

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

IDENTIDADES E CULTURAS ESCOLARES DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTM CAMPUS PATROCÍNIO

Vinícius Felipe Oliveira, Thiago de Faria e Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7362>

Submetido em: 2023-11-12

Postado em: 2023-11-16 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

IDENTIDADES E CULTURAS ESCOLARES DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTM CAMPUS PATROCÍNIO

VINÍCIUS FELIPE OLIVEIRA¹

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

<vinifelipeoliveira@gmail.com>

THIAGO DE FARIA E SILVA²

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

<1230607@etfbsb.edu.br>

¹ Estudante 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.

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília. Professor EBT do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Recanto das Emas, Brasília, DF, Brasil.

RESUMO: A trajetória da educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade educacional, que relega aos trabalhadores uma formação precária, aligeirada, voltada ao mercado de trabalho, enquanto garante às elites uma formação mais abrangente. Em um contexto em que se observa ataques ao projeto da escola democrática, inclusiva e universal, é necessário compreender as identidades e o papel de instituições e pessoas para o fortalecimento da educação. O objetivo deste artigo é analisar as culturas escolares dos egressos do ensino médio integrado, a partir de suas narrativas e memórias, e sua contribuição para a construção de identidades no IFTM *Campus* Patrocínio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa: os dados, obtidos por meio de questionário aplicado a egressos e egressas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ingressantes entre 2014 e 2021, foram submetidos à análise de conteúdo. As percepções captadas nas narrativas dos sujeitos participantes foram articuladas aos conceitos de cultura escolar, memória e identidade, considerando os princípios e concepções do ensino médio integrado. Infere-se que, em um cenário de políticas educacionais que servem ao mercado, em detrimento da concretização do projeto da escola universal e da formação omnilateral, consolidar o ensino médio integrado à educação profissional depende, também, da valorização das trajetórias de vida, do incentivo à participação e do reconhecimento das identidades de todos os atores e atrizes da comunidade acadêmica, notadamente de estudantes e ex-estudantes.

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

IDENTITIES AND SCHOOL CULTURES OF INTEGRATED SECONDARY EDUCATION GRADUATES AT IFTM CAMPUS PATROCÍNIO

ABSTRACT: The route of professional education in Brazil is characterized by educational duality, which relegates workers to precarious work-oriented training, while ensuring elites a complete education. In a context where there are attacks on the project of a democratic, inclusive and universal school, it is necessary to understand the identities and the role of institutions and people in strengthening education. The objective of this article is to analyze the school cultures of integrated secondary education graduates, based on their narratives and memories, and their contribution to the construction of identities at the IFTM *Campus* Patrocínio. This is a qualitative approach. Data has been obtained through a questionnaire applied to graduates of technical courses integrated secondary education, entering between 2014 and 2021, were submitted to content analysis methodology. The

perceptions captured in the narratives of subjects were articulated to the concepts of school culture, memory and identity, considering the principles and concepts of integrated secondary education. In the conjuncture of educational policies that serve the market, to the detriment of the concretization of the universal school and omnilateral training project, it can be deduced that consolidating the teaching of an integrated method of professional education also depends on the valorization of life trajectories, incentive to participate and understanding the identities of all the actors and actresses of the academic community, especially students and graduates.

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

IDENTIDADES Y CULTURAS ESCOLARES DE LOS EGRESADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL IFTM CAMPUS PATROCÍNIO

RESUMEN: La trayectoria de la educación profesional en Brasil está marcada por la dualidad educativa, que relega a los trabajadores a una formación precaria, ligera y enfocada al mercado de trabajo, al tiempo que garantiza a las elites una formación más integral. En un contexto en el que se observan ataques al proyecto de escuela democrática, inclusiva y universal, es necesario comprender las identidades y el papel de las instituciones y las personas para fortalecer la educación. El objetivo de este artículo es analizar las culturas escolares de bachilleres integrados, a partir de sus narrativas y memorias, y su contribución a la construcción de identidades en el IFTM Campus Patrocínio. Se trata de una investigación cualitativa: los datos, obtenidos a través de un cuestionario aplicado a egresados y egresadas de cursos técnicos integrados a la enseñanza media, que ingresaron entre 2014 y 2021, fueron sometidos a análisis de contenido. Las percepciones captadas en las narrativas de los sujetos participantes se vincularon a los conceptos de cultura, memoria e identidad escolar, considerando los principios y conceptos de la educación secundaria integrada. Se infiere que, en un escenario de políticas educativas al servicio del mercado, en detrimento de la implementación del proyecto de escuela universal y de la formación omnilateral, la consolidación de la educación secundaria integrada con la formación profesional depende también de la valorización de las trayectorias de vida, la participación incentivadora y reconocimiento de las identidades de todos los actores y actrices de la comunidad académica, en particular estudiantes y egresados.

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* Patrocínio. A reflexão se divide em três partes. A primeira analisa os princípios do ensino médio integrado à luz dos debates sobre as reformas educacionais atuais, como a Reforma do Novo Ensino Médio. A segunda parte expõe os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados sobre as memórias dos estudantes. A terceira parte apresenta os dados coletados e os analisa a partir das categorias levantadas no referencial teórico e na metodologia. 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 (Lei n. 4.024/61). Ou ainda, nos anos 1970, a Lei n. 5.692/71, 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"¹, a Lei n. 13.415/17 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, em resposta às críticas ao Decreto N° 2208/1997, 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. 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. 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.

¹ 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.

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 dos maiores produtores, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)². 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.

² Dados dos Resultados da Produção Agrícola Municipal - PAM 2020. IBGE. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2130041f4416ed08ad883c1b74f3155e.pdf.

Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, 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 inerentes 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).

A integração proposta, também segundo Ramos (2007), se manifesta em três sentidos. O primeiro, filosófico, refere-se ao *trabalho como princípio educativo*, em uma concepção na qual a educação tem sua origem coincidente à origem do próprio homem e do trabalho, por seu caráter histórico-ontológico (Saviani, 2007). Em outros termos, o trabalho como princípio educativo tem o cerne na própria constituição do ser humano em si, no processo no qual o ato de transformar a natureza acontece por iniciativa e necessidade, não naturalmente.

O segundo sentido é o político, pautado na *indissociabilidade entre educação profissional e educação básica*. Formação geral e formação geral, nesse sentido, compõem um único projeto político e pedagógico que garanta aos estudantes o acesso aos saberes historicamente produzidos, propiciando a consciência sobre o mundo do trabalho, seja pela continuidade dos estudos no ensino superior, seja pelo ingresso em uma atividade laboral.

A integração entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, o terceiro sentido, compreende a negação do currículo fragmentado sob a hegemonia do positivismo, que hierarquiza e classifica as disciplinas em formação geral e específica, considerando de caráter profissionalizantes as últimas (Ramos, 2007). A efetiva integração do conhecimento nas atividades formativas precisa considerar que o conhecimento científico e tecnológico, teoria e prática, são inseparáveis.

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 Nº 5154/2004, 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 Nº 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 Nº 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, 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) e às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais (com a não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia).

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 nº 5692/71, 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 nº 2.208/1997.

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.

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 atores e atrizes que compõem a comunidade acadêmica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia torna-se imperativo entender o papel da instituição e da educação profissional e tecnológica.

CULTURAS ESCOLARES, LUGARES DE MEMÓRIA E IDENTIDADES NO ENSINO MÉDIO

No ambiente escolar, a maneira como as relações se desenrolam, conforme as regras, hábitos, organização dos espaços e tempos contam muito sobre aquele lugar. Em se tratando de cultura, pelo viés antropológico do termo, os modos de interagir dos sujeitos da instituição podem ser chamados de cultura escolar. Muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo deste tema, que se desdobra em abordagens metodológicas e epistemológicas interessantes, assim como nomenclaturas variadas.

Sem a pretensão de confrontar teoricamente as diferentes definições e abordagens, esta pesquisa considera como válida e totalizante o uso do conceito de cultura escolar (ou culturas escolares). Esta concepção apresenta-se como abrangente no sentido de definir a capacidade de cada escola desenvolver um conjunto específico de hábitos, normas e rituais que se diferenciam de uma cultura dominante, marcado notoriamente pela existência dos atores e atrizes envolvidos no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, corrobora com a discussão Viñao Frago (1998), em texto sobre a história da cultura escolar, ao afirmar 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 os estabelecimentos a partir do pressuposto de que toda escola é influenciada por uma cultura escolar dominante, mas que se transforma segundo a atuação de todos os sujeitos que se reproduzem no tempo e no espaço escolares. Interessa, dessa forma, entender como as culturas escolares se constroem nesse contexto de normas e práticas pré-definidas e, para além disso, perceber as nuances produzidas pelos diversos grupos de estudantes e educadores no cotidiano escolar.

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).

Neste quadro de análise, esses autores propõem as categorias porosidade e permeabilidade. Partindo do significado geológico - porosidade como espaços por onde fluem ou se armazena determinada substância e permeabilidade como capacidade de permitir este fluxo -, podemos inferir diversas abordagens, que podem ser generalizadas na interação entre as duas categorias. Nessa relação, a porosidade trata-se dos espaços formados na relação escola-sociedade e permeabilidade é “a circulação de ideias nestes espaços e que geram fluxos de diálogo” (Plácido; Benkendorf; Todorov, 2021, p. 192). Por este prisma, a análise da história da escola deve considerar todos os agentes, internos e externos.

A partir da porosidade e permeabilidade é possível reconhecer espaços, estruturas e aplicações que podem ser manifestadamente adaptados ao local, que, combinando processos de coletivação e de diferenciação, acentuam as singularidades e diferenças da escola na sociedade em que está inserida, estabelecendo um relação escola-sociedade. Este binômio escola-sociedade congrega assim a centralidade e o sentido da história da instituição escolar através da multiplicação de sujeitos envolvidos e da materialização da influência da escola, traduzida nas transformações das formas de vida da sociedade no seu conjunto. Reconhece-se assim que a escola desenvolve-se inscrita, instituída e instituinte da realidade histórica do seu contexto geral e imediato. Portanto, a história da escola é uma história social e cultural que possui vida própria, mas não dissociada da sociedade em que está inserida (Plácido; Benkendorf; Todorov, 2021, p. 193).

A mesoanálise convida a não olvidar 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. Nesse contexto, então, é possível identificar essas culturas escolares e suas relações? Como essa investigação permite entender a valorização das identidades e das memórias das instituições escolares?

Antes de discutir a relação entre culturas escolares, identidades e memória na escola, é necessário apresentar o conceito de memória. Jacques Le Goff (1999), em sua obra *História e Memória*, discute o tema sob a luz de sua relevância para as ciências humanas e, voltado para sua relação íntima com a História, notadamente no que diz respeito à memória coletiva ou social. De maneira geral, o autor conceitua que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1999 p.424).

Ao rememorar fatos já acontecidos, nessa concepção de Le Goff, cada indivíduo é motivado inicialmente pela própria experiência. A memória individual é carregada de significado afetivo; a forma como é narrada é alicerçada em valores e interesses de quem narra, reconstruindo o passado conforme o que é importante no presente (Costa; Rodrigues; Nascimento, 2020).

A reconstrução de impressões, histórias e vivências por um indivíduo ajuda a tecer uma narrativa relacionada a um fato coletivo. Dito isso, a noção de memória se aproxima do pensamento de Maurice Halbwachs, em que as memórias individuais não são meras repetições lineares dos acontecimentos, assim como os fatos se diferenciam das experiências de cada um (Costa; Rodrigues; Nascimento, 2020). A memória coletiva, então,

“[...] envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal” (Halbwachs, 1990, p. 53-54)

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). Nas palavras de Halbwachs (1990), “[...] cada sociedade recorta o espaço a seu modo, mas de modo a constituir um quadro fixo onde encerra e localiza suas lembranças [...]” (Halbwachs, 1990, p. 160).

Stuart Hall (2004), adverte que, em uma sociedade globalizada, marcada pela velocidade e efemeridade dos acontecimentos e das relações, os indivíduos se encontram em “crise de identidade”.

Os sujeitos, nessa conjuntura, deparam-se com identidades fragmentadas, em oposição à estabilidade e segurança que o autor observa antes deste período histórico-social. O sujeito social pós-moderno, então, é confrontado com múltiplas identidades religiosas, étnicas, raciais, de gênero, com as quais possa haver, em algum momento da vida, uma identificação com uma delas.

Entretanto, o próprio autor afirma que a globalização pode gerar, da mesma forma que assiste ao fortalecimento de identidades locais em relação à cultura global e de massa, assim como ao desenvolvimento de identidades culturais híbridas, existe a produção de novas identidades, como consequência da globalização (Hall, 2006). Exemplificando com o movimento antirracista dos anos 1970, nos EUA, Hall explica que o enfrentamento da violência e do ódio a que eram submetidos como indivíduos, provocou o fortalecimento das comunidades em torno do autorreconhecimento da valorização da cultura e da ancestralidade.

Hall (2000) ainda afirma que a construção de identidades encontra-se no interior do discurso, em situações, lugares e instituições específicas. Ele conceitua identidade e seu papel na construção dos sujeitos:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 1995). Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso [...] (Hall, 2000, p.111-112).

Neste contexto, pode-se inferir que, mesmo perante a possível perda de referência identitária que o sujeito pode sofrer em um contexto de múltiplas identidades possíveis, a necessidade de se enxergar e assumir uma condição política, cultural e/ou social tende a destinar o indivíduo à reunião com sua comunidade, visando o fortalecimento de aspectos culturais que os tornam uma unidade.

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 lembrar, destarte, é capaz de fortalecer as identidades e o sentimento de pertencimento, visto que

Identidades, representações e memórias encontram-se inter-relacionadas. Por meio da memória, as comunidades e os indivíduos podem, por exemplo, resgatar identidades ameaçadas e construir representações sobre sua inserção social e sobre sua cultura (Delgado, 2017, p. 94)

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.

Nessa direção, ao tratar da distinção entre os conceitos de memória e história, Pierre Nora (1993), em seu texto *Entre a memória e a história: a problemática dos lugares*, enfatiza a inerente ligação entre memória e a vida cotidiana e o seu caráter simbólico e afetivo.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas

latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais e flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções [...]. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto [...] (Nora, 1993, p. 9).

Assim, ao tratar dessa concretude da memória, Nora (1993) alerta para a 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. Quando é fragmentada e se apresenta estritamente individual, “[...] ela obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. Esse pertencimento, em troca, o engaja inteiramente” (Nora, 1993, p. 18). E, assim, enfatiza o caráter simbólico dos lugares de memória.

São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diferentes. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivo, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio que parece um exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre (Nora, 1993, p. 21-22).

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.

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).

Nesta direção, a discussão proposta por Maria Ciavatta, no texto referenciado acima, torna-se base para esta pesquisa pelo fato de a autora demonstrar a urgência em valorizar as identidades das instituições de educação profissional e tecnológica, frente ao cenário de reformas educacionais.

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente incorporando as

dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados. (Ciavatta, 2005, p. 16).

Embora tenha sido escrita em outro período histórico, na conjuntura da aprovação do Decreto N° 5.154/2004 (Brasil, 2004) e de discussões sobre a valorização da EPT, a obra alerta sobre a necessidade de reconstituição e preservação da memória, em um panorama de mudança e renovação de identidades, o que se aplica ainda hoje, de maneira mais dramática.

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, já que a investigação privilegia o tratamento de fenômenos e variáveis que não podem ser expressos em dados numéricos (Silveira; Córdova, 2009). Diferenciam-se dois momentos da pesquisa, em relação aos procedimentos. Primeiro, a revisão de literatura, cujo estudo de bases teóricas relacionados aos conceitos de culturas escolares, memória e identidade, oferece respaldo para a análise dos dados obtidos no segundo momento, a aplicação de questionários.

Foi proposto um questionário digital, via *Google Forms*, aos egressos 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 pessoas, ex-alunos dos cursos técnicos em Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática. Recebido pelos participantes por *email*, cujos endereços foram fornecidos pela Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos, o questionário propôs nove perguntas estruturadas, de múltipla escolha, que convidaram os sujeitos a compartilharem suas impressões sobre processo de escolha pela instituição e pelo curso, as perspectivas sobre a formação integrada, os atributos das culturas escolares presentes em elementos próprios do cotidiano. Tudo isso, incitando à rememoração de acontecimentos que marcaram o período. Ao final, os egressos tiveram a oportunidade de deixar um depoimento sobre as memórias do ensino médio ou algum comentário sobre algo não contemplado nas questões anteriores.

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

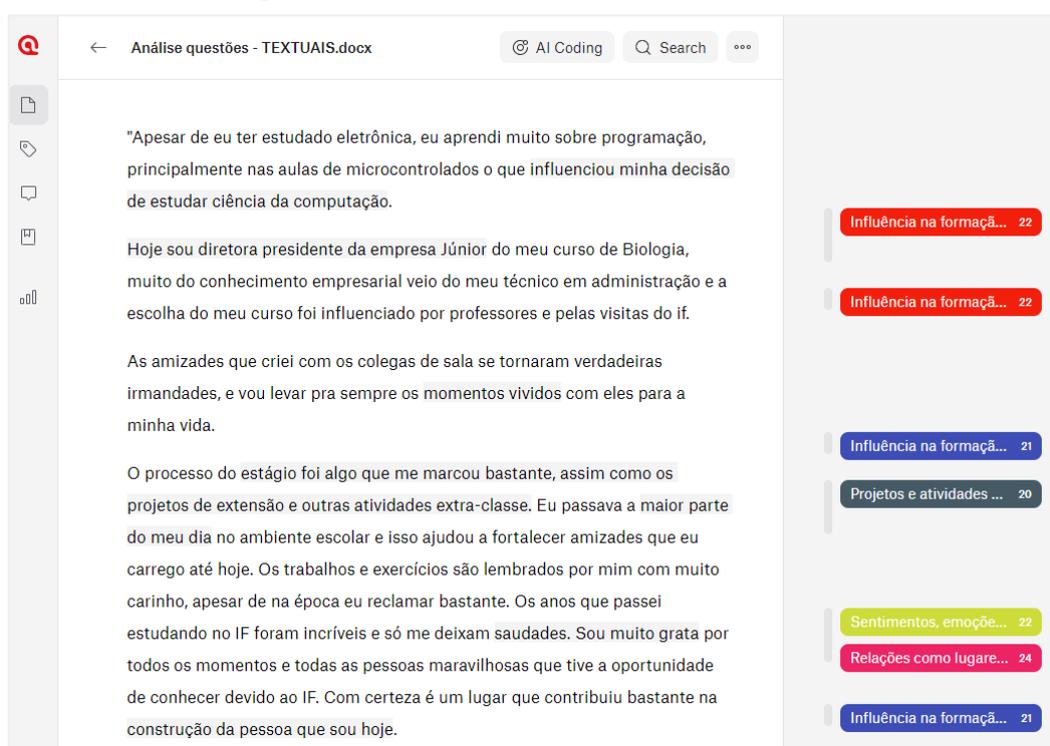
A fim de examinar as narrativas captadas pelos questionários, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, com respaldo na obra de Bardin (1979). Aplicada em diversas áreas do conhecimento, serve à interpretação de discursos, a partir dos significados e significantes, descrevendo ou enumerando as características do discurso até desembocar no procedimento de inferência (Mattar; Ramos, 2021). Assim, é possível compreender os contextos e motivações que levaram os sujeitos a expor suas opiniões, seja ele materializado em um relato oral, uma fotografia ou um texto.

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo divide-se em três fases. 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 organização e tratamento de dados qualitativos.

Na pré-análise, os dados coletados, bem como os textos das respostas foram dispostos no em pastas separadas, consoante a unidade de registro (tabelas e textos), onde puderam ser examinados e revistos minuciosamente. Posteriormente, na codificação, 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, conforme ilustrado na figura 01: em retângulos coloridos estão os códigos, agrupados depois da análise das narrativas e os pontos de destaque.

Figura 01 - Atlas.Ti e a codificação dos dados



Fonte: Atlas.Ti. (2023).

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. Gonçalves e Lisboa (2007), explicam que a codificação permite incorporar elementos de diferentes trajetórias e, após confirmar ou não hipóteses, analisar as características de determinado grupo em sua totalidade. Assim, agrupamentos, associações, identificações e contextualizações culminam no processo de categorização, na inferência de duas categorias principais, que serão estudadas na próxima seção.

Na categoria *Relações entre culturas escolares e lugares de memória na construção de identidades*, almeja-se identificar quais elementos das culturas escolares e lugares de memória se destacam nos relatos dos egressos, e a forma como eles se relacionam no processo de construção de identidades e de fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes para com a escola.

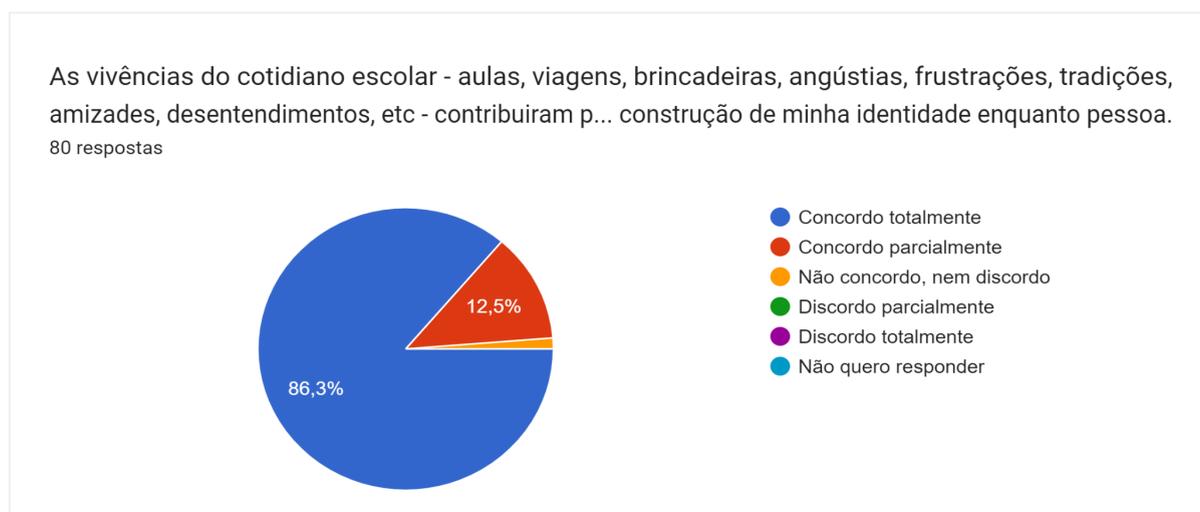
Por meio da categoria *Percepções sobre o ensino médio integrado enquanto estudante e enquanto egresso*, espera-se comparar a forma como os sujeitos entendiam a formação integrada e o Ensino Médio Integrado antes do ingresso e após a conclusão dos cursos; na mesma direção, até que ponto as atuais visões de mundo se contrastam com as visões da época do ingresso e com os princípios e concepções do EMI presentes em documentos e investigações de pesquisadores da área.

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

A forma como o ensino médio integrado ao ensino técnico estrutura-se em relação às cargas horárias colabora para que o estudante permaneça na instituição escolar além do tempo destinado às atividades programadas. Isso ocorre devido, principalmente, à configuração em dois turnos, a fim de abarcar o grande número de disciplinas e atividades. 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. Da mesma forma, professores e, especialmente, os colegas, são a companhia recorrente por longos períodos, todos os dias.

Diante deste cenário, deduz-se que a formação dos estudantes ultrapassa as atividades regulares formais. É evidente a influência de acontecimentos simples e corriqueiros na construção dos estudantes enquanto sujeitos. O convívio com os colegas na maior parte do dia, em todas as tarefas e momentos de descanso, torna-se a base para a configuração do indivíduo como pessoa. Ratifica essa inferência o Gráfico 01 a seguir, no qual 86,3% dos participantes concorda que as vivências cotidianas influenciaram na constituição de suas identidades. Na compreensão dos ex-estudantes, atividades formais de ensino equivalem-se às brincadeiras, conversas, brigas e amizades.

Gráfico 01 - Cotidiano e construção de identidades



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nesse mesmo contexto, é importante expor os relatos expressos nas questões abertas do questionário que se relacionam a essa discussão, cujos autores serão identificados com a letra “E” seguida do número de ordem de recebimento da resposta ao questionário (exemplo: E03 - Egresso nº 03).

Em vários comentários, destaca-se o termo “família”, ao se referir aos colegas, professores e funcionários com os quais dividiam o tempo, preenchido por intensos períodos de convívio, como no depoimento do participante E14, ao se referir a lembranças marcantes: "Os momentos de brincadeiras e descontração que ocorriam diariamente entre os alunos de todas as salas e de todos os cursos. Os professores eram quase pais para a gente [...] (Depoimento E14)".

Na maioria dos comentários, a narrativa dos egressos transparece a visão de que seu desenvolvimento foi construído por todas as experiências vividas, em todos os espaços possíveis.

O processo do estágio foi algo que me marcou bastante, assim como os projetos de extensão e outras atividades extra-classe. Eu passava a maior parte do meu dia no ambiente escolar e isso ajudou a fortalecer amizades que eu carrego até hoje. Os trabalhos e exercícios são lembrados por mim com muito carinho, apesar de na época eu reclamar bastante. Os anos que passei estudando no IF foram incríveis e só me deixam saudades. Sou muito grata por todos os momentos e todas as pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer devido ao IF. Com certeza é um lugar que contribuiu bastante na construção da pessoa que sou hoje. (Depoimento E06).

O sentimento de pertencimento ao 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. Em outros termos, o conjunto de aspectos que possibilita a identificação de culturas escolares é proporcionado pela atuação dos diferentes grupos. Assim, como elucida 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.

Os momentos de brincadeiras e descontração que ocorriam diariamente entre os alunos de todas as salas e de todos os cursos. Os professores eram quase pais para a gente, e ajudaram diretamente na nossa formação pessoal. O IF inteiro era uma grande família (pelo menos na minha época) pois a gente passava muito tempo juntos (Depoimento E14).

Tabela 1 - Momentos que marcaram a trajetória dos egressos

Atividades e acontecimentos	Quantidade
Eventos científicos e culturais, como a Semana de Cursos, SNCT, Corujão, etc.	96,30%
A grande mudança na rotina, com aulas nos dois turnos.	91,30%
A hora do intervalo do almoço ou recreio.	88,80%
Visitas técnicas e/ou viagens para representação da instituição.	87,50%
A parceria e amizade dos colegas ante os desafios.	81,30%
As avaliações, escritas ou não, e outras como PLURI, TTI, PAE, etc.	80%
As atividades em laboratório.	78,80%
O atendimento dos servidores (professores e técnicos administrativos).	78,80%
As atividades em sala de aula.	77,50%
Projetos de ensino, extensão e pesquisa.	76,30%
As atividades em espaços abertos.	75%
Os trabalhos extraclasses feitos em grupo ou individualmente.	65%
As atividades esportivas na quadra e em outros ambientes.	65%
Cobrança.	46,30%
Grupos culturais, como dança, teatro, poesia e outros.	46,30%
Cobrança excessiva em trabalhos e avaliações.	47,50%
Falta de tempo para atividades de lazer.	45%
Excesso de atividades extra-classe.	38,80%
A participação da família na vida escolar.	22,50%
Prefiro não responder/não me lembro.	0
Não há nenhum momento marcante que me desperte tais sentimentos.	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A tabela 01 ostenta os resultados do questionamento acerca dos momentos que despertam o sentimento de pertencimento e identidade com a instituição escolar. Além de livres para escolherem mais de um, foram orientados a considerarem como importantes, também, aqueles acontecimentos ou condições desagradáveis. Na concepção dos autores que embasam esta discussão, é plausível identificar como elementos das culturas escolares cada um dos pontos propostos.

Em face da impossibilidade de quantificações, não há a pretensão de atribuir escala de valor entre os elementos das culturas escolares, mas destaca-se como mais citados os acontecimentos e características que representam uma subversão do que se tem como atividade regular de aula, em uma visão de escola bancária. Embora *As atividades em sala de aula* e *As atividades em laboratórios* estejam significativamente representados, a maioria dos participantes enfatizou como marcantes atividades extracurriculares e situações corriqueiras e relações interpessoais, como *Eventos científicos e culturais*, *A hora do intervalo do almoço ou recreio* e as *Parcerias e amizades*.

O ensino médio no IFTM foi um dos períodos mais intensos da minha vida. Pude viver momentos de extrema alegria e de extrema tristeza, mas carregou todos comigo com muito carinho. Como eu amava fazer parte dessa instituição. *Nas atividades esportivas e culturais foi onde mais me encontrei durante esse período.* Tive o privilégio de fazer inúmeras viagens representando a instituição nos JIF's e com o grupo Artvistas, originado por nós da segunda turma do técnico [...]. No IF a gente passa mais tempo com os colegas e professores do que com nossa própria família, isso fez com que nos tornássemos uma grande família, realmente. Ao formarmos, em 2017, ouvimos de diversos professores “essa turma da eletrônica é a mais unida” e éramos mesmo. Brigávamos como irmãos, mas também nos defendíamos como tais. [...] (Depoimento E52, grifo nosso).

Presentes nas narrativas dos egressos, os elementos constituintes dessa realidade 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 pertencimento e 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, 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. Exemplificam essa reflexão os trechos de depoimentos dos egressos, na forma como destacam os momentos que marcam suas memórias sobre o período que estavam no EMI:

O tempo esperando pelas aulas, era gostoso estar no ambiente do colégio, mesmo sem nada pra fazer (o que era difícil porque sempre tinha alguma coisa que dava pra participar hahahaha), sinto muita falta da rotina do IF, eu aprendi muito, cresci muito, não tenho palavras pra descrever a minha gratidão ao IF, à todos servidores do colégio, os projetos extraclasse, eram ótimos, o cine history, o corifeus, as atividades integradoras, os dias de eventos que todos os colegas participavam... [...] (Depoimento E53).

[...] Eu amava o Cine History, as aulas de teatro, de inglês, as músicas do intervalo e as viagens. Lembro de chegar mais cedo do almoço pra ficar jogando tênis de mesa com os meninos, eu reclamava do quanto era cansativo o ensino integral, mas ao mesmo tempo, mesmo nos momentos que eu não precisava estar na instituição, eu tava lá (Depoimento E36).

[...] Projeto integrador, os horários de almoço, centro de idiomas, viagens, bolsas e auxílios, banca de estágio, tudo isso me faz recordar o IFTM. (Depoimento E50).

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, para ele, podem assegurar a estabilidade necessária para que as pessoas construam referenciais que lhes garanta identidades. Sobre isso, a autora 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. Corroborar 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).

Nesse sentido, o Gráfico 02 ilustra a discussão, revelando a grande quantidade de participantes que afirmam concordar totalmente que o ato de lembrar da época em que estudavam, possibilita reviver sentimentos de afetividade e pertencimento à escola.

Gráfico 02 - Memórias, afetividade e pertencimento



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

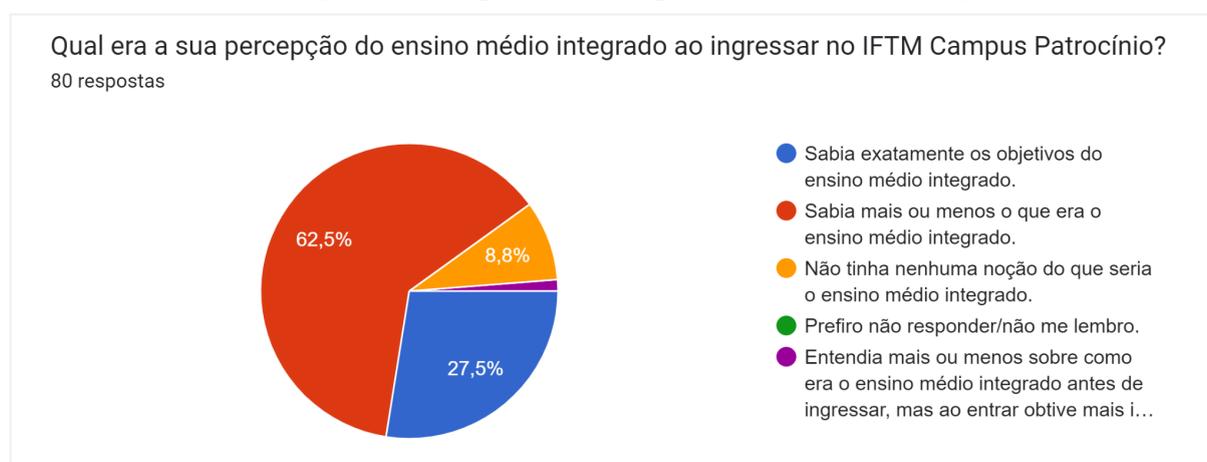
Mais uma vez, é possível articular os elementos das culturas escolares, o sentimento de pertencer e de identidade, alicerçados no ato de rememorar. Isso porque, conforme Delgado (2017) demonstra recorrentemente em sua obra *História oral: memória, tempo, identidades*, a memória é “esteio para as identidades”. Do mesmo modo, afirma, concordando com D’Alessio (1997), “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

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 dos egressos.

Uma das hipóteses, levantadas por este estudo, é que a comunidade pode não compreender totalmente o que é o ensino médio integrado. Naturalmente, nos dias atuais, após quase uma década de oferta, os interessados em cursar essa modalidade de ensino 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 03, que revela a percepção dos egressos sobre o ensino médio integrado antes de ingressarem.

Gráfico 03 - 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 02 estão tabulados as respostas à pergunta *Quais os motivos o levaram a ingressar no IFTM Campus Patrocínio?*, na qual o motivo mais citado foi *Pela fama e prestígio da instituição na cidade*. Mesmo que os respondentes pudessem escolher mais de uma opção, o grande número de pessoas que optaram por esta característica da instituição como condicionante para o 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. Prova disso, os 47,5% que elegeram a opção *“Ingressei para me preparar para o ENEM e vestibulares?”*; na mesma direção, cerca de 18% escolheram, ao mesmo tempo, as duas alternativas.

Tabela 02 - Motivos para ingresso no EMI

Motivos que levaram ao ingresso no EMI	Quantidade
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 como técnico.	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).

Entretanto, 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.

Assim, com o objetivo de proporcionar uma comparação com as concepções anteriores ao ingresso, a Tabela 03 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 03 - Percepções sobre a contribuição do EMI para vida

Aspecto que contribuiu para a vida	Quantidade
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).

Decerto, 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 narrativas demonstram que o EMI é compreendido pelos egressos como um espaço-tempo de formação integral, em diferentes aspectos de sua vida.

Valida a análise feita no parágrafo anterior, o depoimento abaixo, inserido na pergunta da Tabela 03, em espaço destinado a comentários. O fato de não atuar como técnico na área para o qual recebeu a formação, neste exemplo, não é entendido como frustração ou anormalidade. Pelo contrário, o egresso valoriza os conhecimentos adquiridos em diferentes momentos de sua formação.

Consegui traçar com mais facilidade meu futuro acadêmico, já que desde o ensino médio tive contato direto com a ciência. Apesar de não atuar na área, a vivência e a qualidade no ensino que tive me ajudou a passar no curso dos meus sonhos (que inclusive uma única matéria que tive me deu a certeza de que era Arquitetura que eu realmente queria - Instalações Elétricas, dada pelo prof. João) [nome fictício]. Aliás, participar das várias oportunidades (Grêmios Estudantil, projeto de pesquisa e extensão, NEABI, CENID, etc.) me fez crescer muito pessoal, profissional e academicamente (Depoimento E80).

No mesmo sentido, a participante E26 avalia que, embora o curso escolhido no ensino médio não seja a base da trajetória profissional, as vivências que compartilhou foram essenciais para o amadurecimento como pessoa, e “[...] o nível de qualidade do ensino que recebi no IF foi essencial para que a faculdade não fosse um ‘bicho de sete cabeças’”. Da mesma forma, a participante E23 afirma que

Ter estudado no IF foi fundamental para minha formação pessoal; pontuo a mesma inclusive com maior importância do que somente a formação acadêmica. O IF me proporcionou amigos que me ajudaram a enfrentar todo o curso, além de experiências únicas. É incrível conversar com egressos de outros anos e ver como todos apresentam o mesmo carinho e admiração pela instituição e professores. As experiências vivenciadas tem um espaço enorme no meu coração, sou muito grata (Depoimento E23).

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. Um dos grandes desafios da escola nesse nível da educação básica é entender a pluralidade de juventudes que se apresentam, conforme questiona Dayrell (2003). Segundo o autor, a escola tende a separar o sujeito em duas dimensões: a realidade como aluno, no ambiente escolar não se articula com a realidade juvenil individual. Tal situação gera tensões que prejudicam o desenvolvimento dos estudantes.

Essa afirmação não tem o propósito de dar o mérito ao EMI de conseguir superar a questão levantada por Dayrell (2003). Tampouco entende-se que a oferta de ensino médio integrado tenha atingido 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. As narrativas dos egressos representam a valorização do EMI e da formação integrada, 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. Nesse sentido, iniciativas que valorizem os saberes, as memórias e culturas escolares das pessoas e das instituições representam esse fortalecimento.

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. Câmara Federal. *Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23. set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Casa Civil. *Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017*, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. *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 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

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.

COSTA, Antonio Maz Ferreira da; RODRIGUES, Joventina Firmina; NASCIMENTO, José Mateus do. As categorias “Memória” e “memória da educação profissional” nas concepções de Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs e Maria Ciavatta. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.1, p. 59-75, jan/abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51643>. Acesso em: 18 abr. 2022.

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. Acesso em: 23 ago. 2022

DELGADO, Lucília 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. Acesso em 16/04/2022.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/379109238/HALL-Quem-Precisa-Da-Identidade>. Acesso em: 16 ago. 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 Aprendizagem*, [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. 200-2012. 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://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editeiraifb/issue/view/81>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, 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. 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) em 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.