de alguns dos docentes entrevistados, houve uma determinação por parte da instituição para disponibilizar apostilas com os assuntos de aula com o intuito de propiciar aos alunos, sem acesso à internet em casa, o acompanhamento dos conteúdos de sua respectiva fase. Esses problemas estruturais e de escassez de recursos reforçam a falta de investimentos e de políticas públicas em nossa educação, que já foi bem mais valorizada em outras épocas pelo Governo Federal.

Conforme podemos perceber, o cenário pandêmico do novo Coronavírus (LIMA, 2020) fez com que acontecesse uma mescla entre recursos mais tradicionais com os tecnológicos, como, por exemplo, os materiais impressos e as ferramentas digitais, cujo uso se fez necessário para garantir a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, fica evidente que a falta da maior disponibilidade dos recursos é um problema enfrentado pelos

docentes de Logística da EETEP. Apesar deste contratempo, cada professor busca fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis com vistas a alcançar os objetivos de aprendizagem almejados em suas respectivas disciplinas (ZABALA, 1998).

Com relação à pergunta “Na sua vivência como docente, como o senhor(a) busca potencializar a criticidade dos alunos em relação aos temas abordados em sala de aula?”, foi possível depreender que os docentes entrevistados reconhecem a diferenciação existente entre o Ensino Médio Integrado e o ensino regular. Por conta disso, os professores realmente percebem a necessidade de enfatizarem em suas práticas educativas a realização de momentos de reflexão sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Essa potencialização da criticidade dos alunos é feita em consonância com o que é trabalhado em cada disciplina, seja ela do eixo técnico ou do eixo comum. No Quadro 8, expomos algumas das respostas coletadas para esta indagação de pesquisa.

Quadro 8 – Potencialização da criticidade dos alunos

Categoria: Potencialização da criticidade dos alunos
Subcategoria: estratégias utilizadas para estimular a participação dos estudantes
Fragmentos das falas dos participantes
"Eu busco trabalhar os temas. A gente pode pegar uma questão e trazer um item, levar eles pra eles botar sempre uma discussão, né? [...]. Levar eles a pensar, analisar. Geralmente começa assim: uma questão que faz eles refletirem um pouco sobre isso. É dessa forma que basicamente a gente faz" (DOCEN 2).
"Tenho um ponto de vista sobre qualquer assunto, mas não é porque eu tenho um ponto de vista que eu tô correta. Então, todo e qualquer conteúdo eu levo pra eles e questiono: Vocês concordam comigo? Vocês discordam? Por que vocês concordam? Essas discussões, elas são essenciais na minha disciplina" (DOCEN 5).
"Eu uso de acordo com a BNCC, ela busca fazer com que os alunos aprendam, eles aprendam os fenômenos que ocorrem no dia a dia. Então...dessa forma, a gente procura trabalhar vários assuntos, por exemplo, destacados na mídia" (DOCEN 6).
"Coisa que eu acho bacana é a ideia da tomada de consciência. Mas a tomada de consciência é um processo individual. Ela não é coletiva, não acontece com todos ao mesmo tempo, da mesma forma. Então cabe ao professor fornecer os elementos que vão levar essa pessoa a pensar" (DOCEN 7).
"Eu gosto de instigar o aluno, né? Tá, vamo lá. Eu apresento o conteúdo, o meu assunto lá no slide [...] E não fico só lendo. Não, bora ler aquilo ali, eu quero que cada um leia e faça o seu entendimento sobre que leu. Aí eles não querem falar. Não, gente! Bora falar! Porque só eu falando aqui, só eu vou entender o assunto" (DOCEN 10).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme é possível observar, cada docente entrevistado busca, à sua maneira, fazer com que os alunos desenvolvam uma visão mais crítica do contexto social do qual são partes

integrantes. No caso específico de DOCEN 6, o despertar da criticidade é viabilizado por meio de assuntos de grande repercussão na imprensa. São perspectivas interessantes adotadas pelos professores a fim de estimular debates e, com isso, elevar o nível de participação dos alunos nos processos educativos. O único aspecto não positivo desta resposta condiz com a fundamentação teórica baseada na BNCC (BRASIL, 2017), que atende ao discurso hegemônico da educação a serviço do capital (RAMOS, 2011).

Num panorama geral, a preocupação dos docentes entrevistados em promover esta contextualização se mostra ligada aos princípios existentes em Zabala (1998), posto que há a intenção de que os assuntos abordados sejam debatidos não somente pelo prisma factual e conceitual, mas também procedimental e atitudinal. No caso específico de DOCEN 7, há referência ao termo “tomada de consciência” para que os estudantes que integram suas turmas não venham a ser vistos como “massa de manobra”. Pode-se dizer que esta é uma atitude muito relevante do profissional da educação, evidenciando sua coerência com os princípios basilares do EMI (RAMOS, 2017; XAVIER; GONZAGA, 2019).

É oportuno destacar a fala de DOCEN 5, quando esse menciona o constante estímulo ao debate dos alunos a respeito de cada temática trabalhada em sala de aula. A verdade na qual este docente crê não é imposta, mas apresentada, cabendo a cada discente concordar ou não com o ponto de vista do professor. Tal estímulo à participação remete aos estudos de Freire (1987; 1996), educador que sempre questionou o modelo de educação bancária, no qual os professores apenas reproduzem os conteúdos, tendo os alunos como ouvintes, apresentando uma postura passiva, que pouco contribui para a construção do conhecimento no Ensino Médio Integrado.

É necessário que a condução do trabalho docente nesta vertente educacional apoiada na visão emancipadora possa estimular essa amplitude de visão acerca dos fatores sociais, políticos, históricos e culturais que colaboraram para que determinado fato aconteça (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2012; RAMOS, 2017). Por sua vez, o relato feito por DOCEN 10 descreve o estímulo para que em seus alunos seja despertada a reflexão sobre os temas abordados em sala de aula.

Numa visão geral, podemos inferir que as práticas educativas dos docentes entrevistados têm como um de seus objetivos almejados o despertar da criticidade dos estudantes. Tal aspecto atitudinal dos professores se mostra necessário para que efetivamente os jovens estudantes do EMI tenham uma visão ampla sobre mundo e sobre o que nele acontece, buscando a construção de uma sociedade menos injusta e mais igualitária (RAMOS, 2017; MOURA; LIMA FILHO, SILVA, 2015).

Zabala (1998) compreende que a autonomia dos alunos deve ser constantemente fomentada. Isto significa dizer que a postura do aluno deve ser ativa: questionar, tirar as dúvidas, contribuir com os debates e dar sua parcela de contribuição a respeito da problematização dos fatos que lhe são apresentados. Este é um estado de coisas diferente do que se costuma ver no ensino tradicional (SAVIANI, 2009). Se a ideia do ensino médio integrado é formar cidadãos não somente para o mercado de trabalho, mas também para a vida, o fomento ao debate destes alunos deve ser estimulado no contexto da EPT.

Com a pergunta anteriormente analisada, voltada aos procedimentos e recursos utilizados nas práticas de ensino, a entrevista direcionada aos professores de Logística da EETEPA foi concluída. Entretanto, diante do momento excepcional causado pela pandemia do novo Coronavírus (LIMA, 2020), avaliamos como pertinente perguntar à população entrevistada neste estudo qual a visão deles a respeito dos impactos que este contexto trouxe para as suas práticas educativas. Nas respostas coletadas, percebemos a dificuldade em se adaptar ao ensino remoto, a elevação da carga de trabalho, bem como o baixo índice de adesão dos alunos, o que por sua vez acaba gerando inquietações nestes profissionais de educação, conforme podemos ver nos relatos abaixo discriminados no Quadro 9.

Quadro 9 – Experiência de trabalho dos docentes da EETEPA em tempos de pandemia da Covid-19

Categoria: Vivências dos professores da EETEPA na pandemia de Covid-19
Subcategoria: baixa participação dos alunos no ensino remoto
Fragmentos das falas dos participantes
"A questão da tecnologia, ela não chegou pra todos. Ainda temos alunos aí que nós não temos acesso a eles por conta da falta, da dificuldade que eles têm no acesso a novas tecnologias [...] Eles não têm acesso e sentem dificuldade, porque eles não assistem aulas, eles só têm que fazer trabalhos, pesquisar, praticamente não vão assistir aula"(DOCEN 1).
"Não dá pra ter certeza se realmente o aluno está ali. Ele pode abrir a reunião, as ferramentas ali utilizadas [...]. A gente tá aqui, tá expondo a aula, falando de frente pro computador e tudo o mais, mas sem ter a certeza de que lá do outro lado eles estão de fato atentos e ouvindo. Nos momentos em que pelo menos eu pedia a interação deles, eu percebi que alguns não respondiam" (DOCEN 3).
"Muito difícil eu achei. Eu preferia que fosse na sala de aula mesmo, que é diferente. [...] Às vezes tem aluno que tá lá dormindo. Ainda liga lá (a câmera) e desliga, né? Aí eu digo: Liga as câmeras aí e tem uns que não ligam [...]. É difícil ficar dando aula assim pelo Meet. [...] Que é trabalhoso, é. Eu me senti assim muito cansada. É correria de tudo, Prova pra redigir, trabalho pra passar, política do curso, sala de aula... Muito trabalhoso mesmo" (DOCEN 4).

"Os alunos acessam o link, mas acabam não participando. Acabou a aula, aí querem marcar a presença [...] A participação nas aulas é pouca. Tá difícil [...]. Daí outra questão também: nós não tivemos muito reforço com relação às atividades que são postadas no Google Sala de Aula... Então tem aluno que não faz, a gente precisa estar cobrando, precisa estar correndo atrás, ligando e mandando mensagens [...]. Hoje eu me pergunto: O que eu posso fazer pra ele compreender esse conteúdo? Eu posso fazer de tal maneira?" (DOCEN 6).

"Cara, eu tô achando muito chato isso. Sério, cara! Muito chato mesmo. Porque tu não tem o *feedback* do aluno. Tu não tá olhando na carinha dele pra saber se ele tá ou não entendendo ou não. E eles não mandam dúvida, não perguntam da forma como eles perguntam na sala de aula, onde eles perguntam muito mais" (DOCEN 7).

"Uma nova realidade; mudou completamente. Uma coisa é você estar na sala de aula, tendo aquele contato. Você olha nos olhos, você percebe se o aluno aprendeu ou não [...]. Fui dar aula pelo Meet. É complicado, porque nem todos querem ligar a câmera, nem todos querem participar" (DOCEN 8).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

De acordo com os relatos descritos no Quadro 9, há um consenso entre os respondentes de que um dos efeitos trazidos por esta realidade do ensino remoto é a baixa adesão dos alunos no que se refere à sua participação tanto nas aulas como também nas atividades propostas. A resposta de DOCEN 6 se mostra inquietante, a ponto de este docente se perguntar o que fazer para o seu alunado participar de sua aula. O número reduzido de alunos presentes na disciplina de DOCEN 6 mostram a falta de prestígio dos estudantes com relação ao trabalho deste professor. Na mesma linha de raciocínio, DOCEN 4 explana o fato de que nem todos os alunos deixam a câmera de seu computador ligada e acabam dormindo ou se mostrando indiferentes à figura do professor, profissional que detém este título porque se preparou e buscou agregar ao seu currículo os conhecimentos para exercer esta função (TARDIF, 2014).

Por sua vez, DOCEN 4 aponta que o esforço empreendido para levar conhecimento aos estudantes no ensino remoto é cansativo. Outro aspecto é apontado por DOCEN 3 e DOCEN 7, quanto à dificuldade de obter um retorno dos alunos com relação aos conteúdos abordados. Alguns estudantes não querem ligar as câmeras de seus computadores e chegam até a dormir no decurso das aulas. É nítido que há o esforço dos docentes em cumprir com a programação que consta em seus respectivos planos de ensino. Todavia, conforme as respostas de DOCEN 3, DOCEN 4, DOCEN 7 e DOCEN 8, nem sempre este esforço é reconhecido pelos alunos. A indiferença e a indisciplina de alguns estudantes ao desligarem suas câmeras e não prestarem atenção ao que o docente está tentando disseminar é um sinal de que mesmo com a dedicação dos professores em buscar exercer suas práticas educativas com qualidade, a resposta a este esforço não tem se mostrado positiva.

Os estudos de Ramos (2008) e Moura (2012) apontam que a tecnologia é uma das quatro dimensões que dão sustentação à proposta de uma formação humana integral, juntamente com a ciência, o trabalho e a cultura. No caso específico da pandemia ora vivenciada, os docentes entrevistados precisaram adaptar o modo como trabalhavam, agregando tecnologias para o ensino dos conhecimentos necessários ao estudante e assim fazer com que o EMI não parasse suas atividades.

Esses relatos inquietantes são oportunos e podem inspirar outros estudantes em EPT a fazerem pesquisas sobre o ensino remoto no contexto pandêmico da Covid-19 (LIMA, 2020). Diante do quadro percebido nas respostas coletadas, pudemos nos certificar quanto à pertinência do produto proposto na presente dissertação. Dessa maneira, as lacunas que foram detectadas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem serviram como motivação extra para produzir um catálogo de produtos educacionais que pudesse auxiliar estes docentes em suas práticas educativas. Isto se faz necessário para o alcance dos objetivos precípuos do EMI, entre os quais está o principal deles, a formação de cidadãos autônomos e preparados não somente para o mundo do trabalho, mas também para a vida (MOURA, 2012; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; RAMOS, 2008; 2017).

4.2 RESULTADOS SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE LOGÍSTICA DA EETEPA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO INTEGRADO DE LOGÍSTICA

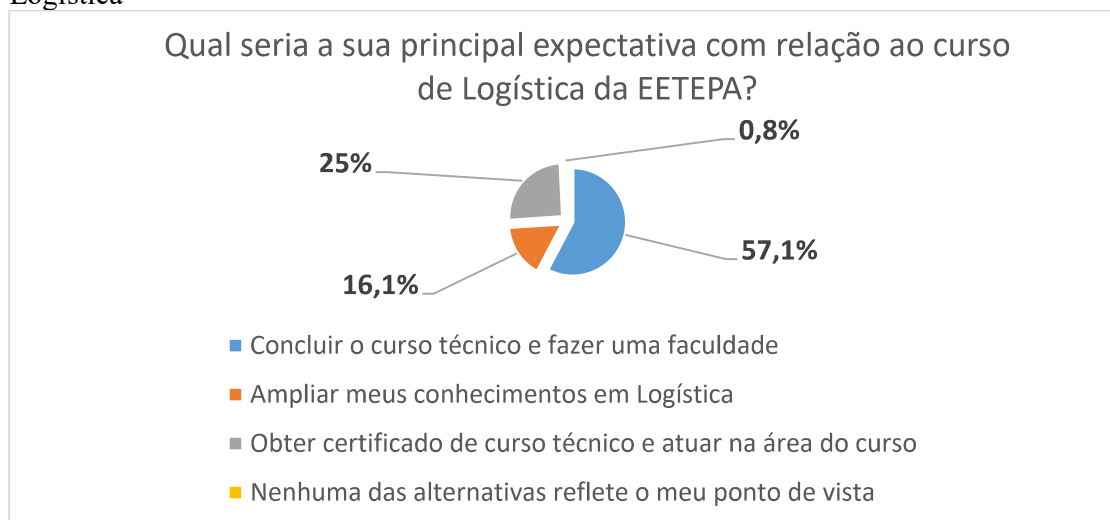
De maneira concomitante à coleta das respostas dos docentes participantes desta pesquisa, procedemos também com a preparação de um questionário direcionado aos alunos das turmas de Ensino Médio Integrado do curso de Logística da EETEPA, *Campus Santarém*. Com vistas a preservar a identidade dos respondentes e consoante aos princípios éticos de pesquisa, encaminhamos aos alunos o documento conhecido como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo intuito foi orientar os pais/responsáveis dos estudantes participantes do estudo quanto aos objetivos, metodologia, riscos envolvidos e relevância da participação de cada um na pesquisa (SLAWKA, 2005). Também foi encaminhado aos pais/responsáveis de alunos um documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o qual foi preparado e direcionado para os alunos menores de idade, explicando os pontos já mencionados no TCLE.

De posse dessas autorizações, o passo seguinte consistiu na preparação e elaboração do questionário, cuja operacionalização foi feita por meio de recurso eletrônico conhecido como *Google Forms*. A intenção do questionário foi descobrir junto aos alunos de Logística da

EETEPA as percepções que eles possuíam a respeito das práticas educativas desenvolvidas neste curso integrado, bem como conhecer sobre suas aspirações e expectativas sobre a importante etapa de seu itinerário de formação. O questionário foi preparado e, após a obtenção das autorizações, encaminhado aos grupos de alunos por meio da ferramenta comunicacional *WhatsApp*. Com isso, foram obtidas 56 respostas, automaticamente compiladas no *Google Forms* em formato de gráficos.

No primeiro bloco do questionário, as indagações buscaram conhecer as expectativas dos alunos com relação ao curso de Logística. Dessa forma, para a primeira pergunta – “Qual seria a sua principal expectativa com relação ao curso de Logística da EETEPA?” –, optamos por adotar o formato de múltipla escolha. As alternativas sugeridas foram: a) obter certificado de curso técnico e atuar na área do curso; b) ampliar meus conhecimentos em Logística; c) concluir o curso técnico e fazer uma faculdade, e d) nenhuma das alternativas reflete o meu ponto de vista. Cabe destacar que, para a alternativa “d”, disponibilizamos espaço reservado para comentários. Conforme exposto no Gráfico 1, apenas uma parcela diminuta dos respondentes optou por escolher a alternativa “d”, o que representa 0,8% do total de 56 respondentes.

Gráfico 1 – Expectativa dos alunos da EETEPA, *Campus Santarém*, com relação ao curso de Logística



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Conforme é possível observar, a maioria dos respondentes, representada por 57,1% dos participantes, optou por escolher a alternativa “Concluir o curso técnico e fazer uma faculdade”. Este é um indicativo relevante, pois demonstra que os partícipes do estudo não pretendem parar

sua trajetória de formação ao término do Ensino Médio Integrado. Já na visão de 25% dos alunos indagados, a expectativa ao finalizar o curso de Logística da EETEPA está focalizada na atuação profissional mediante a certificação obtida. Consideramos que este percentual expressivo se deu por conta dos alunos que desejam ingressar no mercado de trabalho em busca de melhores condições de vida, as quais na visão dos respondentes seriam mais fáceis de serem alcançadas por meio dos estudos.

A finalidade da ampliação dos conhecimentos na área de Logística foi a opção escolhida por 16,1% dos participantes. A nosso ver, este percentual é representado pelos estudantes que não se identificaram com as demais opções de curso técnico integrado disponíveis na EETEPA e escolheram a Logística com o intuito de expandir sua gama de saberes com relação à área de atuação profissional. Apenas 2 (dois) respondentes, o que corresponde a 0,8% dos alunos participantes, optou por marcar a alternativa “D”. Abaixo as explicações dos estudantes, aqui identificados pela sigla ESTUD seguida de um número referencial.

Na verdade, após o curso quero trabalhar durante 1 ano na área, para depois cursa (sic) uma faculdade (ESTUD 6).

Pra *me* ter só mais um curso no meu diploma (ESTUD 9).

Conforme é possível perceber, a resposta do respondente ESTUD 6 une o anseio do jovem em ingressar no mercado de trabalho para depois postular uma vaga no ensino superior. Já a resposta de ESTUD 9 aponta que o respondente confundiu o termo “diploma” com “currículo”, posto que não é possível agregar cursos a um diploma expedido. Essas respostas assinalam que a maioria dos jovens indagados possui a intenção de prosseguir os estudos. Isto pode explicar o porquê de as respostas de alguns docentes da EETEPA, anteriormente destacadas, mencionarem com frequência o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para esses estudantes, o exame periódico referido representa uma possibilidade de galgar o ensino superior.

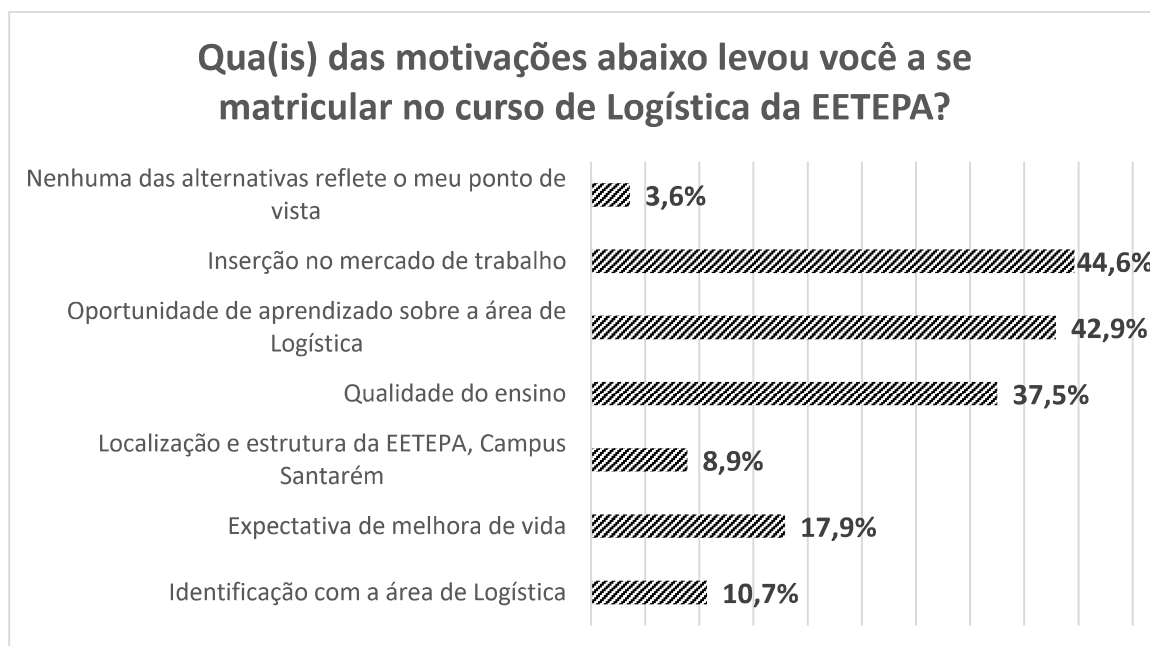
A função social da escola não se limita apenas ao montante de alunos de uma determinada instituição que conseguem ingressar numa faculdade. A escola possui uma missão: o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo (ZABALA, 1998). Assim, embora um ou outro grupo de respondentes tenha mencionado que a sua principal aspiração ao término do curso de Logística é ingressar no mercado de trabalho, as escolas, sobretudo as de EPT, possuem uma missão institucional muito maior: a consolidação da formação cidadã.

No que se refere à segunda pergunta do primeiro bloco do questionário – “Qual(is) das motivações abaixo levou você a se matricular no curso de Logística da EETEPA?” –, foram aventadas as seguintes respostas, mediante a lógica de múltipla escolha:

- Identificação com a área de Logística;
- Expectativa de melhora de vida;
- Localização e estrutura da EETEPA, *Campus Santarém*;
- Qualidade do ensino;
- Oportunidade de aprendizado sobre a área de Logística;
- Inserção no mercado de trabalho;
- Nenhuma das alternativas reflete o meu ponto de vista.

Mediante as respostas sugeridas, os resultados obtidos para esta pergunta estão listados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Motivação dos alunos para matrícula no curso de Logística da EETEPA



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 2 aponta que 44,6% dos alunos participantes da pesquisa mencionaram que o fator preponderante para a matrícula no curso de Logística diz respeito à inserção no mercado de trabalho. Essa resposta remete a um questionamento feito em um dos estudos produzidos por Moura (2013): estaria o EMI cumprindo com sua função precípua de formar para a cidadania? Ou esta etapa do itinerário de formação que foi conquistada a duras penas está

apenas servindo como uma travessia que ao seu final cumpre com a lógica do capital? Naturalmente que o tempo empregado numa formação técnica tem como um de seus principais objetivos a obtenção de conquistas no âmbito profissional. Entretanto, alertamos que esta não pode ser a única aspiração da juventude, ainda mais em um curso integrado cuja função é propiciar ao aluno uma visão mais crítica a respeito de sua respectiva realidade (MOURA, 2012; 2013; RAMOS, 2008; 2017).

Ainda sobre o Gráfico em questão, 42,9% dos estudantes relataram que o motivo que os levou a efetuar sua matrícula no curso de Logística da EETEPA foi a oportunidade de aprendizado, enquanto outros 37,5% informaram que a qualidade do ensino da EETEPA influenciou na escolha do curso. Essas respostas assinalam que, embora a maioria dos partícipes espere ao final do curso conseguir uma colocação no mercado de trabalho, outra parcela significativa da população do estudo tem por intuito o aprendizado sobre o conhecimento relacionado à Logística. Para isso, optaram por estudar numa escola cuja qualidade do ensino é reconhecida pela sociedade de Santarém (município do Pará), em especial para os pais dos alunos que decidiram matricular seus filhos na referida instituição.

A exemplo da pergunta 1, a indagação 2 também deu espaço para que os respondentes expressassem suas opiniões por meio de comentários, caso quisessem dar maiores informações sobre sua resposta ou justificar o porquê de escolher a alternativa em que nenhuma das respostas anteriores refletiu o seu ponto de vista. Abaixo os relatos coletados.

Eu já queria fazer faculdade de Logística, veio como oportunidade (ESTUD 1).

A área que eu quero trabalhar é Administração e por essa razão escolhe (sic) o curso. (ESTUD 5).

Minha mãe que escolheu (ESTUD 11).

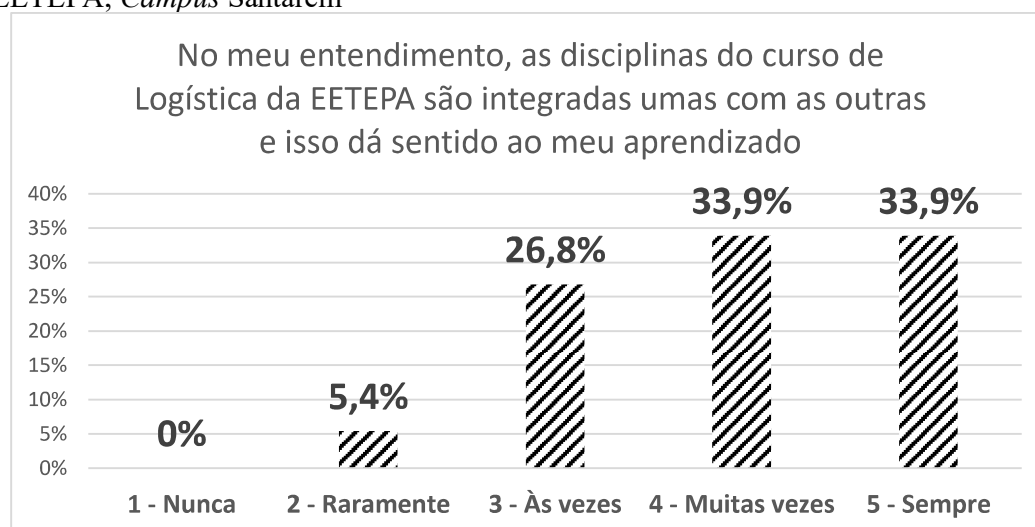
Eu tinha pouco conhecimento em logística, então resolvi (sic) me matricular para melhor entender essa área (ESTUD 19).

Não tinha mais vaga no curso de informática (ESTUD 30).

Conforme podemos observar, os comentários acima evidenciaram outras possibilidades de resposta que até então não tinham sido consideradas, como, por exemplo, influência dos pais ou indisponibilidade de vaga no curso de preferência, conforme visto nas falas de ESTUD 11 e ESTUD 30. Por sua vez, as demais falas se resumem em aspirações de tentar um curso superior em Logística, conforme fora explanado por ESTUD 1 ou ainda a intenção de ampliar seus conhecimentos sobre esta área, de acordo com os dizeres de ESTUD 19.

O segundo bloco de perguntas do questionário para os alunos de Logística da EETEPA buscou conhecer junto a esta população alguns aspectos relevantes sobre as práticas educativas realizadas pelos docentes. Aqui, a lógica de resposta adotada não foi a de múltipla escolha, mas sim a da Escala de Likert (BORGES, 2019), procedimento que já foi utilizado em outras pesquisas no campo da EPT, como, por exemplo, o estudo sobre avaliação conduzido por Borges (2019). No caso específico desta pergunta, a lógica adotada foi a da sugestão de uma frase afirmativa, na qual o respondente deveria mostrar o seu nível de concordância com a mensagem que lhe foi transmitida. Para cada frase, adotamos uma escala de 1 a 5, na qual a representação de cada alternativa significava: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre. Seguindo essa escala, a sentença elaborada para a pergunta 3 foi esta: “No meu entendimento, as disciplinas do curso de Logística da EETEPA são integradas umas com as outras e isso dá sentido ao meu aprendizado”. Nessa direção, o Gráfico 3 descreve as respostas coletadas para esta pergunta.

Gráfico 3 – Opinião dos respondentes sobre a integração das disciplinas do curso de Logística da EETEPA, *Campus Santarém*



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

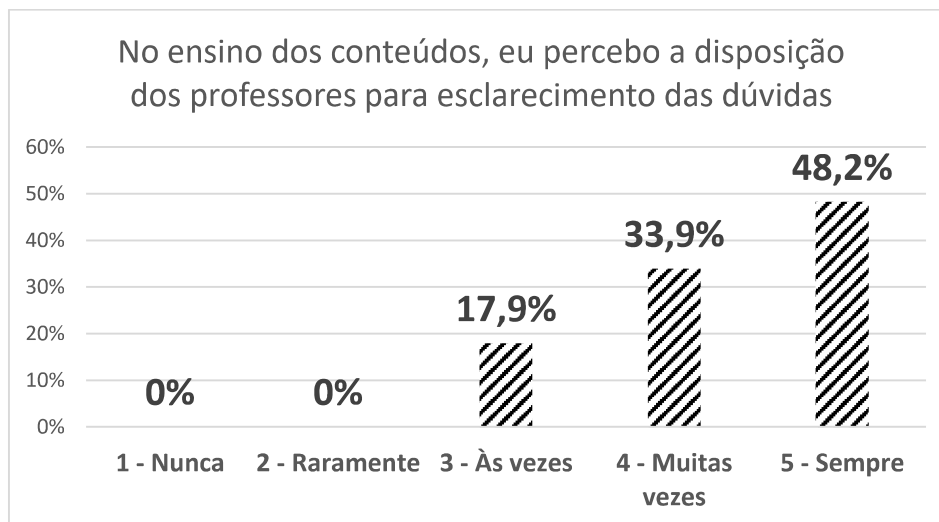
O Gráfico 3 retrata que, na visão da maioria dos estudantes partícipes da pesquisa, as disciplinas do curso de Logística da EETEPA são integradas umas às outras. A opção “Sempre” foi assinalada por 33,9% dos estudantes, enquanto para outros 33,9% essa referida integração acontece “Muitas Vezes”. Já para 26,8% do alunado, esta integração acontece “Às Vezes”. Apesar deste percentual expressivo, a interface e a relação imbricada entre as disciplinas são percebidas por mais da metade da população do estudo, considerando a soma de estudantes que

indicaram as opções 4 e 5. Este é um sinal positivo no que se refere ao ensino de Logística da EETEPA, o qual na percepção dos alunos busca estabelecer uma relação dialógica entre as disciplinas que integram a matriz curricular deste curso.

Essa integração percebida pelos alunos do Ensino Médio Integrado é um ponto a ser destacado como positivo. Ele remete a um estudo conduzido por Ramos (2011), no qual a autora explana a dificuldade de se estabelecer matrizes curriculares integradas mediante as forças hegemônicas que defendem um ensino dual e focalizado apenas na inserção ao mercado de trabalho. Nesse sentido, este dialogismo entre as disciplinas do curso de Logística da EETEPA é muito bem-vindo, posto que representa o esforço contra-hegemônico focalizado na defesa e na consolidação do currículo integrado (RAMOS, 2011; MOURA, 2012).

Com relação à pergunta 4, seguindo a mesma lógica da questão 3, a frase sugerida aos respondentes foi esta: “No ensino dos conteúdos, eu percebo a disposição dos professores para esclarecimento das dúvidas”. Mediante a essa afirmativa, os alunos responderam à alternativa que melhor refletia o seu pensamento, levando em conta a Escala de Likert anteriormente descrita. O Gráfico 4 discrimina os resultados alcançados.

Gráfico 4 – Disposição dos professores quanto ao esclarecimento de dúvidas



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

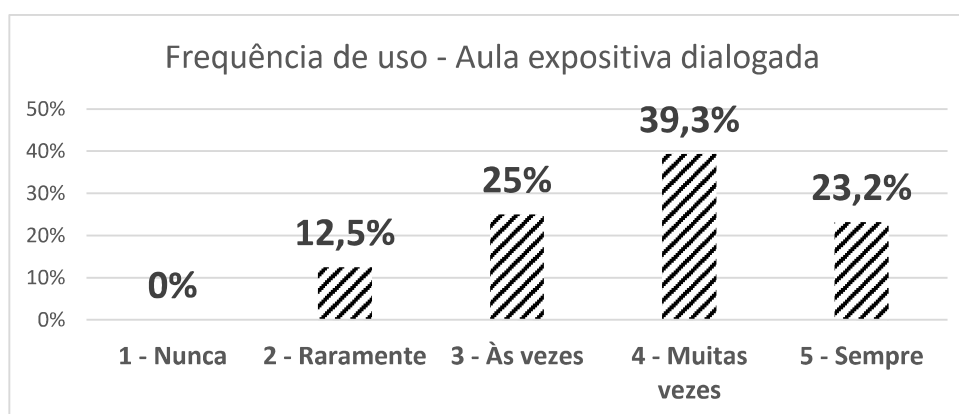
No Gráfico 4, percebemos que, para 48,2% da população participante da pesquisa, os professores do curso de Logística da EETEPA se mostram solícitos para dirimir as eventuais dúvidas que possam surgir no decurso dos processos de ensino e aprendizagem, assinalando a opção “Sempre”. Por outro lado, para 33,9%, esta disponibilidade se mostra na sala de aula “Muitas Vezes”. A percepção positiva quanto à situação gerada nesta pergunta é outro ponto

que se mostra favorável para que o Ensino Médio Integrado consiga cumprir a função social que lhe é afeta. Consoante os estudos de Zabala (1998) e os de Moura, Lima Filho e Silva (2015), o ato de ensinar deve ser realizado mediante o alcance de um propósito claro: a formação cidadã. Conforme assinalado no Gráfico 4, não houve nesta pergunta nenhuma resposta para as opções “Nunca” e “Raramente”, o que confirma a qualidade dos docentes no atendimento às dúvidas de seus alunos.

Zabala (1998) destaca que a relação entre professores e alunos necessita se destacar pelo dialogismo. Isto faz com que o esclarecimento de dúvidas e outras necessidades dos alunos sejam atendidas de forma profícua e eficiente. Esta postura solícita do docente em EPT é necessária não somente para consolidar sua relação com o alunado, mas também para facilitar o alcance dos objetivos de aprendizagem por parte dos alunos. O resultado expressivo de 48,2% expresso no Quadro 4 aponta que os docentes da ETEPA *Campus Santarém* demonstram ter este traço atitudinal bem-visto pelo alunado do curso de Logística que gentilmente aceitou colaborar com esta pesquisa.

O questionário prosseguiu com um terceiro bloco de afirmações, desta vez focalizadas em perceber com que frequência determinadas estratégias educativas no Ensino Médio Integrado eram realizadas nas práticas do curso de Logística da ETEPA. Nesse sentido, do item 5 até o item 11, foram sugeridos alguns tipos de atividades aos estudantes, os quais deveriam responder com que frequência essas eram realizadas pelos professores em suas respectivas disciplinas. Novamente se fez uso da Escala de Likert neste bloco de perguntas, com uma variação de 1 a 5, em que: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes, e; 5 – Sempre. A primeira atividade sugerida no item 5 foi a Aula Expositiva Dialogada, cujos resultados estão sumarizados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Frequência de uso da Aula Expositiva Dialogada

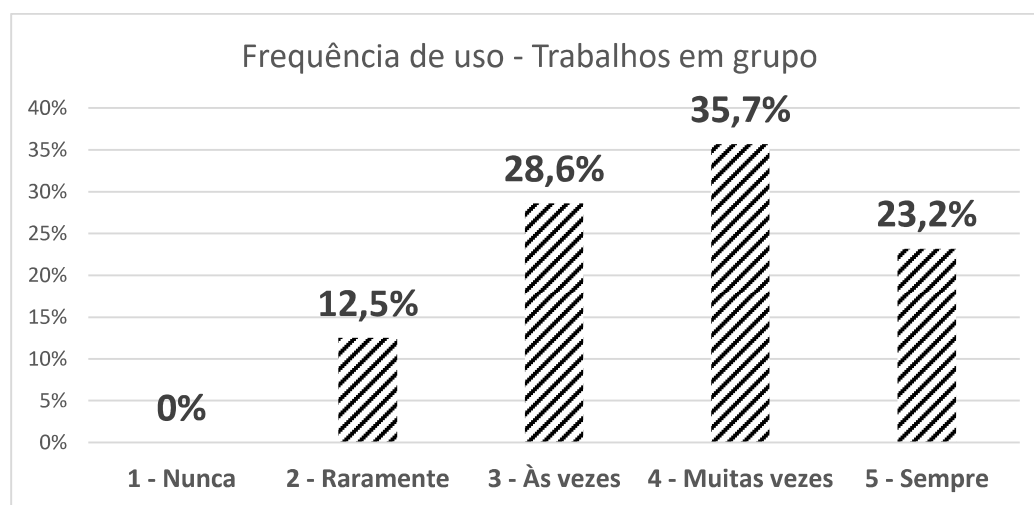


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Conforme se pode observar, a opção que mais foi assinalada pelos alunos no questionário foi “Muitas Vezes”, com 39,3%, seguida pela resposta “Às Vezes”, com 25%. Quanto à opção “Sempre”, essa foi apontada por 23,2% da população do estudo. O resultado demonstra que esse recurso se mostra condizente com o que fora observado anteriormente nas falas dos docentes entrevistados, os quais possuem o hábito de estimular a criticidade dos alunos por meio da adoção do diálogo. Tais resultados sugerem que a aula expositiva dialogada é uma estratégia de ensino regularmente adotada como prática educativa pelos docentes de Logística da EETEPA, mostrando-se em maior ou menor grau, a depender dos meios utilizados pelos professores para alcançar seus respectivos objetivos de aprendizagem (ZABALA, 1998).

No item 6, a segunda atividade sugerida foi “Trabalhos em Grupo” e, a exemplo do que se viu no tópico 5, este item também foi apontado pelos respondentes como sendo muito utilizado nas práticas educativas dos docentes da EETEPA, *Campus Santarém*. O Gráfico 6 discrimina os resultados obtidos nesta fase do questionário.

Gráfico 6 – Frequência de uso dos Trabalhos em Grupo



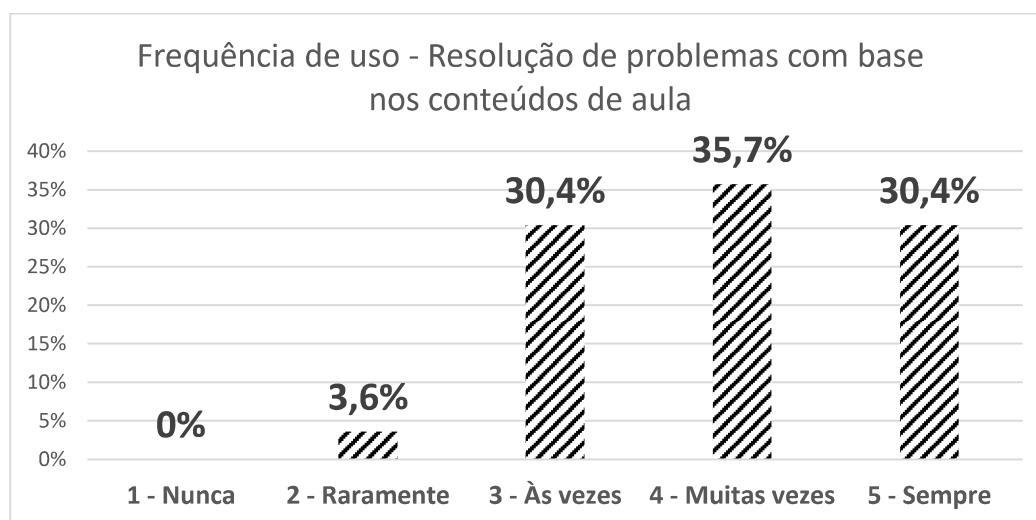
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

No que se refere à sugestão desta atividade, 35,7% dos respondentes escolheram a resposta “Muitas Vezes”, enquanto 28,6% dos alunos responderam que “Às Vezes” os trabalhos em grupo são utilizados como estratégia de ensino. Já na visão de 23,2% dos participantes, “Sempre” os docentes da EETEPA se utilizam dos trabalhos em grupo. Conforme sugerido na pesquisa feita por Almeida (2019), os trabalhos em grupo podem colaborar não somente para a

autonomia dos estudantes, mas também para estimular o trabalho em equipe, a liderança e demais aspectos atitudinais positivos para a formação do estudante do Ensino Médio Integrado.

Quanto ao item 7, que trazia a opção “Resolução de problemas com base nos conteúdos de aula”, novamente percebemos a tendência observada nos itens 5 e 6, nos quais a descrição “Muitas Vezes” apareceu como a mais votada dentre os 56 respondentes desta fase da pesquisa. O Gráfico 7 explana estes resultados obtidos no decurso do estudo.

Gráfico 7 – Frequência de uso da Resolução de problemas com base nos conteúdos de aula



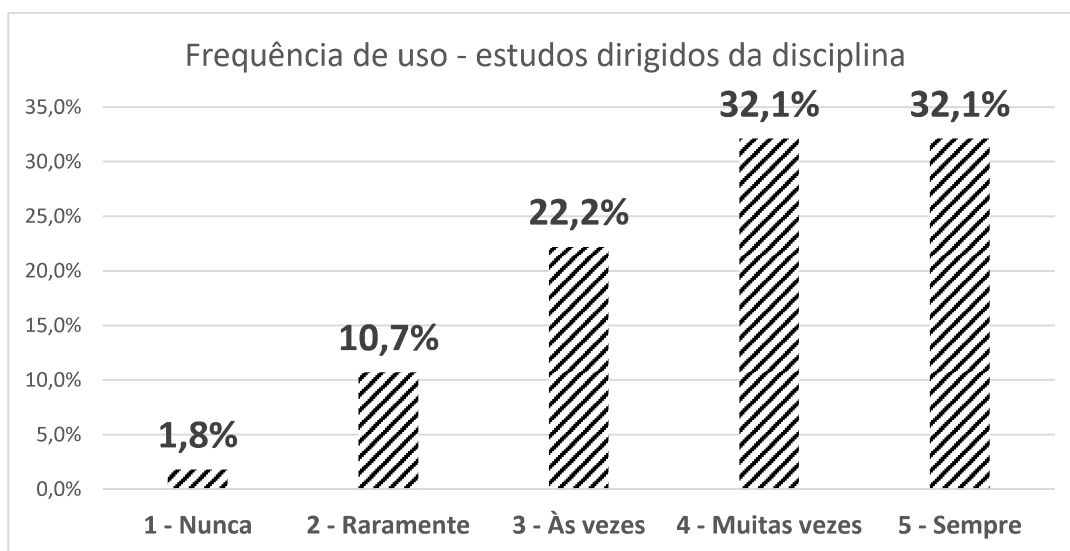
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 7 demonstra que 35,7% dos alunos participantes da pesquisa decidiram assinalar a opção “Muitas Vezes” quanto ao uso da resolução de problemas embasados nos assuntos abordados em sala de aula. Com relação às respostas “Às Vezes” e “Sempre”, o percentual foi o mesmo, com 30,4%. Essas respostas demonstram que um dos itens necessários para a consolidação do EMI está sendo posto em prática: o desenvolvimento do intelecto dos alunos. Isso remete ao estudo de Zabala (1998), quando destaca a necessidade de os processos de ensino e aprendizagem permitirem aos alunos a formulação de hipóteses para resolver situações pontuais mediante conteúdos de aprendizagem que lhes foram ensinados. Em se tratando de um curso técnico integrado, a formulação de problemas pode não somente estimular o raciocínio dos estudantes, mas também servir de base para sugerir aos alunos situações hipotéticas de seu cotidiano, numa perspectiva do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2017; SAVIANI, 2003).

No que concerne ao item 8, “Estudo de textos da disciplina”, diferentemente do que ocorreu nos itens anteriores deste bloco de perguntas, houve um empate entre as opções “Muitas

Vezes” e “Sempre”, o que sugere que o hábito da leitura está sendo trabalhado de forma constante no curso de Logística da ETEPA. O Gráfico 8 evidencia os resultados obtidos neste item do questionário.

Gráfico 8 – Frequência de uso do estudo de textos da disciplina



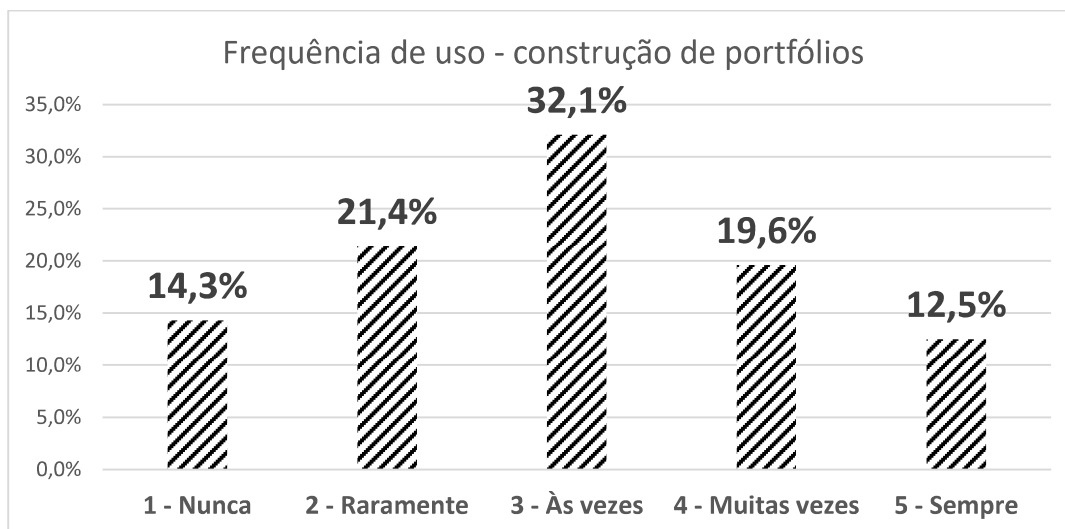
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

As estatísticas evidenciam que 32,1% dos participantes marcaram a alternativa “Muitas Vezes”, enquanto outros 32,1% dos alunos escolheram como resposta a alternativa “Sempre”. Já para 23,2% dos alunos, o estudo de textos é adotado pelos docentes “Às Vezes”. Este é um resultado que se mostra coerente com o que fora visto nas respostas dos docentes entrevistados, isto é, a intenção em promover a leitura de textos cujo teor seja vinculado com as temáticas trabalhadas em sala de aula para potencializar a interpretação de textos.

Segundo Souza e Batista (2020), uma das principais dificuldades encontradas pelos estudantes do EMI está na interpretação de textos e na compreensão linguística. Dessa forma, a postura dos professores da ETEPA em estimular o hábito da leitura se mostra deveras acertada, posto que a proficiência em leitura se faz necessária não apenas no decurso do Ensino Médio Integrado, mas também ao longo de todo o itinerário de formação do estudante.

Com relação ao item 9, cuja atividade sugerida foi a “Construção de portfólios”, percebemos nas respostas coletadas uma baixa adesão a esta estratégia de ensino em comparação com os demais itens até agora analisados. Ao contrário do que fora identificado noutros gráficos anteriormente vistos, neste item específico todas as opções sugeridas foram assinaladas pelos respondentes, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Frequência de uso dos portfólios

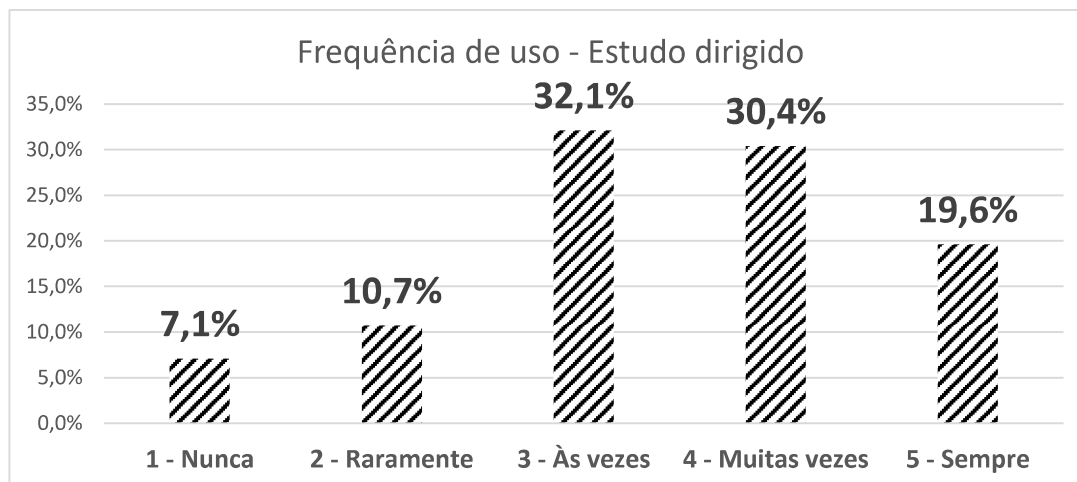


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O gráfico aponta que 32,1% dos respondentes escolheram a alternativa 3 – “Às Vezes”. Já as demais respostas demonstraram certo equilíbrio, ficando próximas umas das outras no que concerne ao percentual. O segundo item mais votado nesta pergunta foi o “Raramente”, com 21,4% e, entre os itens analisados, foi a primeira vez que esta alternativa apareceu entre as mais escolhidas como opção de resposta pelos participantes. A configuração deste gráfico sugere que esta é uma atividade explorada de forma pontual pelos docentes de Logística da EETEP. Isso se mostra congruente com o que fora visto na resposta dos professores participantes da pesquisa, visto que os portfólios não foram citados como estratégia de ensino utilizadas por estes profissionais de educação.

O próximo item sugerido neste bloco de questões foi denominado como Estudo Dirigido. A exemplo do que fora visto no Gráfico 9, neste tópico sugerido, mais uma vez a opção 3 da Escala de Likert, que corresponde à alternativa “Às Vezes”, foi escolhida pela maioria dos respondentes. Esta configuração das respostas mais pulverizadas sugere que, a exemplo dos portfólios, a utilização do estudo dirigido nas disciplinas de Logística da EETEP é feita de maneira esporádica, porém de forma mais frequente, se comparada com os portfólios. O Gráfico 10 evidencia o quadro de respostas obtidas para esta pergunta.

Gráfico 10 – Frequência de uso do Estudo dirigido

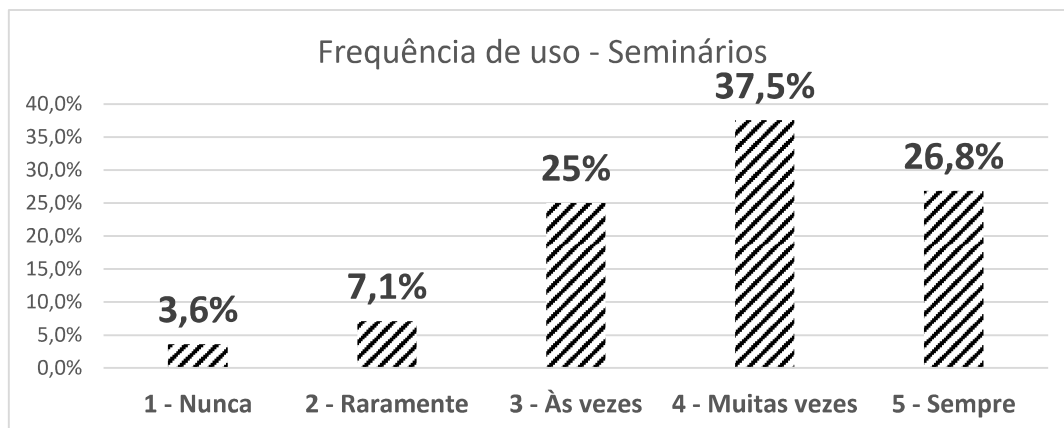


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 10 aponta que, para 32,1% dos respondentes, os estudos dirigidos são utilizados como ferramentas de ensino “Às Vezes”. Na opinião de 30,4% dos alunos, esta atividade é realizada “Muitas Vezes”. Tais respostas indicam que o estudo dirigido é uma estratégia de ensino usada com menor frequência, se comparada com outros itens avaliados, como os estudos de textos da disciplina, a resolução de problemas e os trabalhos em grupo. Isso não diminui a importância dessa ferramenta, nem dos portfólios, pois cada um dos itens sugeridos no questionário pode ser adotado nas práticas educativas de cada professor do Ensino Médio Integrado com vistas a alcançar os seus objetivos de aprendizagem (ZABALA, 1998).

Fechando este bloco de tópicos do questionário, o último item sugerido como estratégia de ensino foi o “Seminário”. Aqui, voltamos a perceber o que havíamos visto em outros itens, com a opção “Muitas Vezes” sendo a mais citada entre os respondentes. O Gráfico 11 exibe os resultados alcançados neste trecho do questionário dirigido aos alunos de Logística da EETEP. Isso se mostra condizente com o que fora visto nas respostas dos professores participantes da entrevista descrita neste estudo. A utilização dos seminários representa não somente a oportunidade de os alunos desenvolverem a capacidade de articulação de ideias, mas também descrever com suas palavras o que entenderam a respeito das temáticas estudadas.

Gráfico 11 – Frequência de uso dos seminários

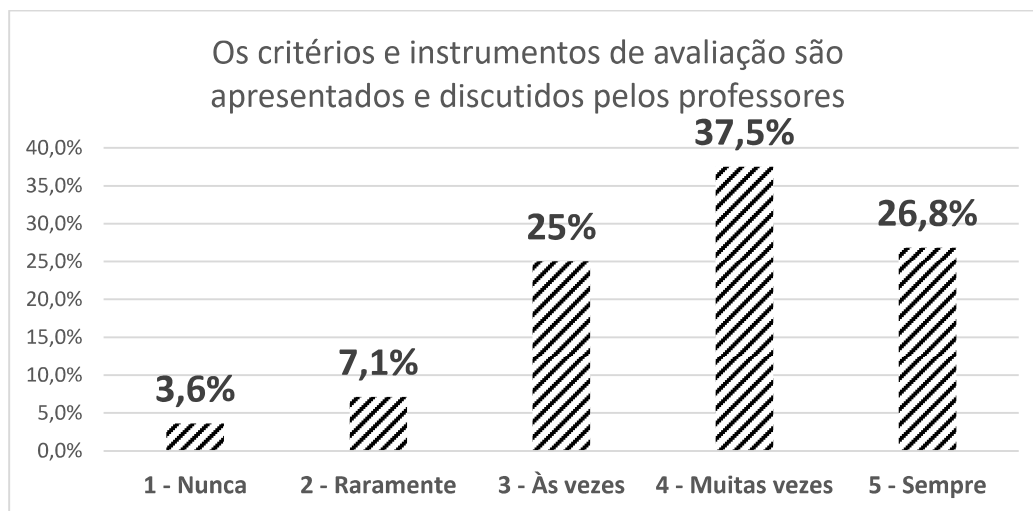


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

De acordo com o Gráfico 11, para 37,5% dos respondentes, a frequência de uso dos seminários no curso integrado de Logística da EETEPA se enquadra na categoria “Muitas Vezes”, enquanto para outros 26,8%, a opção que melhor representa esta ferramenta de ensino é a “Sempre”. A escolha dos seminários com ferramenta de ensino pelos professores da EETEPA, *Campus Santarém*, se mostra apropriada para o cumprimento dos propósitos do Ensino Médio Integrado. Isso se aproxima do estudo feito por Santos e Wollinger (2020), que aponta para uma das maiores dificuldades dos estudantes do ensino técnico, a expressão oral em público. Assim, ao estimular os alunos a trabalharem sua expressão mediante a fala, os docentes da EETEPA estão contribuindo de forma valiosa para potencializar os aspectos comunicacionais de seu alunado, o que se mostra congruente com os propósitos da formação humana integral (MOURA, 2012; RAMOS, 2017; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Assim, a próxima sequência de tópicos, mais precisamente do item 12 até o item 16, buscou verificar as opiniões dos alunos respondentes do curso de Logística da EETEPA a respeito da atuação dos professores. Nesse sentido, seguindo a mesma lógica do bloco anterior, isto é, com uma frase afirmativa, seguida da Escala de Likert com 5 opções de respostas. Assim, o item 12 teve o seu enunciado elaborado da seguinte forma: “Os critérios e instrumentos de avaliação das disciplinas são apresentados e discutidos pelos professores”. O Gráfico 12 aponta o elevado nível de adesão para esta afirmação:

Gráfico 12 – Resultados obtidos sobre os critérios e instrumentos de avaliação das disciplinas por parte dos professores da EETEPA

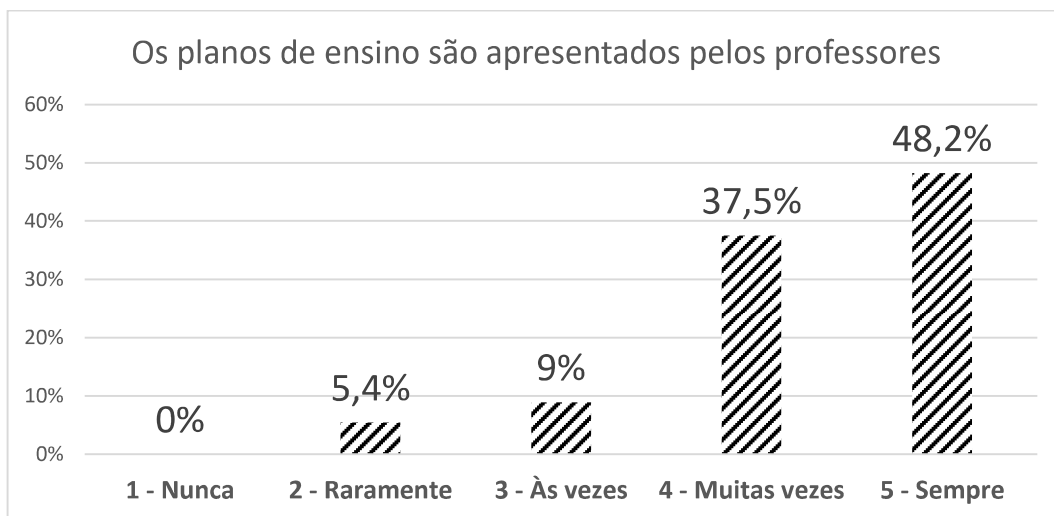


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 12 exhibe que 53,6% dos respondentes escolheram a opção “Sempre” para relacionar à postura dos docentes da EETEPA, no que se refere aos critérios e instrumentos de avaliação das disciplinas. Já a opção “Muitas Vezes” foi escolhida por 30,4% dos alunos indagados. Este é um resultado substancial, pois demonstra que há uma relação dialógica do docente com o seu alunado no que tange à maneira com que a aprendizagem é avaliada. Salienciamos que, quando mencionamos o termo avaliação, estamos nos referindo à perspectiva mais abrangente deste importante item no processo de ensino e aprendizagem, buscando compreendê-lo a partir de uma visão mais global e não exclusivamente para controle de resultados (ZABALA, 1998).

Seguindo com o bloco de itens atinentes à atuação dos professores, o tópico 13 do questionário trouxe a seguinte afirmação: “Os planos de ensino são apresentados pelos professores”. A exemplo do que fora visto no Gráfico 12, aqui neste item do questionário também percebemos um índice elevado de adesão para a alternativa “Sempre”, conforme evidenciado no Gráfico 13. Destaca-se que, de acordo com o que foi explanado pelos professores, os planos de aula são elaborados de forma individual e encaminhados para uma coordenação pedagógica, enquanto os planos de ensino são elaborados conjuntamente e por semestres.

Gráfico 13 – Resultados obtidos sobre os planos de ensino apresentados pelos professores da EETEP

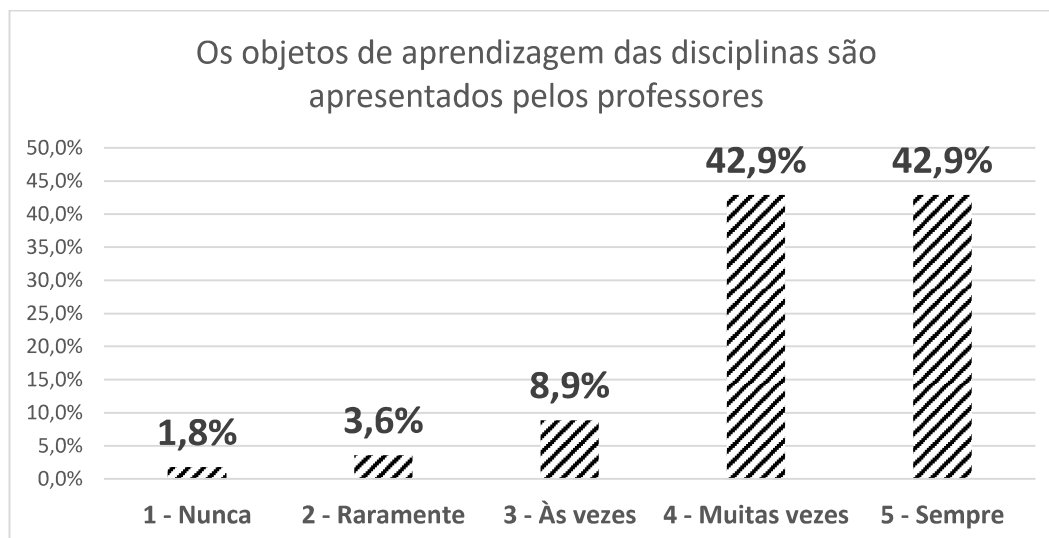


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 13 aponta que 48,2% dos respondentes optaram pela alternativa 5, a qual corresponde à resposta “Sempre”. Já para 37,5% dos alunos participantes, a opção 4, “Muitas Vezes”, foi a que mais se sobressaiu. Dessa forma, a percepção dos estudantes, com relação à atitude dos professores da EETEP em apresentar os planos de aula, mostra-se benéfica para que haja maior nível de precisão e de comprometimento por parte dos alunos na consecução dos objetivos de aprendizagem (ZABALA, 1998). Isso remete ao estudo de Almeida (2019), no qual o autor relata que os processos de ensino e aprendizagem no EMI se mostram mais eficazes quando há a clara definição dos propósitos a serem atingidos no decurso da construção do conhecimento.

No item 14, a frase afirmativa sugerida quanto à atuação dos professores foi esta: “Os objetivos de aprendizagem são apresentados pelos professores”. Neste tópico específico do questionário, houve um empate entre as alternativas “Muitas Vezes” e “Sempre”, com percentual de 42,9% para cada, conforme exibido no Gráfico 14. A exemplo do que fora visto na afirmação sobre os planos de ensino, o item 14 também recebeu avaliação positiva na visão dos alunos do curso técnico de Logística da EETEP.

Gráfico 14 – Resultados obtidos sobre os objetivos de aprendizagem das disciplinas da EETEPA

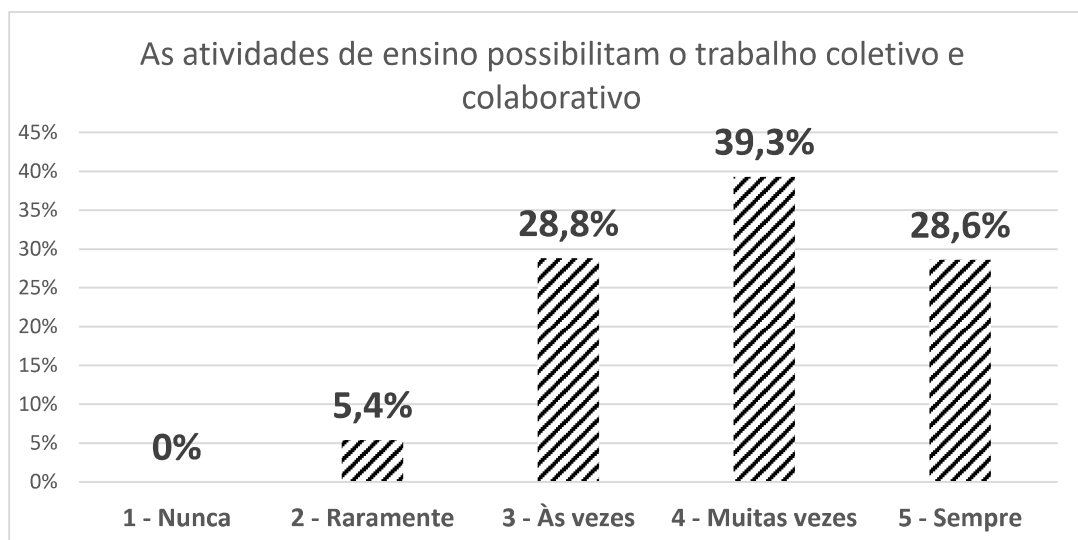


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 14 demonstra que há uma postura diligente dos professores da EETEPA com relação à comunicação junto aos seus alunos quanto aos objetivos de aprendizagem. Em seus estudos sobre práticas educativas, Zabala (1998) salienta a relevância que há na atitude do professor em estabelecer os objetivos de aprendizagem, cuja consecução ocorrerá no decurso dos processos de construção de conhecimento, bem como a definição dos conteúdos que serão trabalhados. Os resultados obtidos neste item do questionário apontam que a comunicação dos objetivos é um procedimento devidamente cumprido segundo a visão da maioria dos respondentes. A soma das porcentagens referentes às respostas “Muitas Vezes” e “Sempre” representa mais de 80% da população consultada, o que reforça a boa avaliação dos professores no que se refere ao quesito voltado à atuação docente.

No item 15, foi apresentada para os alunos a sentença: “As atividades de ensino possibilitam o trabalho colaborativo e coletivo”. As respostas obtidas para este tópico do questionário refletem a prevalência da opção “Muitas Vezes”, com 39,3% de percentual de escolha dos respondentes. Esse dado representa quase a metade da quantidade da população participante do estudo. Por sua vez, a opção “Sempre” foi a segunda resposta mais frequente neste item, com 28,6% de adesão. Já a resposta “Às Vezes” foi assinalada por 26,8% dos alunos participantes do estudo. O Gráfico 15 evidencia estes resultados alcançados neste trecho do questionário:

Gráfico 15 – Resultados obtidos sobre o trabalho colaborativo e coletivo dos alunos da EETEPA

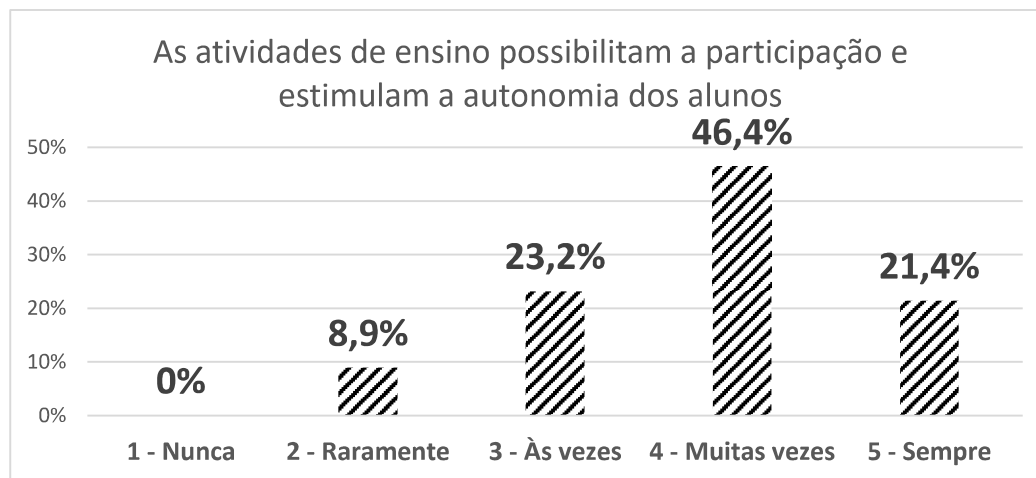


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Os resultados do Gráfico 15 se mostram em consonância com o que fora visto na maioria das respostas dos professores da EETEPA. Trata-se de um resultado relevante, pois pode servir de aprimoramento para trabalhar os aspectos relacionais e atitudinais dos alunos em seus respectivos ambientes de convívio, sejam eles sociais ou profissionais. O desenvolvimento dessa capacidade de aprender e a ter empatia com o outro também abarca as múltiplas dimensões da formação humana integral (RAMOS, 2012; 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Além disso, este estímulo constante ao trabalho, numa perspectiva coletiva e colaborativa, também pode servir para colocar em prática um dos eixos estruturantes da EPT: o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2017; CHISTÉ, 2017). Nesse sentido, enquanto desenvolvem suas atividades e interagem com outros estudantes, os alunos podem compreender não somente a lógica dos conteúdos, mas também aspectos de convívio relevantes, como a tolerância, o respeito ao próximo e as opiniões divergentes que surgirem, o que por sua vez são fatores necessários para uma formação cidadã.

No item 16 do questionário, foi exibida aos alunos da EETEPA a seguinte afirmativa: “As atividades de ensino possibilitam a participação e estimulam a autonomia dos alunos”. Com relação a essa, a opção mais assinalada pelos respondentes foi “Muitas Vezes”, com 46,4% de adesão. Já a resposta “Às Vezes” foi escolhida por 23,2% da população consultada. O Gráfico 16 exibe em detalhes os resultados para este item do questionário.

Gráfico 16 – Resultados para a participação e estímulo a autonomia dos alunos da EETEPA



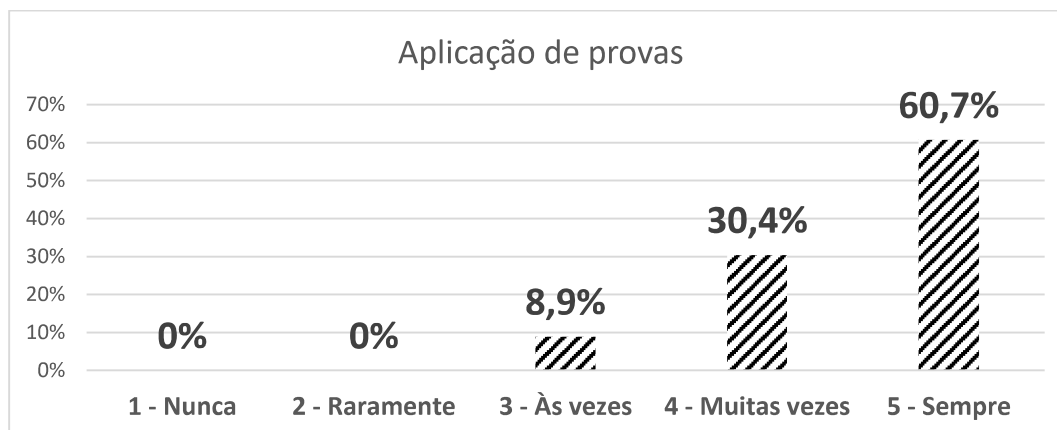
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Os resultados presentes no Gráfico 16 também demonstram concordância com a maioria das falas dos professores analisadas anteriormente neste estudo. A construção de uma formação que estimule e propicie a autonomia dos alunos é um dos principais eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado (MOURA, 2012; 2013; RAMOS, 2017). O estímulo à participação dos alunos propicia o aprendizado coletivo, gerado por meio das interações sociais entre os diferentes sujeitos que estão ali no espaço da sala de aula, para serem formados numa perspectiva emancipadora. Este aprendizado coletivo é uma das dimensões a serem consideradas pelo professor no processo de avaliação da aprendizagem, conforme Zabala (1998). O percentual de resposta referente à opção “Raramente” pode ser explicado pela ocorrência de alunos que não se adaptaram ao sistema de ensino remoto e, por essa razão, demonstram pouco índice de participação e resposta nas atividades sugeridas pelos docentes de Logística da EETEPA.

O questionário prosseguiu com a aplicação de mais um bloco de perguntas, desta vez voltadas aos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no curso integrado de Logística. Para atender aos itens propostos nesta etapa do questionário, foi sugerido aos alunos uma análise dos itens 16 ao 19 considerando novamente a Escala de Likert, partindo das opções de 1 a 5, seguindo a mesma sistemática de respostas utilizadas nos itens anteriores do questionário.

Concernente ao item 17, denominado “Aplicação de provas”, percebemos o elevado índice de concordância com essa atividade, totalizando 60,7% para a opção “Sempre”, correspondente ao número 5 na Escala de Likert adotada neste estudo. O Gráfico 17 exhibe os resultados para este tópico do questionário de pesquisa.

Gráfico 17 – Aplicação de provas no curso de Logística da EETEPA

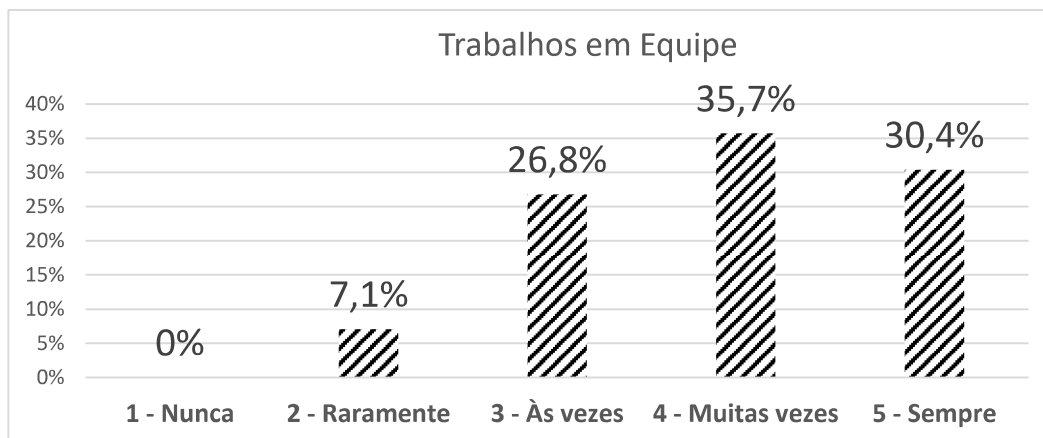


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Esses resultados confirmam o que fora visto nos relatos dos docentes de Logística da EETEPA com relação aos instrumentos de avaliação adotados, dentre os quais a aplicação de provas se mostrou bastante presente nas falas dos entrevistados. Conforme apontado no Gráfico acima, 30,4% dos respondentes assinalaram a opção 4, a qual é correspondente à resposta “Muitas Vezes”, enquanto apenas 8,9% dos partícipes marcaram a opção 3 – “Às Vezes”. Nesse caso, é conveniente esclarecer que, de acordo com os professores entrevistados neste estudo, a EETEPA não impõe aos seus docentes nenhuma obrigatoriedade por este ou aquele determinado tipo de avaliação, ficando facultado aos professores quantas e quais atividades devem ser passadas aos alunos para o cômputo de notas e cálculo de médias. Aqui, neste caso específico, percebermos a congruência do resultado referente à aplicação de provas, mas é também pertinente mencionar que, além de ser um instrumento voltado ao controle de resultados, a avaliação deve ter como princípio a análise da aprendizagem no aluno em um contexto mais amplo, processo este que já é aplicado por boa parte dos docentes da EETEPA.

Com relação ao item 18, denominado “Trabalhos em Equipe”, observamos que este é um instrumento avaliativo usado com bastante frequência no curso de Logística da EETEPA. Todavia, os resultados não demonstraram sua prevalência para a opção “Sempre”, conforme fora visto no item 17: “Aplicação de Provas”. Neste tópico do questionário, a opção “Às Vezes” foi a mais escolhida pelos estudantes consultados, com 35,7% de adesão. O Gráfico 18 exibe os resultados obtidos nesta parte do questionário.

Gráfico 18 – Trabalhos em Equipe no curso de Logística da EETEPA

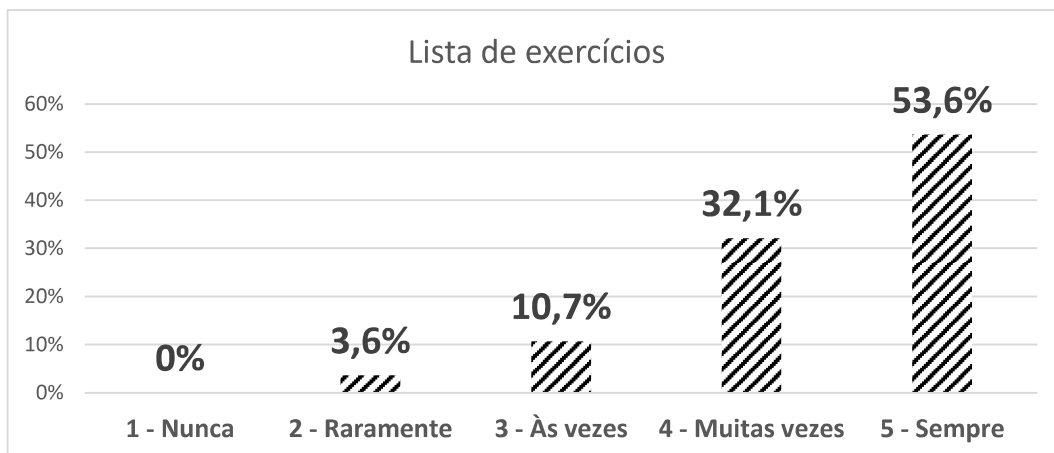


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Conforme demonstrado no gráfico acima, a segunda resposta mais escolhida pelos respondentes do estudo foi “Sempre”, com 30,4%, enquanto a resposta “Às Vezes” foi mencionada por 26,8% da população consultada. Esses resultados demonstram não somente o nível da frequência de uso dos trabalhos em equipe, mas também representam uma excelente oportunidade de os docentes da EETEPA trabalharem as quatro dimensões que integram a formação humana integral: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2008; MOURA, 2012). O trabalho em equipe evidencia um momento de interação social e construção coletiva de aprendizados. Ao trabalharem em grupo, os estudantes podem descobrir a relação imbricada que existe entre ciência e tecnologia, posto que ambas as temáticas são parte intrínseca da vivência humana. Por sua vez, a cultura pode ser trabalhada neste tipo de atividade mediante o fomento ao respeito à diversidade, numa perspectiva conexa com os valores da EPT (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2012; 2013).

No que consiste ao item 19, denominado “Lista de Exercícios”, destaca-se que esse foi o penúltimo do bloco de tópicos destinados a conhecer os instrumentos avaliativos adotados no curso de Logística. A exemplo do que fora visto no item 17, “Aplicação de Provas”, este trecho sugerido do questionário também demonstrou elevado nível de adesão à resposta “Sempre”, com 53,6% dos alunos optando por ela. O Gráfico 19 descreve os resultados obtidos neste item.

Gráfico 19 – Lista de exercícios no curso de Logística da EETEPA



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 19 relata que a opção “Muitas Vezes” foi marcada por 32,1% da população de estudantes consultada neste estudo. O percentual elevado de alunos, demonstrando concordância com este instrumento avaliativo, pode ser entendido como um dos reflexos da pandemia da Covid-19 no ensino, posto que, com a mudança na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, houve uma necessidade de fazer os alunos praticarem o que aprenderam nas aulas por meio de exercícios dirigidos. Zabala (1998) explica sobre a necessidade de os professores avaliarem a pertinência do uso dos exercícios em suas práticas educativas. Conforme o autor, há uma organicidade para essa adoção didática: o nível de dificuldade destes exercícios deve estar congruente com a capacidade dos alunos em responder os problemas a eles apresentados. É nesse sentido que os exercícios sequenciados podem auxiliar os professores na verificação do patamar de entendimento de seu alunado com relação aos conteúdos abordados em sala de aula.

O bloco de perguntas focalizado para saber mais sobre os instrumentos avaliativos do curso de Logística da EETEPA finalizou com o item 20, cuja dinâmica de preenchimento não era a Escala de Likert, mas a seguinte questão discursiva: “Que outros instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores do curso integrado de Logística da EETEPA?”. Nesse sentido, alguns dos estudantes participantes do estudo emitiram opiniões a respeito da pergunta a eles apresentada. O Quadro 10 traz alguns dos comentários feitos pelos alunos:

Quadro 10 – Percepção dos alunos a respeito dos instrumentos avaliativos do curso de Logística da EETEPA

Fragmentos das falas dos estudantes
"A feira do conhecimento"(ESTUD 16).
"Gosto quando os professores interagem e deixam a turma dar sua opinião" (ESTUD 39).
"Poucos professores propõem debate acerca do conteúdo, a grande parte se baseia somente em explicação sem a participação dos alunos e aplicação de exercício escrito " (ESTUD 45).
"Raramente saídos do comodismo da explicação e aplicação de exercício" (ESTUD 53).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

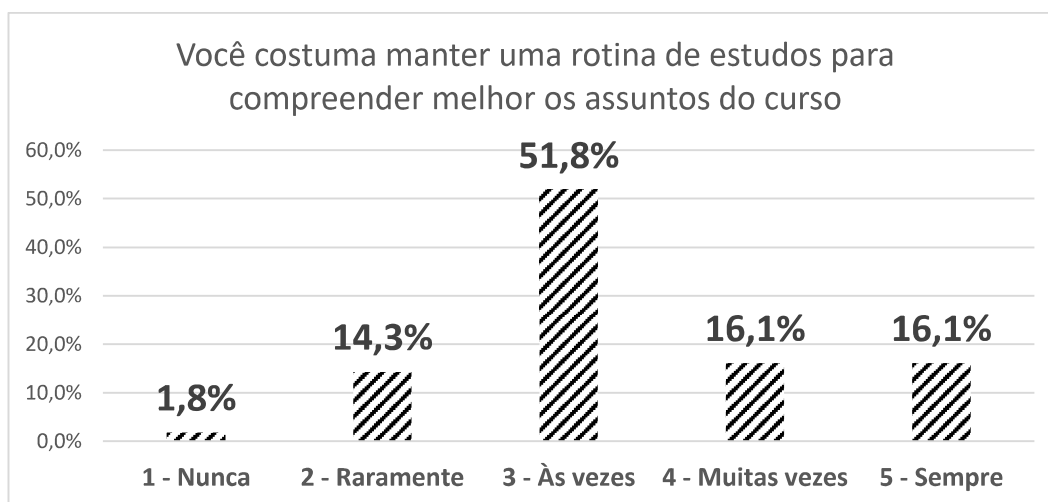
Neste conjunto selecionado de falas, optamos por destacar duas delas. A primeira é a de ESTUD 39, o qual menciona ter predileção pelas aulas em que o professor permite que aconteçam debates acerca dos assuntos explorados na aula. Esta é uma resposta pertinente, posto que o aluno demonstra uma postura condizente com o que se espera de um estudante do Ensino Médio Integrado, o qual pode debater sobre assuntos da atualidade, mas sem esquecer os aspectos políticos, históricos, econômicos e culturais de cada temática abordada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Além da capacidade de articular ideias, os debates em sala podem auxiliar os professores no trabalho de outros aspectos relevantes para o progresso dos estudantes, como, por exemplo, a oratória (SANTOS, 2020).

A outra resposta aqui em destaque é a de ESTUD 53, que demonstra uma insatisfação com a repetição do mesmo esquema de aprendizagem: explicação seguida de exercícios do assunto de aula, o que remete à abordagem característica do ensino tradicional (SAVIANI, 2009). Aqui, temos uma observação oportuna que se mostra relacionada com o que foi dito por ESTUD 39: a necessidade da adoção de práticas educativas que favoreçam a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é oportuno mencionar que, na visão dos próprios docentes da EETEPA, esta participação discente não se mostrou efetiva por conta da baixa adesão e adaptação dos alunos quanto ao ensino remoto. A fala feita por ESTUD 45 se mostra conexa com a de ESTUD 53 e segue a mesma lógica, isto é: a explicação do assunto seguida da aplicação de exercícios, atitudes essas que remetem ao que Freire (1987) chama de educação bancária.

O bloco seguinte do questionário buscou verificar como os estudantes percebiam o seu nível de participação no EMI. Para tanto, foram sugeridas situações nos enunciados do item 21 até o item 30, tendo como lógica de preenchimento a Escala de Likert, com a adoção do mesmo sistema de respostas das perguntas anteriores, isto é: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes;

4 – Muitas vezes e 5 – Sempre. Neste sentido, a primeira pergunta deste bloco apresentou aos alunos a seguinte afirmação: “Você costuma manter uma rotina de estudos para compreender melhor os assuntos do curso?”. Para esta situação sugerida, a opção “Às vezes” foi apontada como a mais escolhida por 51,8% dos respondentes, portanto, mais da metade da população consultada. Já nas demais opções, observamos uma pulverização das respostas, posto que as alternativas “Muitas vezes” e “Sempre” apresentaram a mesma porcentagem, com 16,1% de adesão, enquanto a resposta “Raramente” foi assinalada por 14,3% dos estudantes. O Gráfico 20 retrata os resultados obtidos:

Gráfico 20 – Adoção de rotina de estudo por parte dos alunos da EETEPA



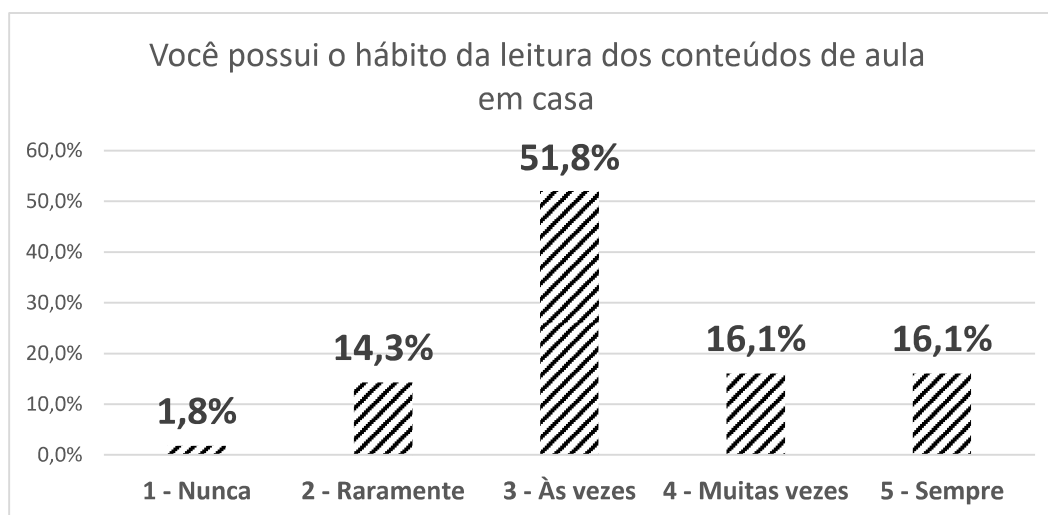
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Os dados das respostas demonstram que mais da metade da população consultada afirma ter o hábito de manter uma rotina de estudos com a intenção de obter melhores níveis de compreensão dos temas debatidos nas disciplinas do curso. A pulverização das demais respostas pode ser interpretada como o reflexo do grau de dedicação que cada estudante demonstra em seus hábitos escolares. Zabala (1998) alerta que os professores devem atentar para a questão da diversidade dos alunos com relação às proposições de estratégias de avaliação, pois há alunos que demonstram maior destreza e facilidade de assimilação sobre o que lhe é ensinado, enquanto outros estudantes demonstram nível maior de dificuldade no que se refere ao entendimento dos conteúdos de aula.

Por sua vez, o item 22 deste bloco do questionário trouxe o seguinte enunciado: “Você possui o hábito da leitura dos conteúdos de aula em casa?”. A exemplo do que fora visto no item 21, o qual tratava da rotina de estudos em casa, o tópico 22 também demonstrou a predominância da resposta 3, que na Escala de Likert corresponde à alternativa “Às vezes”.

Essa alcançou percentual de adesão de 41,1%, enquanto a opção “Muitas vezes” foi a escolhida por 23,2% dos estudantes partícipes do estudo. O Gráfico 21 discrimina os resultados obtidos neste trecho do questionário de pesquisa.

Gráfico 21 – Frequência do hábito da leitura pelos estudantes de Logística da EETEPA

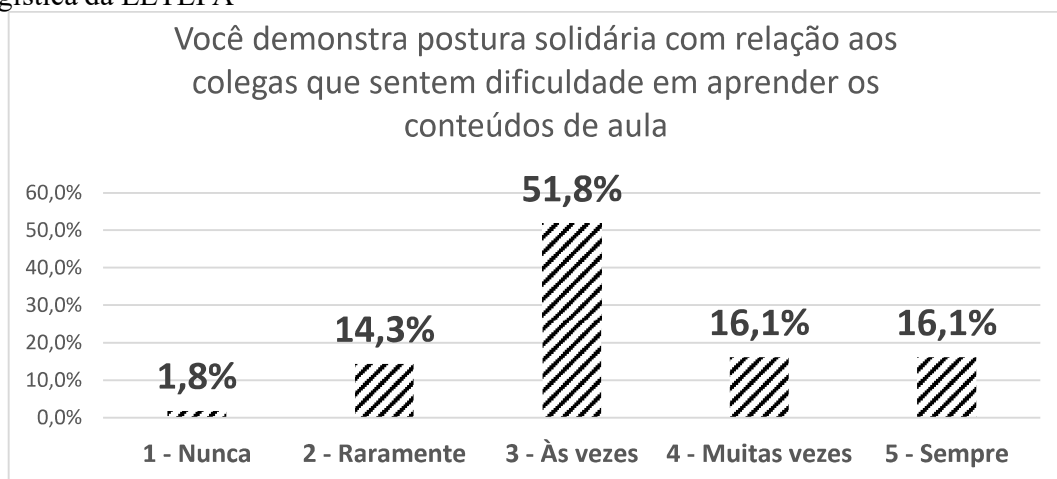


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Os resultados do Gráfico 21 apontam que, apesar da expressiva adesão dos respondentes com relação às respostas “Às vezes” e “Muitas vezes”, o hábito da leitura em casa ainda é algo a ser trabalhado junto aos estudantes de Logística da EETEPA. A prática da leitura fará com que os alunos deste curso não somente consigam potencializar a sua capacidade de interpretação dos conteúdos como também enriquecer o vocabulário de cada um. Este é um ponto a ser trabalhado, posto que alguns respondentes do estudo demonstraram carência de reforço no campo ortográfico, o que ficou evidente nas respostas discursivas do questionário. A capacidade de leitura e escrita representa um dos pilares do aprendizado, sem o qual o estudante dificilmente obterá sucesso em sua trajetória de formação.

No item 23, foi formulada a seguinte afirmação: “Você demonstra postura solidária com relação aos colegas que sentem dificuldade em aprender os conteúdos de aula”. Para essa, observamos que, diferente do que ocorreu nos itens 21 e 22 do questionário, houve prevalência de adesão à resposta “Muitas vezes”. Essa obteve 35,7% de concordância por parte dos alunos participantes da pesquisa. Já a opção “Às vezes” foi escolhida por 33,9% dos estudantes. A terceira resposta mais votada na visão dos alunos de Logística da EETEPA foi a opção “Sempre”, a qual contou com 23,2% da preferência da população consultada. O Gráfico 22 discrimina os resultados coletados para este trecho do questionário.

Gráfico 22 – Postura solidária junto aos colegas com dificuldade de aprendizagem no curso de Logística da EETEPA

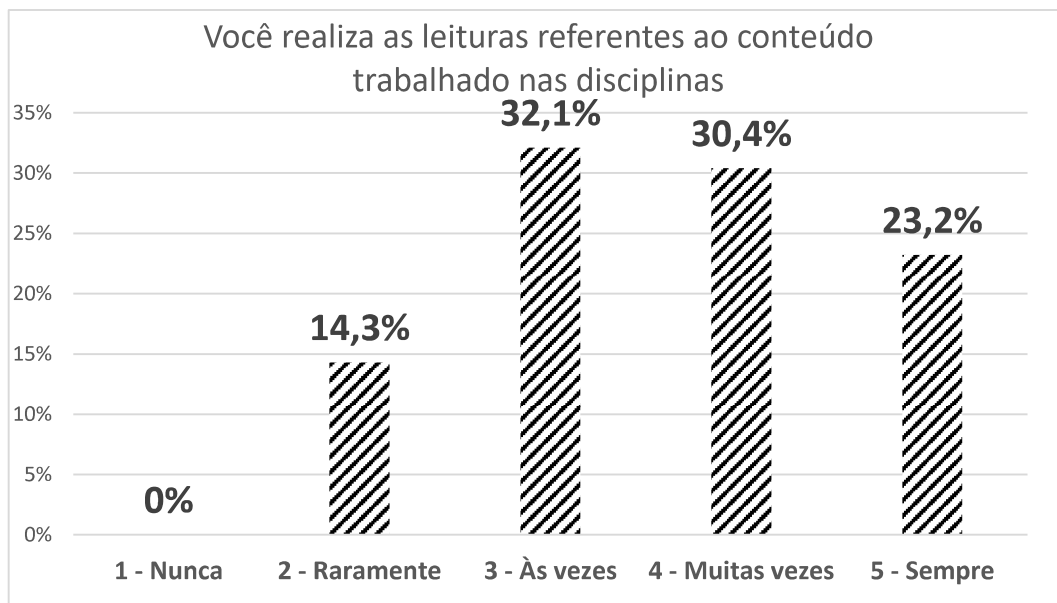


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O Gráfico 22 traz um quadro de respostas interessantes, posto que a maioria dos alunos afirmou que se mostra solidária quando percebe que seu colega está com dificuldade na compreensão dos assuntos de aula. Tal atitude com o próximo, acompanhada da disposição em ajudar, é um ponto positivo e se mostra relevante para a função precípua do Ensino Médio Integrado: formar cidadãos para a vida. Do mesmo modo, é congruente com o estudo de Ramos (2017), que aponta o EMI como uma oportunidade ímpar para formar alunos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa do ponto de vista social.

Com relação ao item 24 deste bloco do questionário, cujo enunciado era: “Você realiza as leituras referentes ao conteúdo trabalhado nas disciplinas”, percebemos a volta da tendência de respostas vistas nos itens 21 e 22, com a opção 3, correspondente com à alternativa “Às vezes”, sendo a mais escolhida. No caso específico do item 24, essa referida alternativa refletiu o ponto de vista de 32,1% da população consultada. Já a opção “Muitas vezes” foi escolhida por 30,4% dos respondentes da pesquisa, enquanto a alternativa 5, representando a opção “Sempre”, foi escolhida por 23,2% dos partícipes do estudo. O Gráfico 23 exhibe os resultados obtidos quanto a este trecho do questionário.

Gráfico 23 – Hábito da leitura do conteúdo das disciplinas de Logística da EETEPA

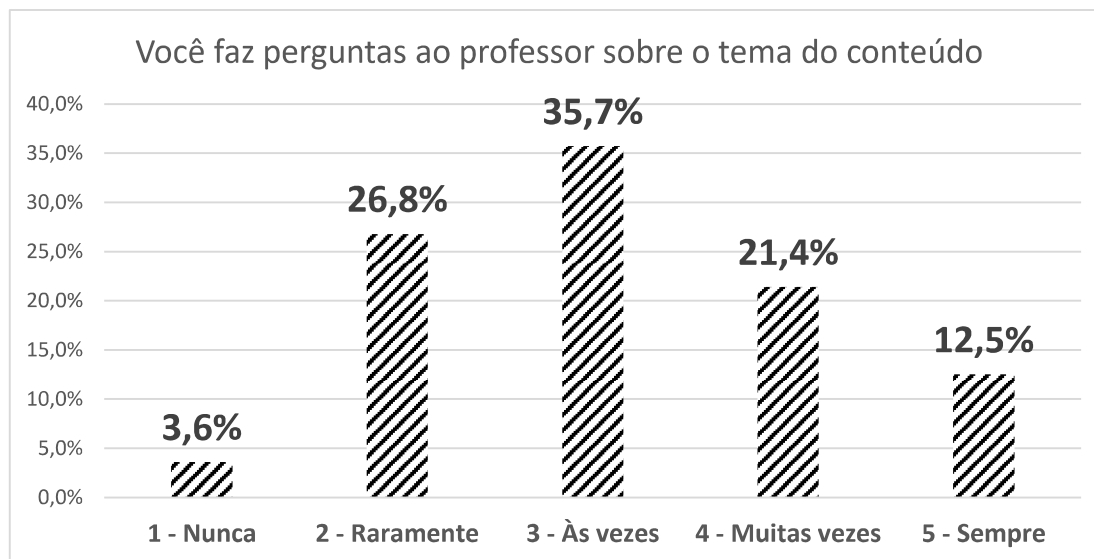


Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Conforme é possível observar, o hábito da leitura se mostra como um ponto a ser trabalhado pelos professores do curso de Logística da EETEPA. O fato de a opção “Sempre” ter sido a terceira resposta mais escolhida nesta questão suscita um trabalho de base a ser trabalhado nas fases iniciais deste curso. Isso remete aos relatos de DOCEN 11, que trabalhou em suas turmas o hábito da leitura e da interpretação, e, após um começo difícil, obteve ótimos resultados com relação à aprendizagem dos estudantes. A predominância da opção “Às vezes” pode ser explicada da seguinte forma: quando é preciso, geralmente nos dias próximos às avaliações, os alunos se dedicam à leitura dos conteúdos, mas após as atividades avaliativas este hábito deixa de ser praticado.

O item 25 do questionário trouxe o seguinte enunciado: “Você faz perguntas ao professor sobre o tema do conteúdo”. Novamente, observamos a tendência que se repetiu na maioria dos tópicos deste bloco do questionário, com a opção “Às vezes” sendo escolhida por 35,7% dos estudantes consultados. A diferença deste item para os demais está na opção 2, equivalente à resposta “Raramente”, que refletiu o ponto de vista de 26,8% dos alunos. Este é um dado preocupante, pois demonstra a existência de uma lacuna a ser trabalhada pelos docentes da EETEPA. Tais resultados estão exibidos no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Realização de perguntas sobre o conteúdo no curso de Logística da EETEP



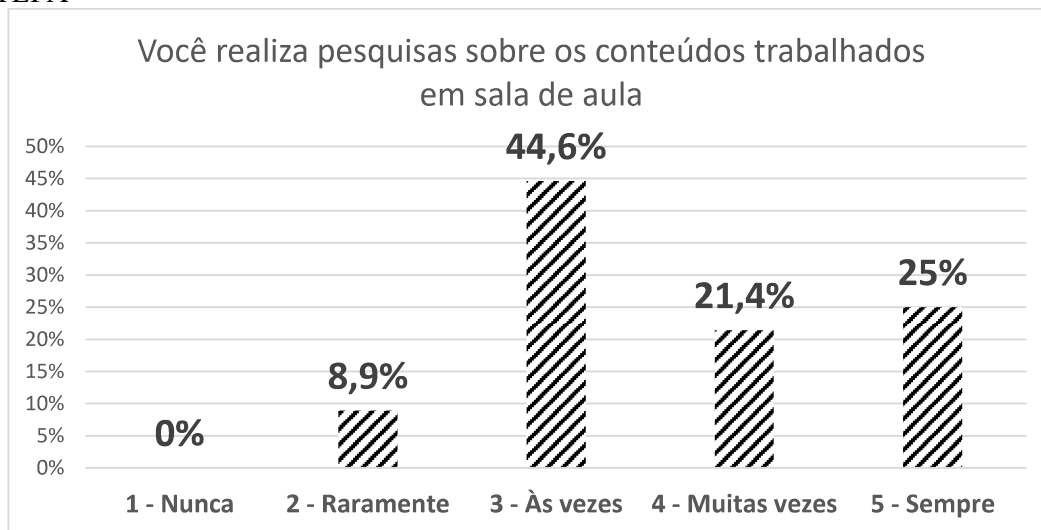
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Os resultados expostos no Gráfico 24 inspiram cuidados, bem como a adoção de planos de ação para solucionar o problema evidenciado nas respostas. A ausência da realização de perguntas faz com que o professor tenha a falsa impressão de que está tudo bem, quando na verdade o aluno não entendeu com precisão o que foi trabalhado em sala de aula. Isso remete aos relatos de DOCEN 6, o qual afirma que é comum os alunos copiarem respostas da internet para a resolução de exercícios propostos. Acontece que esta falta de interação entre professor e aluno compromete bastante a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Embora estes dados não deixem claro se o motivo desta falta de comunicação entre os alunos e o professor exista por conta de timidez, ou ainda por medo de passar por situações frente aos colegas, os relatos de DOCEN 3, DOCEN 4, DOCEN 7 e DOCEN 10 reafirmam o que fora visto neste item do questionário: a baixa participação dos alunos no ensino remoto. Isto pode ser trabalhado pelos docentes sob a perspectiva de conteúdos de Zabala (1998), ao propor a abordagem atitudinal dos assuntos em sala. Tal ação pode contribuir para que o aluno conheça e pratique noções de responsabilidade, dedicação e maior nível de atenção com relação aos assuntos de aula.

No item 26 do questionário, o enunciado proposto foi o seguinte: “Você realiza pesquisas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula”. Para esse, novamente se observou a repetição da tendência vista na maioria das perguntas deste bloco, com a opção “Às vezes” sendo a mais escolhida, agora por 44,6% dos estudantes. Já a opção “Sempre”, refletiu o ponto de vista de 25% da população consultada, enquanto a resposta “Muitas vezes” foi assinalada por 21,4% dos alunos. O Gráfico 25 exibe os resultados referentes a este trecho do questionário.

Gráfico 25 – Realização de pesquisa dos conteúdos trabalhados no curso de Logística da EETEPA



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

A exemplo do que fora visto em itens anteriores deste bloco do questionário, o hábito da pesquisa também é um item que necessita ser reforçado junto aos alunos de Logística da EETEPA. A tendência pela predominância da resposta “Às vezes” pode ter a ver com a necessidade com a qual este hábito é praticado, sempre próximo a uma prova, seminário ou outra atividade avaliativa. Quando os alunos percebem que o professor não cobrará uma pesquisa aprofundada sobre conteúdo estudado, não se tem o costume de conhecer mais sobre os assuntos propostos. A falta de uma atitude mais proativa com relação à pesquisa é uma carência identificada, que precisa ser trabalhada sob dois enfoques.

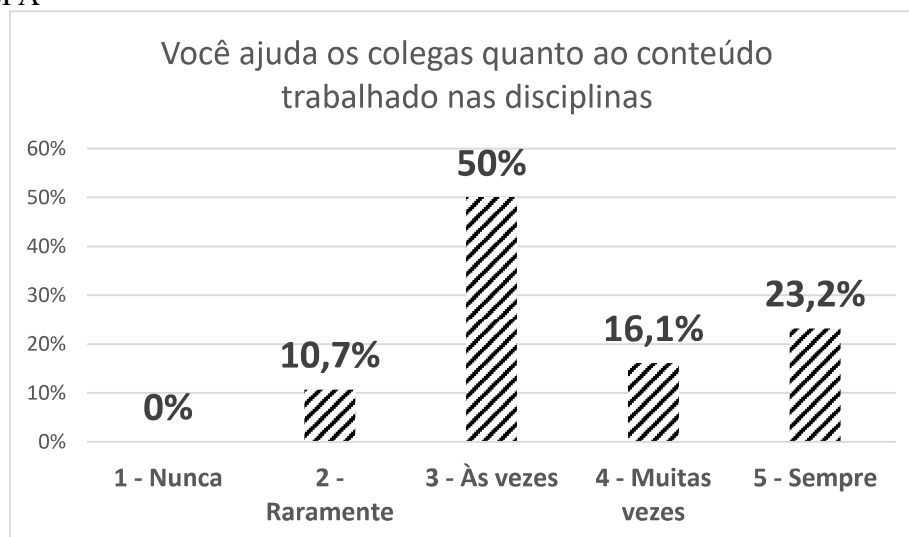
O primeiro deles diz respeito aos objetivos que comumente foram vistos nas respostas dos professores: o bom rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017). Não se pode pensar no alcance desses propósitos sem que o hábito da pesquisa faça parte dos traços atitudinais dos alunos. O outro enfoque, este mais relacionado com os pilares da EPT, é o da formação que preza pela emancipação do aluno. Assim, a educação precisa ser vista não sob o enfoque das competências ou do alcance de resultados em testes periódicos, mas sim como um caminho viável de transformação de vida do estudante (RAMOS, 2011; 2017). A visão calcada somente em competências se mostra benéfica para a manutenção do *status quo*, no qual o trabalho deixa de ser princípio educativo para ser minorado à condição de porta de entrada ao mercado de

trabalho. Com isso, a função social do ensino defendida por Zabala (1998) se mostra esvaziada, o que requer uma reflexão crítica do cumprimento dos propósitos do Ensino Médio Integrado.

Ao pautarem suas práticas educativas apenas sob a égide da potencialização das competências, os docentes do ensino médio integrado estão reproduzindo o discurso dual e segregador de uma educação tecnicista e pouco compromissada com o desenvolvimento humano integral do estudante. Sob esta lógica, só seria visto como aluno aprovado quem consegue demonstrar competência em um determinado ofício, o que pode ser visto como o retrato de uma educação fragmentada, a qual contribui para a formação de sujeitos autômatos e subservientes a lógica perversa do capital (MOURA, 2013).

No item 27 do questionário, a frase afirmativa sugerida aos alunos foi esta: “Você ajuda os colegas quanto ao conteúdo trabalhado nas disciplinas”. Aqui, novamente se confirmou a tendência de respostas já vista noutros itens deste bloco do questionário, com prevalência da opção “Às vezes”. No caso específico deste item, 27,5% dos respondentes demonstraram concordância com a afirmação a eles demonstrada. Já para 13,2% dos participantes, a opção que melhor refletiu seu ponto de vista foi a alternativa “Sempre”. Por fim, 16,1% dos alunos optaram por escolher a resposta “Muitas vezes”. O Gráfico 26 evidencia o quadro estatístico para este item do questionário.

Gráfico 26 – Ajuda aos colegas com relação aos conteúdos das disciplinas no curso de Logística da EETEPA



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

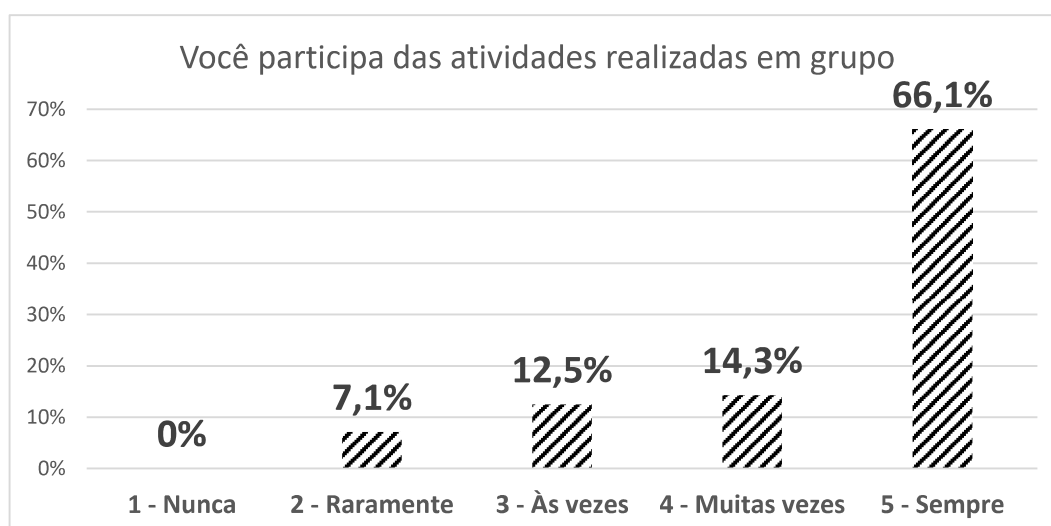
O Gráfico 26 demonstra outro dado preocupante com relação à postura dos alunos do curso integrado de Logística da EETEPA: o comportamento solidário com os colegas, conforme

visto no item 23, não se mostrou o mesmo neste item 27. Por outro lado, tais resultados apontam a tendência vista noutros itens deste bloco do questionário, isto é, quando uma afirmação é sugerida, a maioria das respostas sinaliza que “Às vezes” aquela boa atitude demonstrada no enunciado é praticada.

O que se espera com a realização deste trabalho é que determinadas atitudes se tornem mais constantes, como a leitura, a pesquisa e a proatividade para sanar dúvidas voltadas aos conteúdos de aula. A ausência dessas ações compromete não somente a qualidade e a pertinência dos processos de ensino e aprendizagem, mas também prejudica a formação cidadã, que é congruente com o Ensino Médio Integrado, uma vez que a responsabilidade do cumprimento desse objetivo não é somente da instituição ou dos professores, cabendo aos alunos fazer a parte que compete a eles.

O item 28 deste bloco do questionário teve seu enunciado elaborado da seguinte forma: “Você participa das atividades realizadas em grupo”. Neste item, observamos que a lógica até então vista noutras sentenças não se confirmou para este tópico, o qual teve predominância de respostas para a opção “Sempre”, com 66,1% dos respondentes optando por sua escolha. Já para 14,3% dos alunos, a opção “Muitas vezes” foi a selecionada, enquanto a resposta “Às vezes” se mostrou evidente na escolha de 12,5% dos participantes, conforme ilustrado no Gráfico 27.

Gráfico 27 – Participação das atividades em grupo no curso de Logística da EETEP



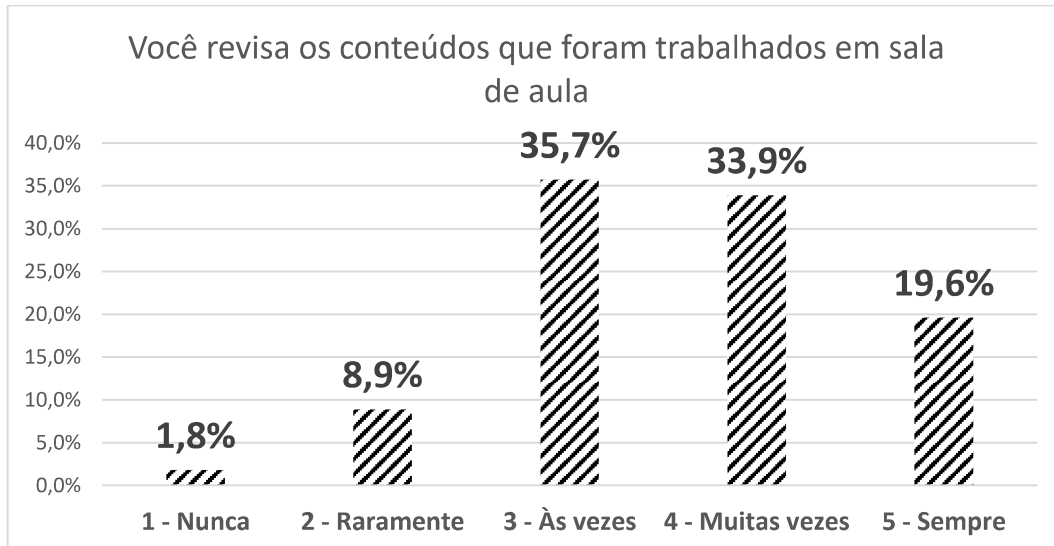
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Se nos itens anteriormente analisados o nível de adesão nas situações sugeridas nos enunciados era um ponto que inspirava reforço nos processos de ensino e aprendizagem, o

mesmo não se pode aplicar ao item 28, posto que a maioria dos respondentes demonstrou concordância com a situação a eles sugerida. Tal situação condiz com os relatos dos docentes da EETEPA, os quais apontaram como um de seus instrumentos avaliativos a formulação de trabalhos em grupo. A participação dos estudantes neste tipo de atividade é oportuna para o cumprimento dos propósitos do Ensino Médio Integrado, posto que, mediante a participação efetiva, aspectos como liderança podem ser potencializados (ALMEIDA; QUEIROZ NETO, 2019).

No item 29, o enunciado proposto foi: “Você revisa em casa os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula”. Aqui, novamente foi possível ver a tendência do quadro de resposta já observado em outros momentos deste bloco do questionário, com a resposta “Às vezes” tendo mais adesão pelos respondentes. No caso específico deste item, 35,7% dos respondentes aderiram à opção 3, enquanto 33,9% escolheram a opção “Muitas vezes”, e 19,6% optaram pela alternativa “Sempre”. O Gráfico 28 demonstra os resultados obtidos para este trecho do questionário.

Gráfico 28 – Revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos alunos de Logística da EETEPA



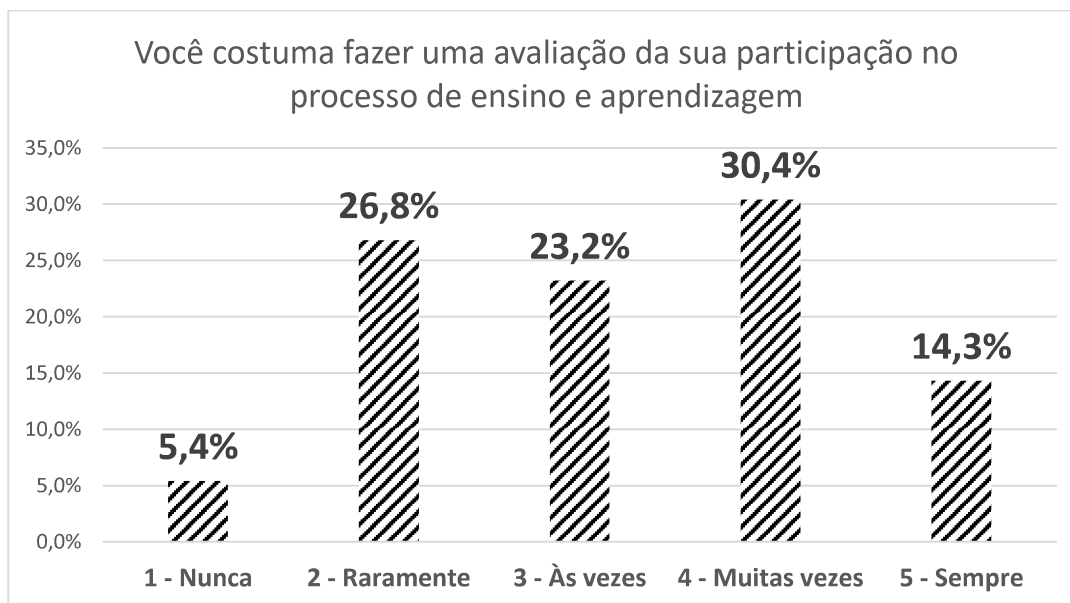
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Com relação a este item, expresso no Gráfico 28, as respostas “Às vezes” e “Muitas vezes” quase ficaram empatadas com relação às suas respectivas porcentagens. Isso demonstra que, pelo menos mais de dois terços do total de respondentes, busca revisar os conteúdos de aula em casa, seja esporadicamente ou com maior frequência. A porcentagem correspondente a opção “Às vezes” pode estar relacionada aos casos em que o estudante realmente necessita

estudar determinado conteúdo em casa, ao passo que será cobrado mais adiante numa avaliação. Já a porcentagem pertinente à opção “Muitas vezes” pode estar ligada aos casos em que a revisão de conteúdos faz parte dos aspectos atitudinais do estudante, que por sua vez estabelece uma rotina de estudos com vistas a uma compreensão mais assertiva dos assuntos de aula do seu curso.

Finalizando este bloco de perguntas, o item 30 trouxe aos alunos o seguinte enunciado: “Você costuma fazer uma avaliação da sua participação no processo de ensino e aprendizagem”. Quanto a esse, a tendência recaiu sobre a alternativa “Muitas vezes”, alcançando um percentual de 30,4% dos respondentes. Diferentemente do que se observou noutros tópicos deste bloco do questionário, a opção 2, equivalente à resposta “Raramente” foi a segunda resposta mais assinalada, com 26,8% dos respondentes optando por esta alternativa. Já para 23,2% dos alunos, o nível “Às vezes” foi o selecionado. O Gráfico 29 descreve os resultados obtidos neste trecho do questionário.

Gráfico 29 – Avaliação da participação dos alunos no curso de Logística da EETEPA



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

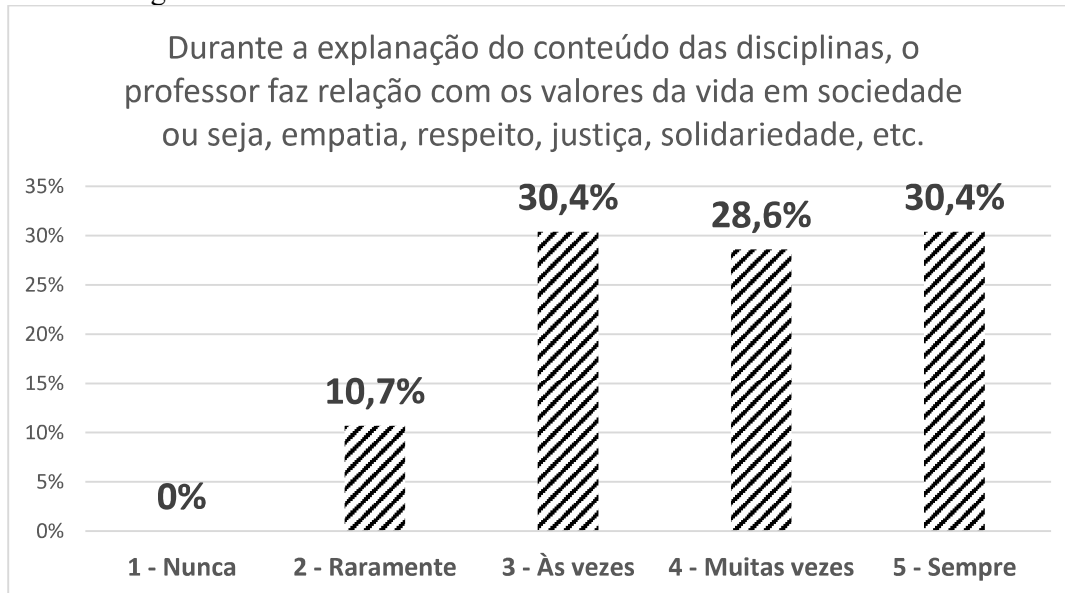
O Gráfico 29 traz um dado interessante: a opção 1, que equivale à resposta “Nunca”, foi assinalada por 5,4% dos estudantes. Tal resultado demonstra que, mesmo havendo lacunas com relação aos hábitos como leitura e pesquisa, a maioria dos estudantes faz uma reflexão crítica a respeito de sua atuação como discente do curso de Logística da EETEPA. Essa postura reflexiva pode ser potencializada mediante o diálogo dos professores com os alunos, ao passo que a

reflexão crítica, não somente sobre si, mas também sobre o mundo e os contextos históricos, sociais, históricos e políticos, abarca um dos mais relevantes objetivos a serem alcançados no Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Do item 31 até o item 36, foi criado mais um bloco de tópicos do questionário, com o intuito de verificar a contextualização do curso de Logística com o mundo do trabalho e os fatores que influenciam a aprendizagem. A lógica de resposta adotada foi a mesma dos blocos anteriores, sugerindo uma frase a partir da qual os alunos deveriam mostrar o seu grau de adesão, escolhendo uma das 5 opções da Escala de Likert adotada para este questionário.

Neste sentido, o enunciado do item 31 foi constituído pela frase “Durante a explanação do conteúdo das disciplinas, o professor faz relação com os valores da vida em sociedade, ou seja, empatia, respeito, justiça, solidariedade etc”. A alternativa que se mostrou predominante neste quesito foram “Às vezes” e “Sempre”, ambas com 30,4% de adesão. Já a segunda alternativa mais escolhida pelos alunos foi “Muitas vezes”, com 28,6%. O Gráfico 30 exibe estes resultados.

Gráfico 30 – Contextualização da explanação do professor com os valores da vida em sociedade no curso de Logística da ETEPA



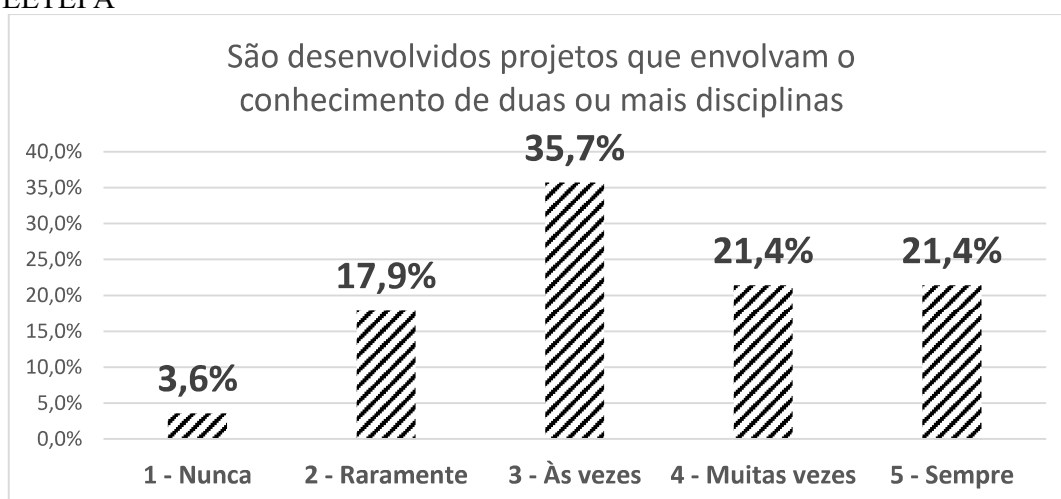
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O quadro de respostas para este item do questionário se mostra positivo, visto que a contextualização das temáticas de ensino com os valores da vida em sociedade representa um dos eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado, com vistas à formação de cidadãos autônomos (MOURA, 2012; RAMOS, 2017). Dessa forma, a presença desta contextualização

se mostra benéfica para a consecução deste objetivo, além de se mostrar como um aspecto positivo para a concretização de uma formação emancipadora e congruente com os pilares da educação integral (MOURA, 2012; 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Com relação ao item 32, cujo enunciado elaborado foi “São desenvolvidos projetos que envolvam o conhecimento de duas ou mais disciplinas”, a resposta que mais se mostrou predominante foi “Às vezes”, contando com 35,7% de adesão dos participantes. Já as alternativas “Muitas vezes” e “Sempre” tiveram o mesmo percentual de resposta, com 21,4% cada uma. Esses resultados estão discriminados no Gráfico 31.

Gráfico 31 – Desenvolvimento de projetos com duas ou mais disciplinas no curso de Logística da EETEPA



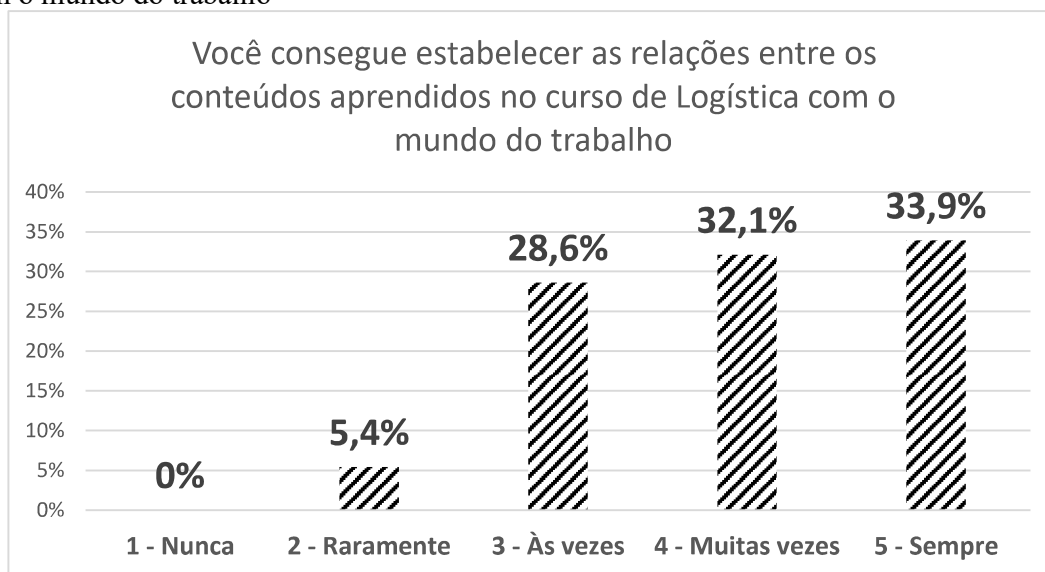
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Com relação ao Gráfico 31, apesar de a maioria dos respondentes assinalar que “Às vezes” são desenvolvidos projetos envolvendo duas ou mais disciplinas, o empate percebido nas respostas “Muitas vezes” e “Sempre” indica que este é um recurso de aprendizagem que pode ser mais explorado pelos docentes de Logística da EETEPA. Trata-se de um caminho metodológico pautado na interdisciplinaridade, conforme sugerido por Zabala (1998). Seria interessante, por exemplo, analisar atividades em que a disciplina de Matemática dialogasse com matérias concernentes à organização e gestão de estoques, posto que o curso de Logística está diretamente relacionado ao controle de números. Outro exemplo possível seria o da contextualização da disciplina de Língua Portuguesa com a redação de documentos corporativos, conforme sugerido no estudo de Grillo e Cavalari Junior (2020).

No item 33, a afirmação sugerida aos alunos foi esta: “Você consegue estabelecer as relações entre os conteúdos aprendidos no curso de Logística com o mundo do trabalho”. Para

este quesito do questionário, a alternativa “Sempre” foi escolhida por 33,9% dos respondentes, enquanto a alternativa “Muitas vezes” refletiu o ponto de vista de 32,1% dos alunos indagados neste estudo. Por sua vez, a resposta “Às vezes” foi a opção declarada por 28,6% dos estudantes partícipes da pesquisa. O Gráfico 32 exibe os resultados para este item do questionário.

Gráfico 32 – Relações entre os conteúdos das disciplinas do curso de Logística da EETEPA com o mundo do trabalho



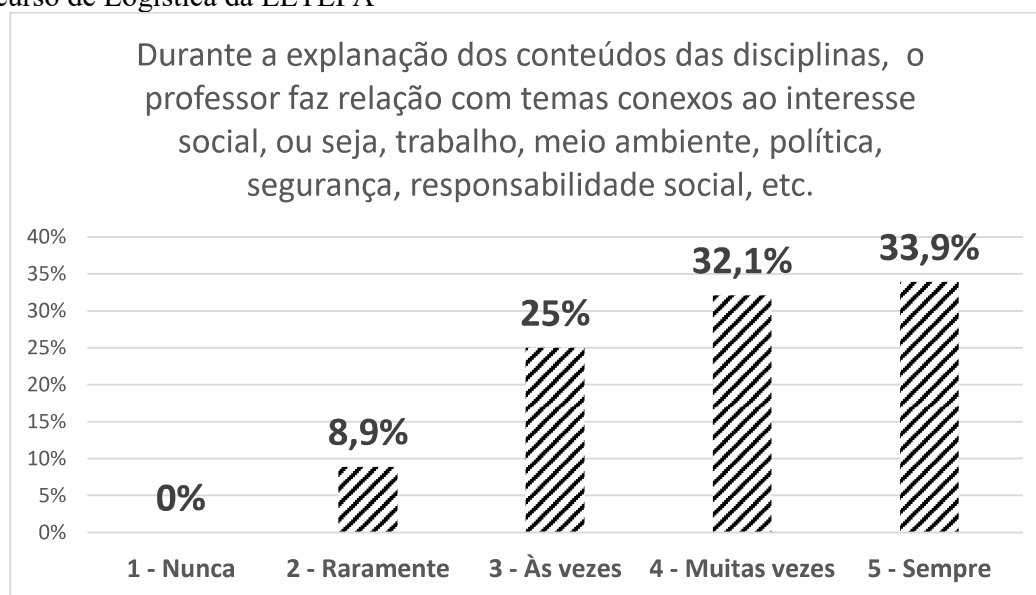
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Os resultados exibidos no Gráfico 32 coadunam com os propósitos do EMI (MOURA, 2012; 2013; RAMOS, 2017). É importante esclarecer que, essas relações sugeridas neste item, nada tem a ver com a preparação do estudante exclusiva para o mercado do trabalho, posto que esta é uma característica do ensino dual, o qual não é condizente com os princípios da EPT (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2013; FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2008). Esta relação entre os assuntos de aula e o mundo do trabalho estão sendo referidas sob a égide do trabalho como princípio educativo, posto que o homem é um ser que trabalha e aprende, sendo que estas duas ações diferenciam o ser humano de outros seres (SAVIANI, 2003). Dessa maneira, os resultados apontados no item 33 do questionário refletem um aspecto positivo para a formação dos estudantes de Ensino Médio Integrado, numa perspectiva de associação entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2012).

No item 34, a afirmação proposta aos alunos foi a seguinte: “Durante a explanação dos conteúdos das disciplinas, o professor faz relação com temas conexos ao interesse social, ou seja, trabalho, meio ambiente, política, segurança, responsabilidade social etc.”. A exemplo do

que foi visto no item 33, o quadro de respostas obtido para este tópico do questionário se mostrou positivo. A opção “Sempre” foi escolhida por 33,9% dos estudantes. Já a resposta “Muitas vezes” teve 32,1% de adesão da população consultada, enquanto a alternativa “Às vezes” foi a opção de resposta para 25% do alunado participante do estudo. O Gráfico 33 expressa os resultados alcançados neste trecho do questionário.

Gráfico 33 – Relação da explicação do conteúdo das disciplinas com temas de interesse social no curso de Logística da EETEP



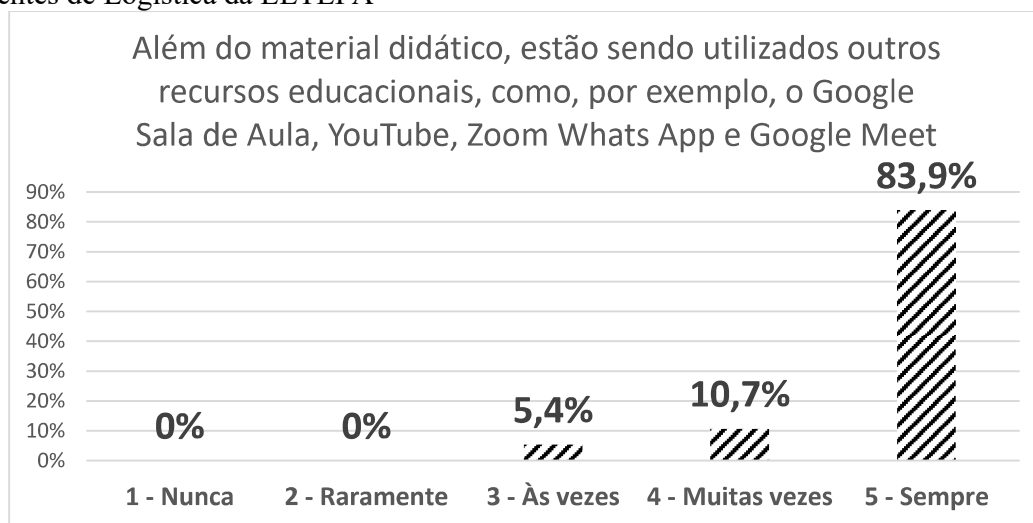
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O panorama de respostas trazido pelo Gráfico 33 se mostra positivo, ao passo que esta inclusão de temas de interesse social representa um dos fatores condicionantes para a concretização de uma educação emancipadora. A articulação dessas temáticas com os assuntos de aula representa um aspecto benéfico do ensino de Logística praticado na EETEP, posto que este é um dos itens necessários para a formação cidadã, pautada na construção de uma sociedade mais justa (RAMOS, 2017). Tal percepção positiva dos alunos quanto ao que lhes fora sugerido no item 34 se mostra ligada à função social do ensino presente em Zabala (1998): formar cidadãos cientes de seu papel na sociedade. Apesar de 8,9% dos respondentes terem assinalado a resposta “Raramente”, isso não tira o mérito da equipe de professores, pedagogos, coordenadores e demais atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem do curso de Logística da EETEP.

O item 35 sugeriu aos alunos participantes da pesquisa a seguinte afirmativa: “Além do material didático, estão sendo utilizados outros recursos educacionais, como, por exemplo, o

Google Sala de Aula, *YouTube*, *Zoom* e *Google Meet*”. De todas as sentenças até o momento analisadas, esta foi a que teve o maior percentual de concordância da população consultada, com 83,9% dos respondentes optando por esta resposta. Já a opção “Muitas vezes” foi marcada por 10,7% dos estudantes, enquanto a alternativa “Às vezes” foi assinalada por 5,4% da população participante da pesquisa. O Gráfico 34 discrimina os resultados alcançados neste item do questionário.

Gráfico 34 – Utilização de outros recursos educacionais além do material didático pelos docentes de Logística da EETEP



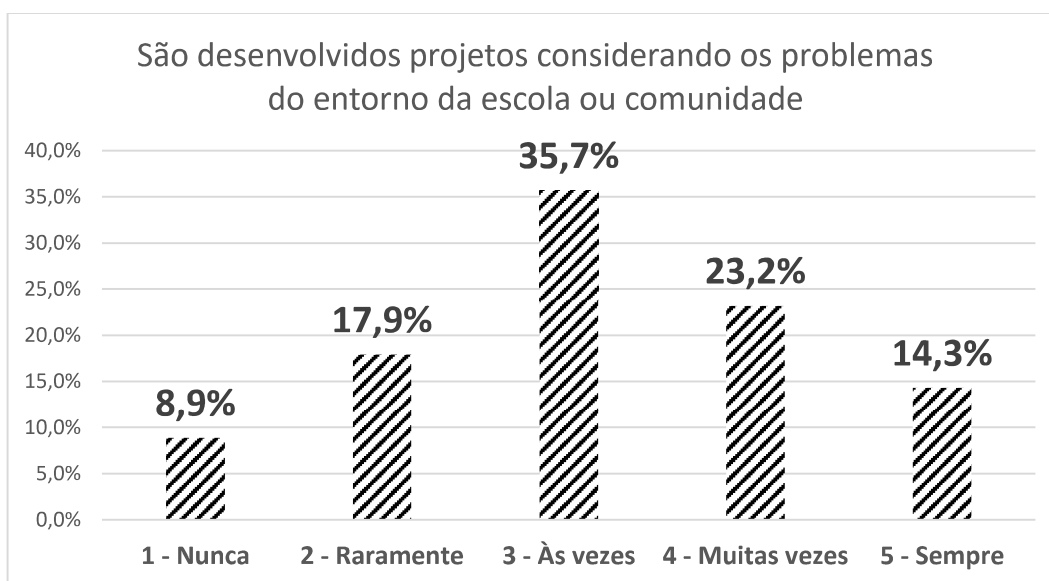
Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

A prevalência da opção “Sempre”, exibida neste item 35, mostra-se congruente com os relatos dos professores de Logística da EETEP, já analisados nesta dissertação. Nesse caso, podemos fazer duas depreensões. A primeira se relaciona com o estudo de Moura (2012), para o qual a tecnologia se mostra como parte inseparável das relações sociais e de trabalho no mundo hodierno. É nesta relação intrínseca entre trabalho e educação presente em Saviani (2003) que está a fundamentação para o fato de a tecnologia ser vista como um dos pilares do Ensino Médio Integrado, conforme visto em Ramos (2008) e Moura (2013). No caso específico do que fora sugerido aos alunos no item 35, a agregação das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem foi o caminho escolhido para a continuidade das atividades escolares, levando em conta os transtornos causados pela pandemia da Covid-19 (LIMA, 2020).

Quanto ao item 36 deste bloco do questionário, trouxemos a seguinte afirmação: “São desenvolvidos projetos considerando os problemas do entorno da escola ou da comunidade”. A partir dela foi possível observar a pulverização das respostas, com todas as opções sendo

assinaladas pelos alunos. No caso específico do item 36, a resposta “Às vezes” foi a mais escolhida, com 35,7% dos estudantes optando por seu preenchimento. Já a opção “Muitas vezes” contou com 23,2% de adesão dos respondentes. Além dessas, a resposta “Raramente” representou o ponto de vista de 17,9% do alunado participante. Tais resultados encontram-se compilados no Gráfico 35.

Gráfico 35 – Desenvolvimento de projetos no entorno da escola ou comunidade



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

O panorama de respostas obtido para o item 36 sinaliza que a realização de projetos no entorno da escola ou em comunidades próximas não é uma unanimidade entre os alunos. Essa prática acaba se mostrando prejudicada por conta da recomendação dos órgãos de saúde quanto à aglomeração de pessoas em espaços públicos. Todavia, para planejamentos de anos vindouros, a depender do cenário de imunização da população brasileira contra a Covid-19, a elaboração de projetos voltados para a resolução de problemas da comunidade ou da própria escola representa uma excelente oportunidade para articular a teoria com a prática (SAVIANI, 2003). Além disso, a realização desses projetos pode engajar os alunos em causas sociais que influenciam direta ou indiretamente na sua qualidade de vida, como, por exemplo, o combate à poluição dos rios, o estímulo ao plantio de mudas em locais pouco arborizados e a participação voluntária na arrecadação de alimentos para instituições filantrópicas. Ações como essas podem ser trabalhadas sob a égide da interdisciplinaridade, conforme presente nos estudos de Zabala (1998). Dessa forma, o aprendizado dos estudantes passa a ter mais sentido, posto que a abordagem conteudista não abre espaço para uma proposta emancipadora de educação.

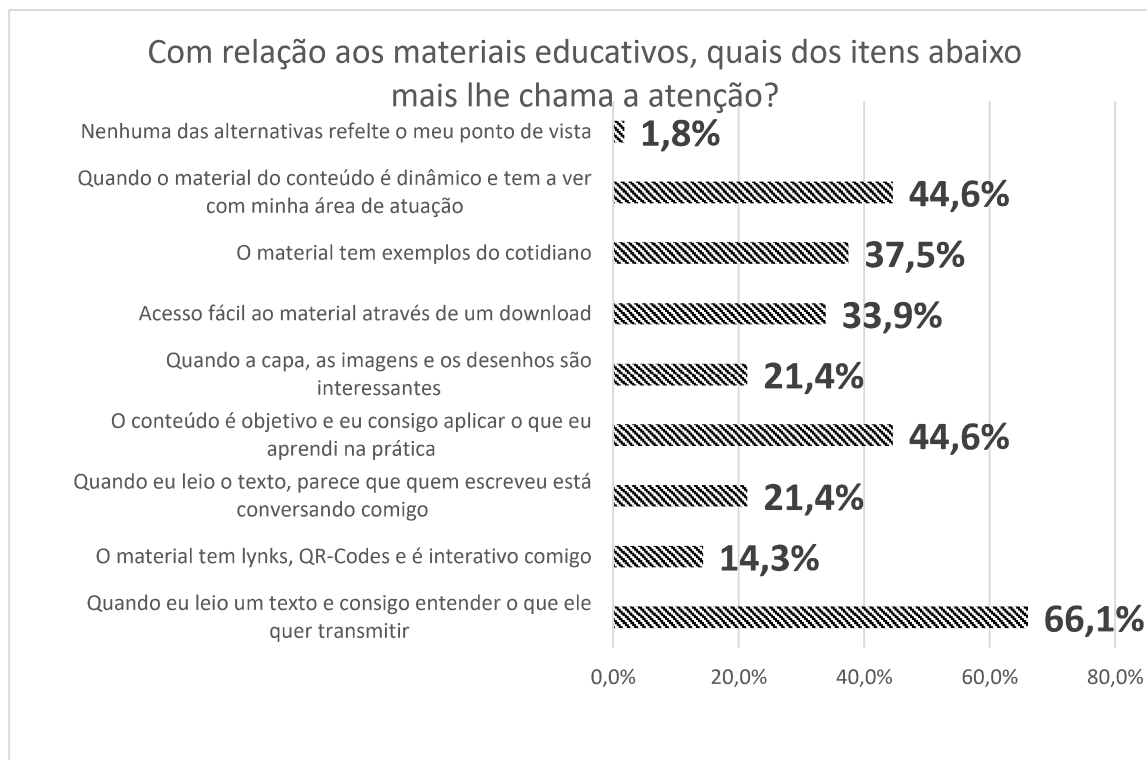
O item 37 consiste numa pergunta adicional, na qual buscamos saber junto aos discentes da EETEPA *Campus* Santarém o que mais lhes chamava a atenção nos materiais educativos. A razão pela qual esta indagação foi feita aos estudantes partícipes do estudo foi a seguinte: através das percepções oriundas das respostas, teríamos elementos pertinentes a serem considerados na elaboração de nosso produto educacional. Desta forma, para a pergunta “Com relação aos materiais educativos, quais dos itens abaixo lhe chama mais a atenção?”, foram formuladas as seguintes hipóteses de resposta abaixo. Nesta pergunta os alunos puderam assinalar mais de uma resposta.

- Quando eu leio um texto e consigo entender o que ele quer transmitir.
- O material tem links, QR-Codes e é interativo comigo.
- Quando eu leio o texto, parece que quem escreveu está conversando comigo.
- O conteúdo é objetivo e eu consigo aplicar o que eu aprendi na prática.
- Quando a capa, as imagens e os desenhos são interessantes.
- Acesso fácil ao material através de um download.
- O material tem exemplos do cotidiano.
- Quando o conteúdo do material é dinâmico e tem a ver com minha área de atuação.
- Nenhuma das alternativas reflete o meu ponto de vista

Diante destas alternativas apresentadas, os alunos manifestaram seus pontos de vista, demonstrando maior nível de concordância com a opção “Quando eu leio um texto e consigo entender o que ele consegue transmitir. Esta alternativa contou com 66,1% de adesão dos alunos participantes da pesquisa. Em seguida, as respostas “O conteúdo é objetivo e eu consigo aplicar o que eu aprendi na prática” e “Quando o conteúdo do material é dinâmico e tem a ver com a minha área de atuação” tiveram 44,6% de preferência do alunado partícipe do estudo.

Estes dados demonstraram a necessidade de prezarmos pela assertividade na construção do produto, tendo como elementos norteadores a objetividade do texto e a aplicabilidade dos materiais apresentados no catálogo. Assim, a partir do retorno obtido nesta pergunta junto aos alunos de Logística da EETEPA *Campus* Santarém, passamos a focalizar na construção de um material educativo cujo teor pudesse subsidiar as práticas educativas dos docentes do ensino médio integrado atuantes nesta instituição. O Gráfico 36 exhibe os resultados obtidos nesta questão adicional.

Gráfico 36: Percepção dos alunos a respeito dos materiais educativos



Fonte: Dados obtidos pelo autor (2021).

Diante destes resultados, recorreremos aos ensinamentos de Kaplún (2003) e de Leite (2018), os quais mencionam a relevância de se trabalhar nos materiais educativos a questão da pertinência, clareza e qualidade dos textos que compõem a estrutura dos produtos educacionais. Diante destas percepções que foram de grande valia e nos deram relevantes subsídios para a construção de nosso catálogo, o passo seguinte consistiu na materialização do produto educacional associado a esta dissertação para fins de avaliação junto ao seu público-alvo: os docentes do curso integrado de Logística da ETEPA *Campus Santarém*.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais são uma característica significativa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de natureza profissional (CAPES, 2013; GONÇALVES *et al.*, 2019). Consistem em materiais educativos que são elaborados para melhorar processos e realidades em determinados conceitos educacionais e pedagógicos. Para tanto, é necessário salientar a articulação teórico-pedagógica com foco na efetividade de um material inédito e prático.

No que se refere ao nosso estudo, consideramos as reflexões trazidas em nossos capítulos teóricos e lançamos um olhar para o campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Com isso, nos debruçamos sobre as problemáticas envolvendo as práticas educativas e pensamos na elaboração de um material didático que pudesse auxiliar os professores dos cursos técnicos integrados da EETEP.

Assim, buscamos materializar essa visão num produto educacional que promove uma metalinguagem, isto é, um recurso que é simultaneamente uma ferramenta nova e que abriga outras ferramentas já produzidas. Em outras palavras, elaboramos um catálogo de produtos educacionais originados do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, programa do qual também fazemos parte. Buscamos selecionar uma série de produtos que estejam de acordo com uma visão integral de ensino e seja capaz de articular as tipologias de aprendizagem trazidas por Zabala (1998): a aprendizagem factual, a aprendizagem conceitual, a aprendizagem procedimental e a aprendizagem atitudinal.

A justificativa para a produção de um catálogo dessa natureza recai também sobre a importância de difundir materiais educativos cuja qualidade e ineditismo são inegáveis, uma vez que já passaram por um crivo avaliativo no ProfEPT. Além disso, a contribuição que se pode alcançar com essa proposta é ilimitada, pois, a partir do momento em que os professores do ensino integrado tiverem acesso facilitado a um leque de possibilidades de produtos educacionais, suas práticas educativas poderão ser impactadas de diversas maneiras. Nesse sentido, vislumbramos um cenário de melhoria da qualidade formativa dos discentes em razão do aumento qualitativo que a prática dos professores pode alcançar.

Os estudos de Oliveira (2019) e Silva (2019a) indicam que os produtos educacionais se caracterizam por serem elaborados com vistas a atender as necessidades do ambiente. No caso específico do presente estudo, a intenção de criar um catálogo de produtos educacionais foi reforçada a partir do relato dos 11 professores entrevistados no decurso da coleta de dados. Com o atual cenário de pandemia de Covid-19 (LIMA, 2020), as aulas presenciais foram suspensas e o ensino remoto passou a ser o novo padrão seguido por educadores de todo o Brasil. Na opinião de boa parte dos docentes entrevistados, o nível de participação e de resposta dos alunos nesta modalidade de ensino é inferior, se comparado com o do ensino presencial. Isso acaba gerando um sentimento de desmotivação e frustração nos professores, os quais se veem diante do desafio de refletir de maneira crítica sobre as suas práticas (ZABALA, 1998).

5.1 PRODUTO EDUCACIONAL: EIXOS ESTRUTURANTES

É relevante salientar que o produto educacional exigido pelo mestrado do ProfEPT precisa ser construído com base em uma fundamentação teórica consistente. Nesse caso,

buscamos em Kaplún (2003) o alicerce que nos permite visualizar dimensões imprescindíveis ao nosso produto. Esse autor utiliza o termo “materiais educativos” para poder se referir ao que no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e demais programas similares é conhecido como produto educacional. Assim, com base nas concepções de Kaplún (2003), podemos tomar como norte os três eixos estruturantes de um produto educacional: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional.

1. Eixo conceitual: os conceitos são a base necessária para fazer com que os produtos educacionais sejam construídos com a devida fundamentação científica e teórica. Este eixo está diretamente associado com a investigação a ser realizada pelo pesquisador com relação à sua temática de estudo. Nessa dimensão é que o autor do produto deve dispor ao público-alvo os fundamentos conceituais que balizaram tal materialização. Vemos isso como uma maneira de respaldar o produto e mostrar ao usuário que ele não terá em mãos algo desprezioso, ou demasiadamente construído sem reflexões científicas; pelo contrário, ele observará a sustentação de uma teoria comprovada.

Devemos, contudo, observar que, mesmo o produto educacional tendo esse eixo teórico, a apresentação dessa dimensão não precisa necessariamente ser apresentada de maneira explicitamente científica. Em outras palavras, queremos dizer que o produto possui liberdade para expressar aquilo que o sustenta teoricamente, de acordo com o contexto de sua construção, a finalidade e, principalmente, o público-alvo. Essa visão será orientada no eixo número três.

2. Eixo pedagógico: é este eixo que fará com que o material desenvolvido seja percebido como educativo pelo público-alvo. A construção de produtos educacionais abarca a caminhada por toda uma trajetória de aprendizagem a ser cumprida pelo pesquisador. Nesse percurso, a problemática de pesquisa pode ser corroborada com o que fora visto na fase anterior do eixo conceitual, ou ainda novas problemáticas podem vir a ser descobertas. Havendo a detecção dessas, sugere-se a revisão do que fora visto no eixo conceitual com a finalidade de dar maior congruência entre o problema de pesquisa e as demais fases que estruturam a realização do material educativo (SILVA, 2019b; BORGES, 2019).

3. Eixo comunicacional: a feitura de um material educativo é construída visando a um determinado público-alvo. Trazendo esse conceito associado com a ideia de produto, este eixo busca estabelecer a que forma acontecer a relação dialógica entre o material educativo construído e os seus potenciais usuários (SILVA, 2019b; BORGES, 2019). É oportuno esclarecer sobre a importância deste eixo, principalmente no que se refere à abordagem a ser feita junto aos propensos usuários do material educativo. Faz-se necessário compreender as características e a necessidade deste público de pessoas, as quais verão no produto algum

atributo ou qualidade que lhe chame a atenção e que seja possível de ser replicado em sua respectiva realidade (GONÇALVES *et al.*, 2019).

É conveniente clarificar que os materiais educativos não podem ser confundidos com materiais informacionais. A essência dos produtos educacionais nesta perspectiva é a de gerar meios que possam tornar as vivências de aprendizagem mais oportunas e atraentes para os seus respectivos usuários (KAPLÚN, 2003; SILVA, 2019b). Diante desse esclarecimento e da apresentação dos eixos estruturantes de um produto, passaremos a descrever a construção do nosso material, propriamente dito.

5.2 DESCRIÇÃO CONSTRUTIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL: O CATÁLOGO

A construção do catálogo de produtos educacionais para os educadores da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEP), *Campus Santarém*, com base no que fora proposto em Silva (2019b), percorreu as seguintes fases: a) problematização das práticas educativas como ponto de partida; b) construção do produto educacional em sua primeira versão; c) avaliação do produto e d) construção final do produto. Essas fases estão descritas nas subseções a seguir.

5.2.1 Problematização das práticas educativas como ponto de partida

A efetuação desta fase está diretamente associada com a leitura das obras de Zabala (1998), no que tange ao que são e como se desenvolvem as práticas educativas no âmbito das salas de aula. Também é constituída pelas leituras de materiais textuais que versam sobre as origens, características e desafios conexos com a questão do EMI (RAMOS, 2017; MOURA, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011). Além dessa fundamentação teórica, buscamos compreender as principais características da população participante do estudo. Para tanto, as transcrições dos áudios das entrevistas dos professores e as respostas do questionário endereçado aos alunos do curso de Logística do Ensino Médio Integrado da EETEP forneceram os subsídios necessários para identificar os problemas e lacunas existentes nas práticas educativas desenvolvidas no ensino médio integrado da referida instituição.

5.2.2 Produto educacional na primeira versão

Os questionários e as entrevistas possibilitaram a problematização das práticas educativas e a definição da materialidade do produto, o qual se caracteriza por conter informações sobre outros materiais educacionais já produzidos. Nossa proposta foi compartilhar e socializar com os docentes as produções do ProfEPT e os possíveis usos na prática educativa do curso de Logística da EETEP, *Campus Santarém*.

Para a construção do Catálogo, utilizamos a Plataforma Observatório do ProfEPT, no qual fizemos o levantamento dos produtos educacionais publicados no período de 2018 a 2020.

Para tanto, o Catálogo contém as seguintes informações:

- a) Educação profissional e tecnológica e suas bases conceituais;
- b) Ensino médio Integrado e suas perspectivas;
- c) Produtos desenvolvidos no ProfEPT e o Curso Técnico de Logística, destacando: o título do produto, os autores, o objetivo, as disciplinas, as contribuições e os links dos produtos nos repositórios.

Após a construção do catálogo, elaboramos um questionário para os professores do Curso de Logística da EETEP, *Campus Santarém*, com a finalidade de avaliar a aplicabilidade dos materiais com um todo e a verificação dos recursos disponíveis.

5.2.3 Avaliação do produto

Para a realização desta etapa, encaminhamos o Catálogo aos docentes participantes do estudo e, por meio do questionário, eles avaliaram o produto. O questionário versou sobre o design, o conteúdo e, principalmente, quanto ao uso das informações contidas no Catálogo. Este momento foi de extrema relevância, pois conseguimos verificar o alcance do produto educacional proposto, bem como as indicações de melhoria para a elaboração do produto em definitivo. O roteiro de perguntas do questionário está disponível no Anexo C.

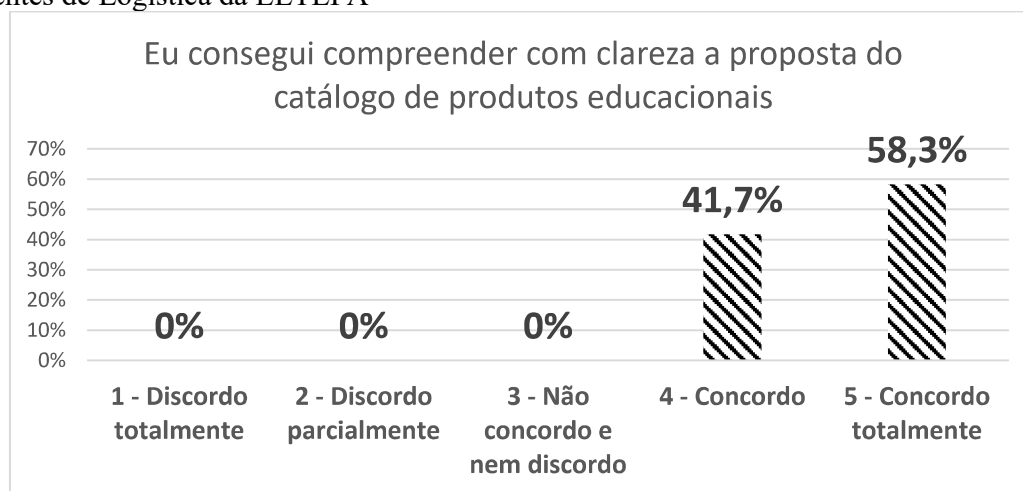
Buscamos fazer durante este processo de avaliação do produto a coleta de opiniões do público-alvo, semelhantemente ao que é sugerido no estudo de Leite (2018), que trata da assertividade do processo de validação de materiais educativos mediante as opiniões de seus potenciais usuários.

O caminho percorrido neste processo teve alguns percalços, sendo o principal deles a falta de tempo apontada por alguns docentes prospectados para esta avaliação. Diante de tal dificuldade, foram utilizados os instrumentos comunicacionais de ligação telefônica e envio de mensagens no aplicativo *WhatsApp*. Dessa forma, 12 docentes do curso de Logística da EETEP cordialmente se dispuseram a ler a versão de testes do catálogo de produtos educacionais.

Além do envio da versão do produto em PDF (*Portable Document Format*) por e-mail, foi disponibilizado aos professores avaliadores um questionário confeccionado na plataforma *Google Forms* com 16 tópicos voltados para as percepções destes docentes sobre o material a eles apresentado.

As perguntas seguiram a mesma lógica utilizada numa parte do questionário destinado aos alunos de Logística da EETEPA. Foram sugeridas frases afirmativas sobre o produto e como resposta foi adotada novamente a Escala de Likert, conforme Borges (2019). Essa escala considerava como opção de resposta 5 alternativas: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Nem concordo e nem discordo; 4 – Concordo; e 5 – Concordo totalmente. Nesse sentido, a primeira frase sugerida no questionário foi esta: “Eu consegui compreender com clareza a proposta do catálogo de produtos educacionais”. O Gráfico 37 exhibe a percepção altamente positiva dos 12 respondentes.

Gráfico 37 – Compreensão da proposta do catálogo de produtos educacionais por parte dos docentes de Logística da EETEPA

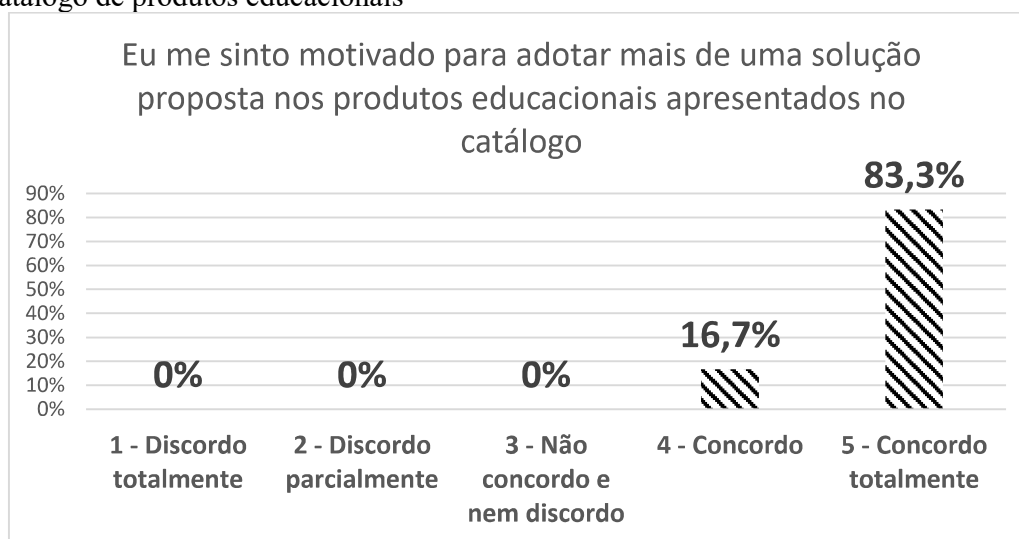


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Para 58,3% dos docentes participantes da avaliação do produto, o catálogo conseguiu cumprir com o propósito de transmitir com clareza as informações que integram o seu conteúdo, por isso assinalaram a opção 5, que corresponde à resposta “Concordo totalmente”. Por sua vez, outros 41,7% dos respondentes marcaram a opção “Concordo”, confirmando o elevado grau de assertividade do catálogo neste item avaliado. Dessa forma, identificamos que o eixo conceitual proposto por Kaplún (2003) na construção de materiais educativos foi alcançado com sucesso, pois o próprio público-alvo que fará uso do catálogo demonstrou compreensão sumária dos assuntos nele tratados.

A segunda frase sugerida para os respondentes foi a seguinte: “Eu me sinto motivado para adotar mais de uma solução proposta nos produtos educacionais apresentados no catálogo”. Neste item, o percentual de aprovação foi ainda maior do que o conquistado no primeiro item de avaliação do produto descrito anteriormente. O Gráfico 38 destaca os resultados obtidos neste item do questionário.

Gráfico 38 – Motivação dos professores da ETEPA para adotar mais de uma solução proposta no catálogo de produtos educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

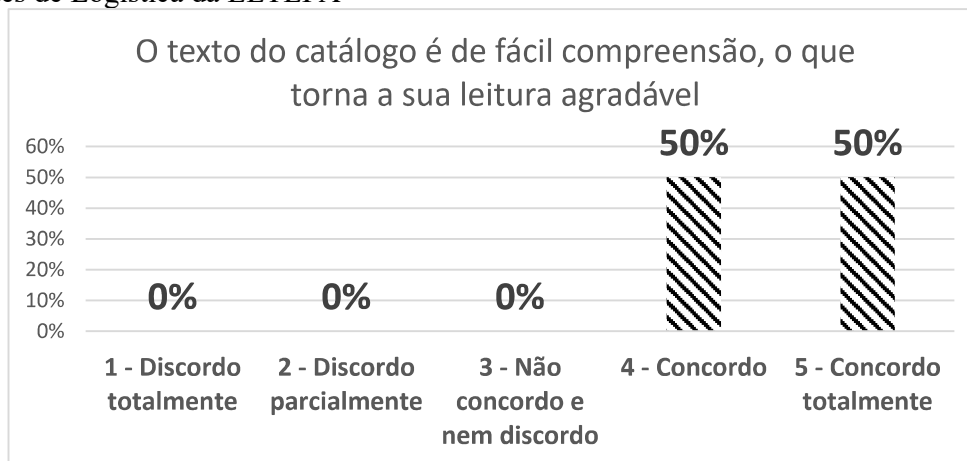
Com base nos resultados, podemos dizer que um dos objetivos pretendidos com a elaboração do produto educacional foi alcançado, isto é, a sua utilização por parte do seu público-alvo. Isto mostra coesão com as recomendações propostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016), cuja orientação para os mestrados profissionais é que os mestrados ou doutorandos criem processos ou produtos que possam ser utilizados em condições reais de aula.

A elevada aceitação deste catálogo, com 83,3% dos respondentes afirmando que concordam totalmente com a utilização de uma ou mais propostas que integram o catálogo, não somente confirma a sua efetividade como também representa uma grande oportunidade de ressignificação, tanto das práticas educativas quanto de como estes docentes compreendem o que é o Ensino Médio Integrado (CIAVATA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2008; 2017; MOURA, 2012; 2013).

No que se refere à terceira afirmação sugerida no questionário – “O texto do catálogo é de fácil compreensão, o que torna sua leitura agradável” –, os resultados alcançados junto aos

12 respondentes da avaliação do produto permaneceram positivos. O Gráfico 39 exibe os resultados alcançados para este item.

Gráfico 39 – Compreensão do texto do catálogo de produtos educacionais por parte dos docentes de Logística da EETEPA

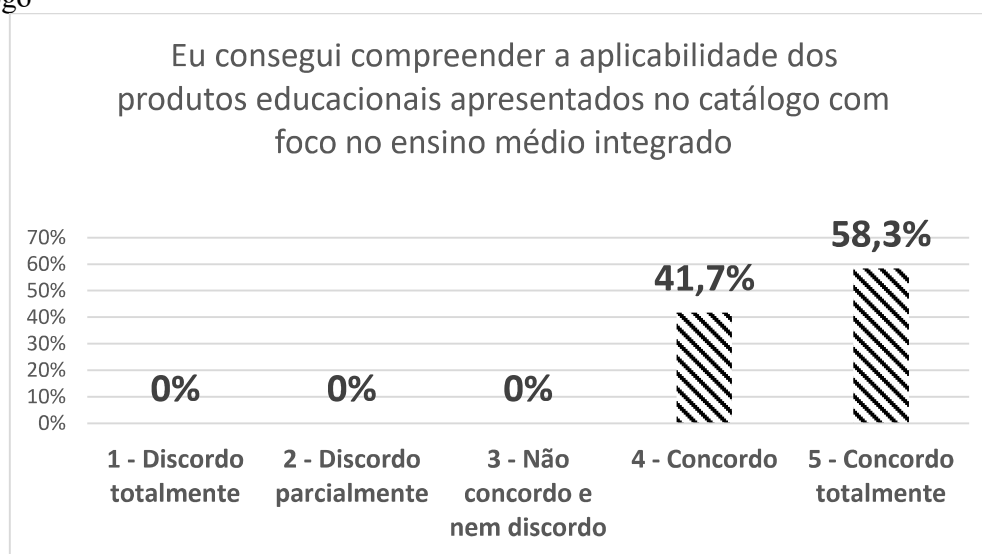


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Neste item de avaliação do produto, 50% do público consultado optou por assinalar a opção 4, que corresponde à resposta “Concordo”. Já os outros 50% dos participantes assinalaram a opção 5, que se refere à resposta “Concordo plenamente”. Com base nesse resultado, buscamos atingir o que é proposto em Leite (2018), mais precisamente no que tange à capacidade que o texto do produto educacional possui de propiciar uma leitura dinâmica aos seus leitores, sendo ao mesmo tempo didático. Os bons resultados obtidos neste quesito do questionário sugerem que este objetivo foi cumprido, ressaltando assim a assertividade do produto em seu eixo conceitual (KAPLÚN, 2003).

A quarta situação sugerida no questionário de avaliação do produto foi esta: “Eu consegui compreender a aplicabilidade dos produtos educacionais apresentados no catálogo com foco no Ensino Médio Integrado”. Repetindo a tendência do que fora visto nos itens 1 e 2 do questionário, mais uma vez observamos a predominância da opção 5 – “Concordo totalmente” –, o que atesta a boa aceitação do catálogo de produtos junto aos docentes participantes de seu processo de avaliação do produto. O Gráfico 40 exibe os resultados obtidos neste item do questionário.

Gráfico 40 – Compreensão da aplicabilidade dos produtos educacionais apresentados no catálogo



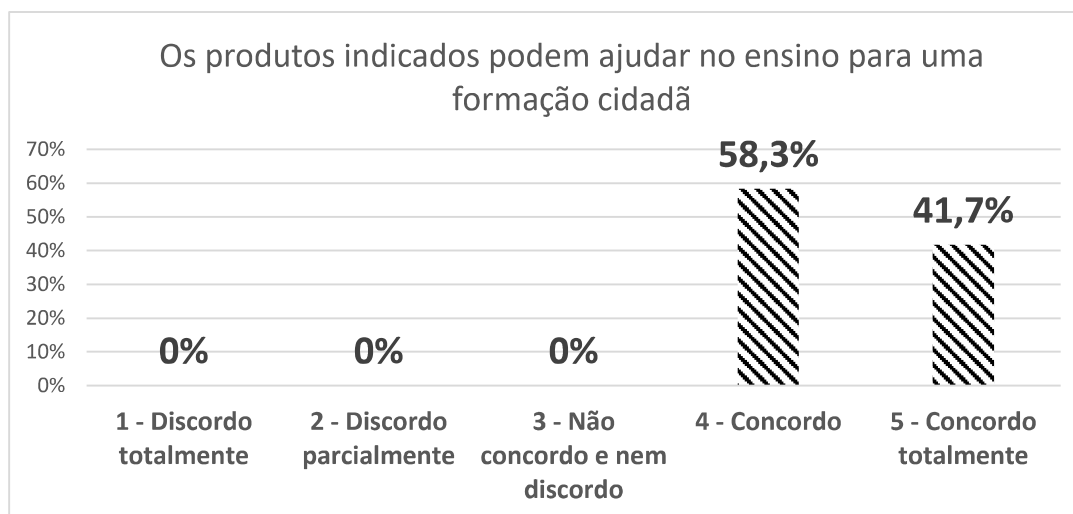
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Para 58,3% dos respondentes, a compreensão sobre a aplicabilidade das soluções demonstradas no catálogo de produtos foi assertiva, posto que a opção escolhida por esta parcela dos respondentes foi a: “Concordo totalmente”. Já os outros 41,7% dos participantes optaram por marcar a opção 4 – “Concordo”. Diante desta aceitação, atestamos para a assertividade existente no processo de seleção dos produtos que integram o catálogo, com vistas a fazer com que eles não fossem apenas mais uma informação sobre educação aos docentes da EETEPA, mas algo que pudesse ser usado na prática efetiva dos professores.

Esta possibilidade de replicação em ambientes reais de aula é uma das características afetas aos produtos educacionais (CAPES, 2013; 2016; GONÇALVES *et al.*, 2019), a qual foi considerada do momento da criação do catálogo até a sua versão final.

O quinto item integrante do questionário de avaliação teve como sugestão a seguinte frase: “Os produtos indicados podem ajudar no ensino para uma formação cidadã”. Diferentemente do que se viu nos tópicos anteriormente analisados, a predominância neste ficou na opção 4 “Concordo”, escolhida por 58,3% dos respondentes. O Gráfico 41 exhibe os resultados obtidos neste tópico.

Gráfico 41 – Auxílio do catálogo para uma formação cidadã



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

O elevado índice de aprovação conquistado neste tópico se confirma com 41,7% dos respondentes assinalando a opção 5 – “Concordo totalmente”. Este é outro resultado que merece ser destacado, posto que em muitas respostas coletadas junto aos docentes, foram feitas menções ao ensino baseado nas competências da BNCC (BRASIL, 2017) e no enfoque para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Desse modo, por meio da disseminação das bases conceituais da EPT presentes no catálogo, buscamos destacar para os docentes atuantes no Ensino Médio Integrado a necessidade de tornar suas práticas educativas mais próximas do ideário de uma educação emancipadora, politécnica e unitária (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Abaixo deste item do questionário, foi disponibilizado aos docentes um espaço destinado a comentários sobre os aspectos avaliados nesta primeira parte do instrumento de avaliação. Desta feita, 2 (dois) participantes fizeram uso deste espaço, deixando os seguintes comentários:

Apenas reforçar a importância do produto e parabenizar os envolvidos pela produção (DOCEN 3).

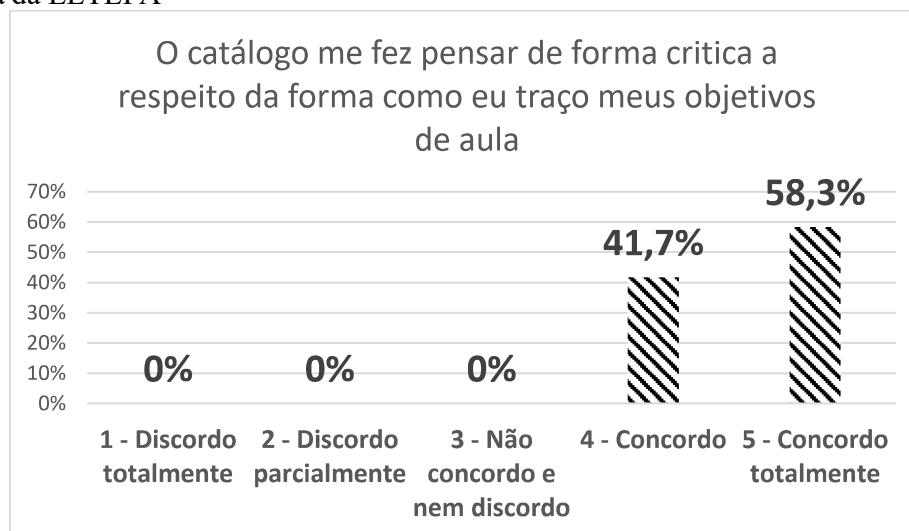
Me sinto motivado a usar essa metodologia em minhas aulas para formação dos meus alunos (DOCEN 12).

Esses comentários com teor positivo representam uma grande conquista, mediante todas as dificuldades encontradas no percurso de pesquisa para a criação deste produto, a maioria delas provocada pelo cenário excepcional da pandemia da Covid-19 (LIMA, 2020). Por isso,

ver os docentes de Logística da EETEPA reconhecendo o valor do material produzido para suas práticas é muito gratificante e reforça o nosso compromisso de lutar por uma educação mais justa, que desperte no alunado a vontade de colaborar para a construção de uma sociedade mais igualitária (RAMOS, 2017; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Com relação ao item 7, o questionário do produto sugeriu a seguinte situação: “O catálogo me fez pensar de forma crítica a respeito de como eu traço meus objetivos de aula”. Aqui neste tópico, novamente vimos a tendência do quadro de respostas obtido na maioria das opções anteriores, com o índice 5 bastante alto, sendo assinalado por 58,3% dos respondentes. O Gráfico 42 exibe os resultados concernentes a este item do questionário.

Gráfico 42 – Reflexão trazida pelo catálogo quanto aos objetivos de aula para os docentes de Logística da EETEPA

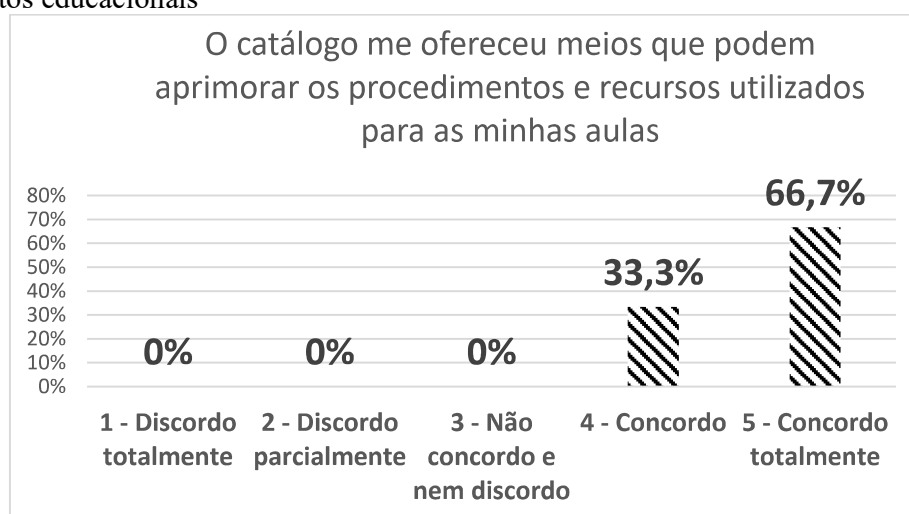


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Confirmando o elevado grau de aceitação dos docentes quanto a este tópico do questionário, 41,7% dos respondentes assinalaram a opção 4, correspondente à resposta “Concordo”. Este é outro resultado cujo destaque é merecido, posto que, conforme visto nos relatos anteriormente analisados dos docentes da EETEPA, nem todos efetivamente participam deste processo de definição dos objetivos de ensino. Alguns se baseiam no que é preconizado pela BNCC (BRASIL, 2017), já outros tem por objetivo fazer com que o aluno aprenda o que é ensinado em aula. Assim, o catálogo reitera a necessidade de os docentes do EMI definirem com precisão os objetivos das aulas, pois esses necessitam de associação ao tipo de assimilação que se deseja para o aluno, levando em conta o seu processo de ensino e aprendizagem intelectual (ZABALA, 1998).

O tópico 8 do questionário trouxe para os docentes respondentes da EETEPA a seguinte situação proposta: “O catálogo me forneceu meios que podem aprimorar os procedimentos e recursos utilizados para a realização das minhas aulas”. A exemplo do que fora visto nos itens anteriores, a opção 5, “Concordo totalmente”, foi a que teve o maior percentual de adesão, com 66,7% dos respondentes optando por ela como resposta. Já a opção 4, “Concordo”, alcançou 33,3% dos docentes participantes do processo de avaliação do produto. O Gráfico 43 exibe os resultados obtidos para este item do questionário.

Gráfico 43 – Aprimoramento dos procedimentos e recursos de aula através do uso do catálogo de produtos educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados coletados na pesquisa (2021).

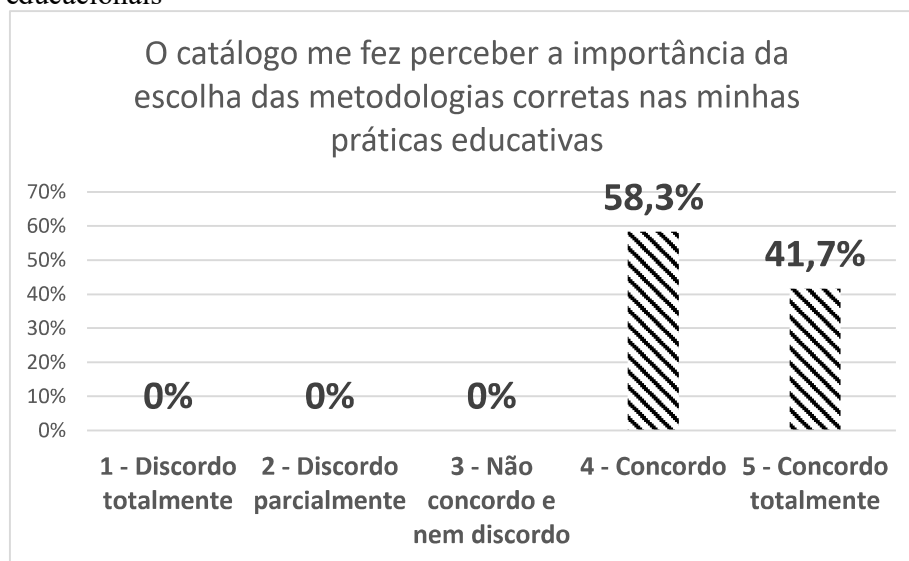
Com esses resultados, outro propósito idealizado com a feitura do catálogo de produtos educacionais foi alcançado: a possibilidade de apresentar soluções anteriormente testadas, a fim de subsidiar as práticas educativas dos docentes do Ensino Médio Integrado, em especial aqueles atuantes na EETEPA, *Campus Santarém*.

A intenção, ao propor o catálogo, foi a de cumprir com o que consta no documento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior referente aos objetivos dos mestrados profissionais, em que se destaca a seguinte diretriz: a transferência de conhecimento para a sociedade, com vistas a promover o desenvolvimento local, regional e nacional. No caso específico deste produto, a intenção foi o aperfeiçoamento das práticas educativas dos docentes do EMI, visando à promoção de uma educação unitária (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

No que tange ao item 9, cujo enunciado se baseava na afirmação “O catálogo me fez perceber a importância da escolha das metodologias corretas nas minhas práticas educativas”,

o resultado alcançado também foi positivo, ao passo que 58,3% dos respondentes optaram pela resposta “Concordo”. Outros 41,7% dos professores da EETEPA escolheram a alternativa 5, “Concordo totalmente”. O Gráfico 44 destaca os resultados alcançados neste item do instrumento de avaliação do produto.

Gráfico 44 – Importância da escolha das metodologias corretas através do uso do catálogo de produtos educacionais



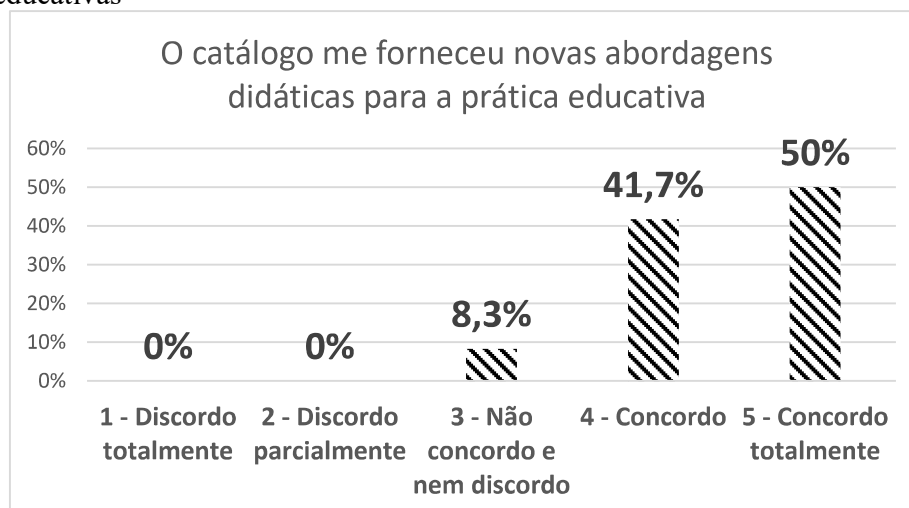
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados coletados na pesquisa (2021).

O elevado índice de aceitação neste item aponta que o propósito do subsídio das práticas educativas aos professores da EETEPA, *Campus Santarém*, foi cumprido com sucesso. As soluções existentes no catálogo buscam fazer com que os docentes, tanto do eixo comum quanto do eixo técnico do curso de Logística, tenham em mente a necessidade de realizar aquilo que se espera de uma educação integrada: a interface constante entre a cultura técnica e a cultura geral (MOURA, 2012). Além disso, a escolha dos produtos que integram o catálogo foi feita com a finalidade de promover o diálogo entre duas ou mais disciplinas, de maneira com que os alunos do Ensino Médio Integrado percebam que as matérias não são isoladas umas das outras, o que pode tornar mais rico e proficiente o seu aprendizado.

Com relação ao item 10 do questionário, cuja situação sugerida foi “O catálogo me forneceu novas abordagens didáticas para a prática educativa”, percebemos a ocorrência de uma situação que até então não havia acontecido no quadro de respostas dos outros itens até o momento analisados. Pela primeira vez, a opção “Nem concordo e nem discordo” foi assinalada, representando 8,3% da população consultada. Apesar disso, o grande índice de aprovação nos quesitos de avaliação do produto permaneceu, alcançando 50% dos professores

para a opção “Concordo totalmente” e 41,7% assinalando a resposta “Concordo”. O Gráfico 45 exibe os resultados obtidos neste quesito do questionário.

Gráfico 45 – Auxílio do catálogo no fornecimento de novas abordagens didáticas para as práticas educativas

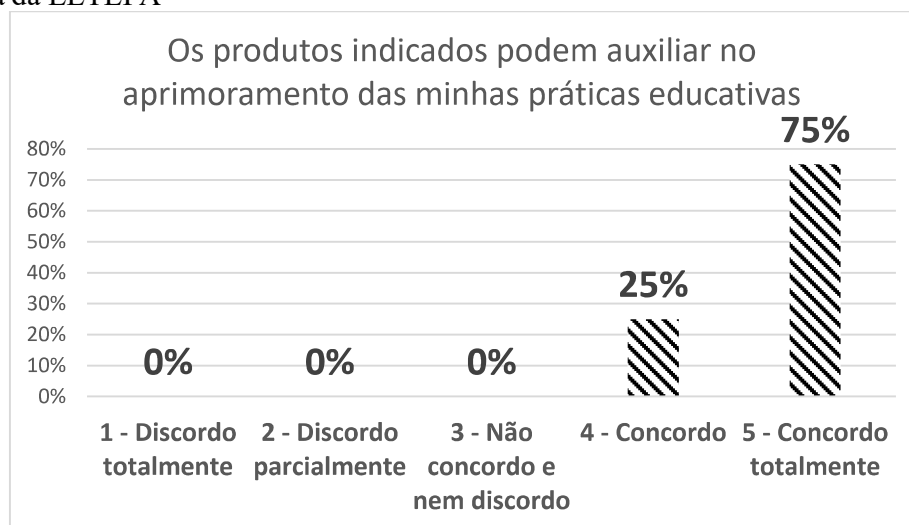


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados coletados na pesquisa (2021).

Estes resultados representam uma significativa marca alcançada com a prática da pesquisa. Durante o processo de coleta de dados realizado nas entrevistas com os docentes da EETEPA, uma das maiores queixas relatadas havia sido o baixo índice de participação dos alunos no decurso dos processos de ensino e aprendizagem. Esperamos que com as soluções compiladas neste catálogo, os docentes consigam adotar as estratégias mais adequadas para as suas metodologias de ensino. Com isso, demonstramos que uma das características direcionadas aos produtos educacionais está presente no catálogo que produzimos: a sua elevada possibilidade de replicação em espaços de aula (CAPES, 2016; GONÇALVES *et al.*, 2019).

O item 11 do instrumento de avaliação do produto teve o seguinte enunciado apresentado ao seu público-alvo: “Os produtos indicados podem auxiliar no aprimoramento das minhas práticas educativas”. O patamar de aceitação dos respondentes com relação a este tópico foi bastante elevado, com 75% dos professores marcando a resposta “Concordo totalmente”, enquanto os outros 25% escolheram a alternativa “Concordo”. Tais resultados estão sumarizados no Gráfico 46.

Gráfico 46 – Auxílio do produto educacional nas práticas educativas dos docentes do curso de Logística da EETEPA



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados coletados na pesquisa (2021).

As estatísticas confirmam a efetividade do produto com relação ao seu objetivo principal: subsidiar as práticas educativas dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado. Os elevados resultados de aprovação obtidos neste tópico confirmam não somente a assertividade na escolha das soluções adotadas, mas também a pertinência dos produtos com relação à sua aplicabilidade (CAPES, 2013; 2016). Consideramos que, conforme Zabala (1998), o ato de ensinar é bastante complexo e por isso mesmo exige do docente o compromisso incessante em cumprir a função social do ensino: a de formar cidadãos autônomos e não indivíduos autômatos (MOURA, 2012). Para tanto, faz-se necessário por parte do docente uma constante reflexão a respeito de como suas práticas educativas devem ser conduzidas a fim de propiciar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pretendidos (ZABALA, 1998).

Salientamos ainda que, abaixo da questão 11, foi disponibilizado um espaço destinado a comentários sobre os itens avaliados no produto educacional. Nesse caso, dois respondentes fizeram uso do referido campo e deixaram as seguintes mensagens:

Me deu mais motivação (DOCEN 5).

Estão todos com bastante clareza (DOCEN 9).

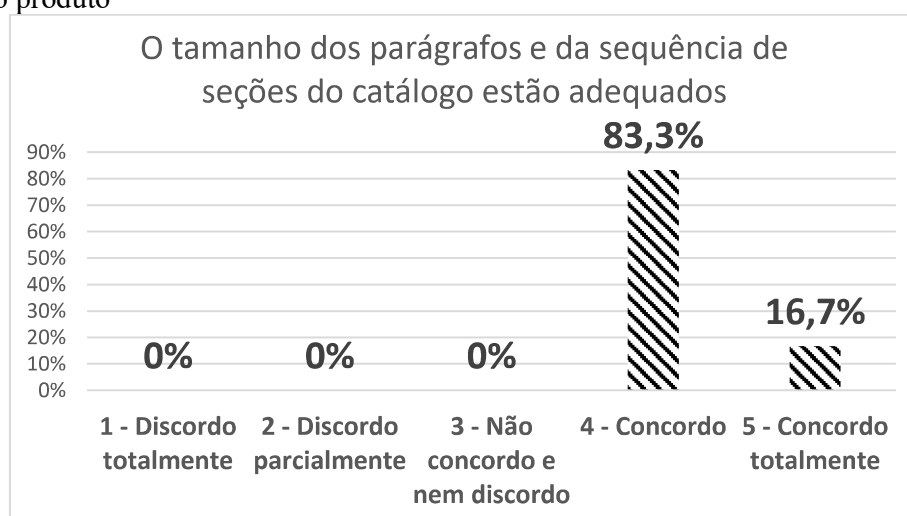
Com a consecução destes itens avaliados, podemos constatar a efetividade do catálogo de produtos educacionais no que se refere ao seu eixo pedagógico. Segundo Kaplún (2003), na elaboração de materiais educativos, o eixo pedagógico diz respeito ao estabelecimento da trajetória de formação que o produto criado se propõe a potencializar no

aprendizado do seu público-alvo. Nessa perspectiva, os conhecimentos presentes no produto educacional, conexos a esta dissertação, obtiveram excelentes índices de aprovação, evidenciando o nível positivo de adequação alcançado com relação ao seu potencial de replicabilidade (BRASIL, 2016b).

No que tange à validação de produtos educacionais, Leite (2018) propõe que o estilo de escrita e a organização dos capítulos dos materiais educativos sejam criteriosamente avaliados por seus idealizadores. São elementos que influenciam diretamente na qualidade daquilo que se quer transmitir. A ausência de observância a estes dois itens pode fazer com que o objetivo pretendido com a feitura do material educativo não seja alcançado, seja pela má qualidade do texto do produto, ou pela falta de organização na disposição de seus capítulos.

O questionário prosseguiu com os itens de 12 a 16, os quais tiveram como intuito conhecer a percepção dos docentes da EETEPA com relação aos aspectos comunicacionais do catálogo, dentre os quais estão abarcados o seu *design*, a diagramação e o dialogismo do texto com os seus leitores. Nesse sentido, o item 12 sugeriu aos docentes da EETEPA o seguinte enunciado: “O tamanho dos parágrafos e da sequência de seções do catálogo estão adequados”. Para este quesito de avaliação, a resposta dos professores novamente se mostrou positiva, com 83,3% da população consultada marcando a opção “Concordo”. Já os outros 16,7% optaram pela opção “Concordo totalmente”. Assim, o Gráfico 47 exibe as porcentagens obtidas.

Gráfico 47 – Opinião dos respondentes sobre o tamanho dos parágrafos e da sequência de seções do produto

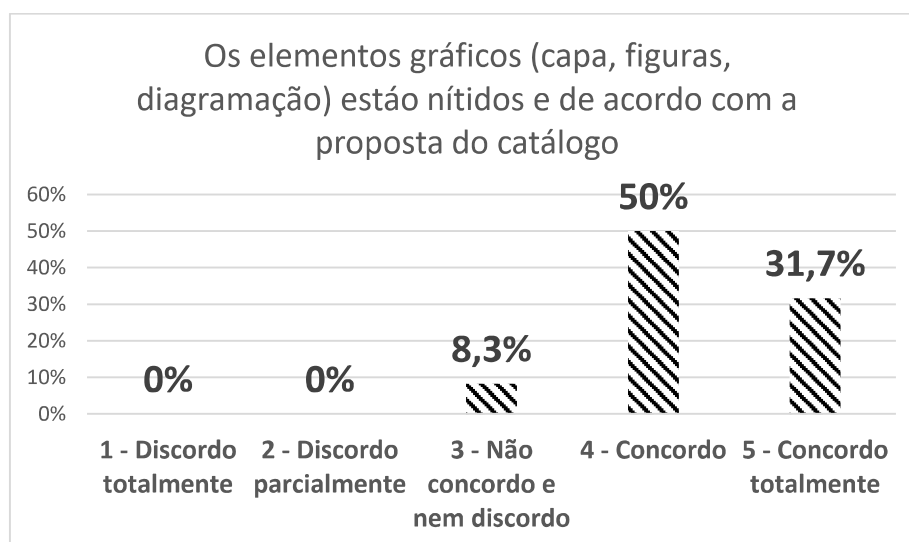


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Esses resultados são extremamente relevantes, principalmente quando consideramos a preocupação que tínhamos com relação ao tamanho dos parágrafos do catálogo e, ao mesmo tempo, fazer com que a sequência dos conteúdos apresentados fosse organizada para os docentes observarem a lógica sistemática no material. A aprovação do quesito apresentado no item 12 não apenas confirmou a adequação das escolhas feitas, mas também atestou a necessidade de se escrever com responsabilidade textos de materiais educativos. Kaplún (2003) aponta em seus estudos que é mediante o eixo comunicacional que se torna possível estruturar o material educativo para o público-alvo, buscando atingir o ponto de compreensão da proposta de ensino prevalente em seus conteúdos.

O item 13 do questionário trouxe para os respondentes o seguinte enunciado: “Os elementos gráficos (capa, figuras, diagramação) estão nítidos e de acordo com a proposta do catálogo”. A exemplo do que aconteceu no item 10 deste questionário, a opção 3, relativa à resposta “Nem concordo e nem discordo”, foi novamente escolhida por 8,3% dos respondentes. Todavia, isto não se mostrou um óbice para que o catálogo de produtos mais uma vez fosse bem avaliado, com 50% dos professores consultados optando pela resposta “Concordo totalmente” e os demais 41,7% escolhendo a alternativa “Concordo”. Tais resultados estão descritos no Gráfico 48.

Gráfico 36 – Avaliação dos elementos gráficos do produto



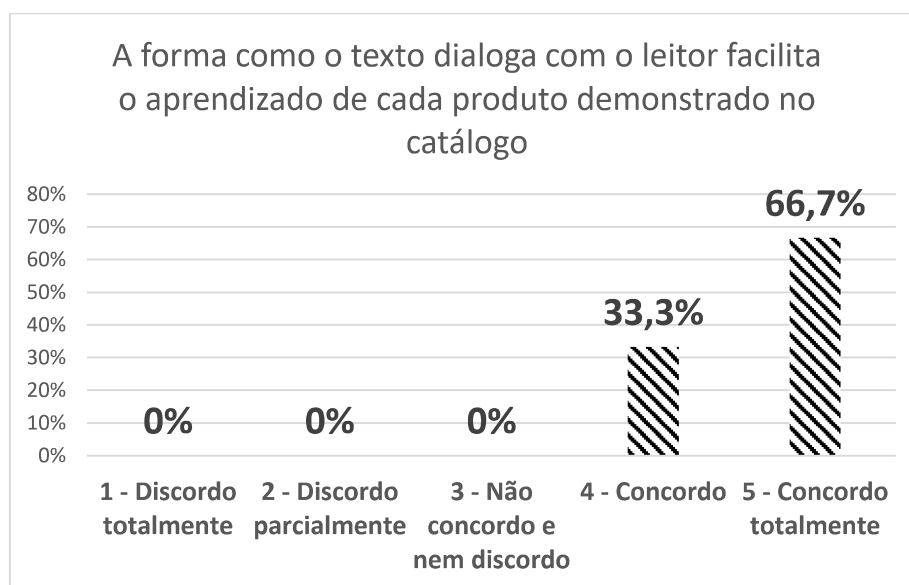
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Os resultados acima elencados demonstram coerência com o estudo de Leite (2018), em que a autora destaca, na validação de produtos educacionais, o cuidado necessário com a

estética dos materiais educativos. Nesse sentido, a escolha da capa, das figuras e da diagramação são decisões relevantes que, se acertadas, agregam valor aos produtos educacionais. Nesse caso, mais do que a profundidade e qualidade do teor dos produtos educacionais, a sua apresentação deve primar pela criatividade e dialogismo com o seu público-alvo.

O item 14 do questionário sugeriu aos respondentes a seguinte situação: “A forma como o texto dialoga com o leitor facilita o aprendizado de cada produto demonstrado no catálogo”. Novamente se viu a tendência de grande aceitação referente ao item avaliado, com 66,7% dos professores assinalando a opção “Concordo totalmente”. Já os outros 33,3% da população consultada escolheu a alternativa “Concordo”, o que corrobora o elevado patamar de aprovação neste item. Para tanto, o Gráfico 49 exhibe os resultados.

Gráfico 49 – Dialogismo do texto com o leitor na apresentação de cada produto do catálogo



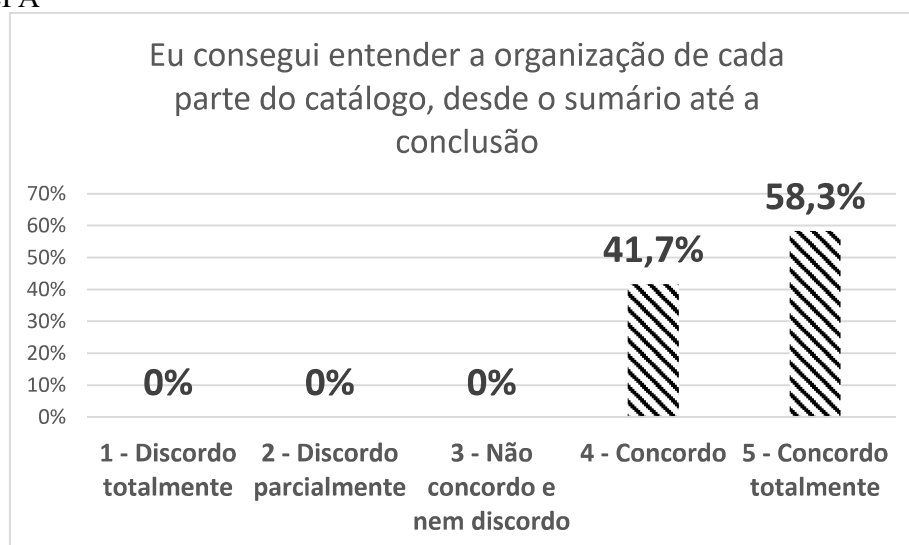
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Os resultados obtidos neste tópico do questionário de avaliação do produto são gratificantes, posto que um dos principais cuidados tomados na criação do produto foi justamente a qualidade da parte textual. Isso remete ao estudo de Filatro (2018), no qual recomenda-se, além da introdução, conclusão e desenvolvimento, o enriquecimento do material didático por meio de chamadas do tipo “Fique por dentro”, e sugerindo materiais complementares a respeito das temáticas abordadas. Seguindo este procedimento, o produto buscou estabelecer um dialogismo com os leitores, disponibilizando recursos para leituras e

links de acesso a vídeos relacionados aos assuntos já abordados no material. Dessa forma, o alcance desses resultados demonstra que o objetivo de criar um material educativo que estabelecesse uma relação dialógica com seu público-alvo foi cumprido com êxito, confirmando a qualidade do catálogo de produtos em seu eixo comunicacional (KAPLÚN, 2003; LEITE, 2018).

No item 15 do questionário, a seguinte afirmativa foi sugerida aos docentes: “Eu consegui entender a organização de cada parte do catálogo, desde o sumário até a conclusão”. Novamente, a tendência de aprovação nos itens de avaliação do produto se mostrou positiva, com 58,3% dos respondentes escolhendo a opção 5 – “Concordo plenamente”. Já os demais, contabilizaram 41,7% para a opção 4 – “Concordo”. Tais resultados estão descritos no Gráfico 50.

Gráfico 50 – Entendimento sobre a organização do catálogo de produtos por parte dos docentes da EETEP



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

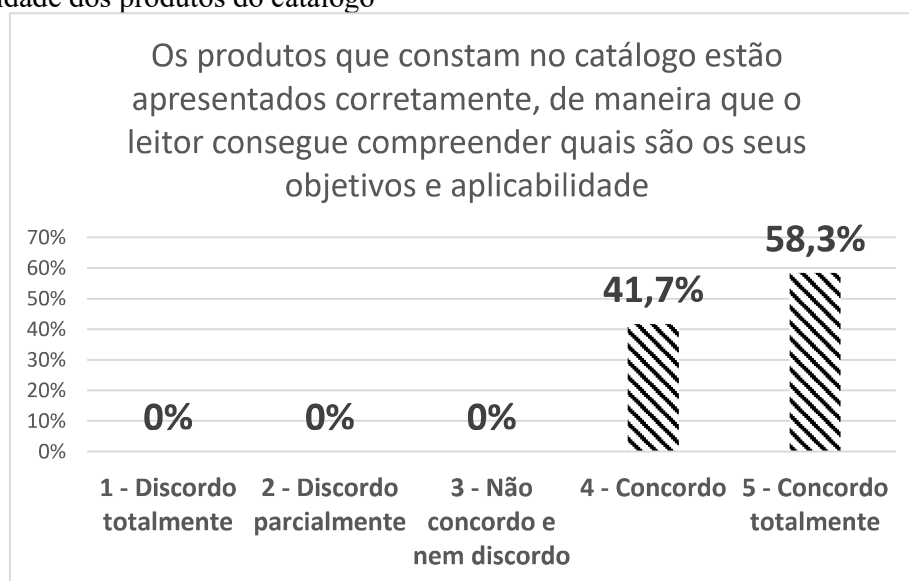
Os elevados índices de aprovação neste tópico do questionário merecem destaque por conta de dois aspectos. O primeiro deles é o fato de os docentes consultados no processo de avaliação do produto nunca terem tido contato com as soluções e com as propostas didáticas a eles apresentadas. Daí a necessidade de se trabalhar o eixo comunicacional dos produtos educacionais, conforme orientado por Kaplún (2003). A forma de apresentação escolhida para os mais de 30 produtos existentes no catálogo teve como intuito ressaltar os benefícios de cada solução, bem como a aplicabilidade de cada uma nas diversas disciplinas que integram a matriz curricular do curso de Logística da EETEP. Era preciso que os

docentes pudessem enxergar a possibilidade de utilizar aqueles produtos em suas respectivas realidades, conforme sugerido por Brasil (2016b), ao se referir às principais características dos produtos educacionais.

O segundo motivo que justifica a importância dos resultados expostos no Gráfico 50 diz respeito à assertividade alcançada com a confecção do produto. A cada capítulo construído no catálogo, sempre nos vinha a pergunta “Como será que os docentes irão reagir ao que está escrito neste material?”. Nesse contexto, o estudo de Leite (2018) sugere uma série de indagações a serem feitas nos casos em que os materiais educativos trazem em seu teor propostas didáticas. Nos dizeres da autora, as atividades sugeridas no produto educacional devem instigar a curiosidade dos leitores, bem como fazer com que estes se sintam com vontade de realizá-las em seus respectivos campos de aprendizagem (considerando as devidas adaptações).

Prosseguindo com o questionário de avaliação do produto, destacamos o item 16, cujo enunciado era: “Os produtos que constam no catálogo estão apresentados corretamente, de maneira que o leitor consegue compreender quais são os seus objetivos e aplicabilidade”. O produto mais uma vez obteve ótimos índices de aceitação, com 58,3% dos respondentes optando pela alternativa 5, “Concordo totalmente”, enquanto os outros 41,7% dos docentes optaram pela alternativa “Concordo”. O Gráfico 51 ilustra os dados coletados neste item do questionário.

Gráfico 51– Percepção dos docentes da EETEPA quanto à apresentação, objetivos e aplicabilidade dos produtos do catálogo



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Com estes resultados, pudemos constatar a efetividade do catálogo de produtos no que se refere ao seu eixo comunicacional (KAPLÚN, 2003). Os professores conseguiram perceber não somente a pertinência de cada recurso presente no catálogo, mas também as suas possibilidades de uso, o que confere ao produto um grau elevado de aplicabilidade (GONÇALVES *et al.*, 2019). É oportuno esclarecer que a seleção dos produtos não privilegiou somente os que podem ser aplicados no ensino remoto, mas também considerou a indicação de soluções didáticas que poderão ser aplicadas no modo presencial, desde que respeitados os protocolos recomendados pelas autoridades de saúde por conta do contexto preventivo gerado pela Covid-19 (LIMA, 2020).

Abaixo do item 16, foi disponibilizado um espaço destinado a comentários direcionados aos aspectos avaliados no produto, mais precisamente com relação ao seu eixo comunicacional (KAPLÚN, 2003). Nesse caso, apenas um dos respondentes optou por fazer uso deste espaço, deixando a seguinte mensagem:

Até o momento estou gostando bastante desse catálogo (DOCEN 4).

Nos itens 17, 18 e 19, foi verificado o nível de satisfação com o produto apresentado. Para tanto, o item 17 trouxe a seguinte pergunta: “O que você excluiria do material?”. Diferentemente do que se viu nas questões anteriores, a dinâmica de resposta para estes itens não foi a Escala de Likert, mas sim a resposta discursiva. Assim, o Quadro 11 traz algumas das respostas coletadas para esta questão.

Quadro 11 – Opinião dos respondentes sobre o que excluir do catálogo

Falas dos professores
"Nenhum item" (DOCEN 1).
"Nenhum item" (DOCEN 3).
"Na minha opinião, o trabalho ficou excelente. Por esse motivo, não excluiria nada" (DOCEN 4).
"Todas as informações que constam no catálogo podem contribuir com nossas práticas educativas. Não excluiria nenhuma" (DOCEN 7).
"Nada, pois estou satisfeito com o material!" (DOCEN 10).

Fonte: Dados obtidos pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

A prevalência de respostas positivas para esta questão corroborou os resultados positivos obtidos no decurso deste questionário. O alcance do referido resultado demonstrou o nível de adequação do produto com relação aos seus 3 eixos estruturantes: conceitual, pedagógico e comunicacional (KAPLÚN, 2003). Diante deste quadro favorável de respostas sobre o catálogo de produtos educacionais disponibilizado aos docentes de Logística da EETEPa, o passo seguinte consistiu em fazer a pergunta correspondente ao item 18 do questionário: “O que você incluiria no material?”

A exemplo do que fora visto no item 17, a maioria das respostas indicou satisfação com o nosso produto educacional, refletindo-se nas respostas coletadas. O Quadro 12 evidencia as respostas presentes nas falas dos respondentes.

Quadro 12 – Opinião dos respondentes sobre o que incluir no catálogo

Falas dos professores
"Estou satisfeita"(DOCEN 1).
"Nada para incluir" (DOCEN 3).
"Não há necessidade. Considero adequado! " (DOCEN 6).
"No momento não mexeria nada no material" (DOCEN 8).
"Eu estou satisfeito com o material " (DOCEN 12).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

O Quadro 12 confirma o que fora visto no Quadro 11, posto que a maioria das respostas indicou satisfação com o catálogo de produtos educacionais apresentado aos docentes de Logística da EETEPa. Este é um resultado oportuno, pois era necessário fazer com que os professores vissem nos produtos a eles apresentados uma aplicabilidade, de maneira que as informações ali exibidas pudessem ser vistas como uma solução viável aos problemas enfrentados por eles no campo do ensino. Para tanto, a adequação aos itens de escrita, elementos estéticos e organização dos capítulos foram avaliados criteriosamente, consoante às recomendações de Leite (2018).

Finalizando o questionário de avaliação do produto, o item 19 trouxe aos docentes da EETEPa, *Campus Santarém*, a seguinte pergunta: “O que você melhoraria neste material?”. A exemplo do que se viu nos itens 17 e 18, as respostas em sua maioria não sugeriram mudanças, confirmando os altos índices de aprovação obtidos nas partes anteriormente analisadas do questionário. O Quadro 13 demonstra as falas dos respondentes que confirmam este ponto de vista.

Quadro 13 – Opinião dos respondentes sobre o que melhorar no catálogo

Falas dos professores
"Não há necessidade! Considero adequado!" (DOCEN 2).
"Nada para incluir" (DOCEN 3).
"Esse material está bem satisfatório" (DOCEN 3).
"Pra mim está bom, não mexeria nada" (DOCEN 6).
"Ao meu ver, está ótimo" (DOCEN 8).
"Não precisa de ajuste, está de acordo" (DOCEN 11).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Diante dos resultados evidenciados no questionário de avaliação, constatamos que o produto conseguiu cumprir com a sua finalidade de subsidiar as práticas educativas de seu público-alvo. Foram evidenciadas a assertividade e a qualidade do produto em seus aspectos conceituais, pedagógicos e comunicacionais (KAPLÚN, 2003). A sequência dos capítulos, a qualidade do texto, os elementos estéticos e a aplicabilidade dos produtos foram bem avaliados no processo de validação do produto (LEITE, 2018; FILATRO, 2018; GONÇALVES *et al.*, 2019). Diante de tais resultados, nos certificamos de que o catálogo de produtos educacionais em EPT se encontrava apto a ser difundido para a sociedade, conforme sugerido em Brasil (2016b).

5.2.4 Construção final do produto

Analisados os questionários respondidos pelos docentes, percebemos o grau elevado de aceitação dos respondentes no processo de validação do produto (LEITE, 2018). O material encartado referente ao catálogo traz em seu teor uma contextualização do Ensino Médio Integrado com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como as instruções de uso do material em questão. Desse modo, o produto será submetido à Banca Examinadora para validação e, se aprovada, será publicada nos repositórios do IFAM e do Educapes.

6 CONHECENDO O PRODUTO EDUCACIONAL “POTENCIALIZANDO O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CATÁLOGO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PROFEPT”

Este capítulo da dissertação tem por intuito apresentar os principais aspectos referentes ao produto educacional denominado “Potencializando o Ensino Médio Integrado: um catálogo de produtos educacionais do ProfEPT”. O referido material teve como objetivo apresentar aos docentes do Ensino Médio Integrado soluções provenientes de pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), conforme Apêndice A.

A primeira decisão tomada com relação ao produto foi a organização dos capítulos, o que, segundo Leite (2018), é um elemento primordial para que os materiais educativos consigam cumprir com os seus propósitos junto ao seu público-alvo. Assim, os capítulos que integram o presente catálogo foram definidos conforme a organização abaixo:

a) Apresentação: parte do produto na qual foram explicadas as finalidades, bem como os critérios de seleção adotados para a escolha dos 35 produtos educacionais que integram o catálogo. Além disso, esta parte inicial descreve de forma sucinta o modo de utilização do material;

b) A EPT e suas bases conceituais: nesta seção, foram apresentados os principais aspectos conceituais sobre a educação profissional e tecnológica, com ênfase para 3 bases: o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral e a politecnia. Para tanto, utilizamos autores como Moura (2012), Ramos (2008) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012);

c) Práticas educativas no ensino médio integrado: neste capítulo, buscamos nos fundamentar em Zabala (1998) para destacar a necessidade de se fazer uma reflexão crítica a respeito das práticas educativas no campo da EPT. Embora no contexto atual exista a reprodução do discurso que privilegia a pedagogia das competências (BNCC, 2017), o Ensino Médio Integrado sob a perspectiva da EPT precisa buscar uma visão ampliada a respeito da função social do ensino, voltando-se à formação de cidadãos autônomos (RAMOS, 2017; MOURA, 2012).

d) Ensino de Logística: esta parte do catálogo traz alguns dos conceitos referentes ao significado de Logística, bem como o que o Catálogo de Cursos Técnicos do MEC (BRASIL, 2016a) expressa acerca do perfil do egresso e da área de atuação do profissional atuante na Logística;

e) Indicações de Produtos Educacionais para o Ensino Médio Integrado: é neste item que se encontram elencados os 35 produtos selecionados criteriosamente para serem utilizados e adaptados nas práticas educativas dos professores que fizerem uso do material.

A Figura 1 expõe a capa que foi idealizada para ilustrar o catálogo. A imagem demonstra alunos interagindo durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Também é demonstrada uma imagem que remete a sala de aula, espaço este que conforme Zabala (1998) pertence a escola, a qual possui a função social de formar cidadãos.

Figura 1 – Capa do catálogo de produtos educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Um dos cuidados tomados no processo de elaboração deste produto foi agregar ao texto elementos que permitissem um dialogismo com os leitores. Assim, para reforçar ou dar destaque aos conteúdos presentes no catálogo, foram sugeridos *links* de vídeos que explicam

com maiores detalhes as temáticas abordadas. A Figura 2 demonstra um exemplo da utilização deste recurso, no qual o usuário, ao clicar no link, automaticamente é direcionado para a plataforma *YouTube*, onde o vídeo se encontra hospedado. No caso específico da Figura 2, o capítulo correspondente ao link é o que trata das bases conceituais da EPT.

Figura 2 – Exemplo de link para recurso audiovisual disponibilizado no catálogo



Link deste vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=1tc_QITtk-I

A EPT está assentada em três bases conceituais. A primeira delas é chamada de **formação humana integral**. A gênese e a essência desta formação visa justamente se opor ao modelo segregador de educação, onde a classe trabalhadora tem poucas oportunidades e sua formação profissional acaba sendo voltada para fornecer mão de obra para as empresas. Quando mencionamos o termo Formação Humana Integral, estamos nos referindo a uma educação que forma o indivíduo em todas as suas potencialidades e não somente para o mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A utilização do termo "integral" para se referir a esta formação possui um porquê. Este sentido de integralidade se dá por conta do ideário de suplantar a histórica visão segregadora na educação. É por esse motivo que a formação humana integral possui como um de seus pilares a integração entre a cultura técnica e a cultura geral (MOURA, 2012). Além disso, busca-se através deste tipo de formação fazer com que o aluno tenha uma visão mais crítica de sua realidade, através

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na Figura 3, podemos ver a página inicial do vídeo alocado na Plataforma YouTube, como uma ferramenta de funcionalidade audiovisual. A disponibilidade desse recurso teve como objetivo tornar a leitura do catálogo mais atraente. Por esse motivo foi preparado um design que despertasse interesse do leitor e estivesse coerente com os propósitos didáticos do produto educacional. Além disso, a inclusão dos vídeos foi uma forma encontrada para

reforçar a relação dialógica do catálogo com os seus leitores, conforme sugerido por Filatro (2018).

Figura 3 – Vídeo sobre Educação Profissional e Tecnológica que consta no produto educacional



Fonte: Marques (2021).

A inserção de links para acesso aos vídeos associados aos conteúdos dos capítulos do catálogo foi realizada em todas as partes textuais que antecedem a sequência de produtos educacionais sugerida neste produto educacional. Com vistas a facilitar a orientação dos docentes usuários do catálogo, disponibilizamos um índice de produtos educacionais contendo o número de página e o nome do produto educacional sugerido, conforme exposto na Figura 4.

Figura 4 – Índice de produtos educacionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A opção pelo uso deste recurso se deu por dois motivos. O primeiro deles diz respeito à organização dos capítulos (LEITE, 2018). Ao olhar este índice, o docente que ministra determinada disciplina já pode consultar de imediato o produto que possua relação com sua área de docência. O segundo motivo para a escolha deste sistema tem a ver com os mais de 30 produtos educacionais selecionados, isto é, o índice serve de guia para orientar os usuários quanto à leitura do catálogo.

No que concerne à forma de apresentação dos produtos, optamos por um modo de apresentação sucinto, mas ao mesmo tempo didático e esclarecedor. Nesse sentido, o seguinte conjunto de informações foi definido para proceder com a apresentação dos produtos que integram o catálogo:

- Título do Produto: em folha à parte, seguido dos seus respectivos autores;
- Objetivo: parte que contextualiza de forma breve o que é o produto, bem como o campo de aplicabilidade utilizado no decurso de pesquisa da sua respectiva dissertação;

- “Pode ser trabalhado em qual disciplina?”: com base na matriz curricular do curso de Logística da EETEP, um dos itens que foram preponderantes para a escolha dos produtos foi a possibilidade de eles serem utilizados em duas ou mais disciplinas, promovendo assim o diálogo entre conteúdos de componentes curriculares diferentes, conforme sugerido por Zabala (1998);

- “Como pode contribuir no curso de Logística?”: nesta descrição, elencamos os principais benefícios gerados com a utilização dos produtos, deixando claro aos docentes que o seu uso pode ser adaptado conforme as suas necessidades;

- Link do produto: neste item, o link de acesso ao produto em destaque foi disponibilizado. Assim, o usuário, ao clicar no link, automaticamente é direcionado ao site da Educapes, no qual se encontra hospedado o documento em PDF (*Format Portable Document*) referente ao produto;

A Figura 5 demonstra um exemplo de produto que foi apresentado de acordo com esta organização.

Figura 5 – Apresentação dos produtos educacionais no catálogo

The image shows a catalog entry for an educational game. At the top, the title 'Jogo Educativo' is centered, followed by a horizontal line and the subtitle 'Educação X'. Below this, the authors' names 'Ivan Carlos Reis de Oliveira' and 'Jocelma Almeida Rios' are listed, with 'Autores' underneath. The entry is divided into two columns. The left column is headed 'Objetivo' and contains a paragraph starting with a large 'O' describing the game's goal. The right column is headed 'Pode ser trabalhado em qual disciplina?' and contains a paragraph starting with a large 'E' describing the disciplines it can be used in. At the bottom right of the page, the number '23' is visible.

Jogo Educativo

Educação X

Ivan Carlos Reis de Oliveira
Jocelma Almeida Rios
Autores

<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>Objetivo do produto consistiu na criação de um jogo, no qual o jogador precisa resolver o X da educação. Este X representa as condições necessárias para uma formação integral. No decurso do jogo, o jogador tem como desafio resolver o problema da dualidade histórica na educação, através da articulação das quatro dimensões que fazem parte da formação humana integral: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.</p>	<p style="text-align: center;">Pode ser trabalhado em qual disciplina?</p> <p>Este produto pode ser trabalhado em disciplinas do eixo comum, como História, Filosofia e Sociologia. Por conta de seu viés ontológico e filosófico, a utilização deste produto nas referidas matérias suscita debates a respeito dos fatores históricos, políticos, sociais e econômicos que fizeram com que a educação profissional e tecnológica apresentasse esta dualidade.</p>
---	--

23

Após acessar as informações principais de cada produto e clicar no seu respectivo link, o usuário do catálogo tem acesso ao endereço eletrônico no qual o material educacional está alocado. Todos os produtos educacionais resultantes de pesquisas nos mestrados profissionais, após serem devidamente aprovados pelas bancas examinadoras, são submetidos ao site da Educapes. Dessa forma, tomando como exemplo o produto em destaque na Figura 5, ao clicar no seu respectivo link, o usuário será direcionado para a página que está ilustrada na Figura 6.

Figura 6 – Página do Portal Educapes onde o produto educacional correspondente ao link se encontra alocado



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Assim, mediante essas ferramentas de interatividade, buscamos propiciar aos docentes do Ensino Médio Integrado, em especial àqueles que atuam no curso de Logística da EETEP, *Campus Santarém*, 35 possibilidades de incremento às suas práticas educativas. Os resultados positivos alcançados durante o processo de avaliação confirmaram o alto grau de assertividade do produto quanto aos aspectos conceituais, pedagógicos e comunicacionais presentes em Kaplún (2003). Desse modo, esperamos que a utilização deste catálogo possa alcançar a devida aplicabilidade, gerando um trabalho docente efetivo e direcionado aos preceitos de uma educação integral, como o reconhecimento por parte dos professores de que a educação e o ensino possuem um sentido social (ZABALA, 1998), o qual não pode em hipótese alguma ser negligenciado ou esquecido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aqui apresentado teve como objetivo discorrer e refletir sobre as práticas educativas no Ensino Médio Integrado. Com base nesta intenção inicial de pesquisa, nos aprofundamos em outras temáticas conexas, as quais foram de grande aprendizado e contribuíram de maneira significativa para que tanto esta dissertação, como o produto educacional pudessem se concretizar.

No decurso da pesquisa, compreendemos que o EMI representa muito mais do que a educação na qual o ensino profissionalizante se une com o ensino da cultura geral. Foi possível observar que, até o alcance de sua implementação, essa forma de oferta passou muitas lutas travadas nos campos decisórios do poder; lutas que resultaram num ensino cuja proposta é romper com a histórica dualidade existente há tempos na seara educacional. Foi graças ao empenho de profissionais da educação, que em épocas passadas discutiram, defenderam e batalharam por uma educação emancipadora, que hoje temos o Ensino Médio Integrado como parte estruturante da EPT, com ênfase aos Institutos Federais que ofertam esta educação nas mais diversas unidades espalhadas pelo Brasil.

Também foi possível compreender por que o ato de ensinar é algo que, embora no senso comum pareça simples, traz consigo diversos aspectos complexos que não podem ser ignorados pelo docente no exercício de sua profissão. Assim, o planejamento, a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos, o estabelecimento dos procedimentos e recursos e a escolha das estratégias de avaliação representam o ciclo de atividades que se interligam e cuja execução não pode ser feita de forma improvisada.

Em se tratando do Ensino Médio Integrado, a importância dessas ações aumenta no tocante ao seguinte fato: a educação promovida nesta modalidade de ensino não é a mesma do chamado ensino regular. Há a notória preocupação de se fazer a agregação entre os assuntos tidos como gerais e os temas que integram o eixo técnico. Além disso, outro elemento que torna o EMI diferenciado é a sua singular finalidade, isto é, diferentemente do que se vê na educação dualista, na qual o ensino profissional serve como um prêmio de consolação para os representantes das grandes massas, o Ensino Médio Integrado possui o compromisso de formar cidadãos autônomos, preparados não somente para o mundo do trabalho, mas também para vida.

Durante o processo de pesquisa, muitos percalços foram enfrentados, principalmente no que se refere à fase da coleta de dados, pois se mostrou como um árduo desafio por conta dos inúmeros transtornos causados pela pandemia de Covid-19. Dessa forma, foi necessário

replanejar todo o percurso inicialmente idealizado, a fim de obter os dados para a robustez e consistência desta dissertação. Essa jornada repleta de desafios acabou atrasando – contra a nossa vontade – o cronograma inicialmente previsto para o término da pesquisa. Contudo, os desafios acabaram potencializando a nossa resiliência e nos tornaram mais fortes, a ponto de conseguirmos criar um produto muito bem aceito em todos os testes junto ao seu público-alvo.

Durante a prática da pesquisa, algumas apreensões foram feitas. No que tange aos professores entrevistados, foi possível perceber a preocupação notória destes profissionais quanto à efetividade de seu trabalho no ensino remoto. Nos discursos, percebemos a ocorrência do baixo índice de retorno das atividades escolares se a pouca participação dos alunos nesta nova realidade que se desenhou por conta da pandemia da Covid-19, fatores que geraram inquietações e serviram para instigar um maior nível de compromisso com relação à feitura do produto educacional. Assim, diante dos aspectos identificados, buscamos elaborar um roteiro de capítulos que pudesse sistematizar as informações pertinentes aos docentes do Ensino Médio Integrado.

Foi por esse motivo que, no decorrer da construção do produto, resolvemos escrever de maneira didática sobre as bases da EPT e sobre as práticas educativas no EMI. Em determinado momento, foi bastante perceptível nas falas dos docentes uma realidade que nos levou a refletir de maneira crítica sobre a forma como o ensino médio está sendo praticado nas escolas técnicas. A obediência fiel aos princípios da pedagogia das competências, somada à notória preocupação com o êxito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos deixou em estado de alerta. Nesse sentido, era preciso elaborar um produto que destacasse o porquê de a EPT e as práticas educativas no Ensino Médio Integrado serem tão relevantes, considerando as perspectivas formativas de uma formação humana integral.

As problemáticas identificadas no processo da pesquisa exemplificam o quanto ainda precisamos lutar para assegurar que nossos jovens tenham direito a uma educação que não se limite apenas ao preparo para o mercado de trabalho, discurso cristalizado que beneficia as elites. Por esse motivo, assumimos o compromisso de criar um produto que verdadeiramente proporcionasse aos docentes do Ensino Médio Integrado a reflexão sobre a significância e o sentido social intrínseco ao ato de ensinar.

No que se refere aos estudantes, percebemos que muitos buscaram o curso de Logística com a intenção de obter melhores condições de vida, visão que não está inadequada, mas ao mesmo tempo não pode ser o único objetivo. Felizmente, a prática docente na visão destes estudantes da EETEP, *Campus Santarém*, tem buscado, ainda que com as dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19, gerar meios que promovam o entendimento de que,

apenas a conquista do diploma ou a inserção no mercado de trabalho formal, não podem ser as únicas metas a serem galgadas. A maioria dos estudantes tem a aspiração de continuar os estudos, o que é extremamente relevante, posto que a educação que liberta tem esta função: fazer com que cada vez mais cidadãos sejam formados para colaborar não apenas com seus respectivos ambientes de trabalho, mas também com seus espaços de convivência social.

Levando em conta essa perspectiva formativa, destacamos que a elaboração do produto associado a esta dissertação não foi fácil, haja vista os inúmeros desafios que precisaram ser superados. Nessa direção, os principais foram: a assertividade na escolha dos temas dos capítulos, a redação dos textos, a seleção dos produtos e a indicação de quais disciplinas poderiam se tornar possíveis campos de aplicação para os materiais sugeridos. Além das profundas mudanças no campo da educação geradas pela Covid-19, o fator tempo foi determinante para que pudéssemos realizar satisfatoriamente todas as atividades pertinentes ao produto.

É necessário destacarmos a pertinência do trabalho feito durante a fase de pesquisa dos fundamentos teóricos que embasaram tanto esta dissertação quanto também o produto. Consideramos como primordial a prática da pesquisa realizada na fase inicial desta jornada, com vistas a compreender o real sentido do ensino médio integrado, das práticas educativas e das demais temáticas que compõem a estrutura de conteúdos desta dissertação. Esta prática investigativa foi necessária para que a montagem do produto não se limitasse apenas a organização dos produtos escolhidos em série. Assumimos o compromisso de antes da apresentação dos produtos do catálogo explicar de forma didática o que é a EPT, quais são suas bases, o que são práticas educativas e etc para poder explicar aos docentes leitores de nosso material educativo que o ato de ensinar não é algo mecanizado, o que remete a prática tecnicista de ensino, mas sim uma ação social humanizada, a qual deve ser feita com o sentido de formar cidadãos engajados pela construção de uma sociedade melhor e mais justa. Este foi o propósito que nos motivou a superar todas as dificuldades que se mostraram no percurso de pesquisa e ao ver os resultados alcançados, podemos afirmar que nossos objetivos foram alcançados com sucesso.

Apesar disso, os resultados obtidos no questionário de avaliação do produto foram bastante satisfatórios, mostrando o êxito das lacunas que foram preenchidas e concretizaram a realização do produto. O nosso maior temor era o de que o produto não fosse bem aceito, ou ainda que muitos pedidos de correção fossem sugeridos pelos professores participantes da avaliação do produto. O elevado grau de aprovação com relação aos aspectos conceituais,

pedagógicos e comunicacionais do catálogo superou nossas expectativas e nos habilitou para que pudéssemos dar continuidade e finalizar a presente dissertação.

Falando como pesquisador, saio desta jornada muito mais forte do que quando eu resolvi iniciar o processo de pesquisa. Os relatos dos professores me fizeram perceber com mais clareza os desafios de se fazer Educação Profissional e Tecnológica na região Norte, parte geográfica do Brasil com dimensões continentais e muitos problemas de infraestrutura. Ver os profissionais de ensino se empenhando ao máximo para ensinar e promover a educação me fizeram enxergar que de fato as práticas educativas são um caminho complexo, mas ao mesmo tempo enriquecedor.

Buscamos ao longo desta pesquisa gerar uma dissertação que pudesse nos habilitar para a criação de um produto pertinente ao Ensino Médio Integrado, com alto grau de replicabilidade. Diante dos resultados obtidos nos testes, podemos dizer que este intuito foi alcançado com êxito. Assim, esperamos contribuir não somente com o aprimoramento das práticas educativas dos docentes atuantes no EMI, mas principalmente, com a consolidação da EPT. Neste sentido, esperamos que o produto gerado possa auxiliar outros cursos técnicos de Logística espalhados pelo Brasil, sempre deixando claro que a nossa razão de ser enquanto educadores é a de formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. C.; QUEIROZ NETO, J. P. **Aprendizagem baseada em empreendedorismo**. 2020. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L.M.; ANTONIALLI, R. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do Enanpad de 2010 a 2015. *In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO – CASI. Anais...* Juiz de Fora, Minas Gerais, 1 e 2 de dezembro de 2016.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. *Theomai*, n. 19, p. 47-57, 2009.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BALLOU, R. H. **Business logistics management: planning, organizing and controlling the supply chain**. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc, 1999.

BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos: planejamento, organização e logística empresarial**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BALLOU, R.H. **Logística Empresarial: Transportes, administração de materiais e distribuição física**. São Paulo: Atlas, 2011.

BANDEIRA, H.M.M.; IBIAPINA, I.M.L.M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v.23, n. 42, p. 107 – 117, 2014.

BONAMIGO, C. A. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. *EDUCERE – Revista da Educação*, v. 14, n. 1, p. 83-101, 2014.

BORGES, N.S.S.C. **Avaliação institucional interna na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: instrumento de melhoria de ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [n.p.], 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro**. Brasília, DF: PNUD, IPEA, FJP, série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, 96 p., 2013. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: MEC/SETEC, 2016b.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Documento de Área 2013**. Brasília: CAPES, 2013.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: CAPES, 2016.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria n.º 389, de 27 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2017.

CHIARELLO, C. L.; EID, F. A politecnicidade na formação para o trabalho associado em cooperativas populares. **Revista de Assentamentos**, v. 16, n. 2, p. 91-114, 2013.

CHISTÉ, P. S. Formação do adolescente no ensino médio integrado: contribuições dos estudos de Vigotski. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 2, p. 121-131, 2017.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, MG, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Boletim 17. Brasília: MEC, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CORTEZ, P. B. Práticas educativas em espaço não escolar. **Janus**, n. 17, p. 119-123, 2013.

CUNHA, J. A. *et al.* Politecnicidade e currículo integrado na Rede Federal de Ensino: contextos e desafios na educação profissional e tecnológica. **EPT em Revista**, v. 4, n. especial, p. 55-76, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. 17 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2009.

DRAGO, C.C. A formação humana no ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas. **Trabalho Necessário**, v. 15, n. 28, p. 90-107, 2017.

- EETEP. Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará. **Portal da EETEP**, 2020. Disponível em: http://www3.sectet.pa.gov.br/inscricoes_eetepa/public/eetepa. Acesso em: 10 ago. 2020.
- FILATRO, A. **Como elaborar conteúdos para EAD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FONTE, S. S. D. A formação humana em debate. *Educação e Sociologia*, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.
- FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedag. (on-line)**, v.97, n. 247, p. 534 – 551, 2016.
- FREIRE, A. M. F. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, v. 35, n. 96, p. 291-298, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, v.28, n. 100, p. 1129 – 1152, 2007.
- FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2012.
- GONÇALVES, C.E.L.C. *et al.* (Alguns) Desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 10, p. 74-87, 2019.
- GRILLO, V. G.; CAVALARI JUNIOR, O. **Os gêneros do discurso e a formação para o trabalho no curso técnico em Administração**. 2020. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior n.º 161/2016, de 16 de setembro de 2016**. Criar o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprovar seu Regulamento Interno. Vitória: IFES, 2016.
- KAPLÚN, G. Contenidos, itinerários y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. *In*: **ponencia apresentada en VI Congreso de ALAIC – Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación** – Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, 2002.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Comunicação**, v. 27, p. 46-60, 2003.

LEITE, P.S.C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In*: VII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. **Anais [...]**. Atas CIAIQ v.1, p. 330-339, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, R.C. Distanciamento e isolamentos sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, v. 30, p. 1-10, 2020.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, P. **O que é educação profissional e tecnológica? Em 4 minutos**. Mestranda Profep Paula Marques. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1tc_QITTk-I. Acesso em: 26 abr. 2021.

MARQUES, E.S.; CARVALHO, M.V.C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v.21, n.35, p. 122 – 142, 2016.

MEDEIROS NETA, O. M.; ASSIS, S. M.; LIMA, A. C. S. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **RECEI**, v. 5, n. 2, p. 106-120, 2016.

MEMÓRIA, F. S. **O pedagogo na efetivação do currículo integrado na educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM)**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

MENEZES, T.D. **Planejamento logístico como ferramenta para o aprimoramento do nível de serviço**: um estudo de caso em uma empresa do ramo atacadista na cidade de Cruz das Almas-BA. 2012. Artigo (Especialização em Logística), Faculdade Adventista da Bahia, Cachoeira, 2012.

MICHELETTI, E. F. A personagem é espaço: metáfora, personificação e coisificação na literatura de Mia Couto. **Revista Topus**, v. 3, n. 1, p. 40-55, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; ABRASCO, 1994.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, D. H. A. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v.2, 2007.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v.1, n.7, p. 1-19, 2012.

MOURA, D. H. A. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação & Pesquisa**, v.39, n.3, p. 705 – 730, 2013.

MOURA, D. H. A; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

OLIVEIRA, M.M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, E.S. **Criação de um portfólio de cursos de extensão para o Campus Itaituba da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

PAURA, G. L. **Fundamentos da Logística**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

PORTAL G1 SANTARÉM E REGIÃO. Abertas inscrições para as escolas de ensino técnico de Santarém, Monte Alegre e Oriximiná. Santarém, PA: **G1 PORTAL DE NOTÍCIAS**, REDE GLOBO, [n. p.], 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2018/12/28/abertas-inscricoes-para-as-escolas-de-ensino-tecnico-de-santarem-monte-alegre-e-oriximina.ghtml>. Acesso em: 23 out. 2019.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

RAMOS, M. N. Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. **Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. 2, p. 55-59, 2009.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v.1. n. 1, p. 27-49, 2017.

SANTOS, V.; WOLLINGER, P. R. **O uso da oratória no ensino técnico**. 2019. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação & Filosofia**, v. 11, n. 21, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

- SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.
- SILVA, P. A. D. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 65, p. 218-227, 2015.
- SILVA, F. B. da. **Conceitos e diretrizes para gestão da logística no processo de produção de edifícios**. 2020. Dissertação (Mestrado em Engenharia), Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SILVA, M.R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR – Educação em Revista**, v.34, p. 1 – 15, 2018.
- SILVA, R.O. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.
- SILVA, R. S. M. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da educação técnica de nível médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.
- SILVA, F. C. *et al.* Educação integral e instrução escolar pelo trabalho como princípio educativo. *In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. Anais [...]* Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió, 15 a 17 de outubro de 2020.
- SLAWSKA, S. **O termo de consentimento livre e esclarecido e a pesquisa em seres humanos na área de saúde: uma revisão crítica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SOUSA, J. R. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.
- SOUZA, G.P.; BATISTA, B.N. **Compreensão textual no ensino médio integrado: sugestões para o desenvolvimento de atividades**. 2020. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Catarinense, *Campus Blumenau*, 2020.
- TAROUCO, L. M. R. *et al.* **Videoconferência**. Rede Nacional de Pesquisas (RNP). Grupo de Trabalho Aplicações Educacionais em Rede. [s.l.], 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Vozes: Petrópolis, 2014.
- XAVIER, T.R.T.M.; FERNANDES, N. L. R. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec**, v. 5, n. 11, p. 101-113, 2019.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Por: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA EETEPA (CAMPUS SANTARÉM/PA) ATUANTES NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE LOGÍSTICA

1. Quais os referenciais teóricos que embasam sua atuação como docente?
2. Com relação aos planos de aula, quem participa desse processo? Alguém contribui para a realização destes planos?
3. Em relação aos conteúdos que são abordados na sua disciplina, como eles são selecionados?
4. Como os objetivos de ensino são definidos em sua disciplina?
5. Em relação a avaliação da aprendizagem, como é que ela é feita com relação aos conteúdos transmitidos para suas turmas?
6. Quais são os recursos e procedimentos comumente utilizados em suas práticas de ensino?
7. Na sua vivência como docente, como o senhor(a) busca potencializar a criticidade dos alunos em relação aos temas abordados em sala de aula?
8. Como tem sido sua experiência docente neste período de pandemia? O que mudou? O que precisou ser adaptado?

ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE LOGÍSTICA *CAMPUS* SANTARÉM/PA
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ALUNOS

Questões Iniciais

1. Qual seria a sua principal expectativa com relação ao curso de Logística?

- Obter certificado de curso técnico e atuar na área do curso;
- Ampliar meus conhecimentos em Logística;
- Concluir o curso e fazer uma faculdade;
- Nenhuma das alternativas anteriores

Caso nenhuma alternativa satisfaça o seu ponto de vista, ou você deseja complementar alguma delas, escreva neste espaço:

2. Qual(is) das motivações abaixo levou você a se matricular no curso de Logística da EETEPA?

- Identificação com a área de Logística;
- Expectativa de melhorar de vida;
- Localização e estrutura da EETEPA;
- Qualidade do ensino;
- Oportunidade de aprendizado sobre a área de Logística;
- Inserção no mercado de trabalho;
- Nenhuma das alternativas reflete o meu ponto de vista.

Caso nenhuma alternativa satisfaça sua perspectiva, ou você deseja complementar alguma delas, escreva neste espaço.

Questões sobre as práticas educativas no curso de Logística da EETEPA Campus Santarém. Nesta etapa do questionário, pedimos que você analise cada uma das frases afirmativas sobre as práticas educativas no curso integrado de Logística da EETEPA. Os itens 4 e 5 apresentam uma escala que vai de 1 até 5. Considere o seguinte:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes

5- Sempre

Vamos lá?

3. No meu entendimento, as disciplinas do curso de Logística da EETEPA são integradas umas com as outras e isso dá sentido ao meu aprendizado

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

4. No ensino dos conteúdos, eu percebo a disposição dos professores para esclarecimento das dúvidas

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Frequência das estratégias de ensino

Indique com que frequência as seguintes estratégias de ensino do curso de Logística da EETEPA são praticadas. Da pergunta 5 até a pergunta 12 existe uma escala de 1 a 5. Considere o seguinte:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

5. Aula expositiva dialogada

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

6. Trabalhos em grupo

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

7. Resolução de problemas com base nos conteúdos de aula

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

8. Estudo de textos da disciplina

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

9. Construção de portfólios

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre
-

10. Estudo dirigido

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

11. Seminário

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Atuação dos professores

Avalie os itens abaixo referente a atuação dos professores do curso de Logística da EETEPA.

Do item 13 até o item 17 há uma escala de 1 a 5. Considere o seguinte:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

12. Os critérios e instrumentos de avaliação das disciplinas são apresentados e discutidos pelos professores.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

13. Os planos de ensino são apresentados pelos professores.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

14. Os objetivos de aprendizagem das disciplinas são apresentados pelos professores

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes

- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

15. As atividades de ensino possibilitam o trabalho coletivo e colaborativo.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

16. As atividades de ensino possibilitam a participação e estimulam a autonomia dos alunos

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Instrumentos de avaliação do curso

Avalie os itens abaixo que falam sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do curso de Logística da EETEP e responda com que frequência eles são utilizados. Do item 18 até o item 20 há uma escala de 1 a 5. Considere o seguinte:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

17. Aplicação de provas

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

18. Trabalhos em equipe

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

19. Lista de exercícios

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Instrumentos avaliativos do curso – continuação

Nesta próxima pergunta, você pode escrever a sua resposta de acordo com o seu ponto de vista.

20. Que outros instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores do curso integrado de Logística da EETEPA?

Participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem - parte 1

Avalie os itens abaixo. Do item 21 até o item 23 há uma escala de 1 a 5. Considere o seguinte:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Vamos lá?

21. Você costuma manter uma rotina de estudos para compreender melhor os assuntos do curso

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes

- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

22. Você possui o hábito da leitura dos conteúdos de aula em casa

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

23. Você demonstra postura solidária com relação aos colegas que sentem dificuldade em aprender os conteúdos de aula

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem - parte 2

Avalie os itens abaixo. Do item 24 até o item 30 há uma escala de 1 a 5. Considere o seguinte:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Vamos lá?

24. Você realiza as leituras referentes ao conteúdo trabalhado nas disciplinas

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

25. Você faz perguntas ao professor sobre o tema do conteúdo

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

26. Você realiza pesquisas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

27. Você ajuda os colegas quanto ao conteúdo trabalhado nas disciplinas

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

28. Você participa das atividades realizadas em grupo

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

29. Você revisa em casa os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

30. Você costuma fazer uma avaliação da sua participação no processo de ensino e aprendizagem

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Contextualização do curso com o mundo do trabalho e fatores que influenciam na aprendizagem
Avalie os itens abaixo. Do item 31 até o item 36 há uma escala 1 a 5. Considere o seguinte:

1- Nunca

2- Raramente

3- Às vezes

4- Muitas vezes

5- Sempre

31. Durante a explanação do conteúdo das disciplinas, o professor faz relação com os valores da vida em sociedade, ou seja, empatia, respeito, justiça, solidariedade, etc.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

32. São desenvolvidos projetos que envolvam o conhecimento de duas ou mais disciplinas

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3- Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

33. Você consegue estabelecer as relações entre os conteúdos aprendidos no curso de Logística com o mundo do trabalho

- 1 - Nunca
- 2- Raramente

- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

34. Durante a explanação dos conteúdos das disciplinas, o professor faz relação com temas conexos ao interesse social, ou seja, trabalho, meio ambiente, política, segurança, responsabilidade social etc.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

35. Além do material didático, estão sendo utilizados outros recursos educacionais, como, por exemplo, o Google Sala de Aula, YouTube, Zoom, Whats App e Google Meet.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

36. São desenvolvidos projetos considerando os problemas do entorno da escola ou da comunidade.

- 1 - Nunca
- 2- Raramente
- 3-Às vezes
- 4- Muitas vezes
- 5- Sempre

Questão adicional

Esta última questão é para a elaboração de um material educativo resultante do meu processo de pesquisa no mestrado. Para tanto, preciso que você me responda a pergunta abaixo utilizando as respostas sugeridas. Caso as alternativas não reflitam o seu ponto de vista, você pode optar por escrever sua resposta no espaço destinado para comentários logo abaixo da questão.

Com relação aos materiais educativos, quais dos itens abaixo mais lhe chama a atenção?

- Quando eu leio um texto e consigo entender o que ele quer transmitir.
- O material tem links, QR-Codes e é interativo comigo.
- Quando eu leio o texto, parece que quem escreveu está conversando comigo.
- O conteúdo é objetivo e eu consigo aplicar o que eu aprendi na prática.
- Quando a capa, as imagens e os desenhos são interessantes.
- Acesso fácil ao material através de um download.
- O material tem exemplos do cotidiano.
- Quando o conteúdo do material é dinâmico e tem a ver com minha área de atuação.
- Nenhuma das alternativas reflete o meu ponto de vista

ANEXO C - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Elementos Conceituais

Avalie as afirmativas abaixo nos itens de 1 a 6 e escolha aquela que melhor representar o seu ponto de vista. caso queira emitir alguma opinião sobre o tópico avaliado, utilize o espaço reservado para comentários que se encontra abaixo das questões propostas. os itens abaixo seguem uma escala de 1 a 5, conforme abaixo:

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo parcialmente;
- 3 - Nem concordo e nem discordo
- 4 - Concordo;
- 5 - Concordo totalmente

1. Eu consegui compreender com clareza a proposta do catálogo de produtos educacionais.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

2. Eu me sinto motivado para adotar mais de uma solução proposta nos produtos educacionais apresentados no catálogo.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

3. O texto do catálogo é de fácil compreensão, o que torna a sua leitura agradável.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

4. Eu consegui compreender a aplicabilidade dos produtos educacionais apresentados no catálogo com foco no ensino médio integrado.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

5. Os produtos indicados podem potencializar minha disciplina no contexto do ensino médio integrado.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

6. Os produtos indicados podem ajudar no ensino para uma formação cidadã.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

Caso queira fazer algum comentário a respeito dos itens avaliados nos tópicos acima, utilize o espaço abaixo para comentários.

Elementos pedagógicos

Agora peço que avalie os itens de 7 a 11 e escolha aquela que melhor representar o seu ponto de vista. Caso queira emitir alguma opinião sobre o tópico avaliado, utilize o espaço reservado para comentários que se encontra abaixo das questões propostas. Os itens abaixo seguem uma escala de 1 a 5, conforme abaixo:

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo parcialmente;
- 3 - Nem concordo e nem discordo
- 4 - Concordo;
- 5 - Concordo totalmente

7. O catálogo me fez pensar de forma crítica a respeito da forma como eu traço meus objetivos de aula.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

8. O catálogo me forneceu meios que podem aprimorar os procedimentos e recursos utilizados para a realização das minhas aulas.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

9. O catálogo me fez perceber a importância da escolha das metodologias corretas nas minhas práticas educativas.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

10. O catálogo me forneceu novas abordagens didáticas para a prática educativa.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

11. Os produtos indicados podem auxiliar no aprimoramento das minhas práticas educativas.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente

- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

Caso queira fazer algum comentário a respeito dos itens avaliados nos tópicos acima, utilize o espaço abaixo para comentários.

Itens comunicacionais.

Agora peço sua atenção para analisar a parte de design do produto educacional nos itens de 12 a 16. Para isso, preciso de sua opinião quanto a fonte, ilustrações, etc. Os itens abaixo seguem uma escala de 1 a 5, conforme abaixo:

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo parcialmente;
- 3 - Nem concordo e nem discordo
- 4 - Concordo;
- 5 - Concordo totalmente.

12. O tamanho dos parágrafos e da sequência de seções do catálogo estão adequados

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

13. Os elementos gráficos (capa, figuras, diagramação) estão nítidos e de acordo com a proposta do catálogo.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

14. A forma como o texto dialoga com o leitor facilita o aprendizado de cada produto demonstrado no catálogo.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente

- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

15. Eu consegui entender a organização de cada parte do catálogo, desde o sumário até a conclusão.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

16. Os produtos que constam no catálogo estão apresentados corretamente, de maneira que o leitor consegue compreender quais são os seus objetivos e sua aplicabilidade.

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Muitas vezes
- 5 - Sempre

Caso queira fazer algum comentário a respeito dos itens avaliados nos tópicos acima, utilize o espaço abaixo para comentários

Nível de satisfação com o produto apresentado.

Estamos chegando ao final do questionário. Para encerrarmos, peço sua opinião quanto aos itens abaixo. A resposta para eles é discursiva: fique a vontade para usar o espaço destinado para comentários.

17. O que você excluiria do material?

18. O que você incluiria no material?

19. O que você melhoraria neste material?

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Este Produto Educacional ficará disponível no Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). O *lynk* de acesso para o portal do Repositório do IFAM é: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/?locale=pt_BR

No mecanismo de busca do Repositório, inserir o nome do produto ou o nome completo do autor. A versão encartada do Produto estará disponível para *download* no referido endereço eletrônico.