



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

FABIANA DE OLIVEIRA KELLER

**POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO
DO IFRS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E
EMANCIPATÓRIA**

Porto Alegre
2022

FABIANA DE OLIVEIRA KELLER

**POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO
DO IFRS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Clarice Monteiro Escott

Porto Alegre

2022

K29p Keller, Fabiana de Oliveira

Política institucional para os cursos de ensino médio integrado do IFRS: uma proposta de avaliação participativa emancipatória./ Fabiana de Oliveira Keller - Porto Alegre, 2022.

147 p.; il. color. ; 29 cm

Orientadora: Prof^a. Dra. Clarice Monteiro Escott

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, Porto Alegre, 2022.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Política Institucional. 4. Avaliação Institucional Participativa. 5. Emancipação. I. Escott, Clarice Monteiro. II. Título.

CDU 37:004

FABIANA DE OLIVEIRA KELLER

**POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO
DO IFRS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 12 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof. Dr. Fábio Azambuja Marçal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

FABIANA DE OLIVEIRA KELLER

**VAMOS CONHECER? A POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS**

e

**VAMOS AVALIAR? PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA A POLÍTICA
INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS**

Produtos Educacionais apresentados ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 12 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof. Dr. Fábio Azambuja Marçal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Para meu pai (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A trajetória foi intensa e marcada pela superação. Preciso agradecer a pessoas que me acompanharam nessa caminhada.

Ao Silvério, que é a minha âncora, me trouxe estabilidade e calma nos momentos de maior ansiedade. Te amo, muito obrigada por estar aqui sempre.

Ao meu pai, Acílio, que na trajetória do mestrado, deixou o plano físico, mas sei que está no plano espiritual orgulhoso do meu feito.

À minha mãe, Mirian, que tanto se orgulha e me elogia para a família, com ela aprendi o gosto pela leitura e pelas artes.

Ao meu irmão, Jean, que me traz o alívio cômico, mas também é ouvidos e olhos quando preciso falar sobre sentimentos.

Aos colegas de Prodi, Amilton, Letícia, Conceição e Sídia; em especial, aos colegas do DAI, Margarida, Leonardo e Lisiane. Muito obrigada por todo apoio.

À Lisi, a irmã que o IFRS me deu, pelo apoio e leitura atenta quando eu precisei, pelas trocas e por toda amizade, cafés e conversas.

À Clarice, minha orientadora, que acolheu os momentos em que me senti sem forças para continuar, viu o meu crescimento e auxiliou no processo de me tornar uma pesquisadora. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão.

Aos professores da banca, Edlamar e Fábio, que tão gentilmente aceitaram o convite e que contribuíram para a pesquisa com seus olhares sobre o EMI e a EPT.

Aos professores e colegas do mestrado, que fizeram a diferença e ampliaram o meu olhar para além da reitoria, ampliando o olhar à EPT em toda a sua potência.

Aos participantes da pesquisa, que concederam entrevistas, compartilhando o seu conhecimento para a pesquisa. Espero que os produtos educacionais auxiliem aos *campi!*

Por fim, agradeço ao IFRS pela oportunidade de capacitação, pela oferta do mestrado, pela possibilidade de liberação de carga horária para estudos.

Desejo que os ventos dos novos tempos soprem sobre o nosso País para que possamos fortalecer a oferta de vagas públicas nos Institutos Federais e assim os jovens tenham acesso a uma educação humana integral.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

RESUMO

A pesquisa que trata da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS (PIEMI-IFRS) com vistas ao desenvolvimento de uma proposta de avaliação institucional participativa e emancipatória desse documento, ocorreu no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), na Linha de Pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O problema de pesquisa teve a seguinte questão: quais os elementos necessários para que a Avaliação Institucional Participativa contribua para o acompanhamento da consolidação da PIEMI-IFRS? O objetivo geral da pesquisa foi investigar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da consolidação da PIEMI-IFRS com vistas ao desenvolvimento de dois produtos educacionais para auxiliar nesse processo. Em termos metodológicos, a pesquisa pode ser classificada como aplicada, de abordagem qualitativa e caracterizada como exploratória. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise do referencial teórico; análise documental da legislação nacional a respeito da temática da EPT; documentos institucionais do IFRS (PIEMI-IFRS; Programa de Autoavaliação do IFRS); e entrevistas semiestruturadas, que visaram investigar a relação entre a oferta de cursos de EMI e a PIEMI-IFRS nos anos de 2019 e 2020 em três *campi* do IFRS. Os participantes da pesquisa foram os pedagogos, docentes da área geral e técnica que atuam nos cursos de EMI ofertados pelos *campi* Alvorada, Ibirubá e Veranópolis. O referencial teórico é composto de autores que discutem a formação humana integral no âmbito da EPT e, em especial, no EMI. Compreende o EMI como um movimento contra-hegemônico que visa superar a dualidade estrutural, tendo como base a formação humana integral dos estudantes. Nesse contexto é que se coloca a PIEMI-IFRS, marcando o posicionamento da Instituição e orientando para o fortalecimento desta forma de oferta no IFRS. A partir dos dados coletados nas entrevistas, os resultados apontaram para a necessidade de tornar o conteúdo textual da PIEMI-IFRS mais conhecido pela comunidade do IFRS. O produto educacional em formato de Vídeo buscou preencher a lacuna na divulgação da PIEMI-IFRS. Além disso, o conteúdo das entrevistas e a análise documental, apoiada no referencial teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas e teóricos da Avaliação Institucional Participativa e da Avaliação Emancipatória, trouxeram subsídios para a criação de um produto educacional em formato de Guia que contém a Proposta de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS, apresentando um roteiro para auxiliar nesse processo. Tais produtos foram avaliados positivamente pelos participantes da pesquisa e servidores integrantes das Pró-reitorias de Ensino e de Desenvolvimento Institucional do IFRS. Os avaliadores consideraram os Produtos Educacionais adequados para a consolidação da PIEMI-IFRS no âmbito da instituição, as sugestões dadas foram acolhidas para a qualificação dos produtos. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de maior divulgação da PIEMI-IFRS, com vistas à consolidação do Ensino Médio Integrado como a maneira de firmarmos o posicionamento do IFRS de forma contrária à precarização da educação brasileira. O Guia poderá contribuir para o estabelecimento de um processo avaliativo crítico e formativo, de forma consolidar coletivamente a proposta de Formação Humana Integral no IFRS.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória. Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.

ABSTRACT

The research that discusses the institutional policy for the IFRS' (PIEMI-IFRS) integrated highschool courses aiming to develop an emancipatory and participatory institutional assessment of this document, took place under the Professional Master's Program in Technological and Professionalizing Education (ProfEPT) of Porto Alegre's campus of the Rio Grande do Sul's education, science and technology Federal Institute (IFRS), regarding the research line 'Organization and Memories of the Pedagogical Spaces on Professional and Technological Education (EPT)'. The research issue inquired about the elements necessary for the Participatory Institutional Assessment to contribute to the PIEMI-IFRS consolidation follow-up. The main goal of the study was investigating the institutional assessment processes necessary to the PIEMI-IFRS consolidation monitoring with the purpose of developing two educational products in order to assist this process. In methodological terms, this research may be classified as an applied research, qualitative approach, characterized as exploratory. The data collection used was theoretical reference analysis; document analysis on national law regarding the EPT issue: IFRS' institutional documents (PIEMI-IFRS: IFRS' self-assessment program); and, a semi-structured interview, which intended to analyze the relation between the EMI courses offer and the PIEMI-IFRS in the years of 2020 and 2021 in three campuses of the IFRS. The research's partakers were pedagogues, general and technical areas' professors, who work in the EMI courses made available by the campuses of Alvorada, Ibirubá and Veranópolis. The referential framework is composed of authors who discuss the integral human formation in the EPT and, especially, EMI's sphere. It considers the EMI as a counter-hegemonic movement that seeks to surmount the structural duality, being based on the students' integral human formation. In this connection, PIEMI-RS places itself by highlighting the institution's positioning and guiding towards the strengthening of this IFRS' offer type. On the basis of the collected data in the interviews the results pointed out the need to turn PIEMI-RS' text context better known by the IFRS community. The educational product in video format attempted to bridge the gap in the PIEMI-IFRS promotion. Moreover, the interviews content and documental analysis supported by the theoretical references of the political cycle approach and the theorists of the institutional participatory and emancipatory assessments brought about more subsidies for the creation of an educational product guide in the format of a text guide which holds the PIEMI-IFRS' emancipatory and participatory assessment proposal containing a process assisting script. Such products were evaluated positively by the research's partakers and the servants members of the IFRS' teaching and institutional development pro-rectory. The evaluators took into account the educational products appropriate for the PIEMI-IFRS' consolidation at the heart of the institution and the suggestions provided were received so that the product could be qualified. The research's outcomes aimed at the need for further promotion of the PIEMI-IFRS in order to reinforce the Integrated highschool so that IFRS' position is underlined as opposed to the precariousness of Brazilian education. The guide will be able to contribute to the establishment of a critical and educational process with views to consolidate collectively the IFRS' Integral human formation proposal.

Keywords: Technological and Professionalizing Education. Integrated highschool. Emancipatory and participatory institutional assessment. Institutional policy for the IFRS' integrated highschool courses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ciclo de Políticas e sua Relação com o EMI	28
Quadro 2: Comparativo da Abordagem do Ciclo de Políticas e a Avaliação Emancipatória	44
Quadro 3: Abordagem do Ciclo de Políticas x Categorias de Análise	51
Quadro 4: Contexto de Influência e Aproximação aos Conceitos	52
Quadro 5: Contexto de Produção de Texto e Aproximação com a Política.....	55
Quadro 6: Contexto da Prática e Realidade Vivenciada	65
Quadro 7: Paralelo entre os Descritores desta pesquisa e os Referentes da pesquisa de Silveira (2020)	86
Quadro 8: Proposta de Avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS	89
Quadro 9: Proposta de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS ...	101
Quadro 10: Roteiro de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS	102
Quadro 11: Respostas à Avaliação sobre o Vídeo (Vamos Conhecer?)	104
Quadro 12: Sugestões de aspectos a serem melhorados no PE em formato de Vídeo	105
Quadro 13: Respostas à Avaliação sobre o Guia (Vamos Avaliar?)	106
Quadro 14: Sugestões de aspectos a serem melhorados no PE em formato de Guia	108
Quadro 15: Comentários dos avaliadores sobre ambos os PE (Vídeo e Guia).....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP: Abordagem do Ciclo de Políticas

AIP: Avaliação Institucional Participativa

AIPE: Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória

AE: Avaliação Emancipatória

APNPs: Atividades Pedagógicas Não Presenciais

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONIF: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP: Conselho Superior

CPA: Comissão Própria de Avaliação

CPA-IFRS: Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

EaD: Educação a Distância

EMI: Ensino Médio Integrado

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FDE: Fórum dos Dirigentes de Ensino (Conif)

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

IFET: Instituto Federal de Educação Tecnológica

IFRS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PAIFRS: Programa de Avaliação Institucional do IFRS

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PE: Produto Educacional

PIEMI-IFRS: Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

PPI: Plano Pedagógico Institucional

ProfEPT: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TAEs: Técnicos Administrativos em Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEITOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..	21
3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	25
3.1 AS MACROPOLÍTICAS.....	30
4 AVALIAÇÃO	35
4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	35
4.1.1 A Avaliação Institucional no âmbito do Ensino Médio Integrado	37
4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA	39
4.3 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	41
5 METODOLOGIA.....	45
5.1 DESENHO DA PESQUISA	46
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES - O OLHAR DOS ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS	49
6.1 POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS	85
6.1.1 Contexto da Influência – Um Espaço de Controle, de Resistência e de Luta Contra-hegemônica.....	90
6.1.2 Contexto da Produção de Texto – Descrição da Realidade e Crítica à Realidade	92
6.1.3 Contexto da Prática – Criação Coletiva.....	92
7 PRODUTOS EDUCACIONAIS.....	95
7.1 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE EMI DO IFRS	99
7.2 AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS.....	103
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	121
APÊNDICE B: ROTEIRO DO VÍDEO.....	122
APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS	141

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é apresentada como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), vinculado à área de Ensino da CAPES¹, na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT.

O contexto desta pesquisa insere-se na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que foi criada pela Lei 11.892/2008. (BRASIL, 2008a). A Rede reúne 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, a Rede Federal tem, ao todo, 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [s.d.]).

Especificamente, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que é um dos três Institutos Federais que existem no Estado. Atualmente, conta com dezessete *campi* e tem sua Reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves. É uma instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a ofertar ensino humanizado, crítico e cidadão. (IFRS, 2021).

A temática da pesquisa enfoca a avaliação institucional e é, também, área em que atuou, na Reitoria do IFRS. Nessa perspectiva, os esforços da pesquisa encaminharam para a criação de produtos educacionais que venham a contribuir com a Instituição, relacionado à avaliação de política ao desafio da implantação do Ensino Médio Integrado², nível de oferta ainda bastante carente de produção na área da avaliação institucional: um Vídeo, que, atendendo aos resultados da pesquisa, tem como proposta tornar conhecida a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS (PIEMI-IFRS) e um Guia, que visa delinear uma proposta de

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) também é ofertado na forma integrada. Essa forma de oferta tem papel fundamental na Educação Profissional e Tecnológica, porém não foi objeto desse estudo. O PROEJA pode se beneficiar dos resultados dessa pesquisa, em especial, dos produtos educacionais produzidos.

avaliação participativa da referida Política, que poderá ser desenvolvida e aplicada pelo próprio *campus* e pelo IFRS como um todo.

Assim, a temática central desta investigação volta-se à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, a qual foi aprovada pelo Conselho Superior (Consup) do IFRS em junho de 2019. (IFRS, 2019).

Tal proposta do IFRS está alinhada com as discussões que ocorreram nos I e II Seminários Nacionais de Ensino Médio Integrado, promovidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sediados no Instituto Federal de Brasília. Do primeiro evento, resultou a construção coletiva de um documento com as Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (CONIF, 2018). Esse documento tem como objetivo induzir um alinhamento na oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) vinculadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

No entanto, a Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio e definiu uma nova organização curricular, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a *oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os chamados itinerários formativos*³, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional⁴. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018; BRASIL, 2017).

Conseqüentemente, a Lei 13.415/2017 promove a clara fragmentação do Ensino Médio e a precarização da educação dos anos finais do Ensino Básico, aprofundando ainda mais a dualidade entre uma formação voltada ao prosseguimento dos estudos para o nível superior e outra ao mercado de trabalho. (PIOLLI; SALA, 2021).

³ Segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, os itinerários formativos são compostos por um conjunto de unidades curriculares, ofertadas pelas escolas e redes de ensino, que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de seus estudos ou para o mundo do trabalho.

⁴ [Grifo meu] A forma como a BNCC vem sendo anunciada pelo atual governo, trata os itinerários formativos como uma inovação positiva, quando, na verdade, percebe-se que ela visa, novamente, precarizar o ensino e consolidar a diferença na qualidade da educação dos filhos das classes dominantes e das classes trabalhadoras.

Nesse processo, em um movimento contra-hegemônico, buscando reafirmar a proposta dos Institutos Federais, baseada na Resolução Nº 06/2012, o Conif publica um documento no qual apresenta uma análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na RFEPT, uma vez que vem de encontro à atual proposta dos IF, que fragmenta o Ensino Médio. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012; CONIF, 2021). O Ensino Médio Integrado é uma modalidade que os Institutos Federais dispõem e que visa ofertar o Ensino Técnico articulado ao ensino propedêutico⁵, com base na Escola Unitária de Gramsci⁶.

Nesse cenário marcado por lutas e contradições, percebe-se a necessidade de que os Institutos Federais e, especialmente, o IFRS, instituem e fortaleçam ações de acompanhamento das políticas que orientam o Ensino Médio Integrado, visando sua consolidação na perspectiva de um movimento de resistência ao panorama atual.

Considerando os aspectos expostos acima, definiu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais os elementos necessários para que a Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória contribua para o acompanhamento da consolidação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da consolidação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS no contexto da prática.

Os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma:

- analisar a documentação do IFRS relativa ao Programa de Avaliação Institucional e à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS;
- analisar a relação entre a oferta de cursos de EMI e a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS nos anos de 2019 e 2020, em três *campi* do IFRS;

⁵ Moura (2010a) refere-se aos conhecimentos de ciências, letras e artes como integrantes de currículos propedêuticos. A compreensão que se coloca de educação propedêutica é aquela relacionada com os conhecimentos vinculados à Educação Básica.

⁶ Escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

- analisar o quanto o texto da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS se tornou conhecida pelos atores institucionais e a relação com o contexto da prática;
- definir os elementos e processos necessários para a avaliação da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS e que considere a participação dos atores envolvidos;
- propor um processo de Avaliação Institucional Participativa voltado ao acompanhamento da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS;
- criar um Vídeo que apresente a temática para o público-alvo da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS; e
- criar um Guia que auxilie e sugira um processo de avaliação institucional participativa.

Buscando embasar a pesquisa, o apoio teórico partiu de autores que discutem a oferta de Ensino Médio Integrado no Brasil. Dentre os principais teóricos utilizamos os seguintes autores: Marise Nogueira Ramos (2010, 2012, 2017), Dante Henrique Moura (2010a, 2010b, 2013), Gaudêncio Frigotto (2012a, 2012b, 2015, 2017), Maria Ciavatta (2010, 2012) e Lucília Machado (1992).

No apoio teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas, utilizou-se a teoria dos autores ingleses Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992). No Brasil, alguns autores têm desenvolvido pesquisas em torno da temática, podendo citar Jefferson Mainardes (2006, 2009, 2013) como um dos principais. Ainda nessa temática, utilizaram-se outros autores tais como: Maria Inês Marcondes (2009), Luís Armando Gandin (2012, 2013) e Iana Gomes Lima (2012).

No campo teórico da Avaliação, José Dias Sobrinho (2003) foi o principal autor utilizado. Especificamente sobre a Avaliação Institucional na Educação Básica, utilizou-se Mara Regina Lemes de Sordi (2009, 2016, 2020), Luiz Carlos de Freitas (2009) e Regiane Helena Bertagna (2016, 2020). Denise Leite (2005, 2009) foi citada na temática da Avaliação Institucional Participativa. A teoria da Avaliação Emancipatória tem o referencial apoiado em Ana Maria Saul (2000).

O percurso utilizado na pesquisa passou inicialmente pela análise dos documentos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a

documentação relativa ao Programa de Avaliação Institucional e a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.

Após a etapa de apropriação dos documentos norteadores, as entrevistas foram realizadas com os participantes da pesquisa. Na etapa seguinte, foi realizada a análise dos dados coletados, tendo o referencial teórico pertinente como norteador.

Os resultados da análise dos dados foram utilizados para delinear os produtos educacionais que compõem essa pesquisa.

Como forma de retratar o percurso da pesquisa, o próximo capítulo, de número 2, traz os conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica, apresentando os principais conceitos que sustentam a proposta de formação humana integral dos IF.

No capítulo 3, apresenta-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, teoria proposta por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) para estudar Políticas Públicas, tais como a PIEMI-IFRS, que é o foco desta pesquisa.

O capítulo seguinte, trata sobre Avaliação, tendo três subcapítulos de forma a especificar as temáticas de Avaliação Institucional na Educação Básica, Avaliação Institucional Participativa e Avaliação Emancipatória.

O capítulo 5 é dedicado à metodologia e à apresentação do desenho da pesquisa.

No capítulo 6, os resultados da investigação são apresentados acompanhados das discussões teóricas acerca das análises das entrevistas com os participantes da mesma. Ainda, são apresentadas as possibilidades de avaliação participativa para subsidiar a proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.

Os produtos educacionais, desenvolvidos a partir da análise dos achados da pesquisa, são descritos no capítulo seguinte, de número 7. Ainda nesse capítulo, há a Proposta de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS.

E, por fim, as considerações finais da pesquisa.

2 CONCEITOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O marco histórico da Criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil remonta ao ano de 1909. O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto Nº 7.566 em 23 de setembro, criando, inicialmente, 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. (BRASIL, 1909). Essas escolas eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

A Educação Profissional no Brasil, já inicia marcada pela divisão de classes, uma vez que as Escolas de Aprendizes e Artífices ministravam um ensino prático, baseado em conhecimentos técnicos, com a finalidade de ensinar um ofício que fosse adequado aos interesses das indústrias locais. Em 1910, foi organizado o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Com isso, observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada das Escolas de Aprendizes e Artífices. (MOURA, 2010a).

Ao longo deste século de história, diversas foram as reformas educacionais realizadas no Brasil. O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica no Brasil, ao longo da história, sofreu diversas alterações. As reformas educacionais, também chamadas de contrarreformas educacionais pelos autores críticos, em sua ampla maioria, resultaram por manter e ampliar a dualidade estrutural na educação. (RAMOS, 2017; RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

O que a caracteriza tal dualidade é a divisão da educação conforme a classe social a qual pertencem os estudantes, sempre havendo uma lacuna na formação em ambos os extremos que estão cindidos. (MOURA, 2007). A dualidade estrutural existe desde a construção do capitalismo, quando a economia passa a ser regulada pelos sistemas de trocas, sendo assim uma construção histórica.

Especificamente, ao longo da história da educação profissional no Brasil, podemos perceber a divisão social de classes, sendo reproduzida nos formatos de educação ofertados no país. Uma educação para a classe trabalhadora, precarizada, voltada à prática e responsiva ao mercado de trabalho; e outra, voltada à classe dominante, acadêmica, e voltada para a intelectualidade, para aqueles que poderiam acessar a educação de nível superior. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A respeito do atual modelo de educação vigente na maior parte das escolas do país, Moura pontua que:

Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, determinando o fracasso escolar e a chamada *evasão*⁷. Dessa forma, ainda hoje, mesmo muitos dos que chegam ao final do ensino fundamental saem sem dominar a leitura e a escrita. (MOURA, 2010a, p. 59).

O que se busca, por meio do Ensino Médio Integrado é a educação em seu sentido integral. Porém, o que se percebe ao longo do processo histórico, é uma educação cada vez mais fragmentada. A dualidade estrutural é percebida como um abismo entre a educação ofertada em escolas da rede privada, que tendem à preparação dos estudantes para o ingresso no Ensino Superior e uma educação precária, em escolas sem investimento público, aos filhos das classes trabalhadoras. (DUARTE *et al.*, 2020).

Isso implica em fortalecermos a oferta pública de cursos de Ensino Médio Integrado apoiada nos princípios de omnilateralidade⁸ e na politecnia⁹, que visam à formação humana integral dos estudantes egressos.

De acordo com Moura (2013), omnilateralidade é um importante conceito que emana de Marx e que compõe a ideia que fundamenta o conceito de Ensino Médio Integrado. O que se busca é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública, igualitária e sob a responsabilidade do estado. Moura (2013) entende que essa formação, nos moldes propostos por Marx, pode ser considerada como uma utopia, porém, aponta que a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado é uma alternativa, um caminho a ser trilhado na busca da formação humana integral.

O Ensino Médio Integrado é uma forma de oferta que se propõe para além de apenas articular as ofertas de Ensino Médio e Educação Profissional. O Ensino Médio Integrado:

[...] se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão

⁷ Grifo do autor.

⁸ Educação omnilateral significa [...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico”. (FRIGOTTO, 2012b, p. 267).

⁹ “Politecnia representa o domínio da técnica intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhadores, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”. (MACHADO, 1992, p. 19).

entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

O Ensino Médio integrado carrega, em si, um primeiro sentido de natureza filosófica, que é atribuído à integração. Esse sentido expressa a concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Assim, estas são as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho pode ser compreendido como realização humana inerente ao ser em seu sentido ontológico e como prática econômica em seu sentido histórico associado ao modo de produção; a ciência pode ser compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura é aquela que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2009).

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. (RAMOS, 2009, p. 25).

A concepção de trabalho como princípio educativo, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2012), refere-se a compreender a importância do trabalho como princípio fundante na constituição do ser humano. Isso nos remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também produto da cultura e da sociedade do seu tempo. “Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

Um conceito que se torna fundamental delinear aqui é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tendo por base a definição de Xavier *et. al.* (2013), que apontam que as atividades de extensão devem estar articuladas com as ações de ensino e pesquisa, formando assim o conceito de indissociabilidade. Essa é uma das formas de suprir as demandas da comunidade externa e interna, sendo também uma oportunidade de abrir as portas da instituição de ensino para a comunidade e

trazê-la para fazer parte dos projetos que são realizados. Isso resulta em expandir os limites de atuação da instituição de educação para além dos muros, ampliando o acesso da comunidade ao conhecimento científico e tecnológico.

O conceito da interdisciplinaridade também se apresenta de forma a ser pontuado neste momento. De acordo com os autores Araujo e Frigotto (2015), o conceito de interdisciplinaridade pode ser compreendido como “o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade”. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Teixeira (2016) ressalta que

A interdisciplinaridade não é modismo da globalização. É um enfrentamento do instante, do agora, e exige dos pesquisadores e professores conexões e diálogos mais complexos no entendimento da totalidade. Contudo, não se procura a volta do enciclopedismo ou da doutrina das especializações, mas sim o meio termo entre o singular e o plural. (TEIXEIRA, 2016, p. 11).

O desafio que se coloca diante do cenário histórico é a necessidade de se buscar uma educação de qualidade, com oferta pública e gratuita de vagas. A Educação Profissional e Tecnológica não pode ser reduzida à mera resposta imediata ao mercado de trabalho. O Brasil é terreno fértil de autores e estudiosos acerca da temática da Educação Profissional e Tecnológica. Há um vasto campo teórico a ser trilhado, tendo em vista as possibilidades que se colocam a partir do fortalecimento da Rede Federal.

Um olhar crítico direcionado para a trajetória da sociedade brasileira revela a distância entre as classes sociais, em decorrência de concepções políticas e medidas econômicas de privilégio para poucos e um processo de alargamento constante de exclusão social para a maioria. Foram séculos de omissão e de ocultamento das demandas da sociedade, sendo suas manifestações muitas vezes tratadas como caso de polícia e de desordem pública. No Brasil, ainda que estas manifestações ocorressem desde o tempo das províncias, o desejo dos trabalhadores por uma educação de qualidade foi atendido por meio de escolas precárias e insuficientes para a magnitude e a expectativa da demanda. (SILVA, 2009, p. 223).

Compreende-se que haveria muitos princípios fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica possíveis de conceituação. Neste capítulo, optou-se por aqueles que são principais para a compreensão do objeto desta pesquisa, tendo em vista os limites que se impõem para este tipo de estudo.

3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A Abordagem do Ciclo de Políticas é um método que não pretende explicar as políticas, mas, sim, sistematizar a pesquisa e a teorização sobre as políticas educacionais para compreendê-las. (CHAGAS, 2010).

Fazendo o uso do conceito da abordagem do Ciclo de Políticas como lente teórica, entendemos que o uso dessa abordagem visa superar binarismos entre o campo macro e microsocial, mostrando o quanto esses campos estão imbricados. (LIMA; GANDIN, 2012).

Na Abordagem do Ciclo de Políticas, a política é entendida como um processo dialético entre os aspectos macro e micro contextuais que circunscrevem as políticas educacionais. “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ [...]”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Mainardes relata ainda que Ball e Bowe:

indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

A política não pode ser vista de forma restrita apenas aos instrumentos normativos, ou seja, ela e lei como sinônimos. Essa é uma visão reducionista que nada tem a ver com a realidade das situações. Em uma entrevista, Stephen Ball refere que

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). [Grifo no original].

Segundo Mainardes (2006), Ball e Bowe propuseram um ciclo constituído por três contextos que se inter-relacionam, sem estarem organizados de maneira sequencial ou linear. Estes três contextos são: de influência, da produção do texto e

da prática. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolve disputas e debates. Destacamos alguns pontos acerca de cada um dos contextos que a teoria do ciclo de políticas aborda, conforme segue:

O contexto da influência se caracteriza por ser nele

que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. (MAINARDES, 2006, p. 51).

É composto pelas macropolíticas, leis que influenciaram, em um contexto nacional, a formulação das políticas. É um contexto macro, mas que sofre pressões da sociedade, sendo influenciado por ela para a criação de políticas. É nesse contexto que estão os decretos e as leis que embasam o texto da política local.

Quando as políticas são elaboradas, diferentes grupos discutem e articulam-se em torno de suas finalidades no que diz respeito à educação, fazendo com que determinada política seja um acordo possível sobre os variados e muitas vezes contraditórios interesses desses grupos. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

É no contexto de influência que as políticas são iniciadas. Estão envolvidos os interesses e as ideologias, é também nele que os discursos políticos adquirem legitimidade e se tornam a base para a política que será redigida. Esse contexto tem uma relação muito próxima com o da produção de texto.

O contexto da produção de texto “é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com ‘a linguagem do interesse público em geral’”. (BOWE; BALL; GOLD *apud* LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

O contexto da produção de texto é o resultado das disputas e dos acordos que ocorreram no contexto da influência. São as intervenções textuais que decorrem das disputas e acordos e que irão constituir os textos políticos. Devem ter uma linguagem de interesse público e podem tomar diferentes formas, inclusive Vídeos ou outras apresentações mais informais, tais como cartilhas ilustradas. Assim como os discursos hegemônicos, os textos, muitas vezes, não têm uma coerência interna ou uma clareza na sua linguagem, podendo, inclusive, serem contraditórios em alguns pontos. (LIMA; GANDIN, 2012).

Para que os documentos das políticas sejam eficientes, é preciso que tenham três características. A primeira delas é que o documento precisa ser um pouco vago, para que diferentes grupos possam sentir-se acolhidos pela sua proposta. A segunda

característica, aparentemente contraditória à primeira, diz respeito à necessidade de ser, também, de certa forma específico. Esclarecendo, os documentos que abordam a educação, além de oferecerem aqueles elementos vagos que o conectam com diferentes grupos, também precisam oferecer subsídios para as pessoas que estão envolvidas na prática. Tal necessidade diz respeito ao objetivo primeiro de uma política que é o de coordenar uma determinada ação. Por fim, a terceira característica é que o texto deva ser atrativo, de maneira a prender a atenção do leitor e oferecer a ele um apelo e uma exigência de ação. (APPLE *apud* LIMA; GANDIN, 2012). É com esse apelo que passamos ao contexto da prática.

É no contexto da prática que os textos serão interpretados, sendo também objeto de disputas. Por esse motivo, as políticas não são simplesmente implementadas. É na vivência que o contexto trará as respostas aos textos políticos e que o texto produzirá os seus efeitos e consequências. Em suma, as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações e possibilidades, sendo que as respostas aos textos trarão consequências reais, que devem ser analisadas dentro do contexto da prática.

O contexto da prática é o resultado da aplicação da política no fazer diário, como ele se traduz nas ações e projetos que estão sendo pensados e praticados nas instituições educativas. São as pessoas que colocam em prática as políticas, uma vez que, precisam transformá-la (texto) em uso (prática): um desafio considerado para todos os envolvidos, em especial, na legitimação das políticas públicas educacionais. (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017).

A abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais, tal como o objeto deste estudo. Uma das principais vantagens dessa abordagem é a flexibilidade, uma vez que é apresentada de forma aberta e, também, como um instrumento voltado à pesquisa de fontes e documentos. (MAINARDES, 2006).

Em uma reformulação sobre a abordagem do ciclo de políticas, Ball havia proposto dois outros contextos: o contexto de resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Em entrevista, Ball refere que:

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma

extensão da prática. Resultados de primeira ordem¹⁰ decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Por esse motivo, utilizaremos a abordagem do ciclo de políticas com os três contextos originais, tal como sugere o próprio autor. Abaixo, um quadro resumo do ciclo de políticas e as relações com o contexto das políticas nacionais e institucionais que regulam o Ensino Médio Integrado.

Quadro 1: Ciclo de Políticas e sua Relação com o EMI

Ciclo de Políticas	Categorias
<p><u>Contexto da influência</u></p> <p><i>Interesses e ideologias</i></p> <p><i>Discurso base para a política</i></p> <p><i>Onde as políticas são iniciadas</i></p> <p><i>Discursos políticos são construídos</i></p>	<p><u>Macro Políticas</u></p> <p>DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004 : Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2004a). Esse decreto trata exclusivamente da Educação Profissional e Tecnológica. Revoga o DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997, que excluía a possibilidade de oferta de cursos integrados em seu Art. 5º (A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este). O Decreto 5.154/2004 devolve a articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio e traz de volta a forma de oferta de EMI, com matrícula única (Art.4º, § 1º, Inciso I: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno). (BRASIL, 1997).</p> <p>DOCUMENTO BASE: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada do Ensino Médio. (BRASIL. SETEC/MEC, 2007). Esse documento traz as bases teóricas conceituais que fundamentam a concepção de Educação Profissional e a opção pelo apoio a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na Rede Federal. Traz a noção de Ensino Médio Integrado como Política Pública pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos e orienta a Integração no nível macro.</p>

¹⁰ "Nas formulações de Stephen Ball, efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social". (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315).

Ciclo de Políticas	Categorias
	<p><u>LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008:</u> Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. – Lei que alterou a LDB (9.394/1994) - EPT articulada ao EM – Integrada – Matrícula única. (BRASIL, 2008b).</p> <p><u>LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008:</u> Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Traz em seu Art. 7º, Inciso I como finalidade dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008a).</p> <p><u>RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012:</u> Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa resolução faz o detalhamento da EPT em todo o seu conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas e instituições de ensino para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPT, inclusive nas questões de certificação profissional de cursos. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).</p> <p><u>Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT:</u> Induz ao alinhamento na oferta de cursos técnicos de EMI nas Instituições de Ensino da Rede Federal – Articulação entre formação propedêutica e técnica; Pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre educação e prática social. (CONIF, 2018).</p> <p><u>Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:</u> Nesse documento, o grupo de trabalho formado no âmbito do Fórum de dirigentes de Ensino (FDE), faz uma análise dos impactos da Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. O documento do CONIF aponta que as Diretrizes apresentadas pelo CNE divergem da concepção de educação profissional e função social da Rede Federal enquanto política pública. O documento do CONIF entende, por fim, que os Institutos Federais não estão obrigados a readequar os seus projetos pedagógicos institucionais e projetos pedagógicos de cursos para se submeterem às propostas da Resolução 01/2021/CNE. (CONIF, 2021).</p>
<p><u>Contexto da produção de texto</u></p> <p><i>Resultado de disputas e acordos</i></p> <p><i>Textos políticos representam a política</i></p> <p><i>Intervenções textuais</i></p> <p><u>Linguagem de interesse público</u></p> <p><i>Os textos podem ser contraditórios</i></p>	<p><u>Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS:</u> O PDI contempla o planejamento estratégico da Instituição para quatro anos e reafirma o compromisso da Instituição com a Educação Profissional e Tecnológica. É composto de 12 capítulos: Perfil Institucional; Planejamento Estratégico; Projeto Pedagógico Institucional; Organização Didática; Cronograma de Oferta de Cursos e Vagas; Infraestrutura; Organização e Gestão de Pessoal; Assuntos Estudantis; Organização Administrativa; Políticas de EaD; Capacidade e Sustentabilidade Financeira; Acompanhamento e Avaliação Institucional.</p> <p><u>Projeto Pedagógico Institucional do IFRS:</u> É um dos capítulos do PDI e traz as questões relacionadas à Gestão democrática, Articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a Indissociabilidade dessas três esferas. Articular, sob a perspectiva da totalidade: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Trabalho como princípio educativo. Verticalização como forma de integrar. O PPI do IFRS é do ano de 2011 e foi revalidado pelo período de vigência do atual PDI (até 2023).</p> <p><u>Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS:</u> Remete ao compromisso do IFRS em relação à EPT, de forma a fortalecer, qualificar e consolidar o Ensino Médio Integrado como uma estratégia de formação integral em oposição à fragmentação histórica da educação no Brasil.</p>

Ciclo de Políticas	Categorias
	<p>Estrutura do texto da Política: Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS; Reflexões e diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio Integrado; Metodologias de ensino e a prática profissional integrada no Ensino Médio Integrado; Formação continuada de professores e articulação do ensino integrado; e Avaliação como prática integradora.</p> <p>Para fins de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, o texto não propõe nenhum caminho. Entendemos que ela deva se dar nos mesmos moldes teóricos que a avaliação de aprendizagem é proposta, sendo participativa e democrática.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

3.1 AS MACROPOLÍTICAS

Para esta pesquisa, nomearemos as macropolíticas como sendo Leis, Decretos, Resoluções e documentos direcionados para as Políticas Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica. Buscando um histórico na legislação que orienta a Educação Profissional e Tecnológica da forma como os Institutos Federais a concebe, temos os seguintes documentos, por ordem cronológica:

- Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a);
- Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL. SETEC/MEC, 2007);
- Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b);
- Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a);
- Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012);
- Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPT (CONIF, 2018);
- Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF, 2021).

O Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentava o texto inicial da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 de forma a excluir a possibilidade de oferta de cursos integrados:

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial¹¹ a este. (BRASIL, 1997).

Essa forma de como o Decreto Nº 2.208 regulamentava a Educação Profissional, contribuía para aumentar o abismo entre a formação geral e a formação técnica.

Visando devolver a possibilidade de que a educação profissional viesse ser integrada ao Ensino Médio, foi publicado o Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 2018). Com essa modificação, as escolas passaram a ter a possibilidade de ofertar o Ensino Médio Integrado ao técnico. Anteriormente, somente podiam ofertar o ensino técnico nas formas concomitante ou sequencial.

A forma concomitante poderia ser interna, quando o estudante tinha duas matrículas dentro de uma mesma instituição, ou externa, quando fazia o ensino médio regular em uma escola e o ensino técnico em outra. Já a forma sequencial é aquela em que aqueles estudantes que já concluíram o ensino médio fazem apenas a complementação técnica. Essa forma é atualmente conhecida como Técnico Subsequente.

Podemos dizer que o Decreto Nº 5.154 devolveu a articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio e contribuiu para a possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado tal como ele ocorre atualmente. “Numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”. (BRASIL. SETEC/MEC, 2007, p. 24).

Na esteira das discussões que esse Decreto trouxe para a Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2007, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, já buscando o alinhamento teórico para a criação da nova institucionalidade. (BRASIL. SETEC/MEC, 2007).

Ainda naquele ano, foi publicado o Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de

¹¹ Mantida a grafia original do documento.

educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007).

Em mais um movimento, visando à consolidação das bases legais para a nova institucionalidade, a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008b). Com essa lei, a LDB é alterada e o novo texto passa a vigor nos artigos que são referentes à Educação Profissional e Tecnológica. Todas essas alterações convergem para o alinhamento conceitual que levará à Lei de Criação dos Institutos.

Com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fica instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008a). Com a lei de criação, fica instituído como primeiro objetivo:

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º [...] são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2008a).

Pode-se afirmar que, com a Lei 11.892, o Ensino Médio Integrado tem o seu devido espaço, sendo colocado como prioritário para a oferta de Cursos técnicos de nível médio, diferente de todas as situações anteriores.

Para um maior detalhamento e definição das diretrizes¹² curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Esse documento define e detalha os objetivos e as finalidades, os princípios norteadores, as formas de organização e planejamento da oferta dos cursos e, também, as questões de avaliação, aproveitamento e

¹² Art. 1º, parágrafo único: Para fins da resolução 06/2012, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

certificação dos estudantes, além de tratar, em um último capítulo, da formação docente.

Todos os princípios norteadores apontados na Resolução N° 6/2012 estão alinhados aos pressupostos da educação integral que está no escopo da proposta dos Institutos Federais desde a sua concepção inicial já disposta na lei de criação. Em 2016, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) propôs ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) o estabelecimento de Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Com esse movimento, um documento base foi elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino, com os princípios para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado nas instituições da Rede. (CONIF, 2018).

Com a publicação da Lei 13.415/2017, que reformula a LDB e implementa a Base Nacional Comum Curricular, há uma retomada do movimento inicial, visando à discussão do fortalecimento do Ensino Médio Integrado como um movimento de resistência, contrário à fragmentação proposta na nova lei. (BRASIL, 2017).

Em 2018, a primeira versão da Plataforma Nilo Peçanha¹³ foi publicada e os indicadores demonstraram que a RFEPCT precisaria ampliar a oferta de vagas para cursos técnicos integrados, de forma a garantir a prioridade estabelecida na lei de criação dos Institutos (Lei 11.892/2008) de, pelo menos, 50% das vagas para os cursos de Ensino Médio Integrado. (SETEC/MEC; RFEPCT, 2018).

O documento publicado pelo Conif (2018) traz uma importante contribuição para a consolidação do Ensino Médio Integrado, conforme o previsto na Lei de Criação dos institutos, concepção esta que é contrária à reforma proposta pela alteração da LDB, através da Lei 13.415/2017, que fragiliza e fragmenta ainda mais o Ensino Médio. (BRASIL, 2017).

O texto da Lei 13.415/2017 propõe a organização do Ensino Médio em cinco itinerários formativos, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): "I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da

¹³ A Plataforma Nilo Peçanha foi criada para servir de base estatística da Rede Federal. É publicada anualmente, sendo que a versão 2018 contém dados estatísticos consolidados do ano de 2017.

natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional”. (BRASIL, 2017).

Apesar do artigo 35-A, em seu § 7º, trazer o seguinte texto: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017), teóricos da Educação Profissional e Tecnológica apontam na direção contrária. Os autores frisam que a contrarreforma do Ensino Médio aumenta ainda mais a precarização, a fragmentação e a retirada de direitos sociais relativos ao direito a uma educação de qualidade. Isso ocorre quando somente alguns conteúdos mais gerais são obrigatórios, direcionando os demais para os assim chamados “itinerários formativos”. (DUARTE et al., 2020; RAMOS, 2017; RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

A Rede Federal dispõe da prerrogativa de autonomia didático-pedagógica na criação dos cursos, também outorgada no texto do seu Documento Base que orienta a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e que apoiou a criação dos Institutos Federais. (BRASIL. SETEC/MEC, 2007). No documento do CONIF (2021) que fez a análise da Resolução 01/2021/CNE (2021), há o entendimento de que a Rede Federal não deva submeter-se à mudanças e alterações em seus Projetos Pedagógicos visando ao atendimento dos itinerários formativos.

4 AVALIAÇÃO

Em sua definição, avaliação significa ato ou efeito de avaliar; valor determinado pelos avaliadores. Avaliar é determinar valia ou valor. Avaliação é uma palavra que compõe o nosso cotidiano, seja de maneira espontânea ou formal. “Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro”, implica um processo de reflexão e análise dos dados obtidos. (FREITAS et al., 2009, p. 48).

Dias Sobrinho (2003) aponta que os procedimentos avaliativos remontam à antiguidade. Há mais de dois mil anos, a China já fazia exames de seleção para cargos públicos, dentre outras práticas. Nos tempos modernos, as práticas de avaliação estiveram mais ligadas à indústria, no sentido de obter os resultados das ações de capacitação, selecionando e classificando os trabalhadores ou para racionalizar a produção.

No entanto, foi na educação que a avaliação foi valorizada, inclusive como campo de estudo, não só como prática política e pedagógica. É também na educação que a avaliação reafirma a tradição de regulação, seleção e hierarquização, nas salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Ainda de acordo com Dias Sobrinho (2003), a avaliação tornou-se um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Esta faceta da avaliação, mais ligada à aprendizagem, não é o foco aqui. Nesta pesquisa, a temática da avaliação é abordada em relação à avaliação de políticas, em específico, à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. (IFRS, 2019).

4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os Institutos Federais, por terem cursos de nível técnico e superior, se encaixam tanto na educação básica quanto na educação superior, estando enquadrados na lei do SINAES. (BRASIL, 2004b). A avaliação da educação superior tem amplo campo de pesquisa no Brasil. Diversos autores se debruçam sobre essa temática. Dias Sobrinho (2003) aponta que a avaliação da educação superior ganhou

força em todos os países, transbordando os limites educativos, situando-se nos planos mais amplos da economia e da política.

Mesmo reconhecendo a incipiência de propostas de avaliação institucional no âmbito da educação básica, a experiência advinda desse campo de pesquisa no âmbito da educação superior pode ser um benefício. Não se trata de copiar o modelo, mas tomá-lo como um ponto de partida para a construção do processo de avaliação da educação básica. (SORDI; LÜDKE, 2009).

Pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. (FREITAS et al., 2009, p. 35).

Sendo assim, não basta medir e avaliar, se a participação de todos não for levada em conta. A reflexão coletiva eleva o trabalho para além dos scores e qualifica o trabalho realizado em sala de aula.

A educação básica sofre com constantes reformas e contrarreformas educacionais, as quais têm fracassado na alteração dos resultados da eficácia escolar. A maior parte das mudanças que são efetuadas nesse campo não têm qualquer articulação entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferentes e sem objetivos claramente definidos, carecendo de uma coordenação adequada com vistas ao melhoramento da qualidade do ensino. (SORDI; LÜDKE, 2009).

Os reformadores empresariais, responsáveis por grande parte das fundações e programas que visam as reformas da educação, entendem que a escola é boa quando ensina português e matemática, no máximo ciências. Essa concepção de educação centra a cognição como foco principal da escola, em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento humano, associando assim, notas altas naquelas disciplinas com uma boa educação. (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016).

A avaliação de larga escala da educação básica enfatiza os escores de aprendizagem dos estudantes e a exigência do cumprimento de metas impostas à escola. Essas avaliações são baseadas, de forma reducionista, em exames de proficiência, com indicadores quantitativos. Porém, não se pode avaliar uma realidade tão complexa por apenas um prisma. (SORDI; LÜDKE, 2009).

Mudanças estruturais não ocorrem por decreto, é necessário que os projetos de melhoria tenham a plena adesão da comunidade escolar. Os atores institucionais

devem reconhecer o sentido desse trabalho para que possam aderir à mudança e ao processo participativo. (SORDI; LÜDKE, 2009). Afinal, quem melhor do que a comunidade escolar, que convive diariamente, para protagonizar o processo de melhoramento da instituição de ensino?

Avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal. (FREITAS et al., 2009, p. 35).

A temática da avaliação da escola implica que se reflita sobre avaliação institucional, considerando a participação dos diferentes atores envolvidos na instituição escolar. Ela “carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso social com o projeto coletivo”. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 38).

4.1.1 A Avaliação Institucional no âmbito do Ensino Médio Integrado

A avaliação institucional do EMI pode ser analisada a partir da pesquisa de Silveira (2020), que realizou um estudo e a proposta de um instrumento de autoavaliação institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, mesmo contexto da presente pesquisa. Na pesquisa de Silveira (2020), os dados foram coletados por meio de entrevistas com docentes e técnicos administrativos em educação, bem como membros integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) dos *campi* Ibirubá e Veranópolis.

A partir da coleta de dados, emergiram os indicadores que auxiliaram a pesquisadora no estabelecimento dos critérios necessários para a definição de questões que compuseram os instrumentos da autoavaliação dos cursos de EMI. Foram considerados os seguintes referentes¹⁴: Ensino Médio Integrado; Trabalho como princípio educativo; Pesquisa como princípio pedagógico; Construção coletiva por meio da participação/Democracia; Interdisciplinaridade; Formação continuada de

¹⁴ “A metodologia da pesquisa previu a adoção de referentes, conceituado por Figari (1996, p. 47) como o ‘elemento externo a que qualquer coisa pode ser reportada’. Dessa forma, os referentes foram entendidos como os elementos a partir dos quais procuramos encontrar os critérios necessários para avaliar o ensino médio integrado”. (SILVEIRA, 2020, p. 15).

professores e TAEs; Permanência e êxito; Avaliação; Infraestrutura física. (SILVEIRA, 2020). Tendo por base esta pesquisa, foram criados dois produtos educacionais que são: o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado e o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado. (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b, 2020a).

De acordo com Silveira (2020), o instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado foi estruturado “considerando dimensões como as previstas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), porém levando-se em consideração os pressupostos teóricos que sustentam a proposta do Ensino Médio Integrado”. (SILVEIRA, 2020, p. 13).

Dessa forma, foi dividido em duas dimensões: didático-pedagógica e infraestrutura. As dimensões definidas pelo SINAES foram utilizadas como referência, bem como as dimensões propostas pelo Programa de Autoavaliação Institucional do IFRS (PAIFRS). O Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado “abrange os critérios e referentes apresentados em questões definidas de forma a contemplar os três segmentos da comunidade acadêmica: docentes, TAEs¹⁵ e estudantes”. (SILVEIRA, 2020, p. 46).

Ao propor a aplicação dos instrumentos, pode-se avaliar se, de fato, o ensino médio integrado está sendo implementado, de acordo com a Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS, a partir da percepção dos três segmentos da comunidade acadêmica que participam da avaliação.

Visando auxiliar o desenvolvimento desse processo avaliativo, foi desenvolvido o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado. (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b). Este caderno auxilia a estruturar e embasar a aplicação dos instrumentos de avaliação, de forma a tornar o processo replicável nos demais *campi* do IFRS, podendo também ser adaptado para outros Institutos Federais.

Em sua estrutura, traz a contextualização do estudo a partir das bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica, tendo como foco a Avaliação Institucional e os pressupostos teóricos que a embasam. O Caderno propõe que o processo de discussão dos resultados seja realizado de forma participativa. Sendo realizado da seguinte forma:

¹⁵ Técnicos Administrativos em Educação.

De posse do relatório organizado e disponibilizado pela CPA à gestão do curso, a coordenação, o colegiado e a equipe pedagógica podem analisar os dados, comparando os resultados da aplicação do instrumento de docentes, discentes e TAEs, de forma a evidenciar as aproximações e afastamentos da autoavaliação.

A partir da análise comparativa sistematizada, os segmentos podem ser convidados a discutir o comparativo e elencar ações de superação em relação às dimensões e critérios avaliados. (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b, p. 31–32).

Em conjunto, o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado e o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado compõem uma proposta de autoavaliação. (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b, 2020a). Essa proposta foi construída de forma a ser uma possibilidade de avaliar os cursos de Ensino Médio Integrado a partir do olhar dos atores institucionais que desenvolvem e vivenciam o trabalho no *campus*, com vistas à sua consolidação. (SILVEIRA; ESCOTT, 2020b).

4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

Segundo Leite (2005), a avaliação participativa se dá quando sua prática faz aproximações à vivência de uma democracia forte, direta, do governo, do povo e do cidadão livre.

A Avaliação Institucional Participativa (AIP), diferente de outras formas de avaliação, não se constitui de um modelo pronto, ela é avaliação em processo. Nela pode-se visualizar um processo de avaliação em sua intencionalidade democrática. A avaliação participativa envolve colegiados e administrações institucionais, constituindo-se em uma espécie de currículo oculto para aprendizagem e produção de conhecimento social e político. (LEITE, 2005).

Os espaços participativos da escola precisam ser compreendidos para serem otimizados e cumprirem a sua função, quando nos encontros/reuniões promovem a decisão conjunta, por meio do diálogo e da escuta respeitosa. Nesse sentido, a AIP, enquanto ação intencional de melhoria da qualidade da escola, ganha potência em espaços reconhecidos/legitimados pelos sujeitos. (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 183).

O diferencial da AIP é a ausência ou a não necessidade de um expert em avaliação. O próprio grupo produz e se apropria do processo com os seus diferentes saberes. São esses sujeitos protagônicos que constroem o conhecimento sobre as instituições e, assim, através da avaliação institucional participativa, promovem um

conhecimento social, produzido por todos e em permanente transformação e evolução. (LEITE, 2005).

De acordo com Sordi, Bertagna e Silva (2016), a Avaliação Institucional Participativa pode se configurar como um forte instrumento para potencializar o movimento interno de discussão, reflexão e ação coletiva de participação. Caracteriza-se também pela construção e validação da qualidade social que produz, envolvendo todos os atores institucionais na autoavaliação, considerando as especificidades e necessidades de um determinado cenário.

Processos de AIP precisam ser capazes de promover/concorrer para que alterações nas relações da escola e no trabalho pedagógico sejam realizadas, produzidas de forma coletiva, participativa e democrática com vistas à efetivação de uma educação pública com qualidade social; tomando para si o compromisso e a implicação para superação dos limites da forma como a escola é instituída atualmente; atuando propositivamente; demandando dos órgãos públicos melhores condições objetivas para sua efetivação; lutando e disputando referenciais de qualidade social que ampliem a compreensão para além de indicadores e medidas produzidos em testes padronizados e reducionistas quanto à formação humana que se pretende alcançar; e que, contrariamente à lógica neoliberal¹⁶, “perca tempo” ensinando para além do que é exigido nos exames, e para que se “ganhe tempo” na formação humana de gerações capazes de se auto-organizar, auto legislar e exercer sua cidadania na busca pela emancipação. (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 189).

Na Avaliação Institucional Participativa, todos os envolvidos no processo avaliativo podem tomar decisões sobre ela, em decorrência do seu envolvimento na avaliação. As decisões são discutidas de forma democrática, e o grupo envolvido tem a palavra final, não um especialista, como ocorre em outras formas de avaliação, levando à transformação, tanto dos atores institucionais, como da própria instituição educativa.

Na Avaliação Institucional Participativa, os atores da participação colocam suas experiências e conhecimentos individuais no coletivo das decisões e na construção do conhecimento avaliativo sobre a instituição e sobre suas potencialidades e debilidades. A AIP não se distingue de outras práticas de avaliação democrática, de

¹⁶ O neoliberalismo constitui-se como um projeto, dentro do sistema capitalista, que visa à redução do poder do Estado. A lógica neoliberal defende a ampliação e atuação do mercado na resolução dos problemas de toda ordem. Assim, por meio do discurso, o modelo neoliberal vai colocando, para a opinião pública, a ideia de que mudanças seriam necessárias para manter a economia estável. Esse discurso promove a redução do Estado de bem-estar social, reduzindo as instituições de proteção social sob controle do Estado e aumentando o poder dos grandes empresários que comandam o poder econômico. (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2017).

outras lutas políticas. Ela encarna, na sua práxis, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas pela democracia sem fim no espaço estrutural da instituição educacional. (LEITE, 2009).

4.3 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A Avaliação Emancipatória (AE), proposta por Saul (2000), se caracteriza por um paradigma que tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática; a crítica institucional e criação coletiva; e a pesquisa participante.

A primeira vertente utilizada por Saul (2000) é a avaliação democrática. Esta reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses para formular as indagações principais. A principal atividade do avaliar consiste no levantamento das concepções e reações da proposta ou do programa estudado. (MACDONALD, 1977 apud SAUL, 2000).

A segunda vertente que Saul (2000) utiliza para a construção do paradigma da avaliação emancipatória é a crítica institucional e criação coletiva. (SEGUIER, 1976 apud SAUL, 2000). Caracteriza-se por um processo de investigação de uma dada realidade e visa à conscientização dos mais variados tipos de organização. O processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros da organização são tratados como seres autodeterminados, ou seja, capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. Essa abordagem privilegia o olhar multidisciplinar ao buscar uma apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise da instituição em suas relações com a sociedade onde está inserida. A crítica institucional e criação coletiva tem três momentos ou fases que se articulam num único movimento. São eles: expressão e descrição da realidade; crítica do material exposto; e criação coletiva. (SAUL, 2000).

O momento da expressão e descrição da realidade caracteriza-se na verbalização e problematização de uma dada realidade, na forma particular de como o grupo consegue apreendê-la. Nesse momento, podem ser utilizados materiais concretos ou simbólicos para a análise, tais como documentos, relatos, valores e sentimentos. É o momento de tratar as questões mais próximas e significativas do grupo que está envolvido em busca de avançar para aspectos mais amplos e que

envolvem relações complexas com o ambiente institucional e com a própria sociedade, de modo geral. (SAUL, 2000).

O segundo momento é o da crítica do material expresso, esta é a etapa do recuo crítico do grupo em relação ao material expresso no momento anterior. O grupo passa a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimentos de reflexão sobre a sua prática. Esse recuo crítico efetiva-se, basicamente, pela tomada de consciência, pelo grupo, das distâncias que, muitas vezes, separam as propostas da prática em uma organização. Esse momento também inclui a análise das disfunções e barreiras reais ou potenciais que criam obstáculos à consecução do objetivo idealizado. As contradições existentes no grupo também devem ser explicitadas nesta etapa. (SAUL, 2000).

O momento da criação coletiva é caracterizado pela previsão do delineamento de alterações necessárias no curso da ação em uma organização. Alterações essas que tiveram a sua necessidade apontada nos momentos anteriores. O próprio grupo identifica e aponta a necessidade de efetuar as mudanças no percurso para que objetivos mais amplos sejam alcançados. De acordo com Saul (2000), há três perguntas norteadoras que podem ser feitas para auxiliar nesse processo, principalmente em se tratando de um grupo de educadores:

1. Que tipo de homem se quer formar e com que meios?
2. Que tipo de sociedade se deseja?
3. O que a instituição educacional pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida? (SAUL, 2000, p. 58).

De modo semelhante à Pesquisa Institucional Participativa, proposta por Leite (2005), a Pesquisa Emancipatória, proposta por Saul (2000), se caracteriza por ser radicalmente contrária às práticas de avaliação e diagnósticos adotados por especialistas estranhos à organização, que não envolvem, efetivamente, os elementos de base no processo, ou seja, aqueles que, diariamente, estão envolvidos no ambiente educacional.

O produto final de um processo de crítica institucional e criação coletiva não é a elaboração de um relatório, embora muitas vezes este seja necessário e útil. O que se constitui de relevo fundamental nesse processo é a possibilidade de as pessoas envolvidas, tornando-se mais conscientizadas de suas possibilidades, de seus limites e de suas autênticas e desejadas finalidades, encontrarem soluções criadoras para os problemas identificados. (SAUL, 2000, p. 58–59).

Em resumo, é desejável que o grupo se organize e desenvolva um processo de autogestão de modo a assumir as propostas elaboradas para que sejam colocadas em prática.

A terceira vertente citada por Saul (2000) é a pesquisa participante que se define como

[...] pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde especialmente às necessidades de população que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante), a partir das bases e uma relativa independência do exterior. (HUYNH, 1979 *apud* SAUL, 2000, p. 59).

Em síntese, o paradigma da avaliação emancipatória tem três principais momentos. A descrição da realidade, que destacará a caracterização do objeto a ser avaliado, no caso desta pesquisa, a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS; a crítica da realidade que referirá os pontos críticos da Política, sob a ótica de diferentes atores institucionais envolvidos no processo de aplicação e utilização dos pontos abordados pelo texto da PIEMI-IFRS; e o momento da criação coletiva que se apresenta como uma síntese dos dois momentos anteriores, onde as propostas de avanços e melhorias são firmados, tendo por base a análise crítica da Política, numa perspectiva de avanço em relação às dificuldades e fortalezas constatadas.

Pode-se fazer um paralelo com os três momentos da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), abordado anteriormente e os três momentos da Avaliação Emancipatória, de acordo com o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Comparativo da Abordagem do Ciclo de Políticas e a Avaliação Emancipatória

CICLO DE POLÍTICAS		AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Contexto de Influência	Interesses e ideologias Discurso base para a política Onde as políticas são iniciadas Discursos políticos são construídos	Descrição da realidade	Verbalização e problematização de uma dada realidade Questões de ordem prática que precisam ser resolvidas Insatisfação difusa que com a discussão vai tomando forma
Contexto de Produção de Texto	Resultado de disputas e acordos Textos políticos representam a política Intervenções textuais Linguagem de interesse público Os textos podem ser contraditórios	Crítica da Realidade	Recuo crítico do grupo Crítica da própria ação Explicita as contradições existentes no momento anterior Busca alternativas e acordos para posterior aplicação prática
Contexto da Prática	Resultado da aplicação da política no fazer diário Textos políticos são interpretados Respostas aos textos que impactam em consequências reais Produz efeitos e consequências que devem ser analisadas dentro do contexto da prática	Criação Coletiva	Delineamento de alterações necessárias no curso da ação Repensa o estilo de ação, enfatizando uma proposta coletiva Busca encontrar soluções criativas para os problemas identificados nas etapas anteriores

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esse quadro comparativo demonstra as possibilidades de paralelo entre as duas abordagens. A abordagem do Ciclo de Políticas trata dos contextos nos quais as políticas públicas são pensadas e concebidas. A Avaliação Emancipatória é definida como um paradigma que reúne vertentes metodológicas. Caracteriza-se “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. (SAUL, 2000, p. 61).

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi caracterizada como estudo de caso de abordagem qualitativa e exploratória. Como pesquisa aplicada, prevê o desenvolvimento de produtos educacionais, caracterizado como um Vídeo que visa apresentar o texto da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS e um Guia para orientar o processo de avaliação da PIEMI-IFRS.

A pesquisa de abordagem qualitativa em educação questiona continuamente os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. A pesquisa qualitativa se estabelece do ponto de vista do pesquisado. O processo de condução da pesquisa qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Muitas vezes, os caminhos inicialmente traçados pelo pesquisador acabam por tomar rumos diferentes. Dependendo dos pesquisados, novas informações vão sendo agregadas e novos rumos vão sendo trilhados. O que não caracteriza a perda de objetividade, visto que o foco inicial é mantido em termos de temática, mas os percursos vão sendo traçados ao longo da pesquisa.

O Estudo de Caso se justifica pela questão da particularidade desse tipo de estudo que focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. Assim, como este estudo busca abordar a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS já podemos identificar a particularidade presente neste estudo. (ANDRÉ, 2005). Outro ponto que caracteriza o estudo de caso é a observação detalhada de um contexto, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. No entanto, este estudo além de estudar os documentos institucionais a respeito da PIEMI-IFRS, também se utilizará de entrevistas com os atores institucionais que participaram da elaboração da Política e aqueles que atuam no contexto da prática. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. Pode-se dizer que este tipo de pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Nesse sentido, o seu planejamento é bastante flexível de modo a possibilitar a consideração dos mais variados aspectos relativos aos fatos estudados. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o

problema pesquisado, além da análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto de pesquisa. (GIL, 2002).

5.1 DESENHO DA PESQUISA

O percurso metodológico foi percorrido por meio de várias etapas, detalhadas abaixo.

Como primeira etapa, foram analisados os documentos referentes à legislação que norteia a atuação dos Institutos Federais, tais como: Lei de Criação, Resolução que define das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Foram analisados os documentos do IFRS relativos ao Programa de Avaliação Institucional e a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Essa etapa contribuiu para o delineamento das temáticas que nortearam as entrevistas, de modo a avaliar a percepção dos atores institucionais envolvidos na oferta de cursos de EMI a respeito o texto da PIEMI-IFRS.

Na segunda etapa da pesquisa, já com os indicadores da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS coletados nos documentos elencados acima, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os atores institucionais envolvidos no processo.

A pesquisa se propôs a analisar a relação entre a oferta de cursos de EMI e a Política de Ensino Médio Integrado do IFRS entre os anos de 2019 e 2020, em três *campi* do IFRS. Os *campi* selecionados foram: *Campus Alvorada*, *Campus Ibirubá* e *Campus Veranópolis*. A justificativa da escolha destes *campi* se deu por ofertarem cursos de Ensino Médio Integrado. O *Campus Alvorada* já iniciou os cursos pensando em uma construção de matriz curricular integrada, assim como o *Campus Veranópolis*. Já o *Campus Ibirubá* reformulou seus cursos de Ensino Médio Integrado para que se adequassem à proposta de integração proposta pela Política, mesmo que a aprovação dos cursos tenha sido anterior à aprovação do texto da Política.

Foram entrevistados servidores que, de alguma forma, estiveram envolvidos na formulação do texto da Política, seja em sua fase de discussão, escrita ou aplicação no contexto da prática.

Em cada um dos *campi*, foram selecionados como participantes da pesquisa: um pedagogo atuante na área pedagógica, um docente da área propedêutica e um docente da área técnica.

Sobre a escolaridade dos entrevistados nesta pesquisa: dos quatro pedagogos entrevistados, uma é especialista, dois têm titulação de mestre e uma tem doutorado. Ambos os pedagogos, que são mestres, estão atualmente afastados para doutorado. Dos seis docentes entrevistados, cinco são doutores e um é mestre.

A escolha da ordem dos entrevistados foi conduzida da seguinte forma: a primeira pessoa entrevistada em cada *campus* foi o pedagogo. Os pedagogos entrevistados estiveram envolvidos nas discussões para as criações ou adequações dos cursos de Ensino Médio Integrado. O primeiro entrevistado foi questionado acerca dos nomes de docentes que haviam feito parte das discussões ou que estivessem colocando em prática a Política.

Os critérios para a seleção de entrevistados deram preferência para os servidores que acompanharam as discussões do texto da Política e que estejam há mais tempo no *campus/cargo*.

As entrevistas foram realizadas em sistema de videoconferência por razão da pandemia de Covid19 e foram gravadas para posterior degravação. O sistema de videoconferência foi escolhido pela facilidade de contatar pessoas à distância e pela necessidade de distanciamento social dado pela pandemia. Com a análise das entrevistas, foram aprimorados os indicadores e formulada a proposta de Avaliação da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS.

Como terceira etapa, foram analisadas as entrevistas com base na proposta de Bardin para a análise de conteúdo. (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de tratamento de dados e análise das comunicações, visando obter indicadores, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Sendo assim, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente, a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas. (BARDIN, 1977).

Nesta pesquisa, utilizaremos a teoria da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe para analisar a PIEMI-IFRS. É importante destacar que esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Sendo assim, essa teoria jamais deve ser pensada de forma estanque e sequencial. (MAINARDES, 2006). Os instrumentos e a análise dos resultados serão orientados pela abordagem do ciclo de políticas. Utilizaremos, então, a análise de conteúdo para a definição das categorias de cada contexto do ciclo de políticas, a análise de dados será feita de forma a contextualizar cada um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas.

Como última etapa desta pesquisa, a avaliação dos produtos educacionais será feita pelo mesmo grupo que foi entrevistado, acrescido dos gestores atuantes nas Pró-reitorias de desenvolvimento institucional e de ensino do IFRS. A avaliação dos produtos será por meio de um formulário eletrônico contendo questões abertas e fechadas para o aprimoramento dos produtos educacionais (Vídeo e Guia).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES - O OLHAR DOS ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS

Para a pesquisa, foram selecionados três *campi* do IFRS: *Campus* Alvorada, *Campus* Ibirubá e *Campus* Avançado Veranópolis. Esses *campi* foram selecionados, pois ofertam Ensino Médio Integrado e por demonstrarem uma efetiva ação e reflexão sobre a sua implantação no que tange à integração.

Inicialmente, estavam previstos para participarem da entrevista um pedagogo, um docente da área geral e um docente da área técnica de cada *campus* pesquisado, totalizando nove entrevistados. No *Campus* Alvorada, entrevistamos dois pedagogos¹⁷. Sendo assim, foram entrevistados quatro pedagogos e seis docentes, sendo que, dos docentes, três são da área geral e três da área técnica, totalizando dez pessoas entrevistadas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e julho de 2021, pela plataforma do Google Meet, devido à pandemia de Covid-19. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi feita a transcrição literal de todas as gravações, para posterior análise conforme Bardin (1977).

A organização da análise buscou sistematizar as respostas dos entrevistados em categorias amplas. Nesse processo, as falas dos entrevistados foram analisadas, trechos relevantes foram destacados, indicando a temática predominante. Essas temáticas geraram uma listagem e, a partir dessa listagem, aglutinamos temáticas semelhantes em grandes categorias.

Esse processo é denominado por Bardin (1977) de codificação. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. (BARDIN, 1977, p. 103-104).

¹⁷ No *Campus* Alvorada, o pedagogo atual, que na época estava na direção de ensino, indicou a pedagoga anterior, que esteve envolvida diretamente nas discussões dos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado. Essa entrevista foi muito importante para apreender o histórico da construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Então, para o *Campus* Alvorada dois servidores técnicos foram entrevistados.

A referida autora orienta que a organização da codificação compreende três escolhas, de acordo com a análise a ser feita: o recorte, a enumeração e a classificação/agregação. O recorte é a escolha das unidades de análise de registro; a enumeração é a escolha das regras de contagem; e a classificação/agregação é a escolha das categorias.

A unidade de análise registro que tomamos para esta pesquisa é o tema. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar tendências, opiniões e vivências sobre determinado objeto ou referente. Nesse caso, trata-se de temas eixo, em torno dos quais o discurso se organiza. Recorta-se o texto em função desses temas eixo, agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a respeito. (BARDIN, 1977).

De acordo com Bardin (1977), a regra de enumeração seria a contagem da frequência de aparição de certos elementos da mensagem. Porém, por tratar-se de um estudo qualitativo, essa abordagem não tem o mesmo campo de atuação, funda-se muito mais no conteúdo do que é trazido pelos entrevistados, tornando o procedimento de análise “mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos”. (BARDIN, 1977, p. 115). Importante ressaltar que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação, ela apenas é feita de maneira não frequencial. O que a caracteriza é o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice, aqui utilizamos o tema, e não sobre a frequência, em cada entrevista realizada.

A classificação é feita a partir dos temas obtidos na análise da unidade de registro. Na análise, agregamos temas semelhantes, gerando grandes categorias de acordo com as temáticas abordadas.

Nesta pesquisa, a teoria da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) orientou a análise da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS e o conteúdo das entrevistas.

Algumas das potencialidades do ciclo de políticas que são diferenciais balizaram a escolha dessa teoria para orientar a análise dos dados, uma vez que ela possibilita a ruptura com os modelos lineares e hierárquicos, baseados em agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste, por exemplo. Ball questiona acerca do conceito de implementação, possibilitando aos pesquisadores identificarem os processos de interpretação, tradução e recriação das políticas no contexto da prática. Outra potencialidade é entender que as políticas são orientadas por múltiplos focos,

há influências globais/nacionais/locais, atuando sobre as políticas educacionais. Foi pensada, desde a sua origem, para ser utilizada em pesquisas de análise crítica das políticas. (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Assim, a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais, tal como o objeto desta pesquisa. Uma das principais vantagens dessa abordagem é a flexibilidade, uma vez que é apresentada de forma aberta e, também, como um instrumento voltado à pesquisa de fontes e documentos. (MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes e Gandin (2013), a Abordagem do Ciclo de Políticas tem contribuído para a pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil. Isso se deve ao fato de ser fundamentada numa análise pela perspectiva da totalidade (contextos de influência, produção do texto e contexto da prática). Além disso, inspira estudos que englobam o espaço acadêmico e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais e não apenas como espaços de implementação de políticas.

Dessa forma, os instrumentos e a análise dos resultados foram orientados pela abordagem do ciclo de políticas. A análise de conteúdo foi utilizada para a categorização de cada contexto do ciclo de políticas, subsidiando a análise de dados realizada de forma a contextualizar e relacionar cada um dos contextos da abordagem do ciclo de políticas com os resultados obtidos. (BARDIN, 1977).

As grandes categorias geradas, a partir da análise das entrevistas foram: *aproximação aos conceitos*, *aproximação com a política* e *a realidade vivenciada*. O Quadro 3, abaixo, explicita a relação dos conceitos analisados com a Abordagem do Ciclo de Políticas.

Quadro 3: Abordagem do Ciclo de Políticas x Categorias de Análise

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Contexto de Influência	Aproximação aos Conceitos
Contexto da Produção de Texto	Aproximação com a Política
Contexto da Prática	Realidade Vivenciada

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na categoria de *aproximação aos conceitos*, foram elencadas as temáticas mais abrangentes e pertencentes à Educação Profissional e Tecnológica. Está contido

neste macrocontexto, o embasamento teórico, os documentos base e a legislação que fundamenta a Educação Profissional e Tecnológica.

A categoria de aproximação aos conceitos liga-se ao contexto de influência proposto pela Abordagem do Ciclo de Políticas.

O contexto de influência se caracteriza por ser nele

que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. (MAINARDES, 2006, p. 51).

É composto pelas macropolíticas, leis que influenciaram, em um contexto nacional, a formulação das políticas. É um contexto macro, mas que sofre pressões da sociedade, sendo influenciado por ela para a criação de políticas. É nesse contexto que estão os decretos e as leis que embasam o texto da política local.

Quando as políticas são elaboradas, diferentes grupos discutem e articulam-se em torno de suas finalidades no que diz respeito à educação, fazendo com que determinada política seja um acordo possível sobre os variados e muitas vezes contraditórios interesses desses grupos. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

É no contexto de influência que as políticas são iniciadas. Estão envolvidos os interesses e as ideologias. É também nele que os discursos políticos adquirem legitimidade e se tornam a base para a política que será redigida. O Quadro 4, abaixo, demonstra as categorias temáticas que se relacionam ao contexto de influência e que foram abordadas pelos entrevistados.

Quadro 4: Contexto de Influência e Aproximação aos Conceitos

	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA
	APROXIMAÇÃO AOS CONCEITOS
Embasamento teórico da EPT	<p>Concepção de Ensino Médio Integrado como um movimento contra-hegemônico à Base Nacional Comum Curricular e à contrarreforma do Ensino Médio</p> <p>Curricularização da pesquisa e extensão aliada ao projeto integrador</p> <p>Estudantes como sujeitos e cidadãos críticos</p> <p>Formação humana integral</p> <p>Formação <i>intercampi</i></p>
Documentos Base da EPT	<p>Identidade da EPT</p> <p>Integração</p>

Legislação Educacional	Interdisciplinaridade Perfil do egresso Permanência e Êxito Planejamento coletivo e avaliação Trabalho como princípio educativo Verticalização da oferta Verticalização da prática docente
------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Há temáticas que foram citadas e classificadas como pertencentes à categoria de aproximação aos conceitos que não aparecem textualmente na Política, são elas: Permanência e Êxito; Verticalização da oferta e da prática docente.

De certa forma, todas as temáticas estão contidas, mesmo que de forma indireta, na PIEMI-IFRS. Permanência e êxito, por exemplo, embora não seja citada literalmente, é um dos objetivos primordiais da educação como um todo, ainda mais da forma como a concebemos nos Institutos Federais. Uma das pedagogas entrevistadas (P4) comentou que houve um trabalho bastante importante de busca ativa dos estudantes no período de pandemia, para tentar evitar a evasão. O IFRS tem um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, conta com um observatório e pesquisas nessa área.

A verticalização da educação e da prática docente são pensadas nos Institutos Federais de forma que o estudante tenha oportunidade de ingressar no ensino técnico e ascender, se assim desejar, até o ensino superior, sem a necessidade de mudar de instituição.

Os professores que lecionam nos cursos de EMI são os mesmos que estarão lecionando no ensino superior, demonstrando, assim, o diferencial do corpo docente e técnico.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, do corpo docente dos Institutos Federais, englobando o país inteiro, 11,08% são especialistas, 50,59% são mestres e 33,73% são doutores. Dos técnicos administrativos em educação, 44,63% são especialistas, 20,40% são mestres e 2,21% são doutores. (SETEC/MEC, 2021).

O contexto de influência tem uma relação muito próxima com o da produção de texto. Isso ficou claramente demonstrado na aproximação dos conceitos identificados nessa categoria, pois, a maioria dos pontos temáticos elencados a partir das

entrevistas para esta pesquisa, também estão intimamente ligados com a categoria de aproximação com a política.

A categoria de *aproximação com a política* está relacionada com o contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas, que embasa essa análise. O contexto da produção de texto “é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com ‘a linguagem do interesse público em geral’”. (BOWE; BALL; GOLD, 1992 *apud* LIMA; GANDIN, 2012, p. 4).

O contexto da produção de texto é o resultado das disputas e dos acordos que ocorreram no contexto da influência. São as intervenções textuais que decorrem das disputas e acordos e que irão constituir os textos políticos. Devem ter uma linguagem de fácil acesso ao público-alvo e podem tomar diferentes formas, inclusive Vídeos ou outras apresentações mais informais, tais como cartilhas ilustradas. (LIMA; GANDIN, 2012).

Nessa categoria, a listagem de temáticas relacionadas com a Política se amplia em relação à listagem anterior. Muitos dos pontos elencados pelos entrevistados estão relacionados com o texto da PIEMI-IFRS, mas também têm ligação com o contexto da prática, que é o terceiro ponto da Abordagem do Ciclo de Políticas.

A separação em diferentes categorias, quando se trata de entrevistas e a sua relação com a teoria, apresentou essa característica de ser difícil traçar o limiar entre um ponto e outro. Há sempre uma conexão, pois essa é uma separação didática que fazemos para melhor explicitar a relação entre a teoria e a prática.

No contexto da produção de texto, identificamos os pontos que foram abordados pelos entrevistados e que se aproximam mais diretamente com o texto da Política. Algumas categorias temáticas foram identificadas e estão explicitadas no Quadro 5, abaixo.

Quadro 5: Contexto de Produção de Texto e Aproximação com a Política

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO		
APROXIMAÇÃO COM A POLÍTICA		
Documentos institucionais	Avaliação	Avaliação das disciplinas pensadas de forma integrada Avaliação periódica e coletiva da Política como diagnóstico da sua efetivação
	Docência	Autonomia docente Codocência no EMI Formação Docente e Continuada
	Ensino Médio Integrado	Capacitação sobre o EMI com troca de experiência <i>intercampi</i> EMI como missão dos Institutos Estágio Curricular Obrigatório no EMI Manutenção das línguas estrangeiras e Libras Reafirmação do EMI - Resistência aos itinerários formativos
	Gestão	Gestão do curso
	Resultado de disputas e acordos	Integração
Influência da realidade e da prática	Política	Eixo profissional como estruturante do curso Ensino presencial sendo ressaltado na Política Efetivação da Política pela ambientação Política deve ser um documento perene do IF, não somente de uma gestão Política referendando o que o <i>campus</i> já fazia no EMI Política vista como importante, embora tardia Texto da Política visto como não sendo a melhor forma de se apropriar
	Proposta dos Institutos Federais	Papel pedagógico do Instituto

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No contexto de produção do texto que se relaciona à aproximação com a Política, foram identificadas as grandes categorias temáticas: avaliação, docência, ensino médio integrado, gestão, integração, política e proposta dos Institutos Federais.

A temática de avaliação foi apontada tanto em relação à avaliação de aprendizagem quanto em relação à avaliação da Política como diagnóstico de sua efetivação. A avaliação da aprendizagem realizada de forma integrada é abordada na PIEMI-IFRS em um subtítulo nomeado *Avaliação como Prática Integradora*.

[...] é importante que se ressalte que a avaliação no contexto do currículo integrado, deve também contribuir para a formação integral dos estudantes, devendo ser pensada de modo a articular formação geral e formação específica, considerando especificidades dos sujeitos. (IFRS, 2019, p. 14).

A avaliação da Política como uma forma de diagnóstico de sua efetivação foi mencionada como uma forma dos atores institucionais se perceberem no processo de consolidação, no sentido de que todos devem fazer parte da integração, pois ela não deve ser vista como algo que ocorre de forma exógena ao grupo.

A temática relativa à docência foi abordada pelos entrevistados em relação a três pontos distintos: a autonomia docente, a possibilidade de ministrar aulas em formato de codocência e a formação docente continuada.

A autonomia docente foi relatada por uma das entrevistadas como a liberdade de ministrar aulas diferentes do formato de escola tradicional, delegando ao estudante também maior autonomia no processo de aprendizagem. Isso se reflete também na possibilidade de codocência, ou seja, ministrar aulas em parceria com um ou mais professores. A mesma entrevistada também referiu que esse trabalho conjunto pode ocorrer em horários distintos em sala de aula, planejando e abordando temáticas complementares em conjunto.

A possibilidade de codocência, não tem um componente que seja da [DT1], é compartilhado. Claro que isso não quer dizer que teremos uma integração entre todos, mas com alguns conseguimos. [...] Essa possibilidade de codocência, o quanto aprendemos e isso nos enriquece, pois nos desacomoda, nos faz ir além, enxergar aquilo que estamos acostumados. É uma construção coletiva, estamos sempre exercitando. Isso eu acho que é uma das coisas mais importantes que eu gostaria de destacar, pois acho que realmente a partir disso que conseguimos mobilizar e romper algumas

fronteiras, hierarquias. [...] A docência é algo muito interessante, conseguimos ter uma pluralidade de vozes. (DT1)¹⁸.

O outro ponto relativo à docência é a Formação Docente e Continuada. Essa temática relaciona-se com alguns temas trazidos nas entrevistas que abordam a questão da baixa adesão à ideia de EMI para aqueles docentes que não participaram da redação dos PPCs na forma integrada. Nas entrevistas, houve o relato de que aqueles docentes que chegaram depois da etapa de construção dos PPCs precisam ser formados para que possam entender a importância e as possibilidades que surgem quando se trabalha de forma integrada, como fica evidente nestas duas falas:

O grupo que trabalhou na elaboração do PPC dos cursos não foi o mesmo grupo que trabalhou e trabalha na efetivação dele. Isso faz com que algumas discussões coletivas que tivemos para a implementação do EMI sejam substituídas por concepções individuais, aquela que a pessoa carrega consigo sobre o que é o EMI. À medida que o tempo vai passando, tentamos trabalhar essas questões nos espaços de formação pedagógica, espaços esses que a nossa Política de EMI prevê. A importância de ter espaço de troca, de encontro. No entanto, é sempre diferente auxiliar na construção de algo e trabalhar na implementação, de quando se está somente na implementação. (P2).

Fizemos um curso de formação com ênfase na integração. Isso foi fundamental para pensarmos em como efetivar a integração no campus. É um ponto que a Política enfoca, que é a questão da formação dos professores. Ter um espaço para discutir temas e propor atividades integradoras, não só na sua própria proposta de atividades, mas avaliações integradas. (DG3).

A temática do Ensino Médio Integrado também foi ressaltada pelos entrevistados. O primeiro ponto de análise funde-se com a formação docente continuada que é a capacitação sobre o EMI com troca de experiência *intercampi*. Alguns entrevistados salientaram que seria importante uma troca de experiências entre os *campi*. Muitas vezes, o grupo fica tão imerso em sua realidade que não consegue vislumbrar outras possibilidades de atuação e a troca de experiências seria um importante aliado nesse processo.

O EMI também foi apontado nas entrevistas como um movimento de resistência aos itinerários formativos propostos pela Lei 13.415/2017. (BRASIL, 2017). De acordo com Ramos e Frigotto, a contrarreforma do Ensino Médio ataca, diretamente, os filhos da classe trabalhadora, uma vez que “[...] cumpre um duplo objetivo: pela natureza

¹⁸ Como as Normas da ABNT não regem diretamente a questão, optou-se por diferenciar as citações diretas das falas dos entrevistados utilizando-se o *itálico* tanto nas citações longas como também nas breves (quando não há destaque de recuo).

pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo”. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 44).

Cruz Sobrinho e Bonilha (2020) também citam que essa reforma do Ensino Médio é questionável, uma vez que não há justificativa para os gastos públicos com consultorias e fundações privadas. Se o que se quer é a melhora nos índices aferidos pelas avaliações de larga escala, isso é algo que os Institutos Federais já alcançam, mesmo sendo a proposta dos IF diametralmente oposta à fragmentação imposta pela Reforma do Ensino Médio. Ou seja, estima-se que a maior fragmentação do ensino tenderá a prejudicar a qualidade da educação ao invés de melhorá-la.

[...] por que o governo federal, para melhorar o ensino médio (etapa da educação básica), empreende todo um esforço inócuo para “inventar” uma “nova política educacional”, sendo que já se pode comprovar uma década de exitosa política pública educacional altamente qualificada no ensino médio, inclusive integrada à educação profissional, baluarte do discurso da reforma do ensino médio? (CRUZ SOBRINHO; BONILHA, 2020, p. 218–219).

Nesse cenário, portanto, os Institutos Federais assumiram um papel importante na resistência às reformas impostas, como destacam Ramos e Frigotto

[...] pelo significado que assumiu a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e a amplitude da mesma em nível nacional, cabe a construção de uma agenda coletiva de resistência à contrarreforma do ensino médio e ao desmonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 46).

Assim sendo, o EMI também foi citado por um dos pedagogos entrevistados, como uma forma de resistência dos Institutos Federais, da qual não podemos abrir mão. Da mesma forma como as línguas estrangeiras modernas e a possibilidade de agregarmos a Libras como segunda língua, tal como se propõe o *Campus Alvorada*.

Nos propomos a seguir resistindo com a proposta de ensino médio de não termos itinerários formativos. Nos propomos a manter a lógica da formação integral do sujeito e termos aquilo que pudéssemos ter de possível de todos componentes curriculares. Manter as línguas estrangeiras modernas, tanto português, quanto espanhol. Temos uma tradição no Campus de termos a Libras. (P2).

O Estágio Curricular Obrigatório foi referido por uma das pedagogas entrevistadas como uma possibilidade, porém com o indicativo de que deve ser bem avaliado em sua dinâmica e necessidade.

A Política nos reafirmou um aspecto bem importante sobre os estágios. Ela não traz um mínimo de carga horária, traz uma reflexão, não engessa. Abre

a possibilidade de ter ou não o estágio curricular obrigatório. Discutimos durante dois anos sobre estágios no campus. Entramos em consenso ou tem nos três cursos ou não tem nenhum. A Política, no quesito relativo aos estágios, vem amparar. É importante considerar o estágio curricular obrigatório, mas não engessado. (P3).

A menção ao Estágio Curricular ocorre apenas no documento das Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Conselho Nacional de Dirigentes dos Institutos Federais. (CONIF, 2018).

12. Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas, o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível.

13. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, o Estágio Curricular Supervisionado não Obrigatório como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho. (CONIF, 2018, p. 17).

A Gestão do Curso foi citada pelos entrevistados como fundamental para a organização dos cursos e para a efetivação da proposta de EMI. Nesse sentido, apontam as fortalezas e as dificuldades que são enfrentadas com a gestão nos seus diferentes níveis. Em relação às fortalezas, a entrevistada P3 referiu que *o “papel do gestor do curso se qualificou um pouco mais no ano de 2020. Eles entenderam que podiam delegar algumas situações ao colegiado”*. A entrevistada DT1, ressaltou a importância da atuação do gestor que *“no Campus temos essa característica. O Diretor-Geral é uma pessoa muito importante no campo de estudo do EMI. Vimos isso como algo importante politicamente”*. Por outro lado, apontando as dificuldades enfrentadas, a participante P1 referiu que *“falta um apoio maior da gestão de ensino para o acompanhamento de forma mais efetiva do trabalho, dando suporte ou até mesmo formando a visão de currículo no dia a dia”*. Nesse mesmo sentido, apontando a necessidade de apoio da gestão, a entrevistada DT3, refere que não houve *“nenhuma reunião formal ou convocação, por parte da gestão, para discussão da Política”*.

Por Gestão do Curso podemos englobar não só a figura do coordenador, mas todo o NDE, setor pedagógico, docentes e direção do *campus*. Ou seja, para que haja integração, é necessário que haja força política para que os tempos e espaços sejam disponibilizados. Não há como fazer EMI e integrar sem o apoio da Gestão do *Campus*.

Sendo assim, quando se trata de integração, uma entrevistada ressalta ser importante que haja um ambiente propício à integração. Incluindo a organização dos ambientes físicos visando propiciar a integração e o ambiente de abertura para que a integração se efetive.

Chegar ao Campus foi muito legal, gosto bastante de dizer isso. Eu estava num Campus de outro IF que era bastante conservador. Quando eu cheguei aqui, uma das coisas que eu mais fiquei feliz foi poder ver que estava em outro ambiente. Cheguei na sala de aula e a organização das classes estava em U, com os alunos sentados uns ao lado dos outros, aquilo pra mim foi muito legal. (DT1).

Ainda na mesma temática, dois dos pedagogos entrevistados manifestam que a integração deve perpassar outros momentos não ficando restrita ao projeto integrador. As aulas devem buscar as características de um ensino integrado, realizando reuniões de equipe visando esse olhar integrado. Enfim, entender a integração como uma cultura dentro do *campus*, e isso não se faz sem esforço e de forma abrupta. Nesse contexto, a Política está sendo vista pelos entrevistados como um norte e um convite à integração. Nesse sentido, os entrevistados apontam que:

Integrar não é fácil, não se obriga ninguém a integrar e não há como integrar o tempo todo. A ideia é que a integração perpassasse pelas aulas regulares, não só através do projeto integrador. (P3).

Além das reuniões de integração, havia os projetos em conjunto entre os professores. Eles trabalhavam neste sentido, buscavam pontos de intersecção nas disciplinas e trabalhavam em conjunto. (P4).

Em alguns casos, a Política veio para reafirmar o que o *campus* já estava fazendo em relação à integração. Um exemplo disso é o projeto integrador. Ele foi citado por sete dos dez entrevistados como uma estratégia pedagógica. O Projeto integrador tem sido uma estratégia utilizada nos *campi* pesquisados para ressaltar ainda mais a integração dos saberes estudados nos cursos de ensino médio integrado.

O Projeto Integrador, ou projeto interdisciplinar, como está na PIEMI-IFRS, não deve ser visto como a única forma de integração, salientando o que foi dito anteriormente. Assim, a formalização no PPC dos pontos de integração entre os componentes curriculares é uma forma de tornar mais clara as possibilidades de integração, mesmo para aqueles docentes que não participaram da concepção do curso.

Outra estratégia utilizada por um dos *campi* foram as Oficinas de integração, relatadas por dois entrevistados do *Campus* Ibirubá. Nesses eventos, uma temática foi abordada em diversos aspectos com abordagens de diferentes disciplinas. Foi a forma que o *campus* encontrou para iniciar o trabalho de integração com vistas à maior integração que seria feita daquele momento em diante. Para os entrevistados, seria uma forma de apropriar-se da Política pela ambientação, contribuindo assim para a sua efetivação.

A Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS reafirma o compromisso de trabalhar na perspectiva de um ensino médio integrado com a educação profissional, estando de acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Um dos principais objetivos é a garantia de, no mínimo, 50% das vagas para os cursos de Ensino Médio Integrado. (BRASIL, 2008a; IFRS, 2019).

No que tange à PIEMI-IFRS um dos pedagogos entrevistados ressaltou o eixo profissional do currículo como estruturante do curso.

A proposta do setor de ensino feita ao coletivo de professores foi de que o eixo estruturante do curso fosse a formação profissional. A partir disso, desdobraríamos quais seriam os conhecimentos, os saberes necessários das outras áreas. Ter o eixo da formação profissional não significa subsumir as demais áreas e saberes à formação profissional, mas sim, ter como eixo, a partir do qual, se desdobram e se apresentam os demais componentes curriculares. A lógica é que a aula de matemática a ser dada num curso não seja a mesma no outro, pois ela tem que ter interlocuções com a área de formação profissional. (P2).

Tal afirmação remete ao conceito de trabalho como princípio educativo, que é inerente ao ser humano e percebido como um direito e um dever.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, [s.d.], p. 1–2).

Nesse sentido, o currículo dos cursos de EMI buscam essa relação com os conteúdos estudados e a dimensão educativa do trabalho. Assim, procuram possibilitar aos estudantes as relações entre teoria e prática, não visando somente a técnica, mas também a maneira como o trabalho humano transforma a natureza em meios de vida, buscando a resolução de problemas de forma interdisciplinar.

Ou seja, é fundamental romper a fronteira da compartimentação de conteúdos. Conforme o texto da Política:

Para que essa se concretize, o diálogo, através do planejamento coletivo é fundamental para a efetivação de trabalhos interdisciplinares rompendo a fronteira da compartimentação de conteúdos e consolidando na prática o currículo do ensino médio integrado, tendo como base o trabalho como princípio educativo. (IFRS, 2019, p. 6).

Para Ramos,

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2011, p. 776).

Um ponto que mereceu destaque por parte dos entrevistados foi a questão do ensino remoto. A maioria das manifestações foi no sentido de que o ensino remoto retira parte importante que é a relação mais próxima do docente com o estudante. Isso fica evidenciado no texto da Política conforme excerto abaixo:

Cabe ponderar que o ensino na modalidade presencial é imprescindível para efetivação da proposta de integração curricular, nessa perspectiva a educação a distância é considerada como possível instrumento, especialmente através do registro de atividades de pesquisa e extensão em ambientes virtuais de aprendizagem. Mesmo que a ênfase de ensino seja presencial a utilização de recursos tecnológicos é metodologicamente interessante e pode também contribuir com a proposta do ensino médio integrado. (IFRS, 2019, p. 12).

O texto da Política, mesmo sendo anterior à pandemia, já sinalizava a abertura para a utilização dos ambientes virtuais como uma estratégia de aprendizagem. Todos os entrevistados que mencionaram a temática do ensino remoto foram unânimes ao relatarem, mesmo sem questionamento direto sobre o assunto, que há uma grande

dificuldade em manter a integração e a metodologia integradora nessa modalidade, em alguns casos, impossível.

Especificamente sobre o texto da Política, há manifestações no sentido de entendê-la como um documento importante, porém, tardio, visto que os Institutos Federais existem desde o final de 2008. O formato de texto também pode se tornar um obstáculo para que o conteúdo da Política não seja conhecido mais amplamente nos *campi*. Como já foi abordado anteriormente, para tornar-se acessível, a Política pode tomar outras formas, tais como cartilhas ilustradas, Vídeos, etc.

Uma temática relevante, trazida por uma das entrevistadas, é que a Política deve ser um documento perene do Instituto, não somente de uma gestão. Ela cita, como um paralelo “*que seja uma política de Estado e não de Governo*”. (DG2). Tendo em vista que o texto foi sendo redigido ao longo de um período que se inicia ainda na gestão do Reitor Osvaldo Casares Pinto e foi aprovada, após longo debate no Conselho Superior, já na gestão do Reitor Júlio Xandro Heck, pode-se dizer que o texto vem sendo tratado de forma institucional e não restrito a uma gestão em específico.

Em relação ao último ponto do Quadro 5, resgato aqui o que disse um dos pedagogos entrevistados quando se refere, muito adequadamente, ao papel pedagógico do Instituto.

Algo fundamental, no que tange às políticas, do IFRS, é que o Instituto possa ser, de certa forma, o professor de todos nós, tendo esse papel pedagógico. Essa relação dialética: construímos os documentos do Instituto e ele precisa nos ensinar. Ensinamos e aprendemos. Que o Instituto possa ser quem irá divulgar. E temos que ter uma avaliação para vermos como foi a apropriação do documento, para pensarmos como será o novo ciclo de aprendizagem. (P2).

Esse papel está contido na proposta dos Institutos Federais que foram criados para suprir uma lacuna na Educação Profissional e Tecnológica, visando uma formação integral, gratuita e de qualidade aos nossos estudantes. Lacuna esta que foi imposta, historicamente, pela dualidade estrutural entre a formação geral e a formação profissional. (MOURA, 2010a).

O ponto seguinte da Abordagem do Ciclo de Políticas se refere ao Contexto da Prática. É neste contexto que os textos serão interpretados, sendo também objeto de disputas. Por esse motivo, as políticas não são simplesmente implementadas. É na vivência que o contexto produzirá as respostas aos textos políticos e que o texto produzirá os seus efeitos e consequências. Em suma, as políticas são intervenções

textuais, mas também carregam desafios e possibilidades, sendo que as respostas aos textos trarão consequências reais, que devem ser analisadas dentro do contexto da prática.

O contexto da prática é o resultado da aplicação da política no fazer diário, como ele se traduz nas ações e projetos que estão sendo pensados e praticados nas instituições educativas. São as pessoas que colocam as políticas em prática, uma vez que precisam transformá-las (texto) em uso (prática): considerado um desafio para todos os envolvidos, em especial, na legitimação das políticas públicas educacionais. (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017).

Ao fundamentar a importância da análise dos três contextos, de influência, da produção de texto e da prática, a abordagem do ciclo de políticas estimulou uma análise mais ampliada das políticas, sobretudo as educacionais. (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Com relação à análise do contexto da prática, a abordagem do ciclo de políticas contribuiu para a superação da ideia de que os pesquisadores deveriam identificar, no contexto da prática, a efetivação da política oficial. Ao contrário disso, a abordagem do ciclo de políticas explica que as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações e criações. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 149).

Como verificamos na análise das temáticas trazidas nas entrevistas, o contexto da prática não é a simples efetivação da política oficial. Sendo assim, é nesse contexto que as políticas podem ser ressignificadas. Portanto, percebemos que em alguns pontos do texto da política, os *campi* têm maior dificuldade para visualizar ou propor formas de aplicação prática, visto que são diferentes as realidades por eles vivenciadas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas tem contribuído para superar a ideia de que as rearticulações apenas ocorrem quando a política chega ao ambiente acadêmico-escolar. Isso permite ao pesquisador focar essas rearticulações e embates em cada um dos contextos. Em todos eles, a política é alvo de disputas, desde quando a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os atores institucionais a vivenciam. (MAINARDES; GANDIN, 2013).

A seguir, o Quadro 6 demonstra as temáticas relacionadas ao contexto da prática que foram apontadas pelos entrevistados de acordo com a realidade vivenciada nos *campi*.

Quadro 6: Contexto da Prática e Realidade Vivenciada

		CONTEXTO DA PRÁTICA	
		REALIDADE VIVENCIADA	
Contexto em que os textos são interpretados	Avaliação	<p>Avaliação da Política com a comunidade acadêmica e no espaço de troca <i>intercampi</i></p> <p>Organização do currículo em disciplinas visto como uma perda ou um passo atrás para seguir</p> <p>Reformulação dos PPCs para ajustes à realidade vivenciada no processo de integração</p>	
	Docência	<p>Acolhimento e motivação de novos e antigos docentes em relação à Política</p> <p>Alternância dos docentes da área geral nos cursos de EMI para enriquecimento da prática</p> <p>Internalização da Política pelos docentes</p> <p>Livros didáticos vistos como inadequados à proposta de EMI</p> <p>Mudança da linguagem utilizada para referir-se ao EMI</p> <p>Pensar a relação com o território e a intervenção que pode ser feita</p> <p>Pouca adesão dos docentes à proposta do currículo do EMI</p> <p>Visão utilitarista das disciplinas do núcleo comum</p> <p>Zona de individualização do conhecimento (Resistência)</p>	
	Ensino Médio Integrado	<p>Adequar o nível de ensino ao perfil do egresso e a temporalidade</p> <p>EMI não tem uma "receita" de como fazer e não pode ser um concomitante interno</p> <p>EMI auxilia o estudante a entender o contexto do conteúdo estudado</p> <p>Estranhamento ao currículo integrado</p>	
	Gestão	<p>Apoio da Gestão do <i>Campus</i> e do Curso para a efetivação do EMI</p> <p>Falta de apoio da gestão para a integração</p>	
	Objeto de disputas	Integração	<p>Aplicabilidade da parte técnica atraindo os estudantes - perfil diferenciado EMI e somente EM</p> <p>Integração requer diálogo e tem impacto positivo sobre os alunos (participação ativa)</p> <p>Prática integrada mesmo com as APNPs</p> <p>Projeto integrador não é unanimidade entre os estudantes, muitos preferem o ensino tradicional</p> <p>Romper as barreiras do tecnicismo para realmente integrar</p>

Vivência trará as respostas aos textos políticos	Política	<p>Garantir a aplicação da Política no cotidiano e a tarefa de integrar deve ser de todos</p> <p>Política sendo bem recebida no <i>campus</i> e impactando pouco no que já estava sendo feito</p> <p>Política impactando na autocobrança do docente</p> <p>Política como uma utopia e a possibilidade de uma educação diferente</p>
	Proposta dos Institutos Federais	<p>Acompanhamento aos estudantes em época de pandemia - Assistência Estudantil</p> <p>Importância da formação docente na diminuição da fragmentação da educação</p>
Texto produz efeitos e consequências	Dificuldades	<p>Burocracia entavando a integração (por conta das normativas docentes de Plano de Trabalho)</p> <p>Desafio de integrar no ensino remoto imposto pela pandemia</p> <p>Dificuldades para a efetivação da integração, mesmo anterior à pandemia</p> <p>Documentos institucionais não são conhecidos/apresentados, não houve discussão da Política</p> <p>Impacto da pandemia, antecipando a entrada no mundo do trabalho</p> <p>Institutos sofrendo pressão para certificação parcial, acelerar o último ano</p> <p>Pandemia interrompendo um processo de integração que estava sendo iniciado</p>
Resultado da aplicação da Política no fazer diário	Possibilidades	<p>CH remota para algumas disciplinas (definitivamente), alunos rendendo mais no EaD</p> <p>Não observou resistência às propostas de integração</p> <p>Ouvir as demandas dos estudantes para a temática do projeto integrador</p> <p>Ouvir as vozes que normalmente são silenciadas</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No contexto da prática que se relaciona à realidade vivenciada, foram identificadas as mesmas grandes categorias temáticas do contexto anterior, sendo elas: avaliação, docência, ensino médio integrado, gestão, integração, Política e proposta dos Institutos Federais. Além das categorias elencadas anteriormente, as categorias de dificuldades e possibilidades foram criadas para dar conta dos aspectos relativos à aplicação prática do texto político. Nesse contexto, temos uma série de temas que se conectam com o fazer diário do EMI e uma busca por adequação do

texto da Política. A pandemia de Covid-19 trouxe diversos novos desafios que fogem ao que a Política Institucional para os Cursos de EMI propõe.

As formas de organização dos Projetos Pedagógicos de Curso foram citadas nas entrevistas e incluídas na categoria de avaliação pelo fato de já existir uma primeira leitura da realidade, mesmo que não de forma sistemática. Houve também a citação de que a avaliação da Política deveria ser feita juntamente com a comunidade acadêmica e, se possível, em um espaço de troca *intercampi*.

O bom da avaliação é quando vem algo que não havíamos percebido, algo que fosse útil e que não era perceptível. Por que, qual é a visão dos estudantes sobre todo esse processo? Como eles estão sendo afetados por isso? Se estamos avaliando a Política de uma instituição federal que tem como missão o desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural e ambiental da comunidade, temos que ouvir também a comunidade. Como a comunidade está sentindo os reflexos dessa Política? O resultado está chegando até eles? Não está? Se não está chegando, como fazemos para chegar até eles? (DT2).

Por mais que a troca no campus seja grande, como são poucas pessoas, cada um é de uma área, então acaba não tendo essa troca. Eu sou a única pedagoga do campus, não tenho colegas de área para trocar ideias, impressões. Então não temos essa troca entre pessoas das áreas. Por mais que tenha troca na equipe como um todo. Esse é um ponto que poderia ser bem interessante. Talvez possamos trabalhar mais de maneira intercampi. (P4).

Isso remonta à ideia de existirem espaços de troca de experiência entre os *campi* para o fortalecimento da oferta de EMI alinhado com a PIEMI-IFRS.

Em relação aos PPCs dos cursos de EMI, há uma percepção, por parte dos entrevistados, de que é necessário encerrar o ciclo do curso, formando uma turma ao menos, para que se possa pensar em possíveis reformulações e possíveis ajustes à realidade vivenciada no processo de integração.

O *Campus Ibirubá* ainda não formou a primeira turma no atual PPC que foi reformulado para buscar a integração. Da mesma forma, o *Campus Avançado Veranópolis* ainda não formou a primeira turma de EMI e, além de ser a primeira turma dessa forma de oferta no *campus*, eles já iniciaram a oferta de EMI na perspectiva da integração.

O *Campus Alvorada*, que tem cursos de EMI aprovados desde 2016, está trabalhando na escrita de um novo projeto pedagógico que prevê uma mudança na forma de organização da matriz curricular. O relato a seguir demonstra que houve uma discussão bastante longa nesse *campus* para essa alteração.

Foi uma discussão bem prolongada, difícil. Fomos relutando e, no final, acabou se retomando aquele modelo das disciplinas, porque a organização por componentes e por áreas do conhecimento dos componentes curriculares ficava muito difícil. (DT1).

Nesse sentido, o PPC de um curso é um texto político, mas também deve ser aplicável na prática. Relatos como esses corroboram com Ball, entrevistado por Mainardes e Marcondes (2009), que reitera que

[...] podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306–307).

A categoria Docência teve um amplo número de temáticas abordadas que têm relação direta com o Contexto da Prática. Um dos temas relatados pelos entrevistados é o acolhimento e a motivação de novos e antigos docentes em relação à Política, temática esta que remete à adesão dos docentes na integração necessária para o êxito do EMI. Como cita, muito apropriadamente, a entrevistada

Não podemos pensar que agora o PPC está pronto e vamos implementar, porque o professor chega e não participou do processo, não entende nada. Tem que trazer ele, situar, principalmente para aquele professor da área básica que atua nos três cursos, é mais desafiador. Precisa estar os três coordenadores, alguém da equipe mediando esse acolhimento ao professor. Esse ponto é bastante importante quando muda o professor. É importante também lembrarmos os professores que já atuam no curso, lembrar ele no plano. Ele já tem uma caminhada e é importante acompanhar. (P3).

Ela ainda acrescenta na sua fala sobre a internalização, por parte do docente, da Política no seu fazer diário.

Mas também têm aqueles que já incorporaram a carga horária, já a colocam no plano de ensino. Na prática, percebemos isso nos conselhos de classe. Nesse momento, percebemos que alguns promoveram uma avaliação integrada. Significa que ele integrou algum ponto daquela ementa. Não é só uma questão de integralizar, é internalizar. Eles têm que internalizar que agora o trabalho é esse. (P3).

Tendo em vista a internalização da Política por parte dos docentes em seu fazer diário, outra temática que foi trazida por uma das docentes da área geral, é que, com o passar do tempo, haja uma alternância dos docentes nos cursos, para que possam fazer trocas de ideias com outro grupo.

Acho interessante que, em algum momento, haja uma alternância, não vou ficar sempre trabalhando só com os cursos de Agro. Talvez eu precise ter experiência do outro grupo para modificar algumas coisas deste grupo. Trazer

ideias de um outro grupo, porque até agora, nas reuniões por grupo, por curso, tem professores que eu sequer tenho contato por serem de outro curso. Enquanto auxílio na prática docente, acrescenta conhecimento, conseguimos ter uma visão mais ampla, dar mais sentido e melhora a prática docente o fato de estar focada numa área. (DG2).

Essa alternância é vista como salutar pela entrevistada e ela se reporta a esse desacomodar-se em outros momentos, como ela mesma se refere “*sair da zona de conforto*”. (DG2).

Pensando ainda nesse movimento de internalização da Política, um ponto trazido por uma das pedagogas entrevistadas é a percepção de uma mudança na linguagem utilizada para referir-se ao EMI. Ela recordava que no primeiro ano da implantação do novo currículo, os docentes falavam muito a respeito de mudança de matriz curricular e que, aos poucos, ela ia trazendo um olhar diferente, apontando que não era apenas uma mudança de matriz e sim no sentido de dizer que: “*Estamos implementando uma proposta pedagógica, é diferente, é mais do que implementar uma matriz nova*”. (P3).

Assim, da mesma forma foi em relação aos livros didáticos, pois houve a percepção, por parte da pedagoga entrevistada, acerca da mudança no uso dos termos que os docentes utilizavam para se referir à inadequação dos livros didáticos propostos pelo PNLD em relação à proposta do EMI.

Sobre essa percepção, uma docente da área geral também destaca que os livros didáticos não se encaixavam na proposta de EMI

O que esse ano se falou, em alguns momentos, foi por conta da BNCC. Num primeiro momento, nos veio a demanda para escolher livros didáticos para os projetos, por área de conhecimento. Tivemos duas ou três reuniões, algumas por área também e numa reunião chegamos à seguinte conclusão: No momento em que nós adotarmos um livro didático para Ciências da Natureza, um para as Humanas, estaremos jogando fora todo o trabalho que foi feito até aqui, em relação ao projeto integrador, que relaciona todas as disciplinas e não por área do conhecimento e com a área técnica. Dentro da proposta da base, não nos encaixamos! Tanto que, depois de uma longa discussão, optamos por não aderir ao livro didático. [...] Como tínhamos que escolher um único livro de Ciências da Natureza, independente do curso, ele não se encaixava bem nos três. [...] Salvei algumas cópias dos livros, achei muito interessante a forma como são organizados. Mas também penso que é muito “receitinha de bolo”. Demonstrar o passo a passo, é ótimo, mas como um subsídio de consulta. Então, qual é a razão de um projeto que tem como objetivo ser adaptado à realidade da comunidade e também de cada curso, ter uma “receitinha de bolo” para seguir e cada aluno ter o seu livro didático? Então, pensando em tudo isso, resolvemos que não iríamos aderir. (DG2).

Corroborando com essa fala, trazemos a contribuição de Azevedo (2017), ao indicar os docentes como protagonistas do processo de formação ao invés de meros reprodutores de livros didáticos.

O protagonismo dos educandos corresponde, também, a um protagonismo dos educadores que, gradativamente, ultrapassam a posição de meros transmissores de informações, ou reprodutores de livros didáticos, tornando-se pesquisadores e orientadores de pesquisa. (AZEVEDO, 2017, p. 235–236).

Pensando nessa relação dos livros didáticos com o protagonismo docente e estudante que Azevedo (2017) nos traz, podemos analisar outro ponto relatado por uma das docentes entrevistadas.

Outra coisa também importante, pensando na Política do EMI, pensar para quem estamos ali. É uma instituição pública, gratuita que é importante ressaltar. Essa relação com o território é muito importante de ser ampliada, cada vez mais. Conhecer o território, as pessoas. Romper os muros do Instituto. Muitas vezes acontece isso: se fecha naquela redoma, de muros bem altos, literalmente, muito altos e às vezes não se rompe com essas fronteiras. Acho que isso também é fundamental para o EMI, realmente integrado para podermos pensar e planejar uma aula que faça sentido para as pessoas que estamos formando e nos formando junto, é fundamental. (DT1).

Ela traz a ideia de que o docente e a própria comunidade interna do Instituto, rompam a redoma e se coloquem no território que ocupam de forma mais aberta. Ela relata que esse caminho é fundamental para que o EMI seja realmente integrado e que o docente possa planejar uma aula que faça sentido, mas, para isso, ele precisa conhecer o território que o *campus* e o estudante ocupam.

Outra docente entrevistada refere, seguindo na mesma temática, que as intervenções propostas somente terão sentido no momento em que elas forem pensadas para aquela realidade. *“As possibilidades de intervenção nesse meio para transformar o lugar para melhor, inclusive nas questões ambientais. Enxergar que é importante conhecer o meio ambiente, mas que o meio ambiente começa aqui”.* (DG1).

Essas falas estão em consonância com a PIEMI-IFRS quando esta trata do envolvimento da comunidade no ambiente escolar. Conforme excerto abaixo:

Ao citarmos comunidade a ideia é o envolvimento para além da escola, mas, que considere o entorno, o território e os sujeitos que fazem parte da comunidade onde a instituição está inserida. Trabalhamos aqui com a ideia de território como elemento atuante no processo histórico de formação da

sociedade segundo uma perspectiva econômica, política, cultural e ambiental. (IFRS, 2019, p. 6).

Alguns pontos mereceram atenção em relação às dificuldades que foram percebidas pelos entrevistados em relação à temática da Docência. Uma das pedagogas entrevistadas diz que percebeu pouca adesão de alguns docentes à proposta do currículo do EMI. Ela ressalta que essa situação ocorre quando os docentes não participam das discussões para a construção do currículo.

Uma distorção no entendimento de como ocorreria a integração, que foi ressaltada por uma docente do núcleo básico, é a percepção equivocada que os colegas docentes da área técnica têm de que as disciplinas no núcleo básico são vistas de forma utilitarista pelos colegas. Conforme ela relata: *“A visão utilitarista das disciplinas do núcleo comum, do 'pra que me servem os teus conceitos'. Isso é algo que eu já critiquei, não é um caminho só desse grupo para aquele, é um caminho que deve ser de mão dupla”*. (DG2).

Nesse ponto, da fala da docente da área geral, pode ser feito um paralelo com o conceito de dualidade estrutural que foi tratado anteriormente. Ramos (2017) ressalta não ser possível admitir que a estrutura educacional comporte cursos de formação profissional dissociados da formação básica.

E, por fim, na temática da Docência, uma docente da área técnica aponta uma situação que ela denominou de zona de individualização do conhecimento a qual ela atribui uma significação de resistência por parte de colegas docentes. Isso fica mais claro neste trecho:

Em relação às resistências, aquilo que eu vivenciei e experienciei das relações com os colegas. O mais difícil de colocar essa Política em prática é justamente sairmos da zona de individualização do conhecimento, para algo mais coletivo e, de fato, integrado. (DT1).

Em relação à Docência, os pontos destacados evidenciam que o ambiente em que as políticas estão inseridas é permeado de disputas, sempre há um jogo de forças de apoio e resistência à proposta. (LIMA; GANDIN, 2012; MAINARDES, 2006).

O Ensino Médio Integrado foi citado em algumas entrevistas, nas quais pontos específicos ao contexto da prática merecem destaque. Um ponto trazido na entrevista de um docente da área técnica é a adequação do nível de ensino ao perfil do egresso. Ele lembrou uma formação que foi realizada no *campus* com a presença do

professor Sidinei Cruz Sobrinho. Segundo o entrevistado, a questão da adequação do nível de ensino ao perfil do egresso foi ressaltada na palestra.

Uma coisa muito interessante que o professor Sidinei [Cruz] Sobrinho falou na sua palestra é que, em alguns casos, precisamos ter um certo desprendimento da nossa disciplina. Todos os professores têm uma qualificação tão grande, que queremos passar muita informação para os estudantes. Inclusive deu um exemplo: a professora de química do meu campus queria que os alunos do Técnico em Informática saíssem engenheiros químicos. Não é esse o objetivo que está lá no perfil do egresso. (DT2).

A fala do Docente citado acima (DT2) se confirma em um texto de Sidinei Cruz Sobrinho (2019), quando ele se refere ao perfil do egresso dos cursos de EMI e aponta que:

Sugere-se que, com base nas experiências e discussões já realizadas, elabore-se o Perfil do Egresso a partir do entendimento que se espera de essencial para a formação daquele sujeito do EMI. A pergunta a ser feita é: quais conhecimentos, conteúdos, compreensões, saberes e prática se espera de todo educando que conclui um curso de educação profissional, integrado ao ensino médio? (CRUZ SOBRINHO, 2019, p. 174).

E completa dizendo que:

[...] o perfil profissional do egresso deve responder ao que se espera do educando, tanto em conhecimentos específicos da formação na habilitação profissional específica, quanto da formação geral, bem como, integrado e inerente a elas, da formação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, da cidadania e para o mundo do trabalho. (CRUZ SOBRINHO, 2019, p. 174).

O que pode ser ressaltado nessa temática é a busca pelo equilíbrio entre a necessidade de cumprir com um projeto que foi fixado e a temporalidade necessária para se cumprir com o plano traçado. Conforme Teixeira (2016), “A interdisciplinaridade não é modismo da globalização. [...] não se procura a volta do enciclopedismo ou da doutrina das especializações, mas sim o meio termo entre o singular e o plural”. (TEIXEIRA, 2016, p. 11).

Nesse prisma, outro tema trazido nas entrevistas se encaixa nesse ponto quando uma docente (DG1) menciona que para o estudante é importante entender o contexto do conteúdo estudado para que não seja visto como uma “decoreba”.

Algo que impacta na sala de aula é trazermos o aspecto da formação do sujeito crítico. Não simplesmente despejar um monte de conteúdo, mas fazê-los perceber aquilo como parte da vida deles, do meio em que vivem, seja

[nome da cidade] ou mais do que isso. Entender a importância de que não seja apenas uma “decoreba”, que tenha um sentido, que tenha sido construído, estudado. Não chegamos até aqui por acaso. (DG1).

Ou seja, ao perceber a importância do conteúdo estudado, o mesmo se torna relevante, sendo carregado de sentido pelo estudante. Dessa forma, ele passa a entender que há uma construção histórica do conhecimento, entremeada pela formação humana integral.

Um diferencial do currículo de EMI refere-se à questão da escolha dos conteúdos que farão parte do Projeto Pedagógico do Curso. Essa escolha é feita de forma diferente do que comumente ocorre em cursos de Ensino Médio. Conforme Moura (2010a)

[...] os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. A formação integral implica competência técnica e compromisso ético, que se traduzam em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária. (MOURA, 2010b, p. 5–6).

Talvez seja por esse motivo que uma das pedagogas entrevistadas (P1) relatou que os docentes da área específica (técnica) estranharam a forma de organização do currículo do curso. Esses docentes chegaram ao *Campus* após a discussão que foi feita para a construção do PPC. Ela mesma se coloca nessa posição quando relata que *“Para mim também foi algo muito novo. Me surpreendi em fazer um currículo naquele formato. Hoje eu consigo enxergar como pode dar certo”*. (P1).

Encadeando com o último destaque da temática de Ensino Médio Integrado, trazemos o que disse uma docente da área geral e que resume muito bem a questão apontada de formas diferentes pelos demais entrevistados. Ela diz que o EMI não tem uma “receita” de como fazer e que também não pode ser apenas um concomitante interno.

Infelizmente o EMI não tem uma receita de “como fazer”. Temos uma Política com objetivos, mas efetivar é muito difícil. Talvez justamente por essa deficiência, a formação fragmentada que temos. [...] Tem coisas na Política que eu acredito que são inatingíveis na nossa prática, aquilo que seria o ideal, mas não conseguimos. Estou bem satisfeita se conseguirmos chegar num limiar anterior, que contemple algumas coisas e consiga mudar um pouco essa prática para que o nosso EMI não seja um concomitante interno. Inicialmente foi a percepção que eu tive. Não tem nada de diferente, é um concomitante interno. Em relação a isso, algumas coisas já mudaram, mas a Política mesmo é um caminho longo. (DG2).

A gestão, já analisada no contexto da produção de texto, aparece na fala dos entrevistados em relação ao contexto da prática. Os entrevistados referem a gestão como fundamental para criar condições de integração curricular. Uma das pedagogas entrevistadas alude ao estilo de gestão para fazer um paralelo na questão de apoio ao trabalho

[...] quando as pessoas decidem junto, a tendência é que todo mundo compre aquela ideia. Agora quando o gestor decide sozinho, só te avisa, provavelmente tu vai ter outra visão, outra opinião. No mesmo sentido, quando a gestão é democrática, a tendência é que todo mundo adira à proposta, diferente de uma gestão monocrática, a visão é outra. (P1).

A importância da gestão no apoio da proposta de integração foi sinalizada pelos entrevistados no sentido de que o Ensino Médio Integrado não é, nem de longe, um trabalho individual. É necessário um conjunto de fatores para que isso possa ser colocado em prática e seja efetivo. Um dos pedagogos entrevistados se refere à questão, englobando outros aspectos que, indiretamente, mencionam a gestão. Nesse caso, não somente a gestão do curso, incluindo aí os docentes, mas a gestão do *campus* ao propiciar a estrutura como um todo para que se possa trabalhar a integração.

Os professores da área de formação profissional [do curso] conseguiram pensar estratégias para trabalhar dessa forma (por área de conhecimento), com maiores ou menores dificuldades, mas conseguiram. Tanto é que no PPC novo, esse curso conseguiu manter pistas dessa integração um pouco maior, prevendo componentes curriculares em codocência, que é algo trabalhoso que exige bastante dos docentes, da instituição, exige apoio, estrutura. (P2).

Em relação à falta de apoio da gestão, relatado por uma das pedagogas entrevistadas (P1), podemos apontar que talvez essa tenha sido uma dificuldade inicial, até que os tempos e espaços possam ser institucionalizados, seja no sentido de viabilizar reuniões com os grupos de docentes, sejam adaptações estruturais que se façam necessárias ou, até mesmo, maior ênfase na formação continuada para fortalecer a integração nos *campi*.

Cruz Sobrinho (2019) menciona que os discursos e as práticas precisam estar homogêneas na instituição uma vez que

[...] o EMI e o Currículo Integrado não são assuntos apenas do ensino, mas, necessariamente, de todos: pesquisa, extensão, administração, desenvolvimento institucional, estudantes e comunidade externa (no limite do seu alcance). Embora, em regra, a Gestão de Ensino do IF assuma a responsabilidade de coordenar a implementação do Currículo Integrado, a

participação dos demais setores, servidores e envolvidos é condição sem a qual não haverá sucesso na proposta apresentada. Isso porque, por exemplo, não se pode falar em Currículo Integrado sem considerar a pesquisa como princípio pedagógico. Daí que não fará sentido a Gestão de Ensino pensar o PPC, nessa perspectiva, quando as demais decisões e políticas institucionais da Gestão de Pesquisa caminhem em sentido contrário; bem como quando não há diálogo com a Gestão Administrativa de Recursos Financeiros e de Pessoal ou Desenvolvimento Institucional. Talvez o maior desafio hoje não seja integrar o currículo, mas integrar a gestão e as ações, as pessoas e as práticas, de modo efetivamente em rede, sistêmico e dialógico. (CRUZ SOBRINHO, 2019, p. 155–156).

Tendo em vista a citação de Cruz Sobrinho (2019), sobre a gestão impulsionando as ações de integração, seguimos ao próximo tema relativo ao contexto da prática, que é a integração.

Um dos pontos que foi comentado por uma das docentes entrevistadas é sua percepção de que a aplicabilidade da parte técnica atrai os estudantes que buscam o ensino técnico integrado.

Minha percepção é a de que os estudantes gostam muito de ter a parte técnica e deste vínculo que procuramos ter com as propedêuticas. Essa aproximação que fazemos, especialmente no Técnico [nome do curso], com a realidade do mundo do trabalho, com a possibilidade de atuarem em empresas, faz com que os estudantes se interessem um pouco mais pelos conteúdos, por conta da aplicabilidade. (DT3).

Diferente daqueles estudantes que estão buscando o Ensino Médio, que é considerado de excelente qualidade, como forma de prepararem-se para o vestibular ou Enem. Uma das docentes da área geral que foi entrevistada trouxe essa percepção quando referiu o que segue

[...] consegui observar que, para aqueles alunos que têm o perfil e se identificam com a área técnica, a proposta foi válida. Ensinar [nome da área] no contexto da área prática, foi válido. Mas para aqueles alunos que têm o perfil de buscar o Ensino Médio apenas, a receptividade foi menor. (DG2).

E, complementando essa fala, um docente da área geral ressalta que “[...] às vezes acabamos caindo na lógica de que temos que ensinar tudo porque tudo cai no Enem, no vestibular. Somos cobrados por isso, querendo ou não temos um perfil bem heterogêneo de estudante”. (DG3).

Ainda em relação à percepção de um perfil diferenciado entre os estudantes de EMI, uma docente relata ter a percepção de que a integração não é bem recebida por alguns estudantes. Ela se refere à integração trabalhada por meio do projeto integrador.

Temos grupos de alunos e, provavelmente, deves ter ouvido alguns dos alunos mais ícones em relação a isso. São aqueles alunos que absorvem, que se vestem do projeto e aproveitam muito, mas, infelizmente, para muitos alunos, aquilo que sai do tradicional é matação, é perda de tempo ou vão na carona dos outros. (DG2).

Por outro lado, há uma percepção, por parte de um dos docentes entrevistados, de que a integração traz uma participação ativa dos estudantes e que isso tem um impacto positivo sobre eles. “*Vemos o crescimento dos estudantes enquanto sujeitos, cidadãos críticos e conscientes, é um impacto muito positivo. Vê-los estudando, as possibilidades de integração, aprendendo, conhecendo é muito bom ver isso tudo acontecendo*”. (DG1).

Conforme um dos docentes entrevistados, a integração requer diálogo: “*Uma dificuldade que temos é a de coordenar os trabalhos, estávamos acostumados com as nossas disciplinas, cada um com a sua. Agora temos que dialogar, temos que arrumar um espaço de tempo para esse diálogo*”. (DT2).

Esse processo dialógico perpassa tanto pelo grupo de docentes, que precisam se organizar para trabalhar em conjunto, como com os estudantes, que precisam ser apresentados à essa nova forma de aprendizado, conforme relata um dos docentes entrevistados

O principal impacto é o aluno perceber que, no mundo real, os problemas demandam conhecimentos das diversas disciplinas, esse é o principal impacto. Terem a noção de que as disciplinas são segmentadas, mas quando você vai realizar a resolução de um problema na prática, na realidade, ele envolve todas, senão todas, mas envolve diversas áreas do conhecimento. (DT2).

E, para que essa modificação seja real, uma docente da área técnica ressalta que talvez seja necessário romper com a barreira do tecnicismo

Talvez também romper com o tecnicismo, pois existe uma concepção de que o técnico é mais importante que o básico. E essa separação se demonstra também de outras formas. O curso é integrado, o objetivo é a formação humana, não é somente preparar para o vestibular. (DT1).

Frigotto (2012) ressalta que, para a superação do tecnicismo, é necessário haver equilíbrio e diálogo constante entre teoria, técnica e prática:

Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinadas nem pela unilateralidade da teoria (teorismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas uma unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis. (FRIGOTTO, 2012a, p. 74).

Por fim, na temática da integração, um dos docentes da área técnica relata que foi possível realizar uma prática de avaliação integrada, mesmo com as APNPs. Ele ressaltou que isso somente foi possível por conta do alinhamento dos professores na predisposição de integrar.

Nas APNPs eu participei de uma prática de avaliação integrada. Trabalhei em Direitos Humanos, o professor de História estava trabalhando História da África, a professora de Português estava trabalhando Gêneros Literários. Nós fizemos uma avaliação integrada no final do módulo, buscando integrar esses três conteúdos que têm algum tipo de relação. Então, mesmo nas APNPs nós conseguimos, claro que talvez não com a intensidade que nós teríamos feito quanto no ensino presencial, trabalhar alguma prática de avaliação e integração de conteúdos. Mas isso depende muito do alinhamento dos professores, alguns se dispõem a fazer. Acho uma pena para o curso e para os alunos. Mas nós temos de fato esta situação que não deve ser específica do Campus [nome do campus], deve acontecer em outros campi também. (DT3).

Seguindo ainda no contexto da prática, passamos à temática da Política. Uma das pedagogas destacou a questão da vigilância sobre a Política: “*Temos que ter uma vigilância se a Política como um todo está sendo garantida no cotidiano*”. (P3). Ela se referia no sentido de ter sempre em mente os objetivos da Política, ser “*vigilante da proposta pedagógica*”. (P3). Alinhada a essa ideia de vigilância, há a fala de uma docente da área geral. Ela afirma que a tarefa de integrar deve ser de todos, conforme segue:

Eu, às vezes, me preocupo e inclusive já me posicionei em relação a isso em algumas reuniões. Observo que tem professores, principalmente da área técnica, que pensam que a obrigação de integrar é dos professores do núcleo comum. Alguns desses professores pensam o seguinte: Bom, se encaixem! Ou: Eu vou te dizer o que eu preciso que a [nome da área] ensine, porque é útil para minha disciplina. (DG2).

Mais adiante, a mesma docente relata que a Política impacta na autocobrança do docente, na tentativa de “*sempre tentar atingir os objetivos que ela propõe*”. (DG2). Ao mesmo tempo que um dos pedagogos entrevistados ressalta que “*a aprovação da Política teve pouco impacto sobre aquilo que já fazíamos*” (P2) em termos de Ensino Médio Integrado, uma vez que já trabalhavam com a perspectiva de integração antes mesmo da aprovação do texto da PIEMI-IFRS.

De modo geral, tomando como base o relato dos entrevistados, a Política foi bem recebida nos *campi* pesquisados. Isso apareceu, especificamente, na fala de uma docente da área geral

Acho que a Política foi bem recebida. Porque um dos elementos que essa Política reafirma é o Ensino Médio Integrado. Integrado não só no sentido de juntar a parte técnica com a parte básica, mas da formação integral, enquanto sujeito crítico é algo bem marcante no nosso campus, anterior ainda à Política. Penso que essa Política institucional dos integrados veio contribuir e reforçar algumas das coisas que já temos como prática, claro que nada é perfeito. Nesta trajetória enfrentamos algumas dificuldades nesse sentido, mas a Política foi bem recebida. (DG1).

Ela também menciona que a Política veio para contribuir e reforçar as práticas que o *campus* já tinha, anteriores à aprovação do texto da Política, tendo pouco impacto naquilo que já vinham fazendo. Mas, ainda assim, a Política sendo vista como uma utopia foi citada por outros dois docentes da área geral:

[...] para pensarmos um pouco sobre a integração. Integração é quase uma utopia. [...] Então, quando a gente vai tentar se reunir pra fazer alguma coisa, é praticamente uma utopia. [...] A gente acaba trabalhando mais, ficou bem complicado encontrar esse espaço pra fazer essas reuniões de integração. Esse ano, retomando o calendário, eu quero voltar com elas pra tentar alcançar essa utopia de integração. (DG3).

Tem aquela questão do que é o objetivo atingível e o que é utópico. Tem coisas na Política que eu acredito que são inatingíveis na nossa prática, aquilo que seria o ideal, mas não conseguimos. (DG2).

Em relação à utopia, concordamos com Moura (2013) quando se refere à educação omnilateral como um objetivo a ser alcançado, mas que este faria parte de uma utopia a ser buscada. No atual cenário, a realidade “está distante anos luz dessa perspectiva formativa”. (MOURA, 2013, p. 707). Mas isso não impede que o Ensino Médio Integrado seja colocado como uma possibilidade de formação e caminho possível em direção à essa utopia.

Uma docente da área técnica remete à ideia da possibilidade de uma educação diferente a partir da construção coletiva que ocorre com a Política Institucional para os Cursos de EMI

É uma construção coletiva, estamos sempre exercitando. Isso eu acho que é uma das coisas mais importantes que eu gostaria de destacar, pois acho que realmente a partir disso que conseguimos mobilizar e romper algumas fronteiras, hierarquias. Mostrar que temos possibilidades de uma educação realmente diferente, que não priorize a disciplina X em detrimento da Y, que não tenha, uma visão utilitária daquilo. (DT1).

A educação humana integral, portanto, representa um diferencial presente na proposta dos Institutos Federais, justamente contribui para essa não hierarquização de saberes.

Outra questão importante que apareceu ao longo das entrevistas, remonta à importância das políticas inclusivas e de acompanhamento dos estudantes pela

Assistência Estudantil dos Institutos Federais, em especial, neste período de pandemia que vivemos.

Esse acompanhamento que se faz aos estudantes e aos familiares, assistência estudantil, a própria coordenação de curso. Como neste momento não estamos indo trabalhar no Campus, os estudantes e familiares têm nossos telefones particulares e entram em contato. Claro que isso não será, necessariamente, um modelo. Mas é a forma como nós estamos lidando com a situação agora. Talvez esse acompanhamento ao estudante seja um ponto importante. (P4).

A Assistência Estudantil é parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que tem por objetivo “*viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.*” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). O Pnaes apoia estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). O IFRS conta com uma Política de Assistência Estudantil, extensiva a todos os estudantes matriculados, sem distinção, desde 2013.

É o conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos da Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. (IFRS, 2013, p. 1).

Conforme relatado anteriormente, duas categorias foram criadas em função dos relatos sobre a aplicação prática do texto político. Na temática das dificuldades apontadas pelos entrevistados, a pandemia se apresentou de forma incisiva. Além do que foi dito anteriormente a respeito da Assistência Estudantil, outras dificuldades foram impostas pela pandemia.

Uma das docentes da área geral comenta que “*as dificuldades estão se impondo em outro sentido, que é o do formato remoto*”. A mesma entrevistada ainda se refere a essa questão quando diz que “*nesse último ano, que foi de forma remota, sinto que esse período tenha interrompido um processo que não estava perfeito, mas estava em processo de melhoria*”. (DG2).

Essa percepção de interrupção perpassou outros momentos das entrevistas de forma menos explícita, inclusive indicando que já havia dificuldades para a efetivação da integração antes mesmo da pandemia. Uma docente da área técnica evidencia isso quando aponta que

Por mais que se tenha uma proposta de integrar, as pessoas vêm com uma realidade, uma experiência de vida de desintegração e individualização. Isso

se observa de forma muito forte, não só neste espaço, mas em todos os espaços. Romper com isso para construir algo coletivo, tem sido muito difícil. (DT1).

Ainda sobre o impacto da pandemia sobre os estudantes, há a percepção de que a entrada no mundo do trabalho foi antecipada, conforme relata uma docente da área técnica

Muitos estudantes nesse meio tempo, por causa da pandemia e pela dificuldade financeira dos pais, começaram a trabalhar. Até pela flexibilidade de horários do ensino remoto, não há horário fixo de aula. Muitos deles começaram a trabalhar e utilizaram o currículo elaborado em aula para se candidatarem às vagas. (DT3).

Na mesma esteira desse processo, houve uma pressão para a aceleração do último ano do Ensino Médio Integrado, incluindo nesse processo, um pedido de certificação parcial do Ensino Médio. Uma das docentes da área técnica entrevistada comenta que fizeram

[...] uma discussão importante sobre essa questão de acelerar ou não o quarto ano. Pensamos que, pelo menos, iremos garantir que a maioria dos estudantes fique protegido. Aqui estão com possibilidade de fazer projeto de ensino, pesquisa e extensão, recebendo auxílio estudantil. Não abandonaremos nossos estudantes para jogá-los para o mundo, que está esse caos e sem muitas possibilidades e perspectivas. (DT1).

Esse pedido de certificação parcial do Ensino Médio foi levado por alguns Diretores-Gerais ao Consup. No momento da entrevista com a DT1, a discussão era bastante recente, então, ela trouxe o assunto para a entrevista de uma forma bastante contundente.

Surgiu no final do ano passado e novamente esse ano uma proposta no Consup, no meu entendimento, muito complicada, de alguns colegas, que inclusive defendem o EMI politicamente e se colocaram favoráveis à certificação parcial do Ensino Médio. Considero isso um absurdo, uma coisa esdrúxula, que vai completamente em desencontro a essa Política. Mas, principalmente politicamente, é uma forma de dizermos: damos um jeito para... E nos colocamos como uma instituição certificadora, não somos isso. Nunca foi o papel dos Institutos como um todo, nunca foi o papel do EMI. Tivemos um embate muito grande, foi aprovado em uma sessão em que grande parte de nós docentes estávamos em férias. E aí foi visto que era ilegal e foi revogado. Isso é algo que precisa estar na memória para vermos alguns absurdos que se pode cometer em nome de respostas institucionais que é preciso dar, sabe-se lá para quem. (DT1).

Os processos institucionais são permeados de acordos e disputas políticas, longe de serem lineares, assim como o texto político traduzido no contexto da prática. De acordo com Mainardes (2006)

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Outra dificuldade abordada pelos entrevistados diz respeito à burocracia. Dois dos pedagogos entrevistados, abordaram a dificuldade de integrar em função das normativas docentes relativas ao Plano de Trabalho.

Esbarramos em questões burocráticas, tais como o registro de carga horária docente. Os docentes separavam os créditos da semana para que cada um pudesse fazer o registro da carga horária no plano de trabalho docente. Então, não estava integrado da forma como poderia ser, mas também não sei o que poderia ter mudado. Devíamos ter pensado em alternativas para poder apoiar os professores nessa implementação. (P1).

A questão do tempo foi a maior dificuldade, do professor não saber qual a carga horária ele teria. Isso também impacta na dificuldade de preencher o plano de trabalho docente, que é uma exigência da instituição. Nessa forma de organização, por área de conhecimento, o professor poderia ter uma semana que ele não entra em sala de aula e na semana seguinte, entrar todos os dias, de acordo com a sequencialidade do conhecimento. (P2).

Ambos se referem à organização de uma matriz curricular por áreas do conhecimento, pensando numa lógica interdisciplinar. Os cursos de Ensino Médio Integrado desse *campus* estão reestruturando seus Projetos Pedagógicos para uma organização diferente, por disciplinas. Há a sensação, por parte do pedagogo entrevistado, que essa reformulação do currículo seria um passo atrás na perspectiva de integração, conforme seu relato:

Esse sentimento de dar um passo atrás foi presente, mas também penso que não adianta brigarmos com a realidade. A realidade é que temos um grupo de professores que, em sua grande maioria, não se sentia confortável em trabalhar daquela forma. Temos alguns pressupostos dos quais não iremos abrir mão: a forma integrada, a perspectiva interdisciplinar, mesmo que tenhamos uma lógica disciplinar na constituição do PPC. Frigotto e Marise Ramos falam que a interdisciplinaridade é a forma de reconstituirmos a totalidade do conhecimento na nossa mente. Porque o conhecimento em si, não é compartimentado. O conhecimento em si é total. Então eu dizia aos professores na época: temos que buscar como vamos conseguir reconstituir essa totalidade de forma que o saber faça sentido para os estudantes. Fomos então buscando uma forma, buscando manter aquilo que temos por essência do nosso integrado. Mas, como eu disse: a realidade é rebelde. (P2).

Isso remete à necessidade de aprofundar a discussão sobre as normativas institucionais em relação aos encargos didáticos no âmbito do Ensino Médio Integrado.

Por fim, na temática das dificuldades percebidas pelos entrevistados, um ponto que foi relatado diz respeito ao desconhecimento dos atores institucionais sobre os documentos oficiais do IFRS. Relatam, ainda, que a Política não foi apresentada formalmente nos *campi*.

Ao mesmo tempo em que os documentos institucionais são muito importantes, eles são como o currículo, que não é algo estanque, parado. Os documentos precisam ser conhecidos, pois as pessoas precisam se apropriar deles. Acho que quem não participou, mais diretamente, dessa discussão, acaba que conhece, sabe que temos essa Política. Mas é um texto longo, difícil de as pessoas se apropriarem de algo que não seja o seu cotidiano. (DT1).

Não tivemos nenhuma reunião formal ou convocação, por parte da gestão, para discussão da Política. (DT3).

Muitas das discussões internas da instituição ficaram bastante prejudicadas pela questão da pandemia. Isso é algo que deve ser retomado no dia em que voltarmos ao presencial. Teremos que fazer muitas discussões. Não tivemos muito tempo para uma discussão mais concreta sobre a Política, do próprio documento e sobre a efetividade. (DG3).

É preciso considerar que o período entre a aprovação do texto da Política, junho de 2019, até a interrupção das atividades presenciais decorrente da pandemia de Covid-19, março de 2020, é bastante breve, em torno de oito meses. Dessa forma, não temos como projetar como teria sido a divulgação da Política se não houvesse a interrupção. No entanto, é relevante pensarmos em como será a tradução de uma política no contexto da prática se os próprios docentes não tiverem conhecimento do texto da Política e quais são as possibilidades de divulgação e discussão da mesma.

Apesar de enumeradas as dificuldades, os entrevistados também apontaram algumas considerações acerca das possibilidades que a Política apresenta.

Um docente da área técnica comentou ter percebido de forma positiva a alternativa de uma parte da carga horária poder ser realizada de forma remota. Ele relatou que, pelo fato de sua disciplina ter certas partes teóricas, notou um melhor rendimento por parte dos seus alunos.

Na minha disciplina, em certas partes teóricas é muito melhor para ele [estudante] assistir um Vídeo, em casa depois que tomou banho, se alimentou. Tem o tempo dele, alguém prefere ver o Vídeo de madrugada, uns mais cedo, outros mais tarde. Muito mais no tempo dele do que hoje, que é nos dois últimos períodos da segunda, depois de ter cinco períodos de manhã, dois períodos de educação física de tarde, chegam da educação física e vão para a aula de [nome da área]. Eles estão rendendo mais agora do que antes. (DT2).

O mesmo docente salienta que há uma discussão, ainda sem definição, de se manter uma parte da carga horária de forma remota e menciona que muitos estudantes precisam se deslocar por distâncias grandes para o *campus*, tornando a rotina bastante cansativa para eles.

O que temos debatido, ainda sem uma definição, mas já visto como interessante. De certa forma também aprendemos com a pandemia. Acharmos interessantes alguns aspectos deste ensino remoto. Atualmente temos aula todas as manhãs e três tardes. Mas temos percebido que talvez seria interessante colocar uma carga horária remota para os alunos, de forma que possamos tirar uma tarde, por exemplo. Em vez de eles virem três tardes, venham duas. Temos alunos vindo de 60, 85 quilômetros todos os dias. Ele já tem esse horário de vir, ficar o dia todo aqui e voltar para casa, acabam cansando muito. (DT2).

Ainda, em relação à aceitação da Política, uma das pedagogas e uma das docentes da área geral entrevistadas relataram não terem observado resistências às propostas de integração.

A docente da área geral relata que não entende que tenha havido resistência, mas sim, talvez, uma dificuldade de entender a proposta, por parte de colegas docentes: *“Não vejo que tenha ocorrido resistência. Talvez uma dificuldade inicial de entender o que a Política pretendia”*. (DG2). A contribuição da pedagoga segue nesse mesmo sentido:

Nas reuniões de 2019 não havia ninguém que apresentasse resistência, já que as reuniões eram conduzidas de uma maneira bem tranquila. Ninguém era obrigado a fazer uma integração se considerasse que aquele ponto específico da sua disciplina não fosse possível integrar. Mas de uma maneira geral todos participavam nos pontos de intersecção que considerassem possíveis. [...] Mas resistência quanto a esse trabalho de integração, não percebi. (P4).

Tais apontamentos sobre a necessidade de compreensão da Política remete à outra questão que aparece nas entrevistas, relativa à formação de professores, um dos eixos de oferta dos Institutos Federais. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2021), na Rede Federal, há 725 cursos de licenciatura sendo ofertados. Em pesquisa ao cadastro do e-MEC, constata-se que há 1989 cursos de licenciatura sendo ofertados pelas instituições federais, incluindo os Institutos Federais. (SETEC/MEC, 2021).

De modo sumário, os Institutos Federais ofertam um terço dos cursos das Instituições Federais. Sendo assim, esses também podem se colocar como agentes dessa mudança na compreensão docente em relação à formação humana integral. Além da formação inicial de professores, é preciso que a Instituição promova a

formação continuada de seus professores como forma de aprofundamento das bases conceituais que sustentam a PIEMI-IFRS, contribuindo para a compreensão pelos docentes e técnicos que a executam, bem como para a consolidação da mesma.

Como último ponto dessa análise, trazemos a demanda que apareceu nas entrevistas em relação à escuta às questões trazidas pelos estudantes. Uma docente da área geral aponta que ouvir as demandas dos estudantes em relação ao projeto integrador é importante. *“Acho bem importante questionar o que eles têm interesse, atender um pouco a demanda deles”*. (DG2). Nessa mesma perspectiva, o diálogo é ressaltado no texto da Política:

[...] o diálogo, através do planejamento coletivo é fundamental para a efetivação de trabalhos interdisciplinares rompendo a fronteira da compartimentação de conteúdos e consolidando a prática o currículo do ensino médio integrado, tendo como base o trabalho como princípio educativo. (IFRS, 2019, p. 6).

Na compreensão do termo *planejamento coletivo*, o texto da Política esclarece que todas as vozes devem ser ouvidas, incluindo os estudantes. Essa temática se relaciona com o que uma docente da área técnica referiu sobre a avaliação da Política sendo pensada de forma coletiva, conforme segue:

Mais do que participativa, acho que a avaliação deve ser coletiva. Esse coletivo sendo entendido como as vozes que sempre são ouvidas e tem que ser ouvidas e que têm mais poder pra falar, mas também buscando ouvir aquelas vozes que são silenciadas e às vezes não são ouvidas. [...] Tentar buscar espaços em que as pessoas sintam-se à vontade para falar. Vão pensar sobre aquilo, mas precisa ser coletivo, cada vez mais coletivo. (DT1).

Essa mesma docente prossegue, em outro momento, reforçando a questão de ouvir as vozes que normalmente são silenciadas

Assim como o caminho de ouvir, reforço, mais uma vez: ouvir aquelas vozes que não são ouvidas, que não falam, que têm uma relação de poder bem diferente, mas que também são vozes importantes. Vozes minoritárias, não no sentido numérico, mas no sentido das relações de poder. Ouvir essas vozes é importante, pois o que acontece é que sempre as mesmas vozes e é para reforçar aquilo que a gente já sabe. É para reforçar as naturalizações que já são dadas. As outras vozes não são ouvidas e não são consideradas. Por isso que eu acho que mais que uma participação, avaliação participativa, que esse participativo seja bem preenchido de sentido e que o coletivo, principalmente, esteja no centro dessa avaliação. Isso é fundamental para avançarmos. (DT1).

6.1 POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS

Durante o processo de entrevistas com os três *campi* que foram o contexto desta pesquisa, um dos resultados obtidos foi a constatação de que não houve uma divulgação massiva da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. A principal causa levantada pelos entrevistados foi a interrupção das atividades presenciais por conta da pandemia de Covid que não tornou possível essa divulgação.

Por esse motivo, os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de tornar o texto da Política mais conhecido pela comunidade do IFRS, pois só é possível avaliar aquilo que se conhece. Não seria possível propor uma avaliação da Política se aquele que avalia não está apropriado do que está sendo avaliado.

Freitas *et. al.* (2009) explicam que o processo de avaliação não deve ser conduzido contra a comunidade, mas com a comunidade. Não se trata de colocar à prova o que a instituição conseguiu avançar em termos de aplicação da PIEMI-IFRS, mas diagnosticar em quais pontos podemos perceber avanços e em quais pontos é preciso dedicar mais atenção.

Bertagna *et. al.* (2020) utilizaram as dimensões da qualidade social da escola pública como base de forma a englobar aspectos da qualidade educacional para orientar a avaliação. As pesquisadoras buscaram delinear um conjunto de dimensões de qualidade que respaldam a avaliação do trabalho da escola, ampliando a compreensão usualmente posta pelas políticas públicas de avaliação. Dessa forma, assumem a educação escolar como um fenômeno multifacetado e complexo. (BERTAGNA *et al.*, 2020).

Em um segundo momento, as pesquisadoras descreveram os princípios inicialmente elencados, de forma a descrevê-los a partir de áreas de formação humana, buscando ampliar a dimensão cognitiva para além dos processos escolares. Sendo assim, seis áreas de formação foram elencadas: Área político-social; ética; afetiva; corporal; cognitiva; e artística e cultural. (BERTAGNA *et al.*, 2020).

Ancoradas nessa perspectiva, a partir da base teórica e dos dados empíricos daquela pesquisa, Bertagna *et. al.* (2020) construíram um conjunto de dimensões que representariam uma matriz de qualidade social. “Para tanto, demarcamos as dimensões com a elaboração dos respectivos ‘verbetes’ construídos de forma a

explicitar os limites e potencialidades daquilo que buscamos evidenciar”. (BERTAGNA et al., 2020, p. 69).

Utilizou-se, nesta pesquisa, uma estrutura semelhante ao proposto por Bertagna *et. al.* (2020). Buscou-se, através da análise das entrevistas, os descritores que englobam os aspectos necessários para avaliar o atendimento dos participantes em relação aos pressupostos que a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Nesse processo investigativo, considerou-se, portanto, que:

A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou *abstracts* (condensações do documento segundo certas regras); ou a *indexação*, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita¹⁹. (BARDIN, 1977, p. 46).

Definidos os descritores, considerando o conteúdo do documento da Política no cruzamento com os dados das entrevistas, buscou-se realizar um paralelo entre aqueles descritores encontrados nos resultados da pesquisa realizada, com os referentes destacados na pesquisa de Silveira (2020), uma vez que ambos os estudos tiveram por objeto a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, conforme disposto no Quadro 7 que se segue:

Quadro 7: Paralelo entre os Descritores desta pesquisa e os Referentes da pesquisa de Silveira (2020)

KELLER (2022)			SILVEIRA (2020)
Descritores do Contexto de Influência	Descritores do Contexto de Produção de Texto	Descritores do Contexto da Prática	Referentes
Planejamento coletivo e avaliação	Avaliação	Avaliação	Avaliação
Estudantes como sujeitos e cidadãos críticos Formação <i>intercampi</i>	Gestão	Gestão	Construção coletiva por meio da participação/ Democracia
Concepção de Ensino Médio Integrado como um movimento contra-hegemônico à Base Nacional Comum	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Integrado

¹⁹ Grifos no original.

KELLER (2022)			SILVEIRA (2020)
Descritores do Contexto de Influência	Descritores do Contexto de Produção de Texto	Descritores do Contexto da Prática	Referentes
Curricular e à contrarreforma do Ensino Médio Formação Humana Integral Identidade da EPT			
Verticalização da prática docente	Docência	Docência	Formação continuada de professores e TAEs
-	-	-	Infraestrutura Física
Integração Interdisciplinaridade	Integração	Integração	Interdisciplinaridade
Permanência e Êxito Perfil do egresso	Política	Política	Permanência e êxito
Curricularização da pesquisa e extensão aliada ao projeto integrador	-	-	Pesquisa como princípio pedagógico
Trabalho como princípio educativo	-	-	Trabalho como princípio educativo
Verticalização da oferta	Proposta dos Institutos Federais	Proposta dos Institutos Federais	-

Fonte: Elaborado pela autora

Ao se analisar o Quadro 7, é possível observar que diversos descritores da presente pesquisa encontram paralelo com os referentes da pesquisa de Silveira (2020). Por esse motivo, infere-se ser possível utilizar o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado para compor uma das etapas de avaliação da implementação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. (SILVEIRA; ESCOTT, 2020a).

Algumas das temáticas que são encontradas no Contexto da Influência, não encontram ressonância direta com o contexto da Produção de Texto e com o Contexto da Prática, nos quais foram analisados os dados advindos das entrevistas com os participantes da presente pesquisa. Da mesma maneira, o referente Infraestrutura apontado na pesquisa de Silveira (2020) não foi considerado, uma vez que, na presente pesquisa, não houve manifestação dos participantes a esse respeito.


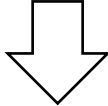
Conforme já mencionado, a infraestrutura foi pesquisada por Silveira (2020) por estar adequado ao objetivo da pesquisa que era propor um Instrumento de Avaliação do EMI, alinhado a Lei do SINAES e que pudesse ser utilizado pelas avaliações organizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFRS, podendo ser replicado para outras instituições, com as devidas adaptações necessárias.

Na sequência, com o intuito de embasar o processo de avaliação será retomado o Quadro 2, que demonstra o comparativo da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e a Avaliação Emancipatória (AE)²⁰, ampliando-o de forma a delinear a proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.

Ambas as abordagens teóricas têm três momentos principais. Tomando por base os pressupostos que sustentam a relação entre o contexto da influência dado pela regulação externa, a produção de texto do contexto institucional e o contexto da prática, bem como o modelo democrático e educacional da Avaliação Emancipatória, a proposta de avaliação da PIEMI-IFRS acompanhará esse desenho.

²⁰ Serão utilizadas as siglas para substituir de qual abordagem aquele conceito deriva, visando facilitar a fluidez do texto.

Quadro 8: Proposta de Avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS						
CONTEXTO DE INFLUÊNCIA						
Interesses e ideologias Discurso base para a Política			Onde as políticas são iniciadas Discursos políticos são construídos			
						
ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (BOWE; BALL; GOLD, 1992)		AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA (SAUL, 2000)		PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA DA PIEMI-IFRS		
Contexto de Produção de Texto	Resultado de disputas e acordos	Descrição da realidade	Verbalização e problematização de uma dada realidade Questões de ordem prática que precisam ser resolvidas Insatisfação difusa que com a discussão vai tomando forma	Apropriação/Conhecimento da Política	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento, discussão e reflexão coletiva (docentes, técnicos administrativos e estudantes) sobre a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, orientados pelos descritores que sustentam a referida PIEMI-IFRS. - Discussão dos resultados da aplicação do Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (SILVEIRA; ESCOTT, 2020a) - Debate sobre as aproximações, distanciamentos, dificuldades e avanços identificados na oferta do EMI. - Movimento de discussão em escala curso-<i>campus</i>-instituição 	Primeiro Momento
	Textos políticos representam a política					
Linguagem de interesse público	Os textos podem ser contraditórios	Crítica das Dificuldades e Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Recuo crítico do grupo - Crítica da própria ação - Explícita as contradições existentes no momento anterior - Busca alternativas e acordos para posterior aplicação prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento de discussão em escala curso-<i>campus</i>-instituição 		

Contexto da Prática	<p>Resultado da aplicação da Política no fazer diário</p> <p>Textos políticos são interpretados</p> <p>Respostas aos textos que impactam em consequências reais</p> <p>Produz efeitos e consequências que devem ser analisadas dentro do contexto da prática</p>	Criação Coletiva	<p>Delineamento de alterações necessárias no curso da ação</p> <p>Repensa o estilo de ação, enfatizando uma proposta coletiva</p> <p>Busca encontrar soluções criativas para os problemas identificados nas etapas anteriores</p>	Proposições para aplicação prática	<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva de um plano de ação com a formalização dos aspectos e ações necessárias para a consolidação do EMI, orientado pelos descritores. - Compromisso coletivo (gestão, docentes, técnicos administrativos e estudantes) para o fortalecimento da oferta dos cursos de EMI. - Movimento de discussão em escala curso-<i>campus</i>-instituição 	Terceiro Momento
---------------------	--	------------------	---	------------------------------------	---	------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base na análise dos resultados das entrevistas realizadas, é possível apresentar, no Quadro 8, os elementos necessários à proposta de processo avaliativo em uma perspectiva participativa e emancipatória, de forma a subsidiar os *campi* e o IFRS como um todo, na realização da avaliação da Política com seus cursos de Ensino Médio Integrado.

6.1.1 Contexto da Influência – Um Espaço de Controle, de Resistência e de Luta Contra-hegemônica

Diante do cenário que se apresenta no Contexto da Influência, conforme o subcapítulo 3.1, análise das macropolíticas, percebe-se o aumento no tensionamento das forças que visam à ruptura da educação integral, em prol de uma educação aligeirada, fragmentada e precarizada, voltada aos interesses do capital.

Nesse cenário, em paralelo, a trajetória de expansão que a Educação Profissional e Tecnológica vinha trilhando desde a criação dos Institutos Federais, passa a sofrer com cortes orçamentários devido às pressões por ajuste fiscal. Essas perdas orçamentárias vêm se acumulando desde 2015. Segundo o Observatório do Conhecimento, o acumulado em 2022 pode chegar a R\$ 100 bilhões. (SILVA; ZELESCO, 2022).

No contexto desse desmonte, portanto, a Educação Profissional e Tecnológica ainda luta contra a precarização imposta pela regulação. A contrarreforma²¹ definida pela Lei 13.145/2017, que altera a LDB criando os itinerários formativos e instituindo a Base Nacional Comum Curricular, é um marco importante nesse cenário.

O Contexto da Influência, em seu arcabouço legal, impõe um ideário e uma estrutura para o Ensino Médio e para a Educação Profissional divergente da proposta do Ensino Médio Integrado da RFEPT e, conseqüentemente, da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Tal cenário implica no necessário fortalecimento do Contexto da Produção de Texto no interior do IFRS, especificamente, para os cursos de EMI.

Nesse sentido, é possível lançar mão do conceito de brecha discursiva de Bernstein (1988). O autor refere que é nessa relação de controle, imposto pela regulação, e da reprodução nas instituições, que se cria um espaço de tensão no qual a brecha discursiva, na visão bernsteiniana, pode ser:

[...] um lugar para o impossível. [...] ao mesmo tempo benéfica e perigosa. É o ponto de encontro entre a ordem e a desordem, da coerência e da incoerência; é o lugar crucial do 'todavia por pensar-se' [...] De modo que temos o paradoxo de que o lugar para o impossível seja transformado no lugar do provável. [...] A brecha [...] pode chegar a ser a base das possibilidades alternativas [...]. (BERNSTEIN, 1988, p. 104–105).

Assim, é possível inferir que a implementação do processo de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS pode contribuir para a criação de uma brecha discursiva entre o Contexto da Influência e os Contextos de Produção de Texto e da Prática. Nesse sentido, com base na autonomia didático-pedagógica garantida aos IF pela sua Lei de criação, o processo de avaliação da Política, pode contribuir com o fortalecimento e consolidação do EMI, em um movimento contra-hegemônico, desde que alicerçada na participação e reflexão crítica dos atores institucionais envolvidos no âmbito dos cursos, dos *campi* e do IFRS.

²¹ A terminologia *contrarreforma* é utilizada para demarcar a Lei 13.415/5 como uma forma de regressão dos direitos sociais da juventude brasileira. (DUARTE et al., 2020).

6.1.2 Contexto da Produção de Texto – Descrição da Realidade e Crítica à Realidade

Considerando o exposto acima e os resultados da pesquisa, cujos participantes afirmaram que o conteúdo da Política ainda não foi apropriado por docentes, técnicos administrativos e estudantes, percebe-se a necessidade de que, em um primeiro momento do processo avaliativo (Quadro 8), se desenvolva uma dinâmica que contribua para uma maior aproximação com a referida proposta e seus conceitos centrais.

Impõe-se a necessidade de promoção da discussão coletiva sobre a Política, a partir de um Produto Educacional, o qual, em uma linguagem acessível, deve apresentar os princípios centrais do EMI postulados no documento. Assim, o debate sobre as aproximações, distanciamentos, dificuldades e avanços identificados na oferta do EMI poderão ser debatidos à luz dos preceitos definidos no documento da Política, dispostos em um outro formato mais acessível.

Ainda, nesse primeiro momento do processo de avaliação da Política, no Contexto da Produção de Texto, considerando os resultados da pesquisa bibliográfica, estima-se que a utilização dos resultados da aplicação do Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado de Silveira e Escott (2020a) pode contribuir para a ampliação dos dados que subsidiarão o amplo debate sobre a realidade da oferta do EMI em cada curso.

Dado esse primeiro momento de aproximação e debates sobre a Política e sua realização em relação às aproximações e distanciamentos da prática, é preciso avançar para o momento da crítica sobre a realidade. Realizando o recuo crítico sobre a própria ação, explicitando as contradições, impõe-se um segundo momento que deverá encaminhar à sistematização e ao registro de alternativas para posterior aplicação na prática no âmbito dos cursos de EMI.

6.1.3 Contexto da Prática – Criação Coletiva

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball diz que rejeita a ideia de que as políticas sejam implementadas. A palavra implementação sugeriria um processo linear em direção à prática. Ele entende que o melhor seria pensarmos em

um processo de traduzir as políticas em práticas, sendo esse um processo extremamente complexo e uma alternância²² entre modalidades.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Utilizando o conceito exposto acima por Ball, podemos pensar que a avaliação da tradução da Política em práticas pode contribuir com o fortalecimento do Ensino Médio Integrado.

No terceiro momento, exposto no Quadro 8, é de fundamental importância que o processo avaliativo se articule ao planejamento. A Criação Coletiva implica na sistematização dos pontos centrais suscitados nas discussões coletivas. (SAUL, 2000).

A construção coletiva de um plano de ação permite formalizar as estratégias necessárias à superação dos problemas identificados, contribuindo, conseqüentemente, para a consolidação do EMI. Esse processo participativo de avaliação e planejamento, deve levar ao compromisso coletivo de todos os atores envolvidos: gestão, docentes, técnicos administrativos e estudantes.

Ainda, é preciso ressaltar que a proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS deve considerar duas questões fundamentais:

- a) os descritores centrais da Política levantados nessa pesquisa, quais sejam: Proposta dos Institutos Federais; Política; Ensino Médio Integrado; Integração; Docência; Avaliação; Gestão. A totalidade da proposta de avaliação participativa, nos três momentos propostos, deve ter a discussão crítica, a sistematização dos resultados e o delineamento do plano de ação orientados por tais descritores;

²² Vocábulo de acordo com (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

- b) cada momento proposto para a avaliação da política deve considerar o movimento de discussão e sistematização em escala: curso, *campus* e IFRS.

7 PRODUTOS EDUCACIONAIS

A presente pesquisa resultou no delineamento de uma proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Para tanto, foram entrevistados 10 servidores de três *campi*, os quais relataram, em sua maioria, que a Política é pouco conhecida por seus colegas de *campus*.

A falta de domínio sobre o conteúdo da Política, se constitui em um problema identificado, uma vez que, para desenvolver um processo de avaliação de sua aplicação no contexto da prática, exige que os atores institucionais possam estabelecer relações entre o pensado e a materialidade do que vem sendo realizado nos cursos de EMI. Os entrevistados atribuem a dificuldade na divulgação e discussão do texto da Política ao período da pandemia do Covid19 com suspensão das atividades presenciais, iniciada em março de 2020, já que a mesma foi aprovada em junho de 2019.

Outro ponto levantado pelos entrevistados é que a Política tem um texto relativamente longo, o que dificulta ainda mais a apreensão por parte dos servidores e estudantes que poderiam se interessar, muito provavelmente, por algum outro formato.

Os produtos educacionais respondem aos objetivos específicos levantados ainda na fase de projeto que são os seguintes: propor um processo de Avaliação Institucional Participativa voltado ao acompanhamento da PIEMI-IFRS; e criar um Vídeo que apresente a temática para o público-alvo da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS e sugira um processo de avaliação institucional participativa.

Entendeu-se que o formato de Vídeo traz uma dinâmica atual ao conteúdo do texto da Política. A acessibilidade deve ser garantida por meio das legendas por escrito.

Considerando os resultados da pesquisa, o conteúdo foi dividido em dois produtos educacionais da seguinte forma: um Vídeo que apresenta o texto da Política em sua íntegra e um Guia que propõe uma dinâmica de avaliação institucional da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS.

O público-alvo dos produtos educacionais é a comunidade do IFRS, incluindo servidores, estudantes e egressos que se interessem ou trabalhem com Ensino Médio Integrado e queiram conhecer mais sobre o texto da Política e sobre avaliação

institucional participativa e emancipatória. Em especial, o objetivo é que os *campi* e o IFRS possam se apropriar da Política.

O Vídeo foi intitulado *Vamos Conhecer? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS* e tem como sinopse: a primeira parte do Vídeo tem linguagem coloquial e explica, de forma simples, a ideia de EMI e como a Política se apresentam nesse cenário. Utiliza imagens práticas para exemplificar, incluindo o curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecânica e um dos componentes curriculares novos que foram criados para o novo Projeto Pedagógico do Curso. A segunda parte do Vídeo apresenta o texto da Política. O roteiro do Vídeo encontra-se no APÊNDICE B.

Tópicos Abordados no Vídeo:

- O que é política?
- O que significa institucional?
- O que é Ensino Médio Integrado?
- O que é a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS?
- Quais os principais tópicos que ela aborda?
- Vamos falar mais sobre integração?
- Principais tópicos da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.
 - Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS;
 - Reflexões e Diretrizes para Organização Curricular do Ensino Médio Integrado;
 - Metodologias de ensino e a prática profissional integrada no Ensino Médio Integrado;
 - Formação Continuada de Professores e articulação do Ensino Integrado;
 - Avaliação como Prática Integradora.

O Guia é intitulado *Vamos Avaliar? Proposta de avaliação para a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS* e tem sinopse: este Guia se propõe à organização de uma proposta avaliação participativa e

emancipatória da PIEMI-IFRS no âmbito do curso, do *campus* e do IFRS. O Guia tem o objetivo de auxiliar os servidores e estudantes na reflexão coletiva das diferentes facetas da integração e em formas de avaliar a aplicação da Política no contexto da prática.

Tópicos abordados no Guia:

- Apresentação
- Educação Profissional e Tecnológica
- Institutos Federais
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- Ensino Médio Integrado
- Avaliação
- Avaliação na Educação Básica
- Avaliação participativa
- Avaliação emancipatória
- Vamos Conhecer? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS
- O instrumento de Avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS
- Proposta de Roteiro de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS a ser aplicada pelo curso, *campus* IFRS

O referencial teórico que embasa e sustenta os produtos educacionais está relacionado à Educação Profissional e Tecnológica, Avaliação na Educação Básica, Avaliação Institucional Participativa e Avaliação Emancipatória. A abordagem do Ciclo de Políticas e o Modelo de Avaliação Emancipatório também nortearam a análise do documento, para posterior organização dos produtos educacionais.

De forma a guardar coerência com o paradigma da formação humana integral que orienta a oferta do EMI nos IF, optou-se por utilizar a Avaliação Institucional Participativa - AIP (LEITE, 2005) e a Avaliação Emancipatória - AE (SAUL, 2000) como norteadores do processo avaliativo da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, cuja caracterização teórica sobre a concepção avaliativa é apresentada a seguir.

Os produtos educacionais foram pensados para complementar a leitura do texto da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Como este é um texto bastante denso e complexo, talvez não seja acessível didaticamente a todos os públicos que pretendemos atingir com os produtos educacionais. O objetivo aqui é o de tornar o conteúdo mais simples para que ele se torne conhecido da comunidade do IFRS.

A comunicação utilizada no Vídeo foi a mais simples possível, mantendo o foco na clareza do conteúdo. A edição foi pensada de forma a facilitar o entendimento, inserindo elementos gráficos de apoio na tela, para que, ao assistir, as pessoas tenham mais de um tipo ou elemento de informação, de modo que uma complemente a outra.

O roteiro do Vídeo (APÊNDICE B) foi pensado e escrito de forma a traduzir para a comunidade do IFRS a linguagem, por vezes bastante técnica, que foi utilizada no texto da Política. A construção do roteiro buscou iniciar do mais simples para o mais complexo. O Vídeo foi subdividido em tópicos de forma a facilitar a busca das temáticas.

A captação das imagens para o Vídeo ocorreu no *Campus* Farroupilha do IFRS²³. A escolha do local se deu pela proximidade com a equipe da produtora de Vídeo contratada.

O formato do Guia foi pensado de forma a contribuir com um roteiro de avaliação institucional participativa e emancipatória para discussão sobre o desenvolvimento da proposta de EMI no IFRS. Diferente do Vídeo que tem o objetivo de ampliar o conhecimento e a divulgação da Política a toda a comunidade do IFRS, a avaliação é proposta no âmbito dos *campi*, com foco nos cursos de EMI e, posteriormente, em Seminários, inicialmente nos *campi*, discutindo seus cursos de EMI como um todo e, posteriormente, discutindo a oferta do EMI na totalidade do IFRS. Por esse motivo, o formato de um Guia escrito é entendido como melhor formato para contribuir com a organização da estratégia de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória (AIPE) do EMI no IFRS.

A proposta do roteiro considera a relação entre os contextos do Ciclo de Políticas, teoria de Bowe, Ball e Gold (1992), compreendendo que o paradigma da

²³ Foi solicitada a autorização institucional ao Diretor-Geral do *Campus* Farroupilha para realizarmos a captação das imagens.

Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória pode contribuir com o tensionamento do conteúdo produzido entre os mesmos, contribuindo para a consolidação da proposta do EMI com o protagonismo dos atores envolvidos no âmbito do curso, do *campus* e da Instituição.

Em um contexto histórico em que as políticas públicas ditadas pelo capital (Contexto da Influência) propõem o desmonte, fragmentação e precarização do ensino médio e, em especial, ameaçam a proposta do EMI, propomos movimentos contra-hegemônicos que contribuam para o desenvolvimento do pensamento autônomo da instituição e dos atores envolvidos (Contexto da Produção de Texto), de forma a consolidar a proposta da Formação Humana Integral prevista no cerne da proposta dos IF.

O que se pretende com esta proposta de AIPE é contribuir para a construção e fortalecimento de práticas pedagógicas pautadas pelos princípios que sustentam a Formação Humana Integral no EMI previstos na Política do IFRS (Contexto da Prática). Para Bertagna *et. al.*,

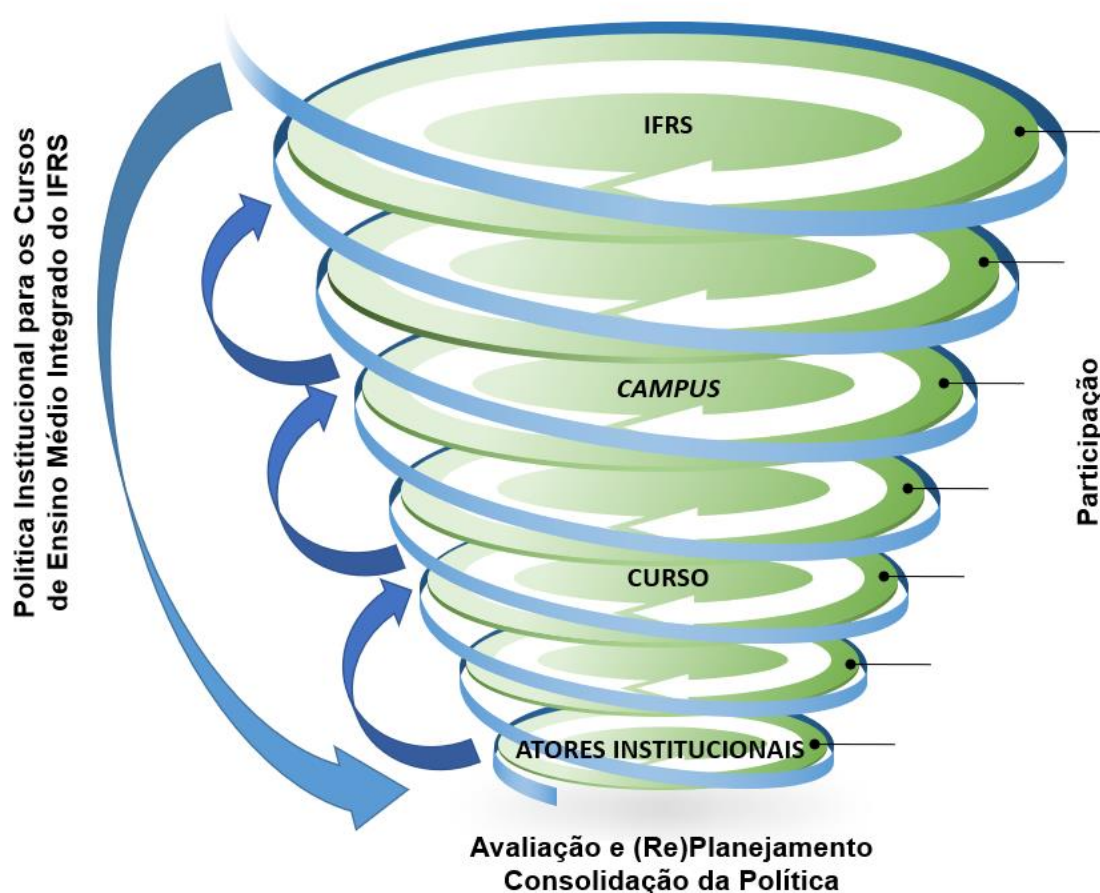
A defesa da formação humana em suas diversas áreas como horizonte para a educação escolar exige a construção de possibilidades avaliativas diferenciadas e contra-hegemônicas que possam contribuir para a produção de uma qualidade socialmente referenciada. (BERTAGNA et al., 2020, p. 64).

Portanto, a proposta apresentada a seguir, pautada no paradigma da AIPE, assume o compromisso de contribuir com a criação de espaços democráticos comprometidos com os pressupostos da Formação Humana Integral definidos na Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS.

7.1 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE EMI DO IFRS

A Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória (AIPE) da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS está pautada na proposta de Saul (2000) e considerará as relações entre parte e todo, em um movimento dialético, no âmbito dos cursos do EMI, dos *campi* e do IFRS, considerando o compromisso radical com a participação e reflexão crítica dos atores institucionais envolvidos, conforme expressa a Figura 1:

Figura 1: Avaliação Institucional Participativa da PIEMI-IFRS



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstra a Figura 1, as discussões devem ocorrer em escala espiral, iniciando pelo curso de EMI, ampliando as discussões no conjunto dos cursos de EMI do *campus* e avançando para a ampliação das discussões do todo institucional. Importante destacar que, a cada nível ou escala de discussão, deverão ser produzidos documentos de forma a sistematizar as discussões e resultados, com vistas a contribuir com a definição de planejamento de ações e mesmo, se for o caso, de (re)adequações na Política. A proposta é que, em cada nível de discussão, seja utilizado o mesmo roteiro de forma a produzir uma relação textual entre as partes e o todo. Dessa forma, sugere-se a dinâmica apresentada no Quadro 9:

Quadro 9: Proposta de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA (SAUL, 2000)		PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA DA PIEMI-IFRS		
Descrição da realidade	Verbalização e problematização de uma dada realidade Questões de ordem prática que precisam ser resolvidas Insatisfação difusa que com a discussão vai tomando forma	Apropriação/Conhecimento da Política	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento, discussão e reflexão coletiva (docentes, técnicos administrativos e estudantes) sobre a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, orientados pelos descritores que sustentam a referida PIEMI-IFRS, com o apoio do Produto educacional em formato de Vídeo Vamos Avaliar?²⁴ - Discussão dos resultados da aplicação do Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado (SILVEIRA; ESCOTT, 2020a) - Debate sobre as aproximações, distanciamentos, dificuldades e avanços identificados na oferta do EMI, conforme roteiro proposto no Quadro 10. 	Primeiro Momento
Crítica da Realidade	Recuo crítico do grupo Crítica da própria ação Explicita as contradições existentes no momento anterior Busca alternativas e acordos para posterior aplicação prática	Compartilhamento das Dificuldades e Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das aproximações, distanciamentos, das dificuldades, dos avanços identificados na oferta do EMI, conforme discussões realizadas no 1º Momento. - Delineamento de alterações de percurso necessárias para a solução dos problemas identificados tendo por base os resultados da autoavaliação institucional coletiva para o EMI e o roteiro para AIPE (Quadro 10). 	Segundo Momento
Criação Coletiva	Delineamento de alterações necessárias no curso da ação Repensa o estilo de ação, enfatizando uma proposta coletiva Busca encontrar soluções criativas para os problemas identificados nas etapas anteriores	Proposições para aplicação prática	<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva de um plano de ação com a formalização dos aspectos e ações necessárias para a consolidação do EMI, orientado pelo delineamento de alterações de percurso necessárias para a solução dos problemas identificados, conforme realizado no 2º Momento. - Compromisso coletivo (gestão, docentes, técnicos administrativos e estudantes) para o fortalecimento da oferta dos cursos de EMI. 	Terceiro Momento

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para orientação das discussões a serem realizadas no Segundo Momento da proposta de AIPE da Política do EMI, sugerem-se as seguintes questões norteadoras, embasadas nos conceitos centrais da proposta do IFRS:

²⁴ O produto educacional em formato de vídeo pode ser utilizado em outros momentos de formação à critério dos *campi*.

Quadro 10: Roteiro de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA DA PIEMI-IFRS		
PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS		
POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE EMI DO IFRS		
Descritores	Conceitos EMI	Questões Norteadoras ²⁵
Formação Humana Integral	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho como princípio educativo - Pesquisa como princípio pedagógico - Relação indissociável entre Ciência – Cultura – Tecnologia – Trabalho - Relação teoria e prática - Formação integral - Projeto integrador 	<ul style="list-style-type: none"> - O Trabalho como princípio educativo está sendo vivenciado no âmbito do curso, com vistas a transformar a realidade social pela ação humana sistematizada e consciente? Quais são as práticas que o evidenciam? - Como é feita a inserção da pesquisa como princípio pedagógico nas atividades? - Em quais momentos/atividades é possível perceber a relação indissociável entre Ciência – Cultura – Tecnologia – Trabalho na prática dos cursos de EMI? - Como está sendo trabalhada a relação teoria prática nas atividades pedagógicas do curso de EMI? - Quais são estratégias que o curso utiliza para garantir a formação integral dos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento da dimensão técnica e também cidadã? - De que forma a participação nos projetos integradores tem contribuído para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e demais atividades do curso?
Docência	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade - Indissociabilidade entre Ensino – Pesquisa – Extensão - Planejamento e prática coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> - A interdisciplinaridade está prevista na composição das ementas dos componentes curriculares e vem permitindo ampliar a formação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho? - Quais estratégias pedagógicas são utilizadas para a garantia da indissociabilidade entre Ensino – Pesquisa – Extensão? - Quais estratégias são utilizadas para que os momentos de planejamento e prática coletiva dos docentes dos cursos de EMI sejam efetivos e periódicos?

²⁵ Adaptado de Silveira e Escott, (2020a).

Planejamento e Avaliação Participativa	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de docentes, estudantes e técnicos administrativos - Redefinição coletiva da prática pedagógica - Redefinição coletiva do PPC - Avaliação do ensino e da aprendizagem como prática integradora 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as formas que o curso tem de possibilitar a participação de docentes, estudantes e técnicos administrativos nos momentos de planejamento e avaliação participativa dos cursos de EMI? - De que forma são garantidos os espaços de planejamento e diálogo para a redefinição coletiva da prática pedagógica nos cursos de EMI ofertados pelo curso? - Quais são as estratégias utilizadas para a redefinição coletiva do PPC do curso de EMI? - Quais estratégias são utilizadas para a efetivação da avaliação do ensino e da aprendizagem como prática integradora?
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Acredita-se que a AIPE “recupera a visão de totalidade do projeto educativo da escola e ensina o coletivo a pensar-se nesta escala”. (BERTAGNA et al., 2020, p. 84). O que se pretende com essa proposta de AIPE da Política para os Cursos do EMI do IFRS é contribuir para que os atores institucionais, a partir de uma participação crítica e formativa no processo avaliativo, construam coletivamente os caminhos e ações fortemente comprometidos com a Formação Humana Integral, contribuindo para a consolidação do IFRS como instituição de EPT socialmente referenciada e de emancipação humana.

7.2 AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS

Para a avaliação dos Produtos Educacionais (PE) desta pesquisa, optou-se pela criação de um formulário que continha afirmações sobre diversos aspectos técnicos e sobre o conteúdo do Vídeo e Guia. O Instrumento de Avaliação dos Produtos Educacionais está, na íntegra, no APÊNDICE C. O formulário continha afirmações para serem respondidas de acordo com as seguintes opções de respostas de avaliação: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Indiferente; (4) Concordo parcialmente; (5) Concordo totalmente. Havia também três questões abertas para que os participantes pudessem apontar suas considerações e manifestar a sua avaliação acerca dos PE.

O formulário foi transposto para o *Google Forms*²⁶ de modo a facilitar as respostas dos participantes. Ele foi organizado com uma parte introdutória, na qual a pesquisa foi apresentada, indicando os objetivos e solicitando a concordância do participante para prosseguir às questões. A segunda parte do formulário continha nove afirmações acerca do PE Vídeo (Vamos Conhecer?), com respostas fechadas e uma questão aberta. A terceira parte continha nove afirmações acerca do Produto Educacional em formato de Guia (Vamos Avaliar?), com respostas fechadas e uma questão aberta. A quarta parte era composta por apenas uma questão fechada a respeito do conjunto dos PE e uma questão aberta para a livre manifestação dos participantes da avaliação dos Produtos Educacionais.

O formulário de avaliação dos Produtos Educacionais (PE), Vídeo e Guia, foi enviado para os dez participantes da pesquisa que concederam entrevistas e dois gestores das Pró-reitorias de Ensino e Desenvolvimento Institucional, totalizando 12 pessoas, dentre as quais, oito responderam à avaliação. Pelo reduzido número de participantes convidados, optou-se por não incluir o questionamento a respeito dos dados de identificação, de modo a manter o total anonimato nas respostas.

Para cada afirmação era possível marcar apenas uma resposta, sendo oito participantes da avaliação dos PE. Assim, as respostas resultaram em 152 marcações ao todo. Sobre a avaliação do PE em formato de Vídeo, as respostas dos avaliadores foram organizadas no Quadro 11.

Quadro 11: Respostas à Avaliação sobre o Vídeo (Vamos Conhecer?)

Afirmações:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O Vídeo aborda de forma adequada a Política, contribuindo para a compreensão do seu conteúdo.	-	-	-	-	8
A forma de apresentação do conteúdo do Vídeo torna a Política acessível a diferentes públicos.	-	-	-	1	7
O Vídeo pode ser utilizado nos <i>campi</i> ou cursos de EMI para reflexões sobre os temas abordados.	-	-	-	3	5
A linguagem do vídeo favorece o entendimento do conteúdo da Política, sendo clara e de fácil compreensão.	-	-	-	3	5
Os conceitos teóricos abordados no Vídeo são facilmente compreendidos pelos diferentes públicos que a Política pretende atingir.	-	-	-	5	3

²⁶ O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online.

Afirmações:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O formato de Vídeo auxilia na compreensão dos conteúdos mais complexos que a Política aborda, sendo uma forma de facilitar o acesso e tornar o seu conteúdo mais conhecido por todos os públicos para os quais ela se propõe a atingir.	-	-	-	5	3
Quanto aos aspectos técnicos, o Vídeo tem boa captação de som e imagem.	-	-	-	-	8
Quanto aos elementos de apoio no Vídeo (imagens e textos em tela), eles auxiliam na compreensão dos conteúdos abordados.	-	-	-	3	5
Quanto à divisão do vídeo em duas partes, sendo a primeira a explicação dos termos que nomeiam a Política e a segunda a explicação do conteúdo da Política: considero essa uma forma de organização que privilegia o conteúdo do mais simples ao mais complexo, contribuindo para o percurso de aprendizagem de um novo conhecimento.	-	-	2	2	4
Total de Respostas	-	-	2	22	48

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstra o Quadro 11, a maioria das respostas às afirmações ficou concentrada em ‘concordo totalmente’, com 48 marcações. Os avaliadores marcaram ‘concordo parcialmente’ 22 vezes e apenas duas vezes houve a marcação ‘indiferente’.

As duas questões com maior número de respostas ‘concordo parcialmente’, se referem à compreensão dos conceitos que a PIEMI-IFRS apresenta. Os resultados desta pesquisa apontam no mesmo sentido e buscam preencher essa lacuna. Além disso, também demonstra a importância de o IFRS investir na formação dos seus servidores e estudantes.

Para a questão aberta que compunha essa parte do formulário de avaliação dos PE, as manifestações foram organizadas no Quadro 12.

Quadro 12: Sugestões de aspectos a serem melhorados no PE em formato de Vídeo

Sugestões dos Avaliadores	Solução / Justificativa
A utilização de esquemas visuais, demonstrando aquilo que a narradora explica de forma oral, costuma colaborar para o entendimento do conteúdo apresentado, especialmente para públicos que não possuem intimidade com as terminologias e expressões ali apresentadas (professores substitutos, estudantes ingressantes, servidores ingressantes, professores que nunca atuaram no ensino médio integrado, etc.)	As figuras, quando apresentadas em tela, ficam disponíveis por poucos segundos, levando em conta a dinâmica do vídeo. O vídeo tem a proposta de explicar o texto da Política, tendo o Guia como um complemento. Foi inserida uma imagem no Guia para colaborar com o entendimento do conteúdo apresentado.

Sugestões dos Avaliadores	Solução / Justificativa
No tempo de 17:31, a legenda apresenta a palavra "universo", a autora fala "diverso, quando a autora explica o que é integrar.	Corrigida a legenda do vídeo.
Sugestão: incluir janela para acessibilidade (Libras)	Enviaremos essa solicitação para a Comunicação do IFRS e, caso seja possível, o vídeo terá esse recurso de acessibilidade numa versão posterior a essa. Como forma de garantir parte da acessibilidade, o vídeo foi legendado e será disponibilizado no YouTube.
O vídeo está muito bem construído, editado e conta com vários recursos de acessibilidade, como legenda e linguagem de fácil compreensão. Eu achei o vídeo muito extenso e isso pode fazer com que as pessoas não assistam todo ele. Então como sugestão, eu proponho que este (ou vídeos futuros), pudess(em) ser recortados em vários vídeos pequenos. Um sobre política, outro sobre instituição, outro sobre ensino médio, etc.... Com o título em evidência na capa/ vinheta, poderia atrair mais a atenção das pessoas. De qualquer forma, o trabalho ficou muito bom.	Ambas as manifestações sugerem o recorte do vídeo. O roteiro do vídeo foi pensado de forma a garantir a informação de forma integral. Caso o vídeo fosse cortado, a informação poderia ser fragmentada ou até mesmo consumida de forma incompleta pelo público-alvo.
Penso que o vídeo poderia ser dividido em vídeos de menor duração, o que acredito que não prejudicaria a questão da qualidade do mesmo e da interrelação entre os conceitos. Quanto a questão de atingir diferentes públicos, os próprios conceitos são bastante complexos para alguns deles, especialmente se forem estudantes de ensino médio. Por isso, quando a questão se referia a diferentes públicos, coloquei resposta 4.	O formato completo está alinhado aos pressupostos dessa pesquisa que vão ao encontro da Educação Integral, que visa à Formação Humana Integral dos estudantes e servidores do IFRS.
Repetição de palavra no elemento textual "Avaliação como Prática Integradora Integradora" (minuto 07:39).	Corrigido o elemento textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação à avaliação do Produto Educacional em formato de Guia, as avaliações formam distribuídas conforme o que consta no Quadro 13.

Quadro 13: Respostas à Avaliação sobre o Guia (Vamos Avaliar?)

Afirmações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Quanto aos aspectos gráficos, o Guia tem boa apresentação, sendo agradável a sua leitura.	-	-	-	-	8
Quanto às imagens utilizadas: ilustram de forma adequada os conteúdos que o Guia apresenta, sendo uma forma de complementar as informações de texto.	-	-	-	3	5
Quanto aos conteúdos que são apresentados ao final de cada subtítulo: "Saiba mais sobre". Esses conteúdos complementam e ampliam o acesso a conhecimentos relacionados às temáticas apresentadas, caso o leitor queira se aprofundar em algum dos temas específicos.	-	-	-	1	7

Afirmações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O Guia está organizado de forma a apresentar os temas do mais geral ao mais específico, buscando a compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso.	-	-	-	1	7
O Guia pode ser utilizado para a avaliação institucional da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS.	-	-	-	1	7
Tendo o Vídeo como base, o formato de Guia auxilia na posterior consulta no momento em que o processo de avaliação institucional estiver ocorrendo.	-	-	1	1	6
O conteúdo da Política Institucional para Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS pode ser percebido nas questões norteadoras que compõem a proposta de Avaliação Institucional da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS.	-	-	-	2	6
O roteiro para realização da proposta de Avaliação Institucional participativa apresentada pode contribuir com a consolidação da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS.	-	-	-	-	8
As questões norteadoras da proposta de Avaliação Institucional da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS auxiliam para uma visão integrada dos cursos de EMI.	-	-	-	-	8
Total de Respostas	-	-	1	9	62

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstra o Quadro 13, a maioria das respostas às afirmações foi marcada como ‘concordo totalmente’, com 62 marcações. Os avaliadores marcaram ‘concordo parcialmente’ somente 9 vezes e apenas uma vez houve a marcação ‘indiferente’.

A maior frequência de indicação de ‘concordo parcialmente’ se deu no quesito das imagens utilizadas no guia. Essa temática foi apontada na avaliação qualitativa e, na revisão, imagens foram inseridas para qualificar a compreensão do guia.

Para a questão aberta que compunha essa parte do formulário de avaliação dos PE, as manifestações foram organizadas no Quadro 14.

Quadro 14: Sugestões de aspectos a serem melhorados no PE em formato de Guia

Sugestões dos Avaliadores	Solução / Justificativa
<p>Na pg. 29, no Quadro 2: Roteiro de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS, está a principal proposta do Guia "Vamos Avaliar?", na minha opinião. Acho que ele merece maior destaque, está muito discreto e fica "diluído" em uma leitura rápida... Para pensar: talvez apresentar fora do quadro, na forma de instrumento de pesquisa mesmo, com espaço para preenchimento pelos futuros avaliadores.... Apenas uma sugestão.</p>	
<p>À pergunta: "Tendo o Vídeo como base, o formato de Guia auxilia na posterior consulta no momento em que o processo de avaliação institucional estiver ocorrendo." respondi "indiferente" pois acredito que o guia possa ser usado no processo de avaliação, sem necessariamente ter o vídeo como base (podendo tê-lo ou não).</p>	<p>Ambas as respostas são no sentido de não haver a necessidade de assistir ao vídeo antes de utilizar o Guia. No entanto, os resultados da pesquisa indicaram essa lacuna na divulgação da PIEMI-IFRS. Fica, portanto, a critério do <i>campus</i>, dependendo do andamento das discussões sobre a Política, utilizar ou não o vídeo, conforme já indica um dos participantes.</p>
<p>O guia ficou excelente, não vejo que para compreender o guia as pessoas precisam assistir o vídeo antes.</p>	
<p>P. 7 - A LDB é referenciada como "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional". O correto é "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".</p>	<p>Corrigido.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por fim, o formulário de avaliação trazia uma afirmação a respeito de ambos os produtos educacionais: Os produtos educacionais (Vídeo e Guia) podem auxiliar na consolidação da oferta de cursos de EMI alinhados aos pressupostos que a Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS traz como diretrizes norteadoras. Para essa afirmação, todos os avaliadores responderam concordar totalmente.

Quadro 15: Comentários dos avaliadores sobre ambos os PE (Vídeo e Guia)

Sugestões dos Avaliadores	Solução / Justificativa
O guia traz somente 3 figuras, sendo que apenas duas delas sintetizam informações (fig 1 e fig 3), enquanto o vídeo traz apenas uma ilustração, se não me engano. Como sugestão, penso que esquemas visuais, ilustrações que sintetizam informações (e não possuem apenas um papel ilustrativo/decorativo) são um aliado importante na exposição de um conteúdo de forma rápida a um público que não possui intimidade com o tema. Faço essa referência em função da rotatividade que observo nos campi e ao fato de que, com relativa frequência, é necessário explicar aos profissionais atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio o que isso significa.	Inserida no guia (p. 17) uma figura que esquematiza o Ensino Médio Integrado e os seus pressupostos teóricos.
Os produtos Educacionais estão excelentes!	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De modo geral, ambos os produtos educacionais foram avaliados de forma positiva pelos participantes da pesquisa e gestores das Pró-reitorias de Ensino e de Desenvolvimento Institucional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, observou-se que a relevância da temática foi demonstrada nas entrevistas. Foi possível identificar que o texto da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS não foi apropriado pelo público-alvo.

O processo de avaliação proposto nesta pesquisa foi pensado de modo a refletir sobre as relações entre os Contextos da Influência, da Produção de Texto e da Prática, sendo também uma forma de mobilizar os atores institucionais para a importância da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, contribuindo para a qualidade educacional e social da oferta do EMI na Instituição.

Os produtos educacionais desenvolvidos buscaram tornar o texto da Política mais conhecido, instigando os atores institucionais a refletirem sobre a sua prática e o rumo pretendido para o Ensino Médio Integrado no IFRS, a partir de um processo de Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória.

A pesquisa foi proposta no sentido de se refletir coletivamente sobre a qualidade dos cursos de Ensino Médio Integrado para além dos possíveis indicadores quantitativos que poderiam reprisar a lógica das avaliações de larga escala. Um indicador quantitativo pode não se traduzir, necessariamente, em ações de melhoria e mudança.

O problema de pesquisa perpassava pela definição dos elementos necessários para que a Avaliação Institucional Participativa e Emancipatória pudesse contribuir para o acompanhamento da consolidação da PIEMI-IFRS. Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa encaminharam para o desenvolvimento de dois produtos educacionais que, no seu conjunto, apresentam os elementos necessários à avaliação da PIEMI-IFRS.

Por meio da análise dos dados das entrevistas, percebeu-se a necessidade de ampliar a proposta inicial que previa o desenvolvimento de um Guia para auxiliar na Avaliação Institucional Participativa da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS como único produto educacional. Pensou-se, então, em um formato diferente que buscasse responder a essa lacuna.

Sendo assim, o formato de Vídeo foi utilizado de forma a modificar a linguagem (texto), buscando algo mais dinâmico, de forma a tornar o texto da PIEMI-IFRS mais

acessível, de acordo com essa necessidade que foi expressa pelos participantes da pesquisa.

O formato de Guia foi mantido pelo fato de conter a Proposta com Roteiro de Avaliação Participativa e Emancipatória da PIEMI-IFRS, de forma a contribuir para a consulta durante o processo.

O resultado principal que esta pesquisa trouxe foi poder perceber o quanto a divulgação de documentos institucionais ainda precisa avançar. Os documentos, uma vez elaborados, precisam ser tornados conhecidos para que a comunidade do IFRS possa colocá-los em prática.

A contribuição desta pesquisa foi, nesse sentido, de desenvolver um formato diferente do conteúdo textual da PIEMI-IFRS, de forma que ela possa se tornar mais conhecida e, assim, que mais cursos de Ensino Médio Integrado possam ser adequados aos pressupostos nela contidos.

Busca-se a consolidação e o fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado em prol de uma educação humana integral que lute contra o que está posto no cenário nacional em relação à precarização da educação básica. Entende-se que essa é a contribuição principal que esta pesquisa deixa ao IFRS e à oferta de EMI como um todo, uma vez que os Produtos Educacionais podem ser utilizados, com adaptações, por outros IF.

Por fim, esta pesquisa foi primordial para que eu pudesse me reconhecer como pesquisadora da Educação Profissional e Tecnológica. Em meu trabalho, estou inserida no Departamento de Avaliação Institucional, o qual, por muitas vezes, tem um trabalho extremamente burocrático. Ao estudar e me aprofundar mais na temática da Educação Profissional e Tecnológica, pude perceber o quanto ainda temos campo para mais pesquisas e trabalhos acadêmicos na área de avaliação. Esta dissertação é o retorno que devolvo como minha contribuição ao IFRS nesse campo teórico. Espero que com esta pesquisa e produtos educacionais a ela atrelados, o IFRS possa fortalecer o debate e a oferta de cursos de EMI alinhados à PIEMI-IFRS.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso De. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. 68 p.

ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro; AITA, Sonia Marli Righi. A ampliação da obrigatoriedade da educação básica no cotidiano das práticas: um estudo entre a “política proposta” e a “política em uso”. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 3, p. 1–21, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/44283/33068>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>.

AZEVEDO, José Clovis De. Política Educacional e Politecnicidade: A experiência do Rio Grande do Sul. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento Da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 227–241.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 230 p.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, Educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural**. Santiago, Chile: CIDE, 1988. 161 p. Disponível em: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&sAllowed=y>.

BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes De; ALMEIDA, Luana Costa; LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 63–86, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364/58282>.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Brasil, 2021. p. 1–18. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a BaseBrasil.**, 2018. p. 1–600. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

BRASIL. SETEC/MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** (Dante Henrique Moura, Org.) Brasília Setec, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Brasil, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Brasil, 1997. ISBN: 9783540773405. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimprensa.htm.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasil, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 maio. 2020b.

BRASIL. **Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Brasil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasil, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Brasil, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 18 maio. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasil., 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasil., 2018. p. 1–62. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática: Caminhos percorridos para a implementação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS.** 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2001/WagnerChaga>

sEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 ago. 2020.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: EPSJV, 2012. p. 307–315.

CONIF. Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 2018.

Disponível em:

https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF, 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Análise_Resolução_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei. Processos Institucionais para o Ensino Médio Integrado e o Currículo Integrados na rede Federal de EPCT: Os desafios do fazer. *In*:

TOMAZELLA, Marlon (org.). **Educação Cultura e Sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 143–186. Disponível em:

<http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/236>.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; BONILHA, Tamyris Proença. O currículo da resistência e a resistência do currículo nos Institutos Federais face à reforma do Ensino Médio e a BNCC. *In*: CRUZ SOBRINHO, Sidinei; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (org.).

Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. João Pessoa: IFPB, 2020. p. 214–266. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/388>.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista Dos; CORREA, Lycinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, n. jan.-dez., p. 1–26, 2020. ISSN: 0104-4311. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528/14286>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos De; SORDI, Mara Regina Lemes De; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes De. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2009. 87 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu Da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 14. ed., Petrópolis: Vozes, 2012 a. p. 31–92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.).

Dicionário da Educação do Campo. São Paulo. p. 267–274. ISBN: 9788598768649.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: EPSJV, 2012. p. 750–757.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores - Excertos.** [s.d.]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/63451908-O-trabalho-como-principio-educativo-no-projeto-de-educacao-integral-de-trabalhadores-excertos.html>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2010. 173 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002. 175 p. ISBN: 8522431698.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p.

IFRS. Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)Bento Gonçalves, 2013. p. 14. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

IFRS. Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Completa.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

IFRS. **Sobre o IFRS.** 2021. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 1 maio. 2022.

LEITE, Denise. et al. **Avaliação Participativa e Qualidade: Os atores locais em foco.** Porto Alegre: Sulina, 2009. 224 p. ISBN: 978-85-205-0550-2.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Iana Gomes De; GANDIN, Luís Armando. **Ciclo de Políticas: Focando o Contexto da Prática na Análise de Políticas Educacionais.** [S. l.], 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/ciclo-de-politicas-focando-o-contexto-da-pratica-na-analise-de-politicas>. Acesso em: 2 maio. 2020.

MACHADO, Lucília. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. *In*: KUENZER, Acacia Zeneida et al. (org.). **Trabalho e Educação.** 2. ed., Campinas: Papirus, 1992. p. 9–23. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/04.pdf>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143–167. ISBN: 9788575912690.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4–30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 18 maio. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios, Tensões e Possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010 a. p. 58–79.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*. 2010b, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte p. 1–14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. ISSN: 15179702. DOI: 10.1590/S1517_97022013000300010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e020138, 2021. ISSN: 2237-9460. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543/995>.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. *In: O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública do Paraná*. Curitiba: Seduc-PR, 2009. p. 23–37. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 32, n. 116, p. 771–788, 2011. ISSN: 01017330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei nascimento Da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20–43. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação (PPGE/UFES)**, [S. l.], v. 19, n. jul.-dez., p. 26–47, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2000. 151 p. ISBN: 85-249-0121-7.

SETEC/MEC. **Plataforma Nilo Peçanha 2020/2021**. 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SETEC/MEC; RFEPCT. **Plataforma Nilo Peçanha 2018/2019**. 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2019.

SILVA, Maria Abádia Da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 29, n. 78, p. 216–226, 2009. ISSN: 01013262. DOI: 10.1590/s0101-32622009000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, Julia Bustamente; ZELESCO, Gabriel. **Balanco Anual: Orçamento do Conhecimento 2021**. Observatório do Conhecimento 2022. Disponível em: https://observatoriodoconhecimento.org.br/wp-content/uploads/2022/05/balanco-anual-orcamento-do-conhecimento-2021_compactado.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVEIRA, Lisiane Bender Da. **Avaliação Institucional dos Cursos de Ensino Médio Integrado: Um olhar a partir do Instrumento de Autoavaliação**. 2020. 229 f. Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, [S. l.], 2020. ISBN: 9789896540821. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/226>.

SILVEIRA, Lisiane Bender Da; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado**. Porto Alegre: PROFEPT-IFRS, 2020 a. 12 p. ISBN: 9786559500048. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585543/2/Instrumento_autoavaliacao_EMI.pdf.

SILVEIRA, Lisiane Bender Da; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado**. Porto Alegre: PROFEPT-IFRS, 2020 b. 70 p. ISBN: 9786559500079. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/427/123456789427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SORDI, Mara Regina Lemes De; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano Da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 36, n. 99, p. 175–192, 2016. ISSN: 01013262. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160503.

SORDI, Mara Regina Lemes De; LÜDKE, Menga. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. *In*: LEITE, Denise (org.). **Avaliação participativa e qualidade: Os atores locais em foco**. Porto Alegre: IPA, 2009. p. 155–172.

SOUZA, Andréia Paulo De; ASSUNÇÃO, Fernanda Lopes De. O Neoliberalismo na Educação. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 51–61, 2017. Disponível em: <http://www.ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2462/242>.

TEIXEIRA, Renato Araújo (org. .. **Dialogar é Preciso: estudos e experiências interdisciplinares na escola**. Natal: IFRN/IFG, 2016. 208 p. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/18/16/52-2>. Acesso em: 31 out. 2019.

XAVIER, Ana Cláudia Galvão; COPPOLI, Eduardo Henrique da Rocha; GARABED, Kenchian; VICENTE NETO, João; DARWICH, Sandra Magni; ROSA FILHO, Sebastião Nunes Da; FARKATT, Wyllys Abel Tabosa. Concepções, Diretrizes e Indicadores da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT. *In*: **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. p. 12–21. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf>.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Qual a sua percepção sobre:

Como se deu a discussão da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado no *campus*?

Como a Política foi recebida no *campus*? Qual sua percepção em relação à adesão ou resistência de docentes e técnicos administrativos em relação à Política?

Como está ocorrendo o processo de aplicação prática da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado no *campus*?

Como foi pensada (ou está sendo pensada) a alteração dos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado no *campus*?

Como a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado tem impactado na prática de sala de aula?

Como os servidores (técnicos e docentes) lidam com as principais dificuldades identificadas no contexto da prática?

Como a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado tem impactado positivamente nos cursos de Ensino Médio Integrado do *campus*?

Na sua percepção, em que medida a institucionalização de um processo de avaliação institucional da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado poderia contribuir para consolidação desses cursos?

APÊNDICE B: ROTEIRO DO VÍDEO

Vídeo: Vamos Conhecer? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS

Sinopse: A primeira parte do Vídeo tem linguagem coloquial e explica, de forma simples, a ideia de EMI e como a Política se apresenta nesse cenário. Utiliza imagens práticas para exemplificar, incluindo o curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecânica e um dos componentes curriculares novos que foram criados para o novo Projeto Pedagógico do Curso. A segunda parte do Vídeo apresenta o texto da Política.

Tópicos:

- O que é política?
- O que significa institucional?
- O que é Ensino Médio Integrado?
- O que é a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS?
- Quais os principais tópicos que ela aborda?
- Vamos falar mais sobre integração?
- Principais tópicos da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.
 - Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS;
 - Reflexões e Diretrizes para Organização Curricular do Ensino Médio Integrado;
 - Metodologias de ensino e a prática profissional Integrada no Ensino Médio Integrado;
 - Formação Continuada de Professores e articulação do Ensino Integrado e
 - Avaliação como Prática Integradora.

Roteiro:

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>Olá! Eu sou Fabiana Keller e, neste Vídeo, iremos falar sobre a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.</p> <p>Neste Vídeo, iremos abordar os principais tópicos da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. Vamos conhecer?</p>	
	A primeira parte deste Vídeo será dividida em pequenos tópicos de forma a conseguirmos compreender como todas as palavras se encaixam e fazem sentido.	
	<p>Iremos abordar</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que é política? ● O que significa institucional? ● O que é Ensino Médio Integrado? ● O que é a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS? ● Quais os principais tópicos que ela aborda? 	Texto dos tópicos na tela
	<p>No primeiro tópico, precisamos diferenciar de que política estamos falando. De modo bem simples, para simplificar mesmo.</p> <p>A forma mais geral de usar a palavra política é em termos de política partidária, aquela na qual elegemos nossos governantes através do voto democrático que foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988. Mas a política da qual falamos aqui é a política que deve ser entendida como um documento que norteia, que dá diretrizes uniformes a uma instituição, neste caso, ao IFRS.</p>	Imagem da constituição federal
	Neste ponto, chegamos ao segundo tópico. O que significa institucional?	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>Institucional é algo que se aplica, de forma inteira, a uma mesma organização.</p> <p>Assim, a política deve ser observada por todos os <i>campi</i>.</p>	
	<p>Já temos duas palavras do nosso tópico definidas.</p> <p>Já podemos entender que estamos falando de um documento escrito.</p> <p>Esse documento uniformiza a ideia que o IFRS tem a respeito do Ensino Médio Integrado e dá diretrizes que tornam essa ideia única, tanto em termos de unidade da instituição, como em termos de ser a nossa forma de pensar e refletir sobre o Ensino Médio Integrado.</p>	
	<p>Agora, já utilizamos o terceiro termo que compõe o título deste Vídeo.</p> <p>Ensino Médio Integrado.</p> <p>Aqui iremos explicar dois termos que foram reunidos para explicar essa forma de oferta do curso.</p> <p>O Ensino Médio, por si só, é a etapa intermediária que ocorre após o Ensino Fundamental, atualmente do 1º ao 9º ano e anterior ao Ensino Superior, mas também podendo se configurar na etapa final da Educação Básica.</p>	
	<p>O Ensino Técnico, por sua vez, confere uma habilitação em determinada área técnica.</p> <p>Atualmente, no IFRS, temos aproximadamente 60 diferentes cursos técnicos, sendo ofertados nos dezessete <i>campi</i> nas modalidades concomitante, subsequente e integrado, gerando em torno de 90 ofertas.</p>	
	<p>Concomitante é a modalidade em que o estudante cursa o Ensino Médio em uma escola e o Ensino Técnico em outra escola, em turno contrário. Ele terá, dessa forma, dois certificados de conclusão.</p>	
	<p>Subsequente é a modalidade em que o estudante que já concluiu o Ensino</p>	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	Médio, opta por cursar o Ensino Técnico. Ele terá, nesta forma, um certificado de conclusão do Ensino Técnico, posterior ao certificado do Ensino Médio.	
	Já a forma Integrada é aquela em que o Ensino Médio e o Ensino técnico são cursados ao mesmo tempo e na mesma escola. Porém, não apenas de forma simultânea e na mesma escola. Há também o ProEJA, que é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado em alguns <i>campi</i> do IFRS na forma integrada.	
	É, neste ponto, que a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS se apresenta. Ao conferir um norte, uma diretriz de como o Ensino Médio Integrado do IFRS irá se consolidar para que não seja apenas um aglutinado de componentes curriculares da área básica e técnica, e, sim, para que haja uma verdadeira integração dos conhecimentos, com vista à educação integral do nosso estudante.	
	Mas então, quais são os principais tópicos que ela aborda?	Interrogação na tela
	A Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019, aprova a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS. A aprovação desse tipo de documento é feita através do Conselho Superior, também conhecido como Consup, que delibera sobre documentos e decisões que impactam na instituição como um todo, como é o caso da Política.	
	Os principais tópicos da Política são: <ul style="list-style-type: none"> ● Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS; ● Reflexões e Diretrizes para Organização Curricular do Ensino Médio Integrado; 	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<ul style="list-style-type: none"> ● Metodologias de ensino e a prática profissional Integrada no Ensino Médio Integrado; ● Formação Continuada de Professores e articulação do Ensino Integrado e ● Avaliação como Prática Integradora. 	
	Ok, é bastante coisa, mas o que realmente precisamos saber de tudo isso? Vamos falar mais sobre integração?	
	<p>Vamos imaginar duas salas de aula, cheias de estudantes. Eles são do mesmo curso, mas cada turma está tendo aula de um componente curricular diferente no mesmo horário. Vamos supor que estamos falando de física na sala 1 e Introdução à mecânica na sala 2.</p> <p>O professor de física está ensinando o seu conteúdo com exemplos hipotéticos retirados de um livro de Física para estudantes que estão cursando o primeiro ano do Ensino Médio.</p> <p>Já o professor de Introdução à mecânica está tendo dificuldade de ensinar algumas partes do conteúdo, pois os estudantes, em sua grande maioria, estão vendo isso pela primeira vez.</p>	
	<p>Ou, também, há a hipótese de o professor de física estar explicando um conteúdo que o professor de Introdução à Mecânica já tenha explicado e até feito prova sobre o assunto.</p> <p>Isso gera retrabalho por parte dos estudantes e ocupa horas de aula que poderiam estar sendo aproveitadas para outros conteúdos importantes para o decorrer do curso.</p>	
	<p>Agora podemos estar nos perguntando: Será que os professores não poderiam conversar e buscar uma alternativa</p>	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	para integrar os conteúdos, verificar as sobreposições ou até mesmo as lacunas na formação do estudante?	
	Sim, até poderiam, mas isso gera um trabalho bastante grande, como devem estar imaginando. Esse simples exemplo já abriu tantas possibilidades de integração, não é mesmo?	
	É neste ponto que voltamos à Política, ela organiza a forma como será feita a integração. A iniciativa de integrar pode até ocorrer como no nosso exemplo, mas é preciso muito mais. É preciso que o processo seja documentado, aprovado, sistematizado em um Projeto Pedagógico de Curso. Integrar não é apenas reunir dois componentes curriculares os transformando em um só. Este novo componente curricular precisa fazer sentido no todo do curso e no perfil de egresso que se busca.	
	Mas e o que muda para o estudante essa forma de trabalho integrado? Não fica mais difícil assim o curso?	
	O curso sendo pensado de forma integrada, garante uma linearidade que faça sentido na construção do conhecimento. O Projeto Pedagógico do Curso, ou PPC, é pensado de forma a embasar o estudante para que, no decorrer de sua caminhada, ele tenha os conteúdos de base que serão necessários ao entendimento dos componentes curriculares mais complexos. Além disso, a formação cultural também faz parte da formação integral dos estudantes, que devem ser competentes não só tecnicamente, mas também	


DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	conhecedores do seu lugar no mundo do trabalho, entendendo-se como cidadãos de direitos e deveres.	
	<p>O exemplo que utilizei é de um componente curricular chamado Física para Mecânica.</p> <p>Fazendo uma busca no PPC do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do <i>Campus</i> Ibirubá, esse componente curricular aparece nos pontos de integração de outros cinco componentes.</p> <p>Sem contar os diversos componentes curriculares e conteúdos que estão integrados a ele.</p> <p>Bastante complexo, mas, ao mesmo tempo, muito bem alinhado ao que a Política nos traz como norte!</p>	<p>https://ifrs.edu.br/ibiruba/wp-content/uploads/sites/4/2019/05/PPC-Mecânica-2019.pdf</p> <p>p. 31</p>

SEGUNDA PARTE

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	A segunda parte deste Vídeo será dividida em tópicos, que irão nos auxiliar a entender um pouco mais sobre a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.	
	<p>No primeiro tópico da Política: Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS, iremos subdividir em dois pontos. O primeiro é a concepção de Ensino Médio Integrado.</p> <p>O que se busca com o Ensino Médio Integrado é superar a dualidade no ensino, aquela que, historicamente, separou a formação geral da profissional colocando uma hierarquia entre os saberes.</p>	
Gesticular demonstrando os lados	O Ensino Médio Integrado questiona a concepção do ser humano dividido entre executar e pensar. Como se fossem opostos. Historicamente, a educação profissional foi colocada em um lugar de formação de mão de obra	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
opostos dos termos.	para as necessidades do capitalismo. Contrário à essa forma dual de pensar, o Ensino Médio Integrado se estabelece dentro de uma percepção total sobre os sujeitos, tendo a formação humana integral como seu princípio fundamental.	
	Tendo a percepção do sujeito total, o Ensino Médio Integrado traz a noção da formação integral como princípio. Além disso, a política está alicerçada na ideia do trabalho como princípio educativo.	
	O trabalho como princípio educativo está vinculado à própria forma de ser dos seres humanos. O trabalho constitui o ser humano, que produz a sua realidade. Ele intervém na natureza para atender às suas necessidades. O ser humano é criativo, nosso trabalho é proposto pensando na coletividade, buscamos o comprometimento ético, solidário e cidadão.	
	Com isso, a Política propõe a percepção na qual os estudantes sejam sujeitos ativos, ampliando os espaços de escuta e atuação política dos nossos jovens na construção do Ensino Médio Integrado.	
	Mas tudo isso é proposto visando uma mudança de foco na educação profissional. Lembrem que falei anteriormente que, historicamente, a educação profissional estava voltada às necessidades do mercado? O objetivo formativo perpassa pelas questões básicas que formam o ser humano, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho , a ciência , a cultura e a tecnologia .	Textos destacados na tela
	E o mundo do trabalho? O trabalho, da forma como o concebemos, é uma especificidade do ser humano.	Textos dos itens na tela pipocando em diversos lugares, não em lista

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>Mas o mundo do trabalho não se reduz à atividade laborativa, ele reúne as demais dimensões da vida humana. Compreende a produção dos elementos necessários para a sobrevivência biológica e também as demais dimensões da vida humana. São necessidades da vida humana as dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cultural ● Social ● Estética ● Simbólica ● Lúdica ● Afetiva <p>Por isso que não se pode tratar mundo do trabalho e mercado de trabalho como sinônimos. O mundo do trabalho engloba muito mais do que apenas a dimensão laboral.</p>	<p>Se couber, som de “pop” ao falar as palavras</p>
	<p>Ainda na temática das Concepções de Ensino Médio Integrado e a identidade do IFRS, a política nos traz o conceito da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Indissociável é aquilo que não pode ser separado. A política aponta que as estratégias de curricularização da pesquisa e da extensão são elementos-chave para a concretização da formação humana integral e do trabalho como pressuposto da interdisciplinaridade.</p>	<p>Textos destacados na tela</p>
	<p>Na tela, podemos ver o quão complexo o tema da Indissociabilidade é, praticamente todos os temas perpassam os três aspectos da indissociabilidade, sendo apresentados neste mapa mental de forma didática.</p>	<p>MindNode Indissociabilidade na tela</p>
	<p>O próximo tópico trata das Reflexões e Diretrizes para organização curricular do Ensino Médio Integrado</p>	<p>Textos destacados na tela</p>

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>Para falarmos sobre currículo integrado, precisamos lembrar um conceito que perpassa esse assunto: O que é integrar?</p> <p>Integrar está na completude de compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso.</p> <p>Dessa forma, a Educação Geral é entendida como parte inseparável da Educação Profissional e Tecnológica.</p>	OFF
	<p>Falando especificamente do Currículo de Ensino Médio Integrado. Ele não pode ser uma simples composição de formação geral e específica, para que o objetivo da formação integral do sujeito seja atingido, é preciso consolidar o currículo de forma unitária.</p> <p>Precisa buscar romper a fronteira da compartimentação de conteúdos</p>	Textos destacados na tela
	<p>A estrutura do processo de aprendizagem dos estudantes tende à integração de saberes, uma vez que a vida social e cotidiana impõe desafios e problemas que devem ser enfrentados de forma integrada.</p>	
	<p>O perfil do egresso deve ser o ponto primordial na construção do currículo, deve ser construído de forma a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Integrar saberes ● Buscar uma formação humana e técnica consistente ● Aliar o mundo do trabalho e a vida <p>Para que o perfil do egresso se concretize, o diálogo, por meio do planejamento coletivo é fundamental para a efetivação de trabalhos interdisciplinares. Romper a fronteira da compartimentação de conteúdos e consolidar a prática do currículo do ensino médio integrado, tendo como base o trabalho como princípio educativo.</p>	Textos destacados na tela
	<p>No planejamento do currículo, o trabalho é coletivo e democrático.</p>	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>A voz de todos deve ser ouvida, para que se possa planejar e avaliar de forma coletiva.</p> <p>Também não podemos deixar de mencionar que os documentos norteadores, a legislação educacional e as diretrizes nacionais vigentes devem ser atendidas. Os Institutos Federais têm autonomia e alguns documentos-referência que devem ser seguidos. A vocação dos Institutos Federais é pela luta contra a precarização da educação e é nesse intuito que os documentos institucionais e norteadores da Educação Profissional e Tecnológica devem ser pautados.</p>	
	<p>Porém precisamos reforçar que além de conteúdos densos, específicos da natureza de cada componente curricular, a formação do estudante é mais ampla e precisa possibilitar a leitura e a interpretação da realidade, buscando alternativas para resolver problemas que se apresentam.</p> <p>Ou seja, a educação não pode se desvincular da realidade, sendo essa a prioridade.</p>	
	<p>Ao pensarmos na vinculação com a realidade, podemos pensar também na significação dos conhecimentos e sua aplicabilidade.</p> <p>Uma aprendizagem é considerada significativa quando consegue:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Integrar os saberes ● Considerar o conhecimento prévio <p>Pois é muito mais significativo aquele conhecimento que é construído do que aquele que é somente absorvido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promove a aprendizagem de conhecimentos com sentido ● Supera a dissociação entre teoria, ciência, prática, atitude e ética ● Promove o desenvolvimento de saberes e fazeres conscientes e contextualizados ● Fortalece a perspectiva da permanência e êxito dos estudantes <p>Lembrando do exemplo do primeiro Vídeo, não faz muito mais sentido</p>	<p>Aprendizagem Significativa (todo tempo no rodapé da tela) Textos destacados na tela</p>

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	estudar Física alinhada à Mecânica, do que a Física Geral, uma vez que o curso é o Técnico Integrado à Mecânica?	
	<p>A integração curricular reconhece a importância dos componentes curriculares historicamente reconhecidos. Eles trazem conceitos próprios e específicos de cada área do conhecimento. Contudo, nosso olhar ao trabalharmos na perspectiva do Ensino Médio Integrado, se modifica.</p> <p>É preciso conhecer e reconhecer os outros componentes curriculares, identificando assim as aproximações e os caminhos para a construção da integração curricular.</p> <p>Isso pode parecer difícil, já que a própria ciência, em muitos momentos, optou por analisar o micro, apenas a particularidade de cada área. Mas, como a mudança é um fator também social, precisamos nos dispor a encontrar novas formas de ver e contribuir com a construção do conhecimento.</p> <p>A Política deixa claro que a interdisciplinaridade não é a única forma de organização do currículo. A ação pedagógica por áreas do conhecimento pode ser uma estratégia, sem que nenhum componente curricular seja esquecido.</p>	<p>Textos destacados na tela Componentes curriculares historicamente reconhecidos (ir passando na tela em grupos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia - Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) - Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Química, Sociologia. - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - dentro do possível.
	<p>É necessário enfatizar o contato com a experiência prática no Ensino Médio Integrado sempre articulada com o conhecimento científico que lhe dá sustentação.</p> <p>Diferente do que se costuma supor, as habilidades exploradas e os conhecimentos desenvolvidos em atividades práticas não são necessariamente precedidos de conhecimentos teóricos, apresentados por métodos tradicionais de ensino.</p>	<p>Texto destacado na tela Inserir uma imagem de alunos em prática, não achei muita coisa, aqui, um exemplo. Queria fugir da imagem de alunos em laboratório:</p>

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>São conhecimentos diferentes e complementares e, por sua própria natureza, conhecimentos integradores.</p> <p>No exercício prático não é possível separar os saberes de forma mecânica. Os saberes da vida prática precisam ser trabalhados e exercitados em atividades que permitam as expressões corporais, criativas, de relacionamento, posicionamento e debate.</p>	<p>https://ifrs.edu.br/viamao/alunos-do-primeiro-semester-do-curso-superior-de-tecnologia-em-gestao-ambiental-realizam-aula-pratica/#gallery</p>
	<p>Como dissemos anteriormente, a proposta do IFRS em seus cursos de Ensino Médio Integrado, busca superar a dualidade da formação acadêmica <i>versus</i> a formação para o trabalho.</p> <p>Essa superação só é possível com a reflexão crítica sobre os currículos e as práticas.</p>	
<p>Aqui remete a listagem de componentes curriculares que será colocada na tela em momento anterior</p>	<p>A respeito da Carga Horária dos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado, a Política traz alguns pontos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visto que a educação e a formação não ocorrem apenas nos espaços escolares formais é fundamental prever o tempo de dedicação para as atividades formais de ensino. - Reservar um espaço da Carga Horária prevendo o espaço de socialização. - Os estudantes devem poder conciliar atividades de trabalho e família. - Os currículos também devem manter-se com a carga horária adequada ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, garantindo que todos os componentes curriculares que listamos anteriormente sejam necessariamente contemplados. 	<p>Texto destacado na tela</p> <p>Capa do CNCT: http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf</p>
	<p>Para que os cursos se adequem à carga horária do catálogo nacional de cursos técnicos é necessário que se reflita sobre quais conhecimentos são constituintes da formação plena do sujeito. Uma formação que seja crítica, autônoma e emancipadora.</p>	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>A formação profissional não deve ser limitante, ela deve ser o elemento de inserção na realidade local. Ela é a abertura para diversas possibilidades de trajetórias a serem trilhadas.</p> <p>É preciso garantir as condições para que os estudantes possam explorar as suas potencialidades na direção dos mais variados campos da Ciência, da Arte e da Técnica.</p> <p>Por isso a definição pela Formação Humana Integral.</p>	
	<p>O terceiro grande ponto que abordaremos neste Vídeo são as Metodologias de ensino e a prática profissional Integrada no Ensino Médio Integrado.</p>	<p>Texto destacado na tela</p>
	<p>As metodologias de ensino devem possibilitar ao estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender de diferentes formas; - Ter um olhar mais amplo e humano sobre as questões trabalhadas; - Ser capaz de articular outras formas de expressar os conhecimentos; - Vivenciar a indissociabilidade entre teoria e prática; - Experimentar a pesquisa como princípio pedagógico; - Ter a oportunidade de conhecer a dimensão prática do trabalho, com possibilidades de observação, análise, interpretação e mobilização de conhecimentos; - A possibilidade de realizar avaliações integradas; e - Se autoconhecer por meio de novas experiências. 	
	<p>Precisamos ter em mente que integrar não se resume a simplesmente unir conteúdos, é necessário ir além e refletir sobre qual é o papel do estudante nesse processo e o que se pretende com sua formação. Novamente aqui, trazemos a temática do perfil do egresso.</p> <p>Nosso compromisso é o de educar para a participação política e produtiva do mundo das relações sociais concretas.</p> <p>Para que isso seja possível, precisamos possibilitar o desenvolvimento da</p>	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	autonomia intelectual e ético-política dos nossos estudantes.	
	<p>Metodologias de ensino e práticas integradoras são um desafio tanto para os professores quanto para os estudantes.</p> <p>Toda a nossa formação foi baseada numa lógica de separação e divisão dos conteúdos em caixinhas.</p> <p>É necessário que se faça um planejamento das metodologias de ensino e aprendizagem que serão adotadas, considerando que os desafios despertem o desejo de aprender e o sentido desse aprendizado.</p>	
	<p>Para que isso se efetive, é necessário pensar em estratégias que extrapolem a sala de aula.</p> <p>A curricularização de projetos é uma das estratégias que pode ser utilizada.</p> <p>A pesquisa também pode ser uma aliada na efetivação do ensino médio integrado, já que ela ultrapassa as fronteiras dos componentes curriculares e se envolve na busca de respostas nas mais diversas áreas do conhecimento para a solução do problema a ser pesquisado.</p>	
	<p>Para facilitar o desafio que surge em definir exatamente o que é e como se faz ensino integrado, a política nos traz algumas estratégias metodológicas integradoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação dos componentes curriculares com os projetos de ensino, pesquisa e extensão, incluindo a participação dos estudantes; - Estabelecimento de um fazer pedagógico inovador, voltado para a superação da dicotomia ciência/tecnologia e teoria/prática; - Desenvolvimento de projetos interdisciplinares; - Conhecer e dialogar com a realidade/experiência de outros <i>campi</i>. O intercâmbio das experiências é fundamental para o fortalecimento do ensino médio integrado. Muitas vezes, a forma como um <i>campus</i> está trabalhando a integração, pode ser uma ótima ideia para outro <i>campus</i> que está com 	Texto destacado na tela

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	<p>dificuldades de visualizar alguma possibilidade.</p> <p>- Outra estratégia pode ser explorar as tecnologias da informação e comunicação como ferramentas didáticas e de socialização de trabalhos desenvolvidos nos <i>campi</i>.</p>	
	<p>A política ainda ressalta que é necessário se ter um bom planejamento para que os atores envolvidos compreendam que essas atividades fazem parte do currículo, que são atividades pedagógicas necessárias para a formação do sujeito integral.</p> <p>Outro ponto importante é que é preciso deixar claro o vínculo da atividade ou projeto com os conteúdos curriculares presentes nas ementas do curso. Inclusive é muito importante que todas as atividades sejam registradas para legitimar a metodologia adotada.</p> <p>É fundamental o envolvimento de todos: equipe pedagógica, coordenadores de curso, os técnicos e, na medida do possível, dos responsáveis pelos estudantes.</p>	
	<p>A política também salienta que o ensino na modalidade presencial é imprescindível para a efetivação da proposta de integração curricular. A modalidade de educação a distância é considerada como um possível instrumento, especialmente para o registro de atividades de pesquisa e extensão em ambientes virtuais de aprendizagem.</p> <p>E, mesmo que a ênfase seja no ensino presencial, a utilização de recursos tecnológicos é interessante e pode contribuir com a proposta do ensino integrado.</p>	
	<p>O quarto grande ponto que abordaremos neste Vídeo é a Formação Continuada de Professores e Articulação do Ensino Integrado</p>	<p>Texto destacado na tela</p>
	<p>Neste ponto, a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio</p>	

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	Integrado faz um gancho com a Resolução Nº 025, de 17 de abril de 2018, que estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica do IFRS. Essa política traz os Princípios, diretrizes e objetivos para orientar a organização e o funcionamento dos cursos de Formação de Professores do IFRS, alinhados com as políticas e princípios institucionais e a legislação vigente.	
	Para que a educação ofertada no IFRS esteja alinhada aos princípios da formação integral dos nossos estudantes, é necessário que a formação continuada dos nossos servidores que atuarão no Ensino Médio Integrado e demais modalidades de oferta, seja pensada também nesse sentido de integralidade.	
	As propostas para a Formação Continuada de Professores e Articulação com o Ensino Médio Integrado devem contribuir para a construção de conhecimento didático e político-pedagógico. Devem buscar construir uma relação entre o significado curricular e a construção desse significado por parte dos estudantes.	
	O último ponto que a Política aborda é a Avaliação como Prática Integradora Avaliação é um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica Ela busca captar os avanços, resistências e dificuldades Possibilita a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos	Texto destacado na tela
	Devemos ter em mente que a avaliação como prática escolar, não é uma atividade simplesmente técnica ou neutra, ela é orientada por um dado projeto ou campo teórico.	
	Avaliação de Aprendizagem	Texto destacado na tela

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	Mecanismo de <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico - Registro - Análise - Acompanhamento 	
	A avaliação extrapola a classificação dos alunos em aprovados e não aprovados e visa promover a aprendizagem e a formação integral dos estudantes	
	A avaliação deve ter a intencionalidade de romper com a dualidade estrutural Deve contribuir para a formação integral dos estudantes Deve ser pensada de modo a articular formação geral e específica considerando as especificidades dos sujeitos	
	As práticas de avaliação devem ser coerentes com a proposta institucional e com o projeto político pedagógico que visa à autonomia, à criatividade e à solidariedade dos sujeitos	
	A avaliação pode ser subdividida em três elementos Avaliação diagnóstica Do conhecimento dos educandos Do dimensionamento metodológico	Texto destacado na tela
	Avaliação Participativa Envolvendo a todos Possibilitando que se tornem sujeitos	Texto destacado na tela
	Avaliação Formativa Processual e contínua, reorientando-os	Texto destacado na tela

DESCRIÇÃO	FALA	OFF
	Visando ao desenvolvimento dos educandos	
	O processo avaliativo deve ser contínuo e participativo, buscando corrigir possíveis distorções e encaminhando para a superação das dificuldades apresentadas Deve ser uma continuidade da ação pedagógica da aprendizagem Sendo um elemento integrador e motivador não sendo percebido como uma ameaça pelos estudantes	
	A avaliação abrange três dimensões Desempenho do Aluno Desempenho dos Docentes Adequação do Currículo	Textos destacados na tela
	É um processo global em uma perspectiva qualitativa que está vinculada a uma concepção diagnóstica e voltada à promoção da aprendizagem	
	Este Vídeo teve como objetivo apresentar a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, tornando, assim, o seu conteúdo mais conhecido pela comunidade do IFRS. Muito obrigada pela sua atenção!	

APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS

Você está sendo respeitosamente convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA”, cujo objetivo geral é “investigar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da consolidação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS no contexto da prática”; e os objetivos específicos são: a) Analisar a documentação do IFRS relativa ao Programa de Avaliação Institucional e à Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS; b) Analisar a relação entre a oferta de cursos de EMI e a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS nos anos de 2019 e 2020, em três *campi* do IFRS; c) Analisar o quanto o texto da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS se tornou conhecida pelos atores institucionais e a relação com o contexto da prática; d) Definir os elementos e processos necessários para a avaliação da Política Institucional para os Cursos de EMI do IFRS e que considere a participação dos atores envolvidos; e) Propor um processo de Avaliação Institucional Participativa voltado ao acompanhamento da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS; f) Criar um Vídeo que apresente a temática para o público-alvo da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS; g) Criar um Guia que auxilie e sugira um processo de avaliação institucional participativa.

Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado ProfEPT. A pesquisa está sendo realizada nos *campi* Alvorada, Ibirubá e Veranópolis com os pedagogos e docentes da área geral e técnica dos cursos de EMI, com a avaliação dos Produtos Educacionais: Vídeo: VAMOS CONHECER? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS e o Guia: VAMOS AVALIAR? Proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS.

Sua participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento da pesquisa. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida é possível realizar o contato com uma das pesquisadoras responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Agradecemos antecipadamente sua disponibilidade.

Se você concordar em participar da pesquisa, clique em CONCORDO e será direcionado ao Instrumento de Avaliação do Produto Educacional. (Apenas no formulário *online*).

Pesquisadora principal: Fabiana de Oliveira Keller
Telefone para contato: (54) 99944-8756
E-mail para contato: fabianakeller@gmail.com

Pesquisadora: Prof^ª. Dra. Clarice Monteiro Escott
Telefone para contato: (51) 99951-2460
E-mail para contato: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

Orientações

Por favor, avalie as afirmativas abaixo, utilizando os seguintes critérios para o preenchimento:

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Indiferente
- (4) Concordo parcialmente
- (5) Concordo totalmente

Agradecemos sua participação!

Assinale o critério que melhor descreve sua avaliação sobre o Vídeo (Vamos Conhecer?):

Afirmações:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O Vídeo aborda de forma adequada a Política, contribuindo para a compreensão do seu conteúdo.					
A forma de apresentação do conteúdo do Vídeo torna a Política acessível a diferentes públicos.					
O Vídeo pode ser utilizado nos <i>campi</i> ou cursos de EMI para reflexões sobre os temas abordados.					
A linguagem do vídeo favorece o entendimento do conteúdo da Política, sendo clara e de fácil compreensão.					
Os conceitos teóricos abordados no Vídeo são facilmente compreendidos pelos diferentes públicos que a Política pretende atingir.					
O formato de Vídeo auxilia na compreensão dos conteúdos mais complexos que a Política aborda, sendo uma forma de facilitar o acesso e tornar o seu conteúdo mais conhecido por todos os públicos para os quais ela se propõe a atingir.					
Quanto aos aspectos técnicos, o Vídeo tem boa captação de som e imagem.					
Quanto aos elementos de apoio no Vídeo (imagens e textos em tela), eles auxiliam na compreensão dos conteúdos abordados.					
Quanto à divisão do vídeo em duas partes, sendo a primeira a explicação dos termos que nomeiam a Política e a segunda a explicação do conteúdo da Política: considero essa uma forma de organização que privilegia o conteúdo do mais simples ao mais complexo, contribuindo para o percurso de aprendizagem de um novo conhecimento.					

Utilize este espaço para sugerir aspectos a serem melhorados no Produto Educacional em formato de Vídeo: VAMOS CONHECER? A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS:

Assinale o critério que melhor descreve sua avaliação sobre o Guia (Vamos Avaliar?):

Afirmações:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Quanto aos aspectos gráficos, o Guia tem boa apresentação, sendo agradável a sua leitura.					
Quanto às imagens utilizadas: ilustram de forma adequada os conteúdos que o Guia apresenta, sendo uma forma de complementar as informações de texto.					
Quanto aos conteúdos que são apresentados ao final de cada subtítulo: "Saiba mais sobre". Esses conteúdos complementam e ampliam o acesso a conhecimentos relacionados às temáticas apresentadas, caso o leitor queira se aprofundar em algum dos temas específicos.					
O Guia está organizado de forma a apresentar os temas do mais geral ao mais específico, buscando a compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso.					
O Guia pode ser utilizado para a avaliação institucional da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS.					
Tendo o Vídeo como base, o formato de Guia auxilia na posterior consulta no momento em que o processo de avaliação institucional estiver ocorrendo.					
O conteúdo da Política Institucional para Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS pode ser percebido nas questões norteadoras que compõem a proposta de Avaliação Institucional da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS.					
O roteiro para realização da proposta de Avaliação Institucional participativa apresentada pode contribuir com a consolidação da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS.					
As questões norteadoras da proposta de Avaliação Institucional da Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS auxiliam para uma visão integrada dos cursos de EMI.					

Utilize este espaço para comentários sobre o Produto Educacional no formato de Guia: VAMOS AVALIAR? Proposta de avaliação da Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS:

Assinale o critério que melhor descreve sua avaliação sobre os Produtos Educacionais Vídeo (Vamos Conhecer) e Guia (Vamos Avaliar?):

Afirmção:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os produtos educacionais (Vídeo e Guia), podem auxiliar na consolidação da oferta de cursos de EMI alinhados aos pressupostos que a Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado no IFRS traz como diretrizes norteadoras					

Utilize este espaço para comentários sobre os Produtos Educacionais Vídeo (Vamos Conhecer) e Guia (Vamos Avaliar?):