

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.

DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.36732/EditoraNovaPaideia.2025.691>

# Memórias, identidades e culturas escolares: sentidos do ensino médio integrado no documentário jovens jornadas

Vinícius Felipe Oliveira, Thiago de Faria e Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8884>

Submetido em: 2024-05-08

Postado em: 2024-05-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## MEMÓRIAS, IDENTIDADES E CULTURAS ESCOLARES: SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO DOCUMENTÁRIO *JOVENS JORNADAS*

VINÍCIUS FELIPE OLIVEIRA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-7348>

<vinifelipeoliveira@gmail.com>

THIAGO DE FARIA E SILVA<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7205-0021>

<thiago.faria@ifb.edu.br>

<sup>1</sup> Egresso do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Brasília. Servidor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Patrocínio. Patrocínio, MG, Brasil.

<sup>2</sup> Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Brasília. Professor EBTT de História do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Recanto das Emas. Brasília, DF, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo nasce a partir de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFB) que culminou, dentre outros resultados, na produção de um recurso educacional no formato de documentário. Intitulado *Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado*, o produto tem o propósito de promover reflexões entre o Ensino Médio Integrado projetado e o praticado na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). O objetivo deste artigo é analisar as culturas escolares dos egressos do ensino médio integrado a partir de seus relatos, memórias e identidades, no IFTM *Campus* Patrocínio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a revisão de literatura, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas de história oral, finalização do documentário e a análise de conteúdo. Conclui-se que valorizar as trajetórias de vida, valendo-se das discussões das culturas escolares, contribui para ampliar as pesquisas no campo das memórias da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e fomentar as reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional.

**Palavras-chave:** Ensino médio integrado. Memórias. Culturas Escolares. Identidades.

### MEMORIES, IDENTITIES AND SCHOOL CULTURES: MEANINGS OF INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN THE DOCUMENTARY *YOUNG JOURNEYS*

**ABSTRACT:** This article arises from a master's degree research conducted within the scope of the Professional and Technological Education Graduate Program (ProfEPT/IFB), which resulted, among other outcomes, in the production of an educational resource in the form of a documentary. Entitled *Young Journeys in Integrated Secondary Education*, the product aims to promote reflections about the integrated secondary education, analyzed between the projected and the practiced within the federal network of Professional, Scientific, and Technological Education. The objective of this article is to analyze the school cultures of graduates from integrated high school based on their narratives, memories, and identities at IFTM Campus Patrocínio. This is qualitative research, in which four methodological steps are articulated: theoretical review, application of questionnaires, interviews using oral history methodology, conclusion of the documentary and data analysis through Content Analysis. It is concluded that valuing life trajectories, drawing on discussions of school cultures, contributes to

expanding research in the field of memories of Professional and Technological Education and provide reflections on integrated high school within professional education.

**Keywords:** Integrated secondary education. Memories. School Cultures. Identities.

## MEMORIAS, IDENTIDADES Y CULTURAS ESCOLARES: SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA EN EL DOCUMENTAL *JÓVENES JORNADAS*

**RESUMEN:** Este artículo surge de una investigación de maestría realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT/IFB), que culminó, entre otros resultados, en la producción de un recurso educativo en forma de documental. Titled *Jóvenes Jornadas en la Educación Secundaria Integrada*, el producto tiene como objetivo promover reflexiones sobre la Educación Secundaria Integrada entre lo proyectado y lo practicado dentro de la red federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (EPCT). El objetivo de este artículo es analizar las culturas escolares de los egresados de la educación secundaria integrada basándose en sus relatos, recuerdos e identidades en el Campus Patrocinio del IFTM. Se trata de una investigación cualitativa que incluye revisión de literatura, aplicación de cuestionarios, entrevistas de historia oral, finalización del documental y análisis de contenido. Se concluye que valorar las trayectorias de vida, basándose en las discusiones de las culturas escolares, contribuye a ampliar la investigación en el campo de las memorias de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) y fomentar reflexiones sobre la educación secundaria integrada dentro de la educación profesional.

**Palabras clave:** Educación secundaria integrada. Memorias. Culturas escolares. Identities.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar, a partir da noção de culturas escolares, as memórias, identidades e narrativas dos egressos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM *Campus Patrocinio*. A reflexão se divide em três partes. A primeira é composta pelo referencial teórico e analisa os princípios do ensino médio integrado à luz dos debates sobre as reformas educacionais atuais, como o “Novo Ensino Médio”, e os conceitos de memória, identidades e culturas escolares. A segunda parte expõe os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados sobre as memórias dos estudantes. As partes seguintes apresentam os dados coletados e os analisam a partir das categorias levantadas no referencial teórico e na metodologia, começando pela produção, avaliação e repercussão do documentário *Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado*. Por último, as considerações finais tecem um balanço sobre os resultados no âmbito institucional local, mas também lançam perspectivas reflexivas sobre o contexto mais amplo de debate entre o lugar do ensino médio integrado e do chamado “Novo Ensino Médio” na história da educação brasileira.

A trajetória da Educação Profissional (EP) no Brasil esteve marcada, em diferentes momentos de sua história, por uma dualidade educacional, que colocou em lados opostos uma educação voltada para o mercado de trabalho, destinada às classes operárias, e uma educação para a formação de dirigentes, baseada no ensino de artes e ciências, reservada às elites. Essa dualidade, que é portanto social e política, trata de diferenciar o trabalho manual do trabalho intelectual, assim como, de maneira mais ampla, separar as dimensões imbricadas entre trabalho, ciência e cultura.

Ao longo da história da Educação Profissional (EP) de maneira ampla e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de 1996, esse dualismo assumiu diferentes historicidades, como, por exemplo, o período de não equivalência entre ensino técnico e o ensino secundário até as leis de equivalência nos anos 1950 e a LDB de 1961 (Brasil, 1961). Ou ainda, nos anos 1970, a Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), que instituiu a obrigatoriedade da formação técnica no segundo grau de forma precária, sem a garantia de uma formação profissional de qualidade. Mais recentemente, com o chamado "Novo Ensino Médio"<sup>1</sup>, a Lei n. 13.415/17 (Brasil, 2017) reedita esse dualismo histórico, ao reduzir drasticamente a formação geral, separar saberes técnicos e propedêuticos e todo um conjunto de mudanças que só contribuem para ampliar as desigualdades ao direito à educação.

Entre as várias metamorfoses desse dualismo histórico na educação brasileira, ganha força no início do século XXI o projeto de ensino médio integrado no âmbito da EPT, ao propor em seu cerne a ruptura com esse dualismo. E, nesse contexto, temos hoje no Brasil uma disputa entre dois caminhos decisivos para a relação entre a educação básica e a EPT. De um lado, temos as experiências exitosas do ensino médio integrado da rede federal. Com um aporte considerável de investimentos em sua recente e bem sucedida história, essa modalidade foi forjada na esteira dos debates pela revogação do Decreto N° 5154/2004 (Brasil, 2004), em resposta às críticas ao Decreto N° 2208/1997 (Brasil, 1997), que havia cindido por completo o ensino técnico e o ensino propedêutico. O dispositivo legal de 2004 avançou dentro do possível no debate naquele momento, mas a consolidação da modalidade técnica integrada ao ensino médio se deu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e outras instituições, por meio da Lei N° 11.892/2008 (Brasil, 2008). A partir de então, a expansão da rede federal de EPCT, sua grande capilaridade nacional e a obrigatoriedade legal de oferta de 50% das vagas em cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada, consolidou no Brasil um locus para a concretização do projeto do ensino médio integrado e um caminho concreto de construção da tão sonhada educação emancipadora, pautada na formação integral, politécnica e omnilateral, capaz de superar o dualismo entre uma educação para as elites e uma educação para os trabalhadores no país.

De outro lado, desde o golpe de 2016, está em curso um processo conturbado e não democrático de reforma do ensino médio, consolidado parcialmente com a Lei n. 13.415/17 (Brasil, 2017). Aprovadas sem o imprescindível debate entre os professores e apoiadas em um discurso demagógico, atreladas a valores estritamente mercadológicos, essas medidas, aliadas ao corte drástico nos investimentos em educação, dificultam a manutenção e expansão de cursos de formação integrada e a autonomia das instituições. Tudo isso tende a impor barreiras à superação da dualidade estrutural da educação e à concretização dos princípios e concepções da formação humana e integral proposta pela RFEPCT.

Nesse cenário de incertezas e disputas políticas, o IFTM *Campus* Patrocínio, a partir de 2014, passou por uma expansão, na mesma direção que muitas das instituições que compõem a Rede Federal (Santos, Nadaletti, Soares, 2017), tornando-se referência na oferta de educação profissional e tecnológica na cidade e na região.

Município do Alto Paranaíba mineiro, Patrocínio é historicamente construído pela expansão das atividades agropecuárias, com destaque para cultura do café de exportação, do qual é um

---

<sup>1</sup> Este trabalho se encerra em um momento em que há o envio de um projeto de lei pelo governo ao Congresso Nacional, construído pelo Fórum Nacional de Educação, em diálogo com várias entidades, propondo alterações no "Novo Ensino Médio". O avanço é a recomposição da carga horária da formação geral, mas restam muitos aspectos problemáticos e contrastantes com o EMI, que exigem debate como, por exemplo, a separação entre formação geral e propedêutica.

dos maiores produtores, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>. Tal característica socioeconômica explica uma sociedade profundamente marcada pela segregação social e espacial, pela dominação de grupos oligárquicos, pela destruição ambiental e pela intensa exploração da força de trabalho na cidade e no campo, vinda também de diferentes regiões do estado de Minas Gerais.

Nesse cenário, a criação de três cursos técnicos integrados ao ensino médio em 2014 aumentou consideravelmente o número de alunos da instituição. Atualmente com quatro cursos e cerca de 350 alunos nessa modalidade (além de outros três cursos de nível superior e uma pós-graduação), a instituição passou a ser vista como uma escola de excelência, ofertante de educação pública de qualidade. Entretanto, a forma como a comunidade acadêmica compreende a instituição evidencia a variedade de sentidos atribuídos à formação ofertada pela instituição em sua totalidade e diversidade, em especial o ensino médio integrado.

Assim sendo, a partir do contexto de ameaças à concretização dos objetivos da EPT e da necessidade de fortalecimento da formação humana, omnilateral, integrada, surgem algumas questões, tornando-se urgente compreender em profundidade o EMI, entre o projetado e o praticado: quais sentidos e expectativas estão enoveladas nesse reconhecimento socialmente difuso de uma escola de excelência e ofertante de uma educação de qualidade? Quais as aproximações e afastamentos entre a formação ofertada pelo EMI no IFTM *Campus* Patrocínio e a formação preconizada pelos documentos norteadores da modalidade? Como egressos e egressas do *Campus* Patrocínio compreendem o papel da instituição e do EMI em suas vidas? Qual a importância de dar voz a estudantes e ex-estudantes? De que maneira essas experiências podem fundamentar a reflexão sobre o EMI pensado e o concretizado na RFEPCT?

## ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

O ensino médio carrega em sua configuração a dualidade histórica da educação brasileira, principalmente pela condição de etapa final da educação básica, na qual o jovem se divide entre a preparação para o trabalho e a formação propedêutica (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 31). Essa dicotomia, entre a formação destinada às diferentes classes sociais no capitalismo, oferece aos trabalhadores uma educação reduzida às competências laborais simples, enquanto aos filhos das elites acessam uma educação voltada ao desenvolvimento de saberes gerenciais, embasado nas ciências e nas artes.

A educação profissional e tecnológica de nível médio apresenta-se como resposta à busca pela superação da dualidade, pois propõe como referência a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, em uma perspectiva de formação omnilateral do indivíduo. Esse conceito filosófico de educação remete a uma educação integral, na qual o ser humano tenha a oportunidade de se desenvolver em todas as suas dimensões. Sobre isso, Frigotto (2012) explica:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, 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,

---

<sup>2</sup> Dados dos Resultados da Produção Agrícola Municipal - PAM 2020. IBGE. Disponível em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/2130041f4416ed08ad883c1b74f3155e.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2130041f4416ed08ad883c1b74f3155e.pdf).

cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Ramos (2007) defende que a formação integral, omnilateral, possibilita que os diferentes indivíduos tenham a oportunidade de explorar e revelar todas as suas aptidões e potencialidades. No entanto, para se garantir uma educação emancipadora aos filhos dos trabalhadores é indispensável que não haja a diferenciação de classes, inerente ao capitalismo. Por essa razão, assume-se que a educação profissional e tecnológica de nível médio, por meio do ensino médio integrado, seja uma “travessia”:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 45).

O Documento Base da Secretaria de Educação Profissional Profissional (SETEC), denominado *A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (Brasil, 2007), orienta sobre a viabilização de políticas educacionais que possibilitem a realização da integração entre ensino técnico e ensino médio. Mais que isso, indica quais são as concepções e princípios, ao afirmar que o EMI

“[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida do processo produtivo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.” (Brasil, 2007, p. 40).

A implementação do EMI, alicerçada nesses princípios e concepções, segundo Moura (2013), significa uma “travessia na direção formativa pretendida para os jovens brasileiros” (Moura, 2013, p. 705). Isso porque o autor apresenta uma discussão, apoiada nos ensinamentos de Marx, Engels e Gramsci, em que a escola unitária e politécnica e a formação omnilateral e humana apenas é viável em um cenário no qual não exista a diferenciação de classes. Em outras palavras, a educação profissional de nível médio representa uma transição para que tal escola seja realidade.

Entretanto, como em movimento cíclico, a educação profissional de nível médio, em sua forma integrada, instituída pelo Decreto N° 5154/2004 (Brasil, 2004), como exposto na introdução deste artigo, sofreu duro golpe com a implementação de reformas políticas na área da educação, perpetradas verticalmente pelas autoridades educacionais. Frutos do movimento neoliberal instaurado a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, os ataques aos direitos conquistados pela classe trabalhadora, incluindo o acesso à educação, confirmam investida contra o ensino público como um todo e significam um distanciamento da superação da dualidade estrutural da educação profissional (Moura, 2007, Moura; Lima Filho, 2017).

As referidas políticas públicas podem ser representadas por dois dispositivos legais principais: a Emenda Constitucional N° 95/2016 (Brasil, 2016), conhecida como “PEC do Teto de Gastos”, estabelecendo um limite de investimentos do Estado por um período de vinte anos; e o “Novo Ensino Médio”, implementado pela Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017), que propõe a fragmentação dos currículos em itinerários formativos, a hierarquização de algumas disciplinas em detrimento de outras, a certificação intermediária e a contratação de professores sem a formação adequada (Souza; Costa Júnior; Souza, 2021).

Para Araujo (2022), essas reformas educacionais seguem uma tendência global de reformulações na educação, pautadas em uma visão economicista, suscitadas por grupos neoliberais, neoconservadores e fundamentalistas religiosos. No Brasil, segundo o autor, a reforma do ensino médio trata-se da “expressão de um movimento de modernização conservadora”.

O modelo de reforma sob a ótica neoliberal propõe um projeto de formação deficitária, aligeirada, precarizada para os filhos da classe trabalhadora, o que significa um ataque à educação como direito social, à formação humana integral e ao sentido público da educação. Assim, a política educacional tende a ser um instrumento para gerar segmentação escolar, constituindo-se como um poderoso meio de reprodução das desigualdades sociais (Araujo, 2022, p. 28).

O lema que prega um “novo ensino médio” apoia-se na falha do sistema de ensino para esse nível, ignora o caminho percorrido pelas instituições da RFEPCT e mascara as reais intenções para a última etapa da educação básica, remontando velhas políticas educacionais.

Nos primeiros anos pós-LDB 9.304/1996 (Brasil, 1996), por exemplo, documentos como os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares para o nível médio (PCNEM e DCNEM) inspiraram-se na pedagogia das competências e na teoria do capital humano para justificar as mudanças nos currículos, garantindo que a formação privilegiasse a rápida entrada no mercado de trabalho (Jakimiu; Silva, 2016). Na mesma direção, a reforma proposta em 2017 carrega em si ideais neoliberais que privilegiam uma educação como negócio, ao reduzir as cargas horárias destinadas à formação geral (para 1800 horas), atacando principalmente as disciplinas de Ciências Humanas.

Da mesma forma, Ramos (2017) associa a atual divisão em itinerários formativos à Reforma Capanema, que separava o ensino secundário em cursos clássicos e científicos. Ao transformar a educação profissional em um dos itinerários, o “novo ensino médio” concretiza o que pregava a Lei n° 5692/71 (Brasil, 1971) no que se refere à substituição de carga horária da formação específica. Apesar de não impedir que o estudante que ingresse no ensino superior, a escolha por determinado itinerário em detrimento de outro, pode significar uma formação fragmentada (Piolli; Sala, 2021). Privilegiar a formação profissional pode representar a não preparação em disciplinas importantes do ponto de vista geral, encaminhando os jovens para o mercado de trabalho com formação laboral restrita à determinada função, como pretendia o Decreto n° 2.208/1997 (Brasil, 1997).

No âmbito da EPT, em especial do ensino médio integrado, as discussões em torno da reforma partem da autonomia pedagógica dos Institutos Federais, mas, sobretudo da valorização do projeto de educação transformadora e cidadã. Autores como Ramos (2017), Araujo (2002) e Pioli e Sala (2021), dentre outros, alinham suas reflexões na direção de um ensino médio integrado fiel aos seus princípios e concepções.

Esses argumentos vão ao encontro com o que preveem as Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), elaboradas pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), integrante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O documento é uma resposta às novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021).

Em consonância com os princípios da educação profissional e tecnológica e a formação integrada, as Diretrizes para o Fortalecimento da EPT (CONIF, 2021) reforçam o que preconiza as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT (CONIF, 2018). Recomendam, também, no âmbito da Rede Federal, 19 ações a serem adotadas. Pautadas na retomada das bases teóricas e metodológicas, as Diretrizes propõem, também, a reafirmação da institucionalidade da RFEPCT e da identidade da EPT, a valorização da pesquisa científica, o envolvimento da comunidade acadêmica e a gestão democrática.

O cenário de reformas requer atitudes como as propostas pelos documentos analisados. Faz-se urgente, pois, saber quem somos, para descobrir para onde podemos ir. A valorização do EMI advém do reconhecimento dos jovens estudantes e de toda a comunidade. Aos diversos agentes que compõem a comunidade acadêmica dos IFs torna-se imperativo entender o papel da instituição e da educação profissional e tecnológica.

## **CULTURAS ESCOLARES, LUGARES DE MEMÓRIA E IDENTIDADES NO ENSINO MÉDIO**

Apesar da importância de reconhecer as tensões entre o Ensino Médio Integrado e o "Novo Ensino Médio" no âmbito das normas legais em uma dimensão mais macroestrutural, o campo da cultura escolar nos convida a pensar sobre a importância de analisar como essas tensões se manifestam no "chão da escola", observando as várias camadas sobrepostas pelas sucessivas reformas e culturas escolares presentes no âmbito micro do dia a dia da instituição. Nessa perspectiva, Viñao Frago (1998) afirma que

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana. (Viñao Frago, 1998 apud Falsarella, 2018, 623).

Na mesma direção, Dominique Julia (2001), em seu trabalho *A Cultura escolar como objeto histórico*, traz também uma definição mais geral do conceito. Para ele, a cultura escolar pode ser caracterizada como

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses

comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (Julia, 2001, p. 10, grifos do autor).

As definições de Dominique Julia e Viñao Frago trazem a possibilidade de se estudar, no âmbito do EMI do IFTM *Campus* Patrocínio, de que forma o EMI é de fato praticado e vivenciado pelas experiências dos alunos egressos, sem perder de vista a relação existente entre as tensões macroestruturais e a dimensão microestrutural, fortemente ligadas às experiências, memórias e vivências dos alunos. Em texto sobre o estudo da história das instituições escolares a partir da cultura escolar, Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) sugerem a possibilidade de compreender a escola em uma perspectiva mesoanalítica, considerando não apenas os fatores macros (legislação e conjuntura socioinstitucional) e os fatores micros (locais).

Para os autores, a instituição escolar é constituída de “ritmos próprios que interagem com as transformações sociopolíticas e culturais de seu contexto local, regional e nacional” (Plácido; Benkendorf; Todorov, 2021, p. 186). Por este prisma, a análise da história da escola deve considerar todos os agentes, internos e externos, e a influência mútua de escola e sociedade, quando é possível identificar a existência de visões de mundo e modos de agir nos grupos sociais que se desenvolvem nos espaços escolares (Julia, 2001), norteados por políticas educacionais específicas.

A reconstrução de impressões, memórias e vivências por um indivíduo ajuda a tecer uma narrativa relacionada a um fato coletivo (Halbwachs, 1990). A coletividade, nessa perspectiva, expressa a relação entre memória e espaço, na medida em que indivíduos e grupos sociais produzem os lugares conforme materializam suas memórias, de acordo com os valores de cada um (processo descrito acima).

Nessa direção, Pierre Nora (1993) enfatiza a inerente ligação entre memória e a vida cotidiana, ao lugar de vivência. O seu caráter simbólico e afetivo, porém concreto, convida à necessidade de se atribuir às lembranças uma materialização no espaço. Para o autor, os lugares de memória existem para que as memórias não se percam, em seu sentido coletivo. As festas, museus, datas e monumentos cristalizam a memória e, de certa forma, transformam e englobam as narrativas pessoais em memória coletiva.

A escola, apesar de não citada diretamente por Nora, pode ser considerada um lugar de memória, enquanto representação de um espaço no qual os indivíduos produzem grande parte de sua existência, atribuindo-lhe significados e fortalecendo o sentimento de pertencer. Neste terreno florescem as identidades, construídas individual e coletivamente. Quem apresenta essa possibilidade é Ciavatta (2005), ao discutir a necessidade de caracterizar a escola e o trabalho como lugares de memória. Ainda que, a princípio, a escola se apresenta como espaço quase sem sentimento de passado, as experiências vividas entre os colegas na infância e na juventude, com o passar do tempo, contribuem para a construção de identidades, transformando a escola densos lugares de memória, carregados de significados.

Sobre isso, Delgado (2017) argumenta que identidades são representações coletivas: só podem ser construídas na alteridade, na presença e na comparação com o outro. O ato de recordar, destarte, é capaz de fortalecer as identidades e o sentimento de pertencimento. Assim, retoma-se a ideia de que, na perspectiva de uma instituição escolar na busca pela consolidação de um projeto, diante de uma conjuntura de ameaças, os sujeitos envolvidos precisam se identificar com elementos culturais do

cotidiano, com as relações e afetividade, com o sentimento de pertencimento e identificação ao lugar e com a valorização da memória coletiva.

Com isso queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória” (Ciavatta, 2005, p.13).

## **COMO OUVIR, ANALISAR E INTERPRETAR AS MEMÓRIAS AS MEMÓRIAS DO EMI?**

Por buscar a compreensão da totalidade das questões que envolvem o problema de pesquisa e suas diferentes dimensões, pode-se dizer que este artigo trata-se de uma abordagem qualitativa (Silveira; Córdova, 2009). São elencados quatro momentos ou fases da pesquisa, em relação aos procedimentos e técnicas articulados no exercício da *triangulação*<sup>3</sup>: a) revisão de literatura; b) a aplicação de questionários; c) a realização de entrevistas conforme abordagem metodológica da história oral; e d) a análise das entrevistas e demais fontes por meio de análise de conteúdo.

Primeira fase, a revisão de literatura privilegiou o estudo de bases teóricas relacionadas aos conceitos de culturas escolares, memória e identidade, bem como documentos institucionais e dispositivos legais. Na segunda etapa, foi proposto um questionário digital, via *Google Forms*, aos ex-estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM *Campus* Patrocínio, ingressantes a partir de 2014 (ano de inauguração da modalidade na instituição) até o ano de 2021. Tal amostra representa um total de 476 egressas e egressos dos cursos de Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática. Enviado por e-mail, para acesso entre outubro e dezembro de 2022, o questionário propôs nove perguntas estruturadas, de múltipla escolha. As questões convidaram os sujeitos a compartilharem as memórias sobre acontecimentos marcantes e suas impressões sobre o processo de escolha do curso, as perspectivas sobre a formação integrada e da importância da instituição para a comunidade.

Das 80 respostas, 38 trouxeram ao final, também, depoimentos e comentários textuais. Embora represente uma amostra considerável, acima da quantidade esperada, o número de participantes desta fase, relativamente baixo, justifica-se pela quantidade de endereços eletrônicos desatualizados, refletindo uma dificuldade conhecida quando se trata de manter os ex-estudantes em contato com a instituição.

### **Dar voz aos sujeitos: as entrevistas de história oral**

Além disso, dentre os respondentes do questionário, foi possível selecionar os sujeitos interessados em participar das entrevistas, bem como agrupando os interessados em relação ao ano de

---

<sup>3</sup> A fim de garantir credibilidade e confiabilidade à pesquisa, torna-se fio condutor a técnica de triangulação, em que diferentes fontes, teorias e metodologias de coleta de dados convergem para garantir a validade interna da pesquisa (Mattar; Ramos, 2021). Neste sentido, as etapas do estudo e as técnicas de pesquisa, por vezes se sobrepõem: na coleta de dados por entrevistas, por exemplo, já se inicia o processo de análise prévia das informações; da mesma forma, o processo de preparação dos roteiros (como veremos a seguir) é embasado no referencial teórico e no exame das fontes documentais.

formação, cursos, etc, além de cumprir requisitos para participação na pesquisa, como aceitar os termos de livre consentimento<sup>4</sup>, possuir interesse em compartilhar suas memórias e conceder as devidas autorizações relacionadas à coleta de dados.

Foram selecionadas doze pessoas, egressas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, entrevistadas entre julho e agosto de 2023, em laboratórios e salas de aulas do IFTM *Campus Patrocínio*. Além dos critérios descritos no parágrafo anterior, os sujeitos foram escolhidos com base em sua trajetória no EMI, na representatividade de grupos sociais diferentes, e na participação em atividades e projetos experimentados, de forma que a maioria dos ex-estudantes se identificassem com a história.

A metodologia utilizada foi a história oral, privilegiando a ressignificação de subjetividades, a revisitação de memórias e a voz ativa dos agentes para contar suas próprias trajetórias. Ela serve à reconstrução de identidades e da reordenação de histórias porque representa a busca de uma memória coletiva, partindo das lembranças individuais, suas diferenças e similitudes (Delgado, 2017).

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e forneceram o material para a produção do recurso educacional, o documentário *Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado*, cuja concepção, produção e avaliação serão detalhadas a seguir. Paralelamente, os relatos foram transcritos, conferidos e preparados para a análise, conforme os direcionamentos de Alberti (2004), em seu *Manual de História Oral*, para o posterior procedimento de análise.

### **A análise de memórias: interpretando vozes e subjetividades**

A fim de examinar os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo (AC), com respaldo na obra de Bardin (1979), dividida em três etapas. A pré-análise, na qual o material é organizado e são formuladas as hipóteses e os objetivos; a exploração do material, que se refere à fase de aplicação, onde predomina a codificação e a categorização; e o tratamento de resultados, que, por meio da inferência, conduz à análise e interpretação (Mattar; Ramos, 2021). Para auxiliar a aplicação da metodologia, foi utilizado o software Atlas.Ti, ferramenta destinada à análise de dados qualitativos.

Na pré-análise, os dados coletados, bem como os textos, foram dispostos em pastas separadas no Atlas.Ti, consoante a unidade de registro (tabelas, textos) e os depoentes, onde puderam ser examinados e revistos minuciosamente. Posteriormente, na codificação, os elementos, temas e conceitos foram submetidos a correlações, norteadas pelos objetivos da pesquisa. Nessa fase, o software assiste o destaque de tópicos, frases e palavras-chave, possibilitando a criação dos códigos e o seu agrupamento.

O processo de associação e reagrupamento de códigos, sem perder de vista os objetivos do trabalho e o embasamento conceitual, viabilizou o estabelecimento de categorias para análise dos dados obtidos; agrupamentos, associações, identificações e contextualizações culminam no processo de categorização, na inferência de duas categorias principais, que serão estudadas nas próximas seções: *Relações entre culturas escolares e lugares de memória na construção de identidades* e *Percepções sobre o ensino médio integrado enquanto estudante e enquanto egresso*.

---

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento para participação da pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Patos de Minas(CEP/FPM), por meio do Parecer Consubstanciado N° 5.604.193, de 25 de agosto de 2022.

## O DOCUMENTÁRIO “JOVENS JORNADAS” COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Característica dos mestrados profissionais, a elaboração de um produto educacional representa a criação de recursos e processos, que possam ser disponibilizados em repositórios e aplicados em espaços de ensino formais e não-formais. O produto educacional deve contribuir para a solução do problema de pesquisa ao concretizar parte dos resultados obtidos.

Na fase inicial da pesquisa, as bases teórico-metodológicas para solução do problema de pesquisa apontaram para um recurso educacional que privilegiasse a participação direta dos ex-estudantes e promovesse a valorização das suas memórias e identidades, a partir das vivências, bem como auxiliasse a captação das impressões dos egressos sobre a própria trajetória.

Assim, foi produzido um documentário, intitulado *Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado*, cujo principal objetivo é evidenciar a importância da memória na construção de identidades e na valorização das culturas escolares, por meio das histórias de egressos e egressas do EMI no IFTM Campus Patrocínio. Mais que um espaço-tempo para compartilhamento e valorização das memórias, essa linguagem cinematográfica possibilita não apenas a transmissão de informações, mas principalmente a elaboração de novos pontos de vista a partir do conhecimento prévio do público-alvo (Nichols, 2005).

Além disso, enquanto recurso educacional, a produção da obra em vídeo almeja, desde sua concepção, a utilização em ambientes formais e não-formais da EPT, no que se refere à discussão de identidades de estudantes, ex-estudantes e servidores e ao debate do papel dos IFs na sociedade e a relação com a comunidade em uma análise local, regional e nacional. No mesmo sentido, o ensino sobre currículo integrado, formação omnilateral e educação integral pode encontrar elementos motivadores no documentário, assim como a discussão de documentos como projetos pedagógicos de cursos.

Conforme explica Tomain (2009, p. 59), “[...] o documentário é um argumento acerca do mundo histórico, ou seja, este cinema apresenta uma relação indicativa com o mundo, ele possui uma ‘voz’, portanto, tem algo a dizer sobre o mundo”. O documentário constitui-se não apenas da contação de fatos pelos entrevistados, e sim da interação entre os elementos técnicos, os envolvidos na concepção e produção e o público a que se destina.

Nichols (2005), em sua obra *Introdução ao documentário*, elenca seis modos ou tipos de documentários. *Jovens Jornadas*, em algumas escolhas narrativas, aproxima-se do modo observativo, pois opta por não evidenciar a presença do realizador e não possui um narrador orientando o espectador, o que não deixa de evidenciar o olhar do realizador nas escolhas dos ambientes observados e nos trechos das falas dos entrevistados, agrupadas por questões implícitas na montagem e orientadas pelas questões de pesquisa. Desse modo, o documentário é caracterizado pelo desafio de captar as memórias, visões e dimensões do espaço vivido por egressos do ensino médio integrado sem buscar um caminho excessivamente "didático", muito comum em vídeos escolares e institucionais, com um narrador que explica e orienta a narrativa.

Enfatizar o encontro entre os sujeitos sociais do filme inclui, neste caso, o pesquisador, responsável pelo roteiro, direção e toda a produção técnica do filme. Esse processo criativo é orientado, segundo Puccini (2012), por escolhas subjetivas do realizador. “Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre a concepção e a edição final do filme, que marcam a apropriação do real por uma consciência subjetiva” (Puccini, 2012, p. 15). Além de tudo, enquanto servidor, diversos momentos

foram presenciados e divididos com os entrevistados ao longo de sua formação. Essas características permitem enxergar, não só aspectos do documentário observativo, mas também aspectos de um documentário participativo.

Quando assistimos a documentários participativos, esperamos testemunhar o mundo histórico da maneira pela qual ele é representado por alguém que nele se engaja ativamente, e não por alguém que observa discretamente, reconfigura poeticamente ou monta argumentativamente esse mundo. O cineasta desce o manto do comentário com voz-over, afasta-se da meditação poética, desce do lugar onde pousou a mosquinha da parede e torna-se um ator social (quase) como qualquer outro. (Nichols, 2005, p. 154).

Ainda que não haja a aparição do entrevistador na maioria das cenas e o cerne do documentário seja os egressos e egressas e suas impressões, as entrevistas colocam “em cena” o pesquisador/diretor, por exemplo, quando os entrevistados narram suas histórias para o cineasta-servidor-pesquisador, com a confiança de que falam para alguém que partilha do mesmo espaço e tem familiaridade com as memórias narradas, abrindo um poder de escuta para angústias e partilhas que se tornam conquistas de pesquisa importantes, tanto do ponto de vista da História Oral como metodologia quanto do documentário como caminho artístico para fomentar histórias e reflexões latentes.

Nichols (2015) recorre a Foucault para explicar que nas entrevistas utilizadas por diversos ofícios e profissões, como a medicina, o jornalismo e a psicanálise, as trocas entre pacientes/clientes e profissionais ocorrem sob regras próprias das instituições e tradições. Diferentemente, “os cineastas usam a entrevista para juntar relatos diferentes numa única história. A voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem” (Nichols, 2015, p. 160). Dessa forma, analisando o documentário *Jovens Jornadas*, desde a concepção inicial, passando pela elaboração do roteiro e do tratamento (Puccini, 2012), da preparação dos roteiros de entrevista e da execução do plano de filmagens, o pesquisador/diretor participou ativamente, culminando na realização das entrevistas, nas quais a realidade retratada depende da sua visão.

Coutinho (1997), nessa direção, em seu texto *O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade*, enfatiza a importância de dar voz às pessoas de maneira efetiva. Critica algumas produções, em especial algumas feitas em ambiente acadêmico, que tendem a forçar um resultado conveniente a determinado objetivo da pesquisa. Isto posto, era crucial que “as vozes e as imagens roubadas” dos sujeitos, como escreve o autor, fossem respeitadas, valorizadas e validadas, com a intenção de ouvir em profundidade as histórias e sentimentos desses jovens.

No contexto desta pesquisa, os procedimentos metodológicos se alternam e se articulam. As entrevistas realizadas sob as técnicas da história oral, permitiram a liberdade dos participantes para reviverem as memórias da época do EMI. Expor suas memórias, desde a preparação para o ingresso na instituição, até o final do curso, lembrando histórias, revelou-se uma experiência fascinante.

A responsabilidade de produzir um documentário, mais que uma escolha, foi compelida pela necessidade de ouvir os principais envolvidos, aos quais, por muitas vezes, é relegada a posição de objetos. A falta de experiência técnica do pesquisador oportunizou o aprendizado não apenas em relação aos conhecimentos de roteirização, edição, câmera, luz e som<sup>5</sup>, mas na escuta ativa das falas.

---

<sup>5</sup> A obra de Sérgio Puccini, Roteiro de documentário, foi fundamental para apreender conceitos básicos sobre o gênero. O texto possibilitou conhecer o processo de criação do roteiro, de elaboração do tratamento e planejamento de cada passo do

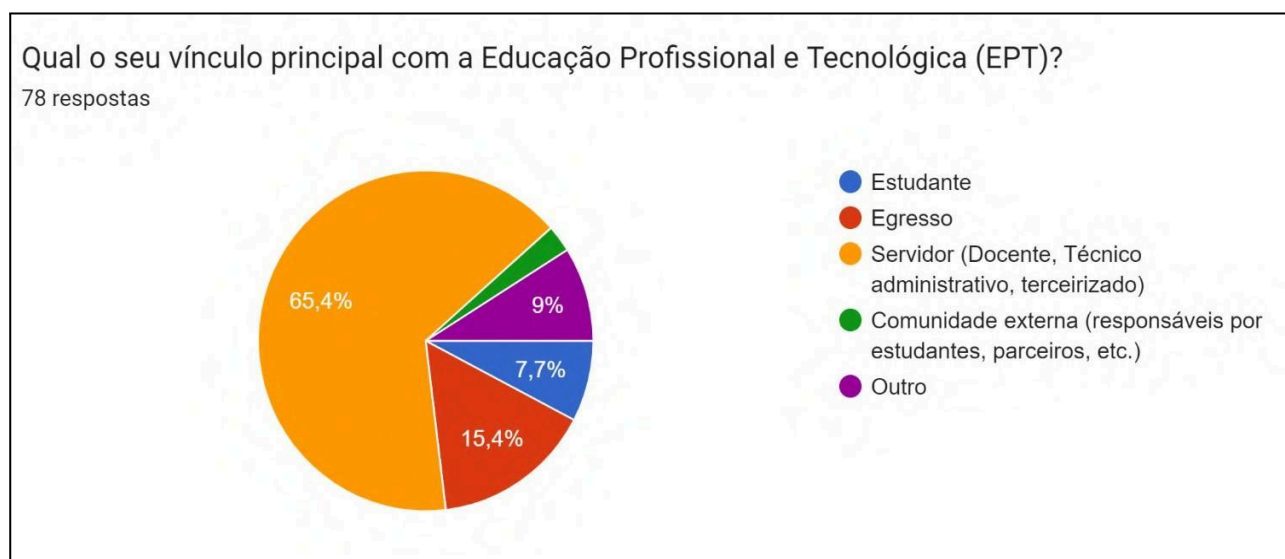
Inevitavelmente, fazer parte daquela história permitiu que a construção das vozes se entrecruzassem para contar uma só história, porém diversa e plena de significado.

*Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado* foi produzido a partir das falas dos egressos entrevistados, permeados por imagens dos lugares de memórias por eles mesmos construídos e lembrados. As dificuldades, brincadeiras, viagens, relacionamentos e amadurecimento vão se materializando nos espaços das salas de aula, dos laboratórios, do auditório, do ônibus nas viagens, dos corredores e pátios. As vozes, ora embargadas, ora radiantes, e os ainda muito jovens rostos, reconstroem momentos de um passado recente que continua vivo.

Produzido entre maio e outubro de 2023, *Jovens Jornadas* foi lançado em 17 de outubro de 2023, pelo YouTube<sup>6</sup>, em duas versões: uma com áudio, legendas e interpretação em LIBRAS, garantindo a acessibilidade aos surdos; e, uma versão com audiodescrição, voltadas aos deficientes visuais e portadores de baixa visão<sup>7</sup>.

Junto à publicação do documentário na plataforma de vídeos, a divulgação foi feita por e-mail, que continha o instrumento de avaliação do produto educacional. Enviado para toda a comunidade acadêmica do IFTM e propagada por outros meios para diferentes instituições, o questionário obteve 78 respostas, de seis estados diferentes, em sua maioria servidores ligados à educação profissional (Gráfico 1).

**Gráfico 1 - Respondentes do questionário e seu vínculo com a EPT**



Elaborado pelos autores (2023).

A avaliação teve o objetivo de saber a opinião dos respondentes sobre os aspectos técnicos e sua contribuição para a expor as histórias no filme. Buscou, também, avaliar a capacidade de despertar memórias sobre a época de estudantes e de captar os sentimentos dos personagens do documentário

documentário, como planos de filmagens, orçamento, edição, montagem, som e até divulgação, passando por técnicas de entrevistas. A partir dos ensinamentos de Puccini, foi possível buscar cursos específicos de direção e execução de documentários de curta metragem para iniciantes.

<sup>6</sup> O documentário *Jovens Jornadas no Ensino Médio* está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cHGpddfU-Xw>.

<sup>7</sup> As duas versões foram publicadas em locais diferentes no Youtube. A versão com audiodescrição estava “linkada” na versão com legenda e vice-versa.

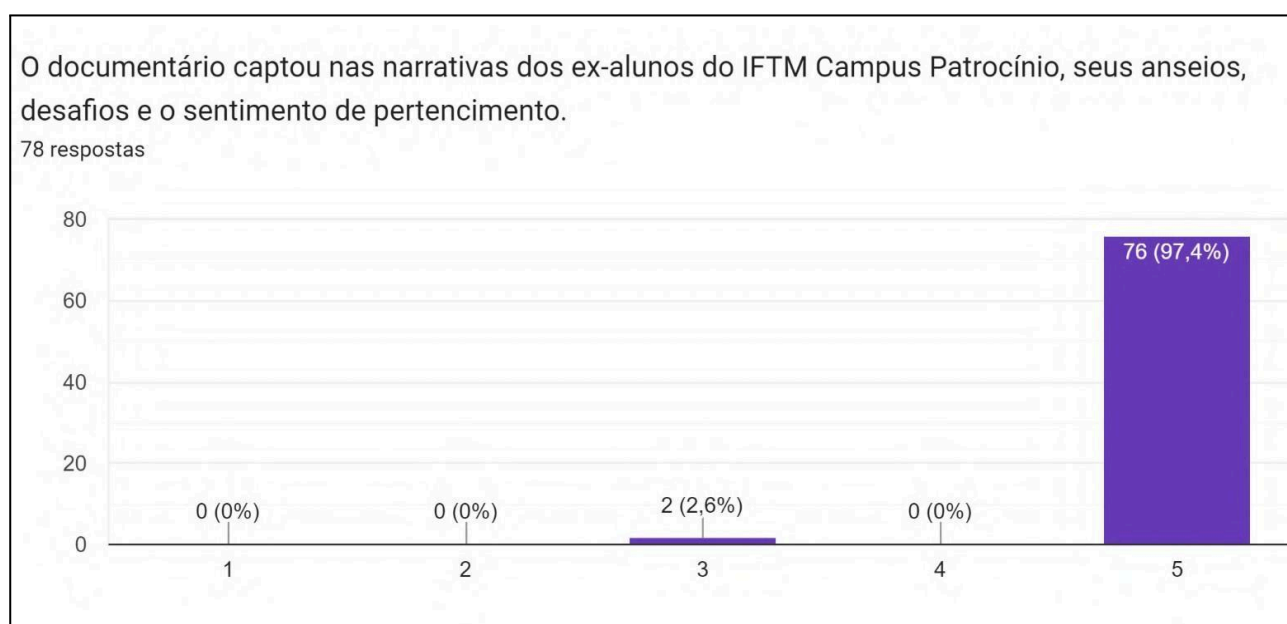
(Gráficos 2 e 3, respectivamente), segundo a escala Likert, na qual o item 1 é Discordo totalmente e a opção 5 representa a resposta Concordo totalmente.

**Gráfico 2 - O documentário e o resgate de memórias escolares**



Elaborado pelos autores (2023).

**Gráfico 3 - O documentário e a capacidade de captar sentimentos e emoções**



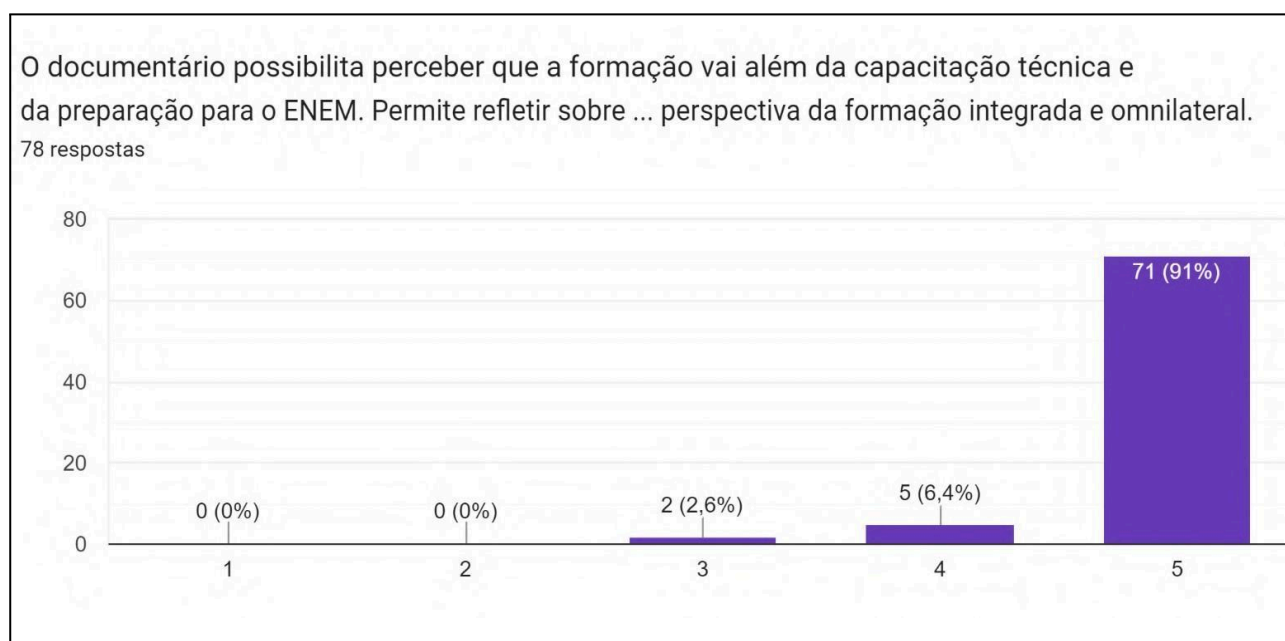
Elaborado pelos autores (2023).

Como demonstram os dados organizados nos Gráficos, a maioria dos inquiridos considerou exitosa a proposição, no que se refere ao resgate de memórias e sentimentos dos ex-estudantes participantes do documentário. Complementam estes resultados comentários como “o documentário conseguiu captar as emoções dos egressos que recordam com muito carinho o tempo vivenciado no IFTM (Participante 53 - P-53)” e “foi emocionante assistir as narrativas do que

presenciamos diariamente. Foi um trabalho lindo de se ver [...] (P-53)”, ambos deixados no espaço destinado a sugestões e críticas.

Convidados a avaliar a possível aplicação do documentário como recurso didático, 85,9% dos respondentes concordam totalmente com a possibilidade e 14,1% concordam parcialmente. O resultado demonstra que o filme, ao expor as histórias de pessoas que vivenciaram cada aspecto do EMI, representa a visão de uma realidade passível de ser estudada e exemplificada. As concepções do EMI, as percepções dos egressos sobre integração e acerca das dificuldades inerentes aos conteúdos e avaliações, servem ao debate de revisões de projetos pedagógicos e outros documentos, bem como ao estudo das culturas e da história da escola.

**Gráfico 4 - O produto e a reflexão sobre o EMI e formação omnilateral<sup>8</sup>**

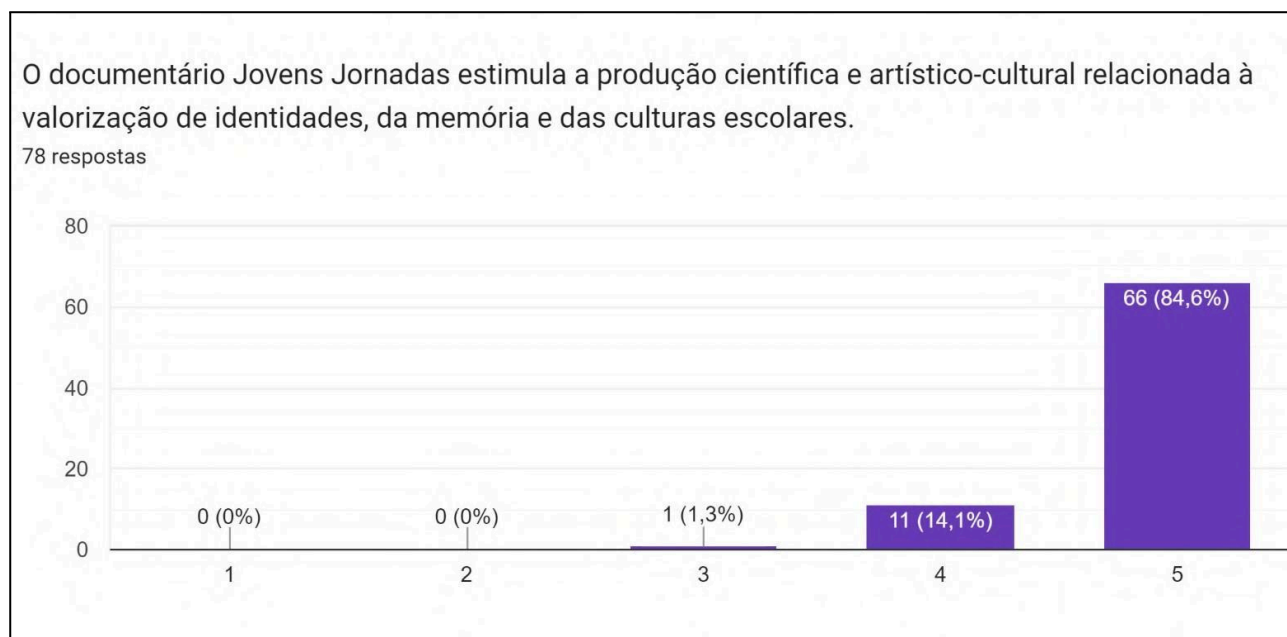


Elaborado pelos autores (2023).

Na mesma direção, conforme mostra o Gráfico 4, o produto educacional foi considerado capaz de motivar a discussão e reflexão sobre o EMI e a formação omnilateral que preconiza. Os conhecimentos adquiridos nos três anos do ensino médio, preenchem as narrativas dos ex-estudantes de elementos que outorgam ao EMI o potencial de enfrentar as desigualdades educacionais.

**Gráfico 5 - O documentário e o estímulo à valorização de identidades, memórias e culturas escolares**

<sup>8</sup> No gráfico 6, a pergunta apresentada no formulário foi resumida na imagem. Na íntegra, ela trazia a asserção: O documentário possibilita perceber que a formação vai além da capacitação técnica e da preparação para o ENEM. Permite refletir sobre o ensino médio integrado, seus princípios e concepções, na perspectiva da formação integrada e omnilateral.



Elaborado pelos autores (2023).

Organizadas no Gráfico 5, as opiniões que conferem ao documentário a capacidade de estimular a produção voltada à valorização das culturas escolares, das memórias e identidades, possibilitam caracterizar o documentário Jovens Jornadas, em si, como um lugar de memória. Concordando com Tomain (2009), que se sustenta nas reflexões de Pierre Nora (1993), o registro de memórias e saberes próprios do cotidiano cristalizam a memória coletiva do grupo que compartilha sua percepção, eternizando suas percepções e dando condições de auto-re-conhecimento, em um processo de reconstrução de identidades (D'Alessio, 1998). Em outras palavras, além de impedir que memórias sejam esquecidas, possibilita que diferentes sujeitos e grupos se vejam representados naquelas imagens, vozes e emoções. Acerca disso, o autor exemplifica:

Dentro da perspectiva de que o documentário é menos um compromisso com a verdade do que um vigilante do presente e que, portanto, trabalha para que não esqueçamos, não há dúvidas de que Vlado, trinta anos depois seja, para o diretor e seus amigos em comum com Herzog, um filme em que possam se reconhecer e redefinir sua identidade enquanto grupo social que rememora, uma vez que a imagem que temos é “a imagem dos nossos, as faces daqueles que nós perdemos, que foram perseguidos, torturados e mortos”, nos dizeres de João Batista de Andrade. É neste instante que o cineasta caracteriza o documentário como um valioso lugar de memória, uma vez que, segundo Nora, estes lugares só existem porque os grupos sociais vêem seu passado ameaçado pelo esquecimento (Tomain, 2009, p. 61).

As percepções de pessoas ligadas à EPT compartilhadas na avaliação demonstram que iniciativas como o produto educacional avaliado merecem ser concretizadas e ampliadas. No mesmo sentido, espera-se que o documentário, assim como a pesquisa em sua totalidade, fomente projetos de ensino, pesquisa e extensão que busquem a valorização das memórias, das culturas escolares e, principalmente, a participação ativa de estudantes e egressos na produção de conhecimento e no fortalecimento da instituição, da formação integral e da educação profissional e profissional.

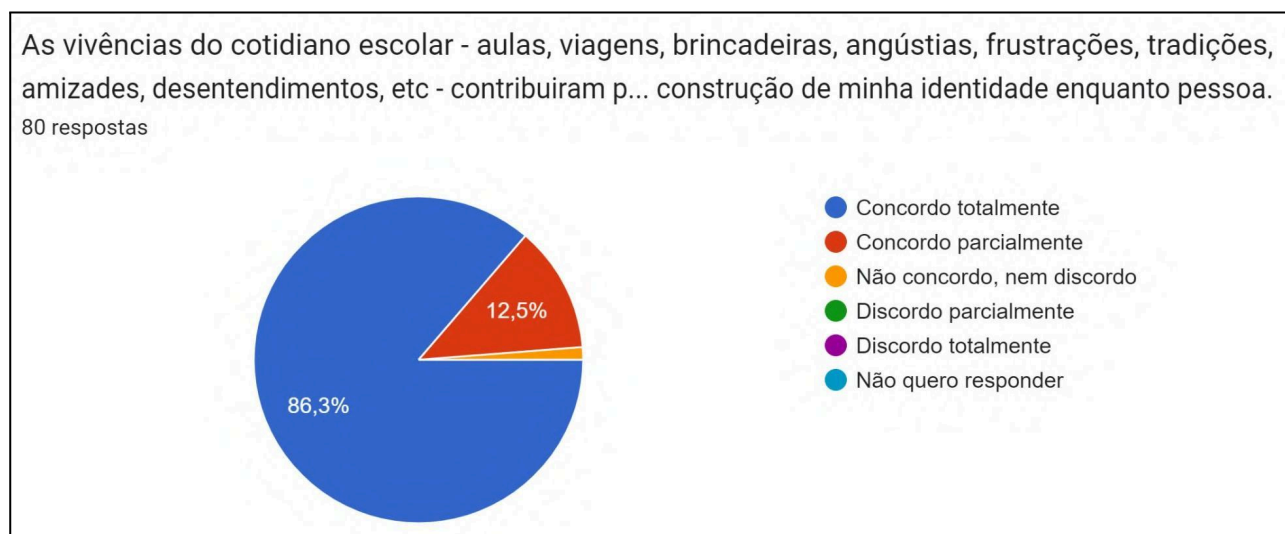
## RELAÇÕES ENTRE CULTURAS ESCOLARES E LUGARES DE MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

### As experiências do cotidiano são elementos das culturas escolares

A forma como o EMI estrutura-se em relação às cargas horárias ocasionam a permanência do estudante na escola além do tempo destinado às atividades programadas. Isso ocorre devido, principalmente, à configuração em dois turnos, que visa englobar o grande número de disciplinas. Além disso, o intervalo de almoço e outras pausas, somadas a algumas horas depois do fim das aulas, para muitos alunos, são oportunidades de se dedicar aos trabalhos extraclasse, projetos de ensino, pesquisa e extensão e monitorias. Os laboratórios e salas de aula ostentam a estrutura física que a maioria não possui em casa. Tudo isso, portanto, transforma a escola no local onde o estudante passa a maior parte do tempo. Todos os dias, professores e colegas são uma companhia recorrente por longos períodos.

Diante deste cenário, deduz-se que a formação dos estudantes ultrapassa as atividades regulares formais. É evidente a influência de acontecimentos corriqueiros na constituição dos estudantes enquanto sujeitos, como observado no Gráfico 6. O convívio com os colegas na maior parte do dia, nas tarefas e até nos momentos de descanso, mostra-se um alicerce para a construção da identidade.

Gráfico 6 - Cotidiano e construção de identidades<sup>9</sup>



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em muitos relatos, reforçando o valor das relações interpessoais e a importância do pertencimento aos lugares, destacam-se os termos “família” e “casa”, ao se referir aos colegas, professores e funcionários com os quais dividiam o tempo, preenchido por intensos períodos de convívio no *Campus*. Da mesma maneira, em quase todas as entrevistas transparece a visão de que seu desenvolvimento foi construído por todas as experiências vividas, em todos os espaços possíveis.

<sup>9</sup> No gráfico 4, a pergunta apresentada no formulário foi resumida na imagem. Na íntegra, ela trazia a asserção: As vivências do cotidiano escolar - aulas, viagens, brincadeiras, angústias, frustrações, tradições, amizades, desentendimentos, etc - contribuíram para a construção de minha identidade enquanto pessoa.

O sentimento de pertencimento a um grupo e a um espaço de identificação é traduzido em expressões como “momentos mais marcantes da vida”, “mudança de vida”, “período mais intenso” e culmina, na maioria das vezes, na maneira como rememoram as relações interpessoais. É importante destacar, portanto, a influência de todos os atores e atrizes que compõem a comunidade e contribuem de diversas maneiras em diferentes tempos e espaços do cotidiano.

Eu fiz amizades que eu vou levar para o resto da minha vida, então retornar no lugar que me fez abrir os olhos para a vida para o mundo. E retornar para esse lugar de aconchego mesmo é uma gratidão muito grande. Gratidão aos servidores por ter me criado, por ter me feito essa pessoa que eu sou hoje, porque a gente pega sempre um pouquinho de cada, a gente vai se moldando, né? E a gente vai se fazendo através de todas essas experiências. (N-07, Eletrônica)

Em outros termos, o conjunto de aspectos que possibilita a identificação de culturas escolares é proporcionado pela atuação dos diferentes grupos. Assim, como elucidada Viñao Frago, ao afirmar que

[...] a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, maneiras de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto existem alguns aspectos que são mais relevantes do que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem. Entre eles escolhi dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: o espaço e tempo escolares. Outros, não menos importantes, como práticas discursivas e linguísticas ou as tecnologias e modos de comunicação empregados, são agora deixados de lado (Viñao Frago, 1995, p. 69, tradução nossa).

Na vida escolar, no cotidiano escolar, em sua totalidade, estão contidos os elementos que caracterizam a cultura escolar. Devem ser consideradas, como afirma Julia (2001, p. 11), “[...] as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”. Por este motivo, faz mais sentido o uso do conceito no plural: culturas escolares. Este termo convida à possibilidade de distinguir uma pluralidade de práticas, existentes no cotidiano das pessoas reais que se relacionam em determinado lugar.

Seja pela quantidade de histórias rememoradas, seja pelo carinho e reconhecimento da importância atribuídos pelos depoentes, sobressaem nos relatos as visitas técnicas (ou trabalhos de campo):

Foi uma experiência que me fez crescer. E eu pude ver que eu posso mais. Eu poderia ir para outros lugares. Eu poderia viajar. Eu poderia não morar em Patrocínio [risos]” (N-10, Manutenção e Suporte em Informática).

Apesar de ser uma atividade formal, prevista e indicada nos currículos de cursos técnicos, conhecer outros lugares com as pessoas com as quais dividem o cotidiano e aprender empiricamente sobre o mundo do trabalho significou um momento único de formação.

## **Culturas escolares, lugares de memória e espaço vivido**

Os elementos constituintes dessa realidade, desenhada pelas narrativas de egressas e egressos, seguramente não possuíam o mesmo significado anos atrás. O ato de rememorar confere sentido a cada lugar ou ritual, concebidos agora de maneira total e agregadora de uma experiência única de identificação. A construção dessa identidade se concretiza na afetividade para com o espaço, ao lugar vivido e percebido.

Verifica-se, assim, a intrínseca relação entre os elementos da cultura escolar e os lugares de memória. Se a escola, em sua totalidade e em suas partes, pode ser tida como um lugar de memória, segundo os ensinamentos de Nora (1993), e a cultura escolar estrutura-se em tudo o que constitui o cotidiano da escola, conforme Viñao Frago (1995), existe a possibilidade de inferir que os lugares (áreas de convivência, pátios, salas, ônibus, auditórios) e momentos (aulas, recreios, relações pessoais) são, concomitantemente, lugares de memória e elementos das culturas escolares.

A forma como os depoimentos reedificam os lugares de memória, por meio das situações vividas, evidencia o sentimento de pertencimento ao espaço. Assim, [...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos [...] (Carlos, 1997, p. 304, grifo nosso). No depoimento a seguir, a participante conta sobre o sentimento de rever a sala de aula que frequentava como estudante.

Eu nunca fui muito de... “Ah, no intervalo tem que sair da sala”. Não, eu gostava de ficar na sala. Ali é um lugar seguro, né? Um lugar confortável. E eu pedi pra gente ir lá, porque eu acho que a gente iria de toda forma. Mas foi um lugar muito especial. Eu consegui ver cada um ali. As brincadeiras, né? E eu sinto falta disso, sabe? Porque é um tempo que nunca mais vai voltar. (N-02, Eletrônica).

Estes lugares e momentos, então, são caracterizados como terrenos para construção de identidades ao se estruturarem e se materializarem no espaço e tempo da escola. A este respeito, D’Alessio (1998, p. 270), tomando como base o conhecimento da noção de espaço de Proust, em Poulet, argumenta que “[...] os estudos de memória respondem a uma necessidade de busca de identidades ameaçadas”. As lembranças, segundo a autora, podem assegurar a estabilidade necessária para que as pessoas construam referenciais que lhes garanta identidades. E complementa ao dizer que,

Aceitando a conceituação de identidade como auto-re-conhecimento, podemos enriquecê-la com a ideia de proteção. O sujeito que pode se auto-re-conhecer em lugares familiares que o situem, preserva seu eu, vale dizer, protege-se da sensação de isolamento, de anonimato, de abandono, construindo seu próprio aconchego. Assim, identidade seria, também, abrigo, portanto, proteção” (D’Alessio, 1998, p. 274).

Desta forma, podemos dizer que, se por um lado, a mobilidade do espaço oferece certa inconsistência a esses referenciais, o sentimento de pertencer ao lugar propicia a construção da identidade. O papel da memória (e de sua valorização e preservação), então, é fundamental neste processo de busca e construção de identidades. Corrobora com este argumento Pollack (1992):

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator

extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (Pollack, 1992, p. 204, grifos do autor).

Repetidamente, figuram nas narrativas locais do *Campus* Patrocínio que representam esse sentimento de pertencer à instituição. Até o início da pandemia, o *campus* não disponibilizava uma área de convivência que abarcasse todo o corpo discente nos intervalos. Por isso, nos mesmos espaços utilizados para as atividades acadêmicas, os estudantes almoçaram, descansavam e se descontraíam, como as salas de aulas e laboratórios. Pelo mesmo motivo, outros locais eram usados e representam hoje essa identificação e despertam a memória.

A sala não era só para aula né, mas era para essa interação também. Pra organizar alguma coisa de grupo, ou só para conversar mesmo. Comer, [risos] assistir filme, de tudo um pouco... tirar um cochilo... (N-08, ADM).

Lugar favorito... Eu acho que era a caixa d'água. Todo recreio a gente ia lá pra caixa d'água e ficava lá. A nossa sala, a nossa turma de MSI, a gente ia e ficava lá. E o pessoal começou a chegar também. E não tinha lugar pra sentar. Então a gente sentava na caixa d'água. Eu acho que esse era o meu lugar favorito. (N-10, MSI).

Mais uma vez, é possível articular os elementos das culturas escolares, o sentimento de pertencer ao lugar, alicerçados no ato de rememorar. Isso porque, conforme Delgado (2017) a memória é “esteio para as identidades”. Do mesmo modo, afirma, concordando com D’Alessio (1997), que “tempo e espaço têm na memória sua salvação” (Delgado, 2017, p. 52). Assim, recordar os lugares e momentos do tempo do ensino médio, permite aos egressos reconstruir sua identidade, a partir do autorreconhecimento e da reconstituição de sua própria história como sujeitos.

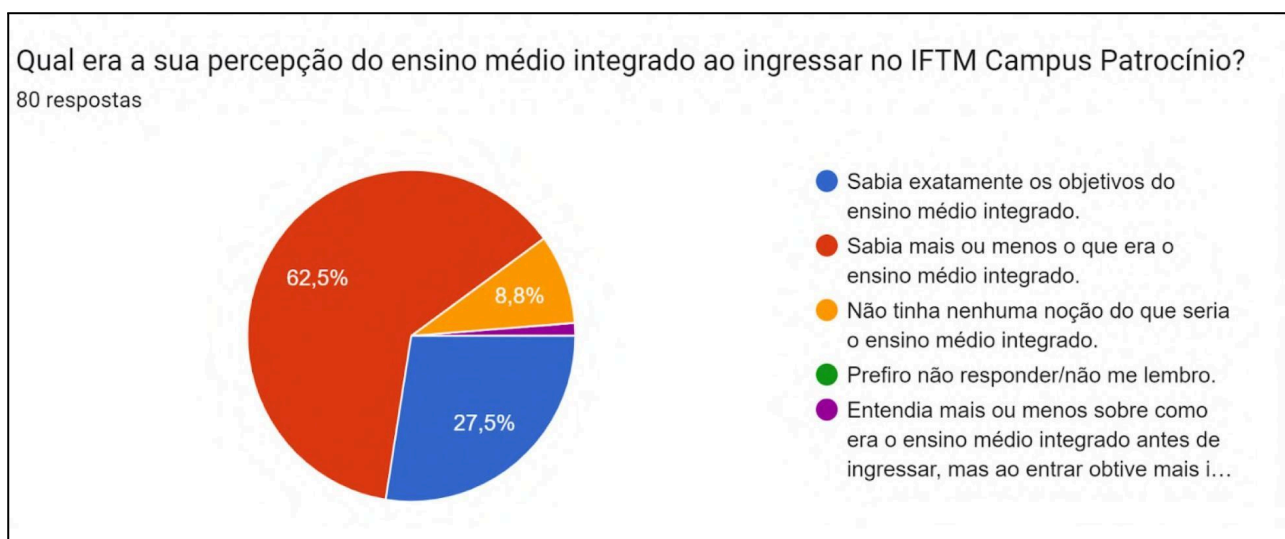
## **PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

### **Sentidos da formação no EMI**

A codificação dos dados obtidos pelos questionários sugeriu a categoria de análise *Percepções sobre o ensino médio integrado enquanto estudante e enquanto egresso*. Justamente para confrontar as visões de mundo atuais dos egressos com as concepções da época de estudantes, a investigação, neste momento, visa entender como as identidades construídas ao longo da formação influenciam esse fenômeno, considerando a convergência entre culturas escolares e lugares de memórias.

Certamente, em comparação com os ingressantes das primeiras turmas, os interessados em cursar o EMI nos dias atuais, após quase uma década de oferta, dispõem de mais informações antes do ingresso. Porém, de maneira geral, e em especial as primeiras turmas, esse conhecimento era bastante incipiente, como pode-se constatar no Gráfico 7, que revela a percepção dos egressos sobre o ensino médio integrado antes de ingressarem.

### **Gráfico 7 - Percepções dos egressos ao ingressar no IFTM Campus Patrocínio**



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Embora 27,5% dos egressos demonstre saber exatamente os objetivos do EMI, as situações e características que motivaram o ingresso, na opinião dos inquiridos, nem sempre estão relacionadas aos princípios do EMI. Na Tabela 1, estão tabulados as respostas à pergunta *Quais os motivos o levaram a ingressar no IFTM Campus Patrocínio?*, na qual a resposta mais usada foi *Pela fama e prestígio da instituição na cidade*. O grande número de pessoas que optaram por este aspecto como condicionante para o seu interesse demonstra a grande influência que os diferentes grupos sociais têm sobre a vida e as escolhas dos jovens. A notícia sobre os resultados educacionais dos institutos, voltados para a continuidade dos estudos, foram mais determinantes na escolha por ingressar no EMI, entre os participantes, do que a proposta da formação integrada.

**Tabela 1 - Motivos para ingresso no EMI**

Motivos para ingresso no EMI	Quant.
Pela fama e prestígio da instituição na cidade.	80%
Ingressei para me preparar para o ENEM e vestibulares	47,5%
Ingressei para ter oportunidades imediatas no mundo do trabalho	23,8%
Sempre quis estudar em um Instituto Federal, porque já conhecia as características do curso técnico integrado ao ensino médio	23,8%
Sempre desejei fazer o curso na área que escolhi	13,8%
Sofri pressão da família ou grupo social para ingressar no curso	13,8%
Prefiro não responder/Não me lembro.	1,3%
Outro	11,2%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nas falas dos participantes entrevistados, da mesma forma, a busca pela formação omnilateral não estava entre os motivos para buscar uma vaga no IFTM. O ensino na instituição se equiparava, na visão de grande parte dos participantes, à preparação para o ENEM que as escolas privadas ofereciam.

Então... eu tava tava fazendo lá, o nono ano. E aí eu soube que tinha aberto um instituto federal aqui em Patrocínio que tinha começado a ter ensino médio, não sei o quê, que é uma escola muito bom [...]. Porque eu ficava me questionando “será que o ensino que eu tô tendo uma escola pública vai ser suficiente para eu fazer um bom Enem depois?” E aí eu comecei a ver o IF como uma opção, além de uma escola particular, né? (N-08, ADM).

Por outro lado, aparece nas histórias o entendimento que o EMI seria uma oportunidade de adquirir um conhecimento voltado para uma atividade laboral no mercado de trabalho, como o depoimento a seguir.

O meu pai, ele não... Ele trabalhava o dia todo; a minha mãe era diarista. Geralmente, ela chegava bem tarde em casa também. Só que o meu pai, os horários dele eram quase 12 horas por dia. Ele praticamente não ficava em casa. Era a minha mãe que cuidava muito das coisas lá em casa. Estragava o chuveiro, alguma coisa. Era a minha mãe que tinha que fazer. [...] E eu achava muito legal. Inclusive, foi isso que fez eu tender a fazer a eletrônica, ao invés da administração. [...] (N-03, Eletrônica).

Nas declarações anteriores, são manifestadas duas visões da formação ofertada no EMI: a aquisição de ensino de qualidade, preparatório para aprovação nas seleções de universidades conceituadas e a capacitação técnica para o rápido início no mercado de trabalho. Embora as duas concepções façam parte do EMI, é importante frisar que a formação integrada não se restringe a uma ou outra, unicamente. O destaque, neste momento, é para os sentidos que os participantes da pesquisa davam ao ensino médio integrado antes de se matricularem no Instituto Federal.

Desse modo, a opinião dos egressos após a finalização do curso, naturalmente, é bem diversa em relação àquela que possuíam ao ingressarem. Somente o tempo decorrido durante o curso já serviria de justificativa para o amadurecimento, visto que, transcorridos os três anos dessa fase do ensino, os jovens já se veem saindo da adolescência e adentrando na vida adulta. Para além, fica evidente nas narrativas analisadas na seção anterior, que as vivências com colegas e professores, as visitas técnicas, as jornadas esportivas, o estágio supervisionado, as horas vagas preenchidas com brincadeiras e muito estudo, tudo isso, são lugares de memória carregados de significados que coadjuvaram no percurso formativo dos estudantes do IFTM *Campus* Patrocínio, não somente como técnicos, mas como sujeitos sociais (Dayrell, 2017), conscientes de sua sua própria história e da formação que receberam.

Assim, com o objetivo de proporcionar uma comparação com as concepções anteriores ao ingresso, a Tabela 2 traz os dados obtidos com a pergunta *De que maneira a formação no ensino médio integrado contribuiu para sua vida, em todos os aspectos?*. A opção que mais recebeu marcações se relaciona ao reconhecimento dos egressos sobre a influência da formação para o amadurecimento e construção como cidadão, revelando que a formação recebida no EMI, na percepção dos participantes, supera a preparação para o mundo de trabalho ou para o ingresso no ensino superior.

**Tabela 2 - Percepções sobre a contribuição do EMI para vida**

O EMI e a Formação recebida	Quant.
A vivência no EMI influenciou decisivamente em meu amadurecimento e em minha construção como cidadão.	91,3%
A formação que recebi no EMI foi fundamental para a continuidade dos estudos.	76,3%
Não atuo na área do curso, mas o EMI possibilitou uma base sólida para ingresso no mundo do trabalho.	53,8%
A formação que recebi no EMI é a base da minha vida profissional.	25%
A formação que recebi no EMI não foi importante para minha vida profissional em nenhum aspecto.	0
Prefiro não responder/Não sei.	0
Outro	5%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

As opções relacionadas à busca por trabalho e à continuidade dos estudos foram também bastante escolhidas (76,3 e 53,8%, respectivamente). Mas, o destaque para a valorização das experiências vividas na instituição e no EMI, em sua totalidade, comprova que a formação integrada objetiva a formação do cidadão em todas as dimensões. Pode-se dizer que os jovens participantes desta pesquisa reconhecem a sua formação pessoal e profissional como uma totalidade, valorizando todas as experiências. As histórias contadas demonstram que o EMI é compreendido pelos egressos como um espaço-tempo de formação integral, em diferentes aspectos de sua vida.

Validam a análise feita no parágrafo anterior, as histórias compartilhadas pelos participantes nas entrevistas e no documentário *Jovens Jornadas*. Após contarem sobre as experiências iniciais e as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, egressos e egressas reconhecem que a formação no EMI ultrapassa o treinamento para vestibulares e a capacitação para uma atividade laboral. A aquisição do hábito de estudar, a busca pela autonomia de resolver problemas por si só e a busca por especialização contínua na profissão são competências consideradas importantes pelos entrevistados.

### Visões sobre os ataques à EPT e a importância atribuída à formação

Declarações como “preparação para o vestibular e para a vida”, “me transformou como pessoa”, “mudou demais a minha vida, minha visão de mundo também”, “[o IF] te ensina no começo, te capacita e te solta para o mundo” e outras no mesmo sentido, também aparecem quando os ex-estudantes foram perguntados sobre os momentos em que presenciaram cortes de verbas que ameaçaram o funcionamento do IFTM *Campus* Patrocínio. Além da opinião lógica de que investir em educação é fundamental, os entrevistados expressam a preocupação de manter a estrutura que o IF disponibiliza.

O ideal da formação omnilateral de proporcionar o conhecimento em todas as dimensões do ser humano e municiar o jovem a entender o mundo a sua volta e tomar suas próprias decisões (RAMOS, 2007) é levemente confundido com alienação e perversão. O desenvolvimento do senso

crítico dos estudantes frente às estruturas da sociedade é erroneamente interpretado, reproduzindo o discurso das elites, a quem não interessa uma educação que emancipe o cidadão e supere o dualismo da EP.

E aqui é uma escola que não forma só aluno, né? Não forma só um técnico em informática, um técnico em contabilidade, etc. Ele forma a pessoa e os professores têm essa horizontalidade de deixar a gente pensar e começar a enxergar o nosso pensamento, né? Então, acho que aqui no IF a gente tem os primeiros contatos com essas divergências de ideias e por que a gente precisa entender as ideias pra entender o que a gente acredita, né? Então, a gente tem contato com ideias muito diferentes. E eu vejo que às vezes a cidade não aceita muito bem isso? A cidade gosta de padrões e padrões que são de anos e anos e eles têm que respeitar essa escada social e tudo mais (N-06, MSI).

Plena de carinho e afetividade, os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam o reconhecimento da formação que receberam e do esforço despendido no processo. Mesmo diante das dificuldades relacionadas às longas horas de estudo, da angústia de ser ou não promovido e de apreender os conteúdos e dos consequentes desafios emocionais a que se submeteram, é evidente que o EMI possui uma importância considerável. A defesa do IF como instituição que o proporcionaram momentos tão intensos e marcantes indica que a formação ofertada ultrapassa a capacitação de técnicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O considerável número de egressos que participou da pesquisa reconhecendo a formação recebida como mais ampla, não restrita a uma só característica, demonstra a importância que o EMI representa na vida dos jovens. Não se tem a pretensão, porém, de afirmar que a modalidade conseguiu atingir todos os seus objetivos. Mesmo se apresentando como uma esperança em direção à escola que queremos, ainda há muito que se conquistar, nessa “travessia”, no que diz respeito ao acesso universal, à permanência, à inclusão, à gestão democrática e à consolidação enquanto política educacional. Todavia, o ensino médio integrado à EPT carrega em seus princípios o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões de sua vida.

A visão da juventude com um constante *vir a ser* (Dayrell; Carrano, 2003), na qual o presente vivido jamais é valorizado como momento de crescimento e aprendizado, reserva aos jovens uma condição de transitoriedade. Nessas condições, reconhecer como conquistas a aquisição de conhecimentos em uma visita técnica, em um projeto artístico ou na convivência com seus pares, conforme percebido na análise das narrativas dos egressos, confere ao EMI um *locus* de identidade e autorreconhecimento capaz de solidificar a constituição do jovem estudante como sujeito social.

Produzidas por meio das culturas escolares, as identidades evocam afetividade, carinho e reconhecimento das vivências e das relações construídas ao longo da formação. Os relatos dos egressos representam a valorização do EMI e da formação omnilateral. O contraste entre a concepção entre a formação recebida e o entendimento do que poderia ser, gerado antes do ingresso, demonstra que os saberes adquiridos por meio de todas as experiências nem sempre é percebido pela comunidade, especialmente com os interessados em pleitear uma vaga na modalidade. Por isso, insistimos no fato que os conhecimentos dos egressos devem ser valorizados e compartilhados.

Araujo (2022), ao examinar projetos pedagógicos de diferentes cursos, ofertados por vários institutos federais ao longo do país, em um contexto de adequações pós implantação do “novo ensino médio”, constatou que a grande maioria não aderiu às propostas da reforma. Entretanto, nessas instituições, e mesmo naquelas em que adequações segundo a reforma foram feitas, discussões acerca do papel das instituições e do EMI movimentaram a comunidade, a partir das Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio.

Ainda que o “novo ensino médio” tenda a ser revogado, diante das sinalizações dos atuais gestores do Ministério da Educação, a história da educação profissional no Brasil não permite certificar que o caminho do EMI será trilhado sem ameaças à sua existência. A realidade aponta que os grupos hegemônicos ocasionalmente reivindicam o comando do planejamento dos rumos da educação brasileira. Consolidar a identidade das instituições, a partir da valorização das identidades de todos os atores e atrizes da comunidade acadêmica, pode significar o fortalecimento da EPT.

Além das avaliações do produto educacional propostas por esta pesquisa, foi realizada uma roda de conversa com a presença de estudantes e ex-estudantes, dentre esses, participantes do documentário, na qual o debate girou em torno da identificação das culturas escolares no EMI e no *Campus Patrocínio*. Foi gratificante ouvir dos jovens, mais uma vez, o poder transformador que a educação promove, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas no cotidiano. Da mesma forma, companheiros de trabalho incentivaram a exibição em outros momentos, como em ações de divulgação de processos seletivos e em mostras de cursos.

Todo esse movimento é consequência das vozes dos egressos que compartilharam suas trajetórias e sentimentos no documentário. Os dados analisados neste trabalho sobre a reconstrução de identidades e valorização da memória juntam-se às muitas manifestações recebidas de diferentes formas. Os comentários de estudantes, egressos, servidores e da comunidade externa nas publicações no YouTube, nas mensagens em resposta aos e-mails de divulgação do questionário e do filme e até mesmo em declarações recebidas pessoalmente e por aplicativos de mensagem, denotam algo mais que congratulações pelo final de uma etapa.

Os sentimentos compartilhados, especialmente por servidores e servidoras, estimularam algo mais que o resgate de memórias individuais e nostalgia. Os diversos temas abordados pela visão dos egressos e egressas em *Jovens Jornadas*, mobilizou colegas a discutirem estratégias para valorizar a memória e a identidade institucional, a se questionarem sobre a vida dos estudantes, a proporem momentos de debates sobre o cotidiano da instituição e sobre o futuro da EPT e do EMI. Nas palavras de um participante da avaliação do documentário, “*Jovens Jornadas* é um documentário que faz um rebuliço na nossa alma escolar” (P-20). É fundamental, então, entender quem somos, onde estamos e o que precisamos fazer para que a educação que almejamos alcance as juventudes brasileiras de maneira igualitária e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson de Cesar de. *Ensino médio integrado ou ensino médio em “migalhas”*: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 154 f. Relatório (Estágio Pós-doutoral) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 5692/1971. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Câmara Federal. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 23. set. 2016. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2017.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, 6. dez. 2005. p. 01-20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum de Dirigentes em Educação. *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2021.

\_\_\_\_\_. Fórum de Dirigentes em Educação. *Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2018.

D'ALÉSSIO, Márcia Barbosa Mansor. Intervenções da Memória na Historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. *Projeto História* (17). São Paulo: EDUC, 1998.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2003, n.24, p.40-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar. Os Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. [S.I.]: *Em Diálogo*, 2003. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS\\_BRASIL\\_MEXICO.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, 618-633, jul.-set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli et al (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod\\_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf). Acesso em 16/04/2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara; SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). *O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 9-30.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em 18 set. 2021.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. *Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 2(23), 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 01 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, 39 (3), 705-720. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/?format=pdf>. Acesso em 01 nov. 2021.

MOURA, Dante Henrique, LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 109-129, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993. p. 7-28.

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*, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, e020138, 2021.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; BENKENDORF, Shyrlei Jagielski; TODOROV, Denise Matiola. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. *Metodologias e Aprendizado*, [S. l.], v. 4, p. 183-196, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2221. Disponível em:

<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2221>. Acesso em: 28 abr. 2022.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 23 jan. 2022.

RAMOS, Marise. *Concepção de Ensino Médio Integrado*. Seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte - Natal, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (org.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed.IFB, 2017.

SANTOS, Danielle de Sousa; NADALETTI, Cristiane Letícia; SOARES, Marta Senghi. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento. (org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 90-105. Disponível em: <http://revistaexico.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/81>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da; SOUZA, Francisca Leidiana de. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada?. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12216>. Acesso em: 01 nov. 2021.

VINHAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_06\\_ANTONIO%20VINA0\\_FRAGO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf). Acesso em: 18 set. 2021.

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Coordenação do projeto de pesquisa, coleta e análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientação, participação na análise dos dados e na escrita do texto e revisão final.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Patos de Minas (CEP/FPM), por meio do Parecer Consubstanciado Nº 5.604.193, de 25 de agosto de 2022.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.