

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 3 número 3 - 2005

A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade

Maria Ciavatta^[1]

“A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. A história se prende às continuidades temporais, à evolução e às relações entre as coisas”.(Pierre Nora).^[2]

1. Introdução

Criam-se, continuamente, novos termos, novas palavras, seja para expressar novas realidades engendradas pela vida social, seja para projetar, ideologicamente, novas idéias que queremos que se tornem realidade pela aceitação social que possam vir a ter. O termo formação integrada participa de um e de outro movimento da sociedade através daqueles que tem o poder de gerar novos fatos ou de gerar novos discursos. As palavras podem ser ditas, as imagens podem ser mostradas, as coisas acontecem se há vontade política e meios ou recursos, e se elas têm legitimidade perante a opinião pública.

Também as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidos de diversas formas. É o caso do Decreto n. 5.154/2004 que é alvo de controvérsias sobre sua oportunidade e sobre sua efetividade para alimentar a prática.^[3] O Decreto prevê que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-

á de forma: **integrada** (...) (Art.4^o., Par. 1o., Inc. I). Refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a **formação integrada** é o objetivo deste texto.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144 e ss.).

Discutindo a idéia de progresso, à luz da historicidade do conhecimento e do valor relativo do pensamento dos clássicos à época em que foram produzidos, o historiador Paolo Rossi (2000) assim se expressa: “nenhum expoente da Revolução Científica jamais afirmou que a libertação do homem pudesse ser confiada à ciência e à técnica enquanto tais: a restauração do poder humano sobre a natureza, o avanço do saber só têm valor se realizados num contexto mais amplo que concerne - em conjunto e simultaneamente - à religião, à moral, à política” (p. 15). Em outros termos, significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação

completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O termo formação integrada, formação politécnica[4] e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade.

Isto posto como uma base conceitual ou como uma declaração de princípios, podemos avançar na compreensão da historicidade do debate e nos pressupostos da organização do trabalho para a formação integrada de nossos jovens e adultos trabalhadores

2. A historicidade do conceito nos embates político-pedagógicos

Se o conceito apresenta-se através de uma variedade de termos que pretendem expressar a integração, a idéia tem uma historicidade que pode ser apreendida sem grandes esforços. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Franco, 2003).

Historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a

instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (Manacorda, 1990). Gramsci vai reiterar a crítica a essa escola “interessada” em detrimento de uma “formação desinteressada e formativa” dentro das necessidades de uma formação “matemático-mecânica” e da escola unitária (Manacorda, *ibid.*; Nosella, 1992).

No Brasil, o dualismo das classes sociais, do acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.[\[5\]](#)

Sua origem recente, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. Com base em Manacorda (1989) e em Saviani (1989), pretendia-se a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, *ibid.*, p. 13).

Não se tratava do sentido de polivalência, tão em voga hoje, que pretende levar o trabalhador a aumentar sua produtividade através do desempenho de várias funções em um campo de trabalho, mas de estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Esta era a concepção que alimentou o projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio, que tinha como objetivo para o ensino médio, “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1988, art. 35).

A base social da defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.

Se a base social e política da formação humana integral, em um e em outro momento histórico, não impediu a derrota das idéias, também não impediu seu renascimento no presente, com os enormes desafios da sociedade complexa e da produção flexível em que temos que nos mover hoje. Continuamos a buscar resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais.

3. A historicidade dos conceitos nos estudos comparados

A segmentação das classes sociais, a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente não um problema apenas brasileiro. Mas em uma sociedade como a nossa, com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica

(fundamental e média), as diferenças sociais são mais marcantes, e é mais extensa e mais profunda a reprodução da desigualdade.

Os estudos comparados sobre formação profissional em diferentes países mostra que a principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada (Ciavatta, 1998).

[6] Significa que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, diferente dos países latino-americanos ou em desenvolvimento. Nestes, essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas sócio-economicamente para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado, fomentadas pelas agências internacionais através de acordos acolhidos entusiasticamente pelos governantes desses países.

No Brasil, a descentralização recomendada nos acordos levou à transferência de escolas técnicas do âmbito da educação para a ciência e a tecnologia (no caso dos estados de Rio de Janeiro e São Paulo), ao financiamento preferencial do Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP) para o “segmento comunitário”; à “diferenciação para cima” transformando as escolas técnicas federais em centros de educação tecnológica para formação em nível superior, de tecnólogos. Com a volta à democracia, o Chile, que foi o “laboratório” da implementação das políticas neoliberais nos anos 1970 e 1980 na América Latina, retorna ao objetivo de integrar os estudos acadêmicos aos profissionais, enquanto o Brasil e a Argentina “assumem o lugar de laboratórios daquelas medidas” (Cunha, 2000, p. 68).

Weinberg (1999) aponta algumas virtudes e alguns defeitos dos sistemas latino-americanos analisados: entre as virtudes, à persistência de um enfoque baseado na oferta a partir das instituições nacionais, contrapõe-se a aproximação com as demandas do mercado e da sociedade, o aumento da oferta privada de capacitação e a cultura da avaliação dos resultados. Entre os segundos, alerta, o mercado atua com uma visão de curto prazo que não pode substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais. Tenta-se um consenso na Região sobre as condições de equidade dessas políticas, sabendo que a expansão e a diversificação da oferta formativa não implica

maiores níveis de equidade; as políticas de formação e de desenvolvimento econômico sinalizam a elevação dos níveis de produtividade e de competitividade. Destaca a crítica ao modelo de financiamento concentrado no modelo de instituição nacional em favor da ampliação com empresários, trabalhadores e outros âmbitos institucionais e a multiplicação de alternativas de financiamento, isto é, a retração do Estado no financiamento à educação.

A formação profissional passou a ocupar um lugar estratégico nos sistemas laborais da Região e converteu-se em matéria de negociação nos acordos coletivos. Os maiores esforços sobre inovação, desenvolvimento e transferência tecnológica^[7] ocorrem nos espaços formativos, onde a unidade de atenção não é apenas o trabalhador, mas as unidades produtivas, os setores e cadeias produtivas e de serviços; de onde advém o foco da educação profissional nas necessidades empresariais. De outra parte, o caráter educativo da formação profissional vincula-se ao conceito de “educação permanente”, como, por exemplo, na educação de adultos.

Nos países desenvolvidos, além a articulação entre os sistemas regulares de formação e os programas de formação profissional entre ministérios e outras instâncias da vida do país, observa-se que o dualismo social e educacional (inerente ao mundo capitalista) é atenuado pelas conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho ou de suporte do Estado na situação de desemprego. São também menores e parecem ser socialmente irrelevantes, (como no caso da Alemanha), os preconceitos advindos da divisão trabalho manual / trabalho intelectual.

Para pensar a integração, Barone (1998) salienta algumas idéias importantes. A formação em oficinas não se destina à simples formação do trabalhador manual, mas ao domínio de técnicas para conduzir à habilidade para a resolução de problemas. No Brasil, falta-nos uma base cultural que tome a integração como um valor, tanto para criar através do desenho, da informática etc., como para remontar artefatos tecnológicos, de modo a deixar de ver o trabalhador sempre como um subalterno, um homem, uma mulher sujeitos à secular dominação.

4. Trabalho, ciência e cultura: núcleo básico do currículo integrado

Os anos 1980 foram ricos da discussão se o trabalho é sempre educativo ou em que condições o trabalho (cuja origem é o *tripalium*, é tortura, sofrimento, como lembra Nosella, 1992) pode ser educativo. O debate, com forte presença dos textos gramscianos, avançou com a concepção de Lukács (1978) sobre a ontologia do ser social, que recupera e amplia a compreensão do trabalho em Marx.

O autor compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma mercadoria (Marx, 1980, p. 79 e ss.). É a partir desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo.

Para a pesquisadora mexicana Ema de Leon (1993), o ato de empreender a busca do conhecimento “sustenta-se na interrogação de como o ser humano transcende as limitações próprias de seu gênero e do ambiente social e natural, para atuar no curso de sua existência e de seu futuro”. O que torna esse empreendimento “um processo deliberado de apropriação da realidade, que leva à revelação dos desafios nos quais a capacidade de atuação pode encontrar seu sentido” (p. 93).

Este sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação *omnilateral*.

Destaca-se a importância das escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas: “A política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados – em suma, de culturas. É também a maneira de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável. (...) Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (Brasil, 2003, p. 35).

Estas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, em imposição, através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira (Frigotto, 1999).[\[8\]](#)

A lógica multidisciplinar, sobre a qual, historicamente, se baseou o currículo escolar, “foi condenada como uma lógica de fragmentação do saber”. Definiu-se a renovação metodológica tendo por base as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. E as disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo para dar lugar à aprendizagem por projetos, por problemas etc.. No entanto, o conhecimento e o ato de conhecer se fazem “mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige

que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas”. De onde se conclui que a eliminação das disciplinas anula a especificidade das ciências e compromete a aquisição de conhecimentos como um todo (Ramos, 2003).[\[9\]](#)

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

5. A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade

Há uma expressão entre séria e jocosa que diz que embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como há séculos atrás. Descontado o exagero crítico da afirmação, vemos, com certa decepção, que, em razão de seu deterioro, já não se pode dizer como diz o povo, que “aí tem um fundo de verdade”. A imagem da escola pública, hoje, está extremamente alterada pelas próprias condições do exercício do que seria a educação: o acesso à leitura e à escrita e às abstrações matemáticas para ler os códigos do mundo, para conhecer os fundamentos sociais e científico-tecnológicos dos fenômenos que produzem a vida e a morte, a criação e a destruição presentes em todas as culturas e nas artes.

Quando falamos em formação integrada fazemos apelo a esse sentido profundo da humanização de todo ser humano e nos deparamos com mundos que parecem ruir uns atrás dos outros frente às guerras, à violência desencadeada, à aceleração do tempo e da comunicação, às inversões do valor da vida e do trabalho que adentram nas escolas corroendo seu sentido educativo.

Portanto, é apenas uma meia-verdade que as escolas continuam a educar como antes. Entre outras coisas, mudaram as condições do trabalho do professor, mesmo que, teoricamente, declarem-se os mesmo fins da educação: a socialização para a vida em sociedade e o domínio dos conhecimentos dos saberes e de muitos dos fazeres assimilados secularmente pela humanidade.

O que nos leva à pergunta, qual a memória que se tem da escola? Como cada instituição

se reconhece no torvelinho das transformações aceleradas em curso? Como interpretam as transformações do mundo do trabalho e, de modo especial, a educação profissional e o ensino técnico? Como professores e alunos se reconhecem em meio às contradições entre o que esperam, o que desejam e o que conseguem fazer? Como as famílias interpretam esses múltiplos significados que emergem das palavras e das ações de seus filhos? Queremos nos deter sobre esse rio do tempo que é a memória e o lugar que ocupa na escola, permitindo aflorar lembranças e formas de ser que constituem sua identidade.

O historiador francês Pierre Nora (1984) desenvolveu uma importante reflexão sobre “os lugares de memória” que são os arquivos, as bibliotecas, os dicionários, os museus, cemitérios e coleções, assim como as comemorações, as festas, os monumentos, santuários, associações, testemunhos de um outro tempo, “sinais de reconhecimento e de pertencimento a um grupo” em uma sociedade onde tende-se a perder os rituais, a dessacralizar as fidelidades particulares, onde se nivela por princípio e tende-se a reconhecer apenas indivíduos iguais e idênticos (p. xxiv).

O autor inicia sua reflexão pela aceleração da história no mundo atual. Descarta-se o passado cada vez mais rapidamente, perde-se a visão da totalidade, há uma ruptura de equilíbrio. Com isso cresce a curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia neste momento particular da história. É uma memória dilacerada que se confunde com a ruptura com o passado. “O sentimento de continuidade torna-se residual aos lugares de memória” (ibid., p. 1).

Por ser um espaço ocupado pela infância e a juventude, cujo sentimento do passado é quase inexistente, a escola (que não é citada pelo historiador), parece ser um lugar de memória ainda mais esmaecido. No entanto, esse sentimento aflora com o passar do tempo e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos “lugares de memória”, contribuindo para a construção de um identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo. “Segurar traços e vestígios é a forma de contrapor-se ao efeito desagregador da rapidez contemporânea (...) em que o passado vai perdendo seu lugar para um presente eterno com a ameaça da perda da identidade” (D’Alessio, 1993, p. 97).

Michel Pollack (1989) trata com propriedade o tema da memória e do esquecimento na construção da identidade dos grupos.[\[10\]](#) O autor analisa diversos grupos sociais e as “memórias subterrâneas” ou marginalizadas, e como estas memórias competem na consolidação de uma história, de uma versão, do papel de um determinado grupo social, na preservação ou no esquecimento de certos fatos e de seus significados. Pollack destaca o que ele chama de trabalho de “enquadramento” da memória que reinterpreta continuamente o passado em função dos embates travados no presente, em função da identidade dos grupos detentores dessa memória. Em um segundo texto (Pollak, 1992), trata, especialmente, dos processos e dos atores que intervêm na formalização e consolidação da memória . O autor destaca a importância da história oral para o afloramento das “memórias subterrâneas” represadas pelas imposições da ordem social.

Velho (1988) busca articular memória e projeto: a primeira dá uma visão retrospectiva, do passado; o segundo permite uma visão prospectiva, projetando o futuro, ambos contribuindo para situar o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro das conjunturas de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória.

O autor aborda a noção de projeto a partir das idéias de Alfred Schutz, para quem o projeto é uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, seja de um grupo social, um partido, ou outra categoria.[\[11\]](#) A possibilidade de formulação e de condução de projetos dependeria da consciência e da valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória capaz de dar consistência à biografia. É a memória que permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada da trajetória ou biografia, sendo o projeto a antecipação no futuro dessa trajetória ou biografia, na medida em que busca através do estabelecimento de objetivos, a organização dos meios através dos quais esses objetivos poderão ser atingidos.

Para Velho, a memória é fragmentada, e o sentido de identidade do indivíduo depende, em parte, da organização desses fragmentos. O projeto, expresso através de conceitos, palavras, categorias, seria um instrumento básico de organização desses fragmentos e de negociação da realidade com outros atores sociais, individuais ou coletivos.

A sociedade fomenta uma multiplicidade de motivações, produzindo a necessidade de

projetos, inclusive contraditórios ou conflitantes. O projeto seria um meio de comunicação, expressão, articulação de interesses, objetivos, sentimentos, aspirações. O projeto é dinâmico e está sendo elaborado permanentemente, reorganizando a memória do indivíduo, dando-lhe novos sentidos e significados, o que repercute em sua identidade. A idéia de que a memória é seletiva pode ser explicada pela dinâmica dos projetos e da construção de identidades, que mantêm o passado em permanente reconstrução.

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”.

A reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por ela próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias.

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam sua história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, decidir coletivamente para onde se quer ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança.

Sucessivas reformas, concebidas e induzidas pelas autoridades educacionais, e carências materiais diversas no exercício da profissão, traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às

escolas e a seus professores, de pensaram de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. Pode ser um elemento pedagógico importante de coesão e de aglutinação de esforços o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, em reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres.

4. À guisa de conclusão - Pressupostos para a formação integrada

Face à realidade e às possibilidades da educação profissional tal como existe em nosso sistema educacional, apresentamos alguns pressupostos para sua realização como formação integrada e humanizadora.

a) **O primeiro pressuposto da formação integrada é um projeto social** onde as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

Mas, se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em conseqüência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo.

Conhecendo algumas experiências de educação integrada da Região Emilia-Romagna (Itália), vimos que o trabalho se efetiva considerando dois pólos principais, a educação básica dos jovens e as oportunidades locais de trabalho que são objeto de estudos e de acompanhamento. A fábrica é reconhecida por seus interesses de produtividade, mas a educação dos jovens estudantes não pode estar submetida estritamente a esses interesses, ao tempo breve do mercado. É significativo o exemplo da formação integrada que o poder público busca implantar onde se tem, como base, a garantia da educação pública fundamental e média universalizada e, como parâmetros norteadores, a justiça

social e o desenvolvimento econômico local (Bastico, 2004). [\[12\]](#)

b) **Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional** em todas as suas modalidades. Isso supõe superar o dualismo na forma de impedimentos legais explícitos ou de mecanismos disfarçados na ausência de meios materiais para cumprir as duplas jornadas de escola e trabalho como requer a dupla matrícula. Outros mecanismos pelos quais o dualismo opera são a má qualidade da educação no sistema público de ensino e a ilusão das políticas de acesso sem meios para a permanência no sistema educacional; a omissão diante da necessidade de políticas públicas (com legislação pertinente, garantia orçamentária e continuidade) que levem ao aumento da escolaridade.

c) **A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica.** Esta outra questão que pudemos apreciar nos processos de busca de formação integrada nas experiências de escolas do município de Modena, na Região Emilia-Romagna. É preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).

d) **Articulação da instituição com os alunos e os familiares.** As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. Observamos, nessas experiências, que a escola deve levar em conta a visão (i) que os alunos têm de si mesmos, (ii) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e (iii) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O que exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um

percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

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.

e) O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa.

Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. Uma idéia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido é a articulação arte e ciência. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

Assim se gera o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho. A integração entre o ensino médio e o ensino técnico pode atuar, também, como compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos (Ramos, 2004).

f) Garantia de investimentos na educação. Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos. Nosso país se ressentido do cumprimento das leis, a exemplo os investimentos mínimos para a educação, pela União, pelos estados e municípios, previstos na Constituição Federal. Ressente-se da

distribuição de recursos para o Ensino Médio público e gratuito, para a Educação de Jovens e Adultos, incluindo a Educação Profissional.

Estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país como um todo e nos estados. Supõem investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência.

No Brasil, hoje, há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto no. 2.208/97. A sua revogação e a aprovação do Decreto no. 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

Há a urgência das massas a demandar um novo ordenamento social. A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é uma porta relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país.

Rio, nov./2004.

Referências bibliográficas

BARONE, Rosa E. M. Formação profissional; uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 24 (1): 13-25, jan./abr. 1998.

BASTICO, Mariângela. Palestra sobre a "Istruzione e formazione del sistema integrato". Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 13 de agosto de 2004.

BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (Do Sr. Octávio Elísio, in *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

BRASIL. MEC. SETEC. Escola de fábrica seleciona parceiros. *Notícias SETEC*, no. 76, 24 a 30 de janeiro de 2005. On line, recebido em 21 de janeiro de 2005.

ClAVATTA, Maria. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 100-137.

_____. Os estudos comparados em formação profissional. Niterói: UFF, 2004. Mimeo.

_____. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. V Congresso Nacional de Educação (CONED), Recife, 2 a 5 de maio de 2004, mimeo.

_____. Quando nós somos o outro. Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, XXI (72): 197-230, 2000.

CUNHA, Luiz A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, (111): 47-70, dez. 2000.

D'ALESSIO, Márcia M. Memória; leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 13 (25/26):97-103, set.92 /ago. 93.

FRANCO, Maria Clavatta. *O trabalho como princípio educativo*. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Tese. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990 (Doutorado em Ciências Humanas – Educação).

_____. A escola do trabalho – A fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, Ana Maria et al. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

FRIGOTTO, Edith. *Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta Escola Cidadã de Porto Alegre*. Tese. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1999 (Doutorado em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou educação politécnica? In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Rio de Janeiro: UFF/UERJ, 2004. Mimeo.

GRAMSCI, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

Hobsbawm, Eric J. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

LEÓN, Emma. La educación: una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología*, México, LIII (4): 93-106, oct. dic. 1991.

MACHADO, Lucília. *Politecnia: escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *Ensino Médio: construção política. Síntese das salas temáticas*. Brasília: MEC-SEMTEC, 2003.

NORA, Pierre. Entre mémoire e histoire: la problematique des lieux. In: _____. *Les lieux de mémoire I – La République*. Paris: Gallimard, 1984.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 3 (3): 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 5, (10): 200-212, 1992.

RAMOS, Marise. Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos. *Revista do Ensino Médio*, MEC, Brasília, 1 (2), out./nov. 2003.

_____. Possibilidades de construção de um currículo integrado de ensino médio técnico. Rio de Janeiro: UERJ [2004]. Mimeo.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1998.

ROSSI, Paolo. *Naufraágios sem espectador*. A idéia de progresso. São Paulo: UNESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8ª. ed.. Campinas: Autores Associados, 2003.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica. *Revista TB*, 95 (119/126): 119-126, out.dez., 1988.

WEINBERG, Pedro D. La formación en América Latina y el Caribe a finales del milenio. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 25 (2): 3-17, maio/ago. 1999.

[1] Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPEd.

[2] Nora, 1984, p. xix.

[3] Para uma detalhada discussão sobre a questão, ver Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria e Ramos, Marise. *A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Rio de Janeiro: UFF/UERJ, 2004. Mimeo.

[4] Recentemente, durante a 27ª. Reunião da Anped (21 a 24 de novembro de 2004), Paolo Nosella lembrava que há uma inadequação no uso do termo politecnia que, literalmente, significa “muitas técnicas”. Não obstante, historicamente, no Brasil, na segunda metade dos anos 1980, durante as lutas por uma nova Constituição e uma nova LDB, o termo foi apropriado no sentido da educação socialista do início do século XX, como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”(Saviani, 1989, p. 17), reafirmado por este (Saviani, 2003, p. 39) e por outros pesquisadores, a exemplo de Acácia Kuenzer (1985), Lucília Machado (1989), Gaudêncio Frigotto (1991), José Rodrigues (1998).

[5] A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, que permitiu os concluintes do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior (Franco, 1990).

[6] Esta seção tem por base o texto (Ciavatta, 2004) que é parte do estado da arte do Projeto de Pesquisa “A formação do cidadão produtivo”, coordenado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, UFF, Niterói, 2001-2004.

[7] Esta noção de transferência tecnológica parece-nos simplificada. “No caso dos grandes projetos, aqueles que precisam do aval do governo, como as empresas estatais de energia elétrica, o que se aproxima da transferência tecnológica consiste em dominar o conhecimento para operar, fazer manutenção, poder alterar os parâmetros do sistema ou do equipamento e, dependendo do caso, aprender a fabricar. Processo que difere do caso das montadoras automotrizes cujos projetos vêm prontos das matrizes do exterior” (Depoimento do Eng. A . C. Pantoja Franco, Rio de Janeiro, set. 2004, apud Ciavatta, 2004, p. 9).

[8] Edith Frigotto destaca, como mecanismos que induzem ao constrangimento obrigatório, entre outros, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), montado a partir dos PCNs , a política do livro didático e a formação nacional dos professores da Educação Básica em serviço.

[9] Por tecnologia entendemos um conjunto de conhecimentos que se aplicam a determinado ramo de atividade, ex: tecnologia mecânica, tecnologia elétrica, eletrônica. Por técnica entendemos a parte material ou o conjunto de processos de uma arte ou habilidade para executar ações, ex: técnica cirúrgica, técnica jurídica etc..

[10] Estas reflexões são parte, originalmente, de Ciavatta, Maria. *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro: 1900-1930). Rio de Janeiro: DP & A, 2002., p. 32-34.

[11] Schutz, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, apud Velho, op. cit., p. 122-23. Ressalvamos o referencial teórico centrado no indivíduo utilizado por Velho e por Schutz. De nosso ponto de vista, esta não é apenas uma questão do indivíduo, estritamente falando, mas uma construção social, produzida na vida em sociedade, nas múltiplas relações que o constituem.

[12] No Brasil, diante das carências de oferta de Educação Média pública de qualidade no país, e em contraste com os estados (Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina) que assinaram convênios com o MEC para levar adiante projetos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, o Governo dedica-se à iniciativa ad hoc de criar Escolas de Fábrica que operam em sentido contrário à formação integrada, com viés assistencialista, à semelhança do Programa Primeiro Emprego: “Inicialmente, o MEC vai selecionar projetos para criar 500 unidades formadoras em empresas comerciais, industriais e de serviços, num investimento total de R\$ 25 milhões neste ano. Os recursos são do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) (...).A Escola de Fábrica pretende garantir a formação profissional inicial de jovens de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio. As empresas serão responsáveis pela infraestrutura física e pelos recursos humanos, além dos custos de implantação das unidades. Também deverão fornecer alimentação, uniformes e transporte aos alunos. O MEC ficará responsável, nos dois primeiros anos do projeto, pelo financiamento da bolsa do aluno durante o curso, que tem duração prevista de seis meses. A meta do MEC é criar uma rede de escolas organizadas por unidades gestoras - organizações não-governamentais e da sociedade civil -, que implantarão unidades nas empresas com produção técnico-pedagógica, acompanhamento e gestão, incluindo a avaliação e a certificação dos alunos. As 79 unidades gestoras credenciadas apresentaram projetos em conjunto com 725 empresas de 19 estados” (SETEC, 2005).

volta