

ARQUIVOS DA MEMÓRIA DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INTEGRADA¹

MARIA CIAVATTA²

“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).³

Introdução

A memória do trabalho e da educação é um tema pouco explorado. Levantamos algumas hipóteses possíveis para entender o fenômeno. A primeira, facilmente constatável nas escolas, é a quase ausência de registros históricos que não sejam os documentos relativos a matrícula, frequência, aproveitamento, aprovação, reprovação, conclusão de curso. Uma segunda possível explicação é o predomínio quase absoluto da cultura oral de seus principais protagonistas, os professores. “Nossos documentos são as nossas aulas”, me respondeu uma antiga professora quando buscávamos fontes documentais em sua escola. A carência de tempo, de espaço, de recursos financeiros e humanos especializados para o trabalho de arquivo. Por último, a tradição colonizadora e autoritária da memória apagada, das gerações sem história.

Mas as lutas políticas renascem sempre, porque são parte da cultura e das aspirações dos grupos e sujeitos sociais que as empreenderam. Elas permanecem como um substrato de memória nos lugares de sua gênese, sempre passíveis de brotar e renascer nas novas conjunturas da vida social. Locais, espaços, eventos, comemorações e sofrimentos tornam-se lugares de memória que alimentam o presente e a perspectiva de suas lutas.

O Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/97 e recupera a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/97), permite às instituições de ensino técnico de nível médio a volta ao ensino médio integrado à educação profissional. Com isso, refaz-se um caminho reiterado na educação brasileira, uma memória negada mas não apagada, uma

¹Este texto é parte do Projeto “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado – Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica” (Apoio CNPq e FAPERJ).

² Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular - Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

³ Nora, 1984, p. xix

história que reiterou a vitória das forças conservadoras sobre a luta pela emancipação de toda a sociedade. É a disputa sobre o tipo de educação que se deve dar à população, um ensino de qualidade com os elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais exigidos pela vida social, ou o adestramento e o preparo simples para as atividades funcionais da produção.

Neste texto, o tema será desenvolvido através dos seguintes aspectos: uma visão histórica das lutas face o desafio de implementar o ensino médio integrado à formação profissional, a historicidade do conceito de formação integrada; a articulação e a desarticulação da educação básica e da educação profissional em alguns estudos comparados; a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade; e nossas considerações finais.

Do ponto de vista metodológico, trabalhamos a história como processo e a história como método, no sentido de que a história é a produção da existência dos homens em sociedade, e sua compreensão ao nível do discurso historiográfico se faz considerando as mediações que constituem os diferentes fenômenos da vida social (Labastida, 1983). Complementarmente, trabalhamos com o conceito de memória lugar de memória (Pollack, 1989 e 1992; Nora, 1984). Quanto à comparação, em oposição ao tratamento apenas quantitativo de uso corrente, resgatamos a historicidade dos fenômenos dentro de suas particularidades sociais (Ciavatta, 2000).

1. A historicidade do conceito de formação integrada nos embates político-pedagógicos

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. Mais do que em outras épocas, através de novos termos, reiterados pelos meios de comunicação, projeta-se uma história virtual que deve se tornar verdade. Assim foi durante todo o período de reformas neoliberais no Governo Cardoso (1995-2002). As mudanças políticas, econômico-sociais e educacionais foram sendo anunciadas através de novos termos que deviam expressar a realidade a ser instaurada.

Subjacente a esses processos, permaneceu a memória escrita e oral das idéias e das lutas históricas dos setores organizados da sociedade brasileira. O termo formação integrada retoma o ideário da educação politécnica, e reitera-se a disputa de significados e de ações que

possam intervir para implementar as mudanças necessárias à sua implementação e reafirmação de sua 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. 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.4º., Par. 1o., Inc. I). É sobre este tema que nos dispomos a refletir.

Remetemos o termo integrar e formação integrada ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e 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 (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?

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, a desigualdade no 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. 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.

A origem recente da idéia de integração entre a formação geral e a educação profissional, 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 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. Pretendia-se a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Manacorda, 1990 e Saviani, 1989).

3. A historicidade da formação profissional nos estudos comparados

Durante muito tempo, os estudos comparados serviram para gerar comparações funcionais a interesses estranhos aos sujeitos cujas ações eram objeto de análise. Na antropologia, na história, na sociologia, na política, na educação, as concepções e os métodos comparativos prestaram-se a resultados inócuos ou nocivos às sociedades alvo da colonização e das subseqüentes formas de exploração. O resgate da historicidade dos fenômenos analisados representam um ponto avançado do uso da comparação como instrumento legítimo de pesquisa (Ciavatta, 2000).

A divisão das classes e frações de classes sociais e, conseqüentemente, 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). 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.

Weinberg (1999) aponta algumas virtudes e alguns defeitos dos sistemas latino-americanos analisados: entre as virtudes, contrapondo-se ao antigo enfoque baseado na oferta a partir das instituições nacionais, está 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 defeitos, alerta que o mercado atua com uma visão de curto prazo que não pode

substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais. Deve-se combinar o ajuste entre políticas de oferta e demanda de capacitação com políticas de longo prazo.

O autor cita a tentativa de consenso na região sobre as condições de equidade dessas políticas, admitindo-se 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 e, não necessariamente, de qualidade.

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 tecnologia 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 a partir das 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 da 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.

5. Arquivos escolares: a escola e o trabalho como lugar de memória e de identidade

Na tradição das escolas que investigamos nesta e em outras pesquisas, os arquivos escolares são lugares extremamente pobres, exceto pela profícua burocracia de datas, nomes, notas, séries, aprovações, reprovações, leis, resoluções normativas etc.. Mas a escola é, também um rico “lugar de memória” obscurecido pela cultura do funcionamento das atividades escolares no presente. Neste trabalho, temos discutido essa questão à luz das

fotografias, documentos escritos encontrados nas escolas e depoimentos colhidos junto aos professores, o que tem resultado em uma reapropriação dos acervos e organização de centros de memória sobre o trabalho e a educação.⁴

Assumimos que 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, às abstrações matemáticas, às ciências da terra e do homem 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 (Ciavatta, 2005).

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 ou a educação tecnológica? 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.

Embora dirigida a uma memória em particular, a constituição da nação,⁵ o historiador francês Pierre Nora (1984) desenvolveu uma importante reflexão sobre “os lugares de memória”. 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

⁴ A exemplo do Cefet-Química, Nilópolis, RJ e do Cefet-RJ.

⁵ Devemos esta interpretação sobre a nação como lugar de memória, à Profa. Ana Maria Mauad, mas consideramos legítimo a apropriação do termo para outros “lugares de memória” que alimentam a identidade dos povos, dos grupos sociais, das escolas quando logram preservar algum ma memória de seus feitos e de seus protagonistas.

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, e “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 das identidades singulares e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um espaço-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.⁶ 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.

⁶ 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.

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 elas 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.

4. Considerações finais

O sentido de totalidade permeia a possibilidade de uma reconstrução histórica institucional através da preservação da memória de suas etapas de crescimento, das crises e das conquistas. Mas isso não pode ser feito margem da história de seus alunos, professores e gestores, nem como um mundo separado da sociedade. Assim, o primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e 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.

O que implica um esforço permanente para 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 instituída pelo Decreto n. 2.208. 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

universais (com legislação pertinente, garantia orçamentária e continuidade) que levem ao aumento da escolaridade.

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 assumir-se como 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.

Referências bibliográficas

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). *O ensino médio integrado*. Conceção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A formação do cidadão produtivo*. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006, p. 117-136.

CIAVATTA, 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.

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

FRANCO, Maria Ciavatta (org.). *Os estudos comparados e a educação*. São Paulo: Tatu/Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (orgs.). *O ensino médio integrado*. Conceção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

LABASTIDA, Jayme. O objeto da história. *Ensaio*, Nova Escrita, São Paulo, 5 (11/12): 161-175, 1983.

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

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

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

ROSSI, Paolo. *Naufrágios 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.

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.

rfg