

A RELEVÂNCIA DOS SABERES HISTÓRICOS PARA CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Roselene Gomes Pommer
Profª de História/UFSM
Ricardo Kemmerich
Acadº do Curso de História/UFSM

Resumo

Em 2004, o Decreto nº 5154 instituiu, no Brasil, a modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica, pretendendo corrigir as distorções produzidas entre a LDBEN nº 9394/96 e o Decreto nº 2208/97. Decorrente daquele decreto, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) voltou a oferecer cursos técnicos nessa modalidade. Considerar-se-á que *Ensino Integrado* difere de *Educação Integral* porque essa última exige mais do que a justaposição de conteúdos. A *omnilateralidade* (por oposição à unilateralidade da formação decorrente da divisão do trabalho) pressupõe a formação integral do aluno a partir de princípios científicos, estéticos e morais consistentes. A *Educação Integral* tem a pretensão de suprimir a dualidade, existente historicamente, entre a educação profissional e a formação geral. Nesse sentido, o estudo dos conhecimentos técnicos, social e historicamente produzidos pela humanidade, se apresenta como uma estratégia curricular relevante para que se possa realizar uma aproximação factível à *Educação Integral*.

Palavras Chave

Educação – Trabalho – História

Introdução e Métodos

A estrutura curricular do sistema de ensino brasileiro tem mostrado que os conteúdos da Disciplina de História a serem assimilados pelos alunos aparecem como que repetidos ao longo da Educação Básica: primeiramente nas séries finais do nível fundamental, outra vez no nível médio. Porém, com uma especificidade: durante o Ensino Médio esses conteúdos têm, em geral, a função de, através do esclarecimento conceitual do que fora estudado ao longo do Ensino Fundamental, possibilitar aos alunos agora biológica e psiquicamente mais maduros, a compreensão coerente da significação de seu mundo. Entende-se por “significação de mundo” a percepção das condições diferenciadas de apropriação dos benefícios sociais gerados pela ciência, pela tecnologia e pela técnica por intermédio do trabalho social. Para tanto, é necessário que o ensino/aprendizagem dos conteúdos de História consiga situar os alunos frente à realidade de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, pois o ensino da História somente adquire sentido quando relacionado à contraditória realidade social dos sujeitos situados em classes distintas.

Ocorre que, no Brasil, o sistema educacional tem oferecido, apesar de governos ditos populares, a orientação estratégica de que a apropriação desigual do produto do trabalho

social é resultante da inépcia pedagógica tanto dos professores quanto dos alunos, ou seja, porque os professores são incompetentes os alunos não aprendem e, por isso, não estão em condições de competir no mercado. Isso significa o seguinte: porque os alunos são mal preparados a eles cabe muito pouco daquilo que é socialmente produzindo e é natural que seja assim. Essa naturalização da ideologia da competência e da incompetência é veiculada através dos espaços escolares, o que serve para justificar a lógica da estratificação social e econômica condizente com as práticas e princípios do capitalismo tardio dependente. A expressão dessa situação se dá através das políticas públicas para a educação, pois a superestrutura ideológica do Estado Brasileiro, tem sistematicamente aprofundado a convicção de que é possível mudar situação dos brasileiros por intermédio da educação, mas sem alterar a estrutura da propriedade privada dos meios de produção.

Uma das consequências imediatas dessa ideologia é a divisão entre o pensar e o fazer. Pois ela decorre da lógica da divisão do trabalho. Nesse texto pretendo abordar essa dicotomia, ou seja, discutir sobre o ensino do pensar e do fazer no Brasil. O ponto de partida é o resultado obtido com e pelos alunos na Disciplina de História, dos currículos de Cursos Técnicos Integrados. Para iniciar, apresento alguns elementos para reflexão sobre a organização dos currículos de Cursos Técnicos Integrados e, na sequência, discuto a relevância do ensino/aprendizagem dos conteúdos ou conhecimentos de História para a formação técnica. Tomo, como referência, os cursos técnicos integrados em eletrotécnica, mecânica e eletromecânica que são ofertados pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), unidade vinculada a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que desde 1967 tem formado técnicos para as áreas industriais do sul do Brasil.

Acreditamos que o estudante em geral, mas principalmente o de História, deva em primeiro lugar, identificar o método com o qual aborda o seu objeto. Em segundo lugar, ele precisa ser intelectualmente coerente, isto é, a partir de seu método explicitar o lugar de onde ele argumenta. Para esclarecer de que lugar metodológico e teórico nossos argumentos procedem, faremos a seguir, um pequeno esquema de algumas das principais filiações dos historiadores contemporâneos. Eis algumas das correntes mais comuns na historiografia brasileira. A corrente neotomista origina-se em Giambattista Vico (1668-1744), pensador tomista de formação jesuítica que, posteriormente, transmite o espectro de seu método ao neotomismo, pois ele foi acolhido na Encíclica *Aeterni Patris (Do Pai Eterno)*, de 1879, promulgada por Leão XIII. O neotomismo se disseminará sob a forma de uma retórica de convencimento cujas características pedagógicas são muito convincentes e utilizadas no Brasil. Esta retórica parte sempre para a crítica sectária do marxismo e do positivismo.

Outro viés inicia com o idealismo transcendental de Kant, cuja formação moral tem por base o pietismo luterano. A partir de Hegel, esta corrente de pensamento se consolidará sob o rótulo de idealismo romântico. O movimento romântico não foi homogêneo (Kant e Hegel têm posições distintas de História), mas teve grande influência na historiografia. É possível traçar, assim sendo, uma linha a partir do romantismo alemão, que vem desde Johan Gustav Droysen até o contemporâneo Jörg Rüsen. Existe ainda outra corrente, também de inspiração luterana: a hermenêutica, desde Friedrich Schleiermacher (1768-1834) até Paul Ricoeur (1913-2005). Dilthey, por sua vez, é influenciado tanto pelo romantismo quanto pela hermenêutica, mas parece introduzir, de modo sub-reptício através dos conceitos de vitalismo e interioridade pessoais, uma pincelada de neotomismo na sua ideia de História. Muito próximo destas correntes está o positivismo de Auguste Comte (1798-1857) para quem, a evidência da verdade se encontra no fato oficialmente documentado por alguma autoridade. Ora, como toda retórica de convencimento se baseia em argumentos de autoridade, o positivismo se entrelaça perfeitamente tanto com o neotomismo quanto com o pietismo dos alemães e com o puritanismo dos ingleses e dos norte-americanos. Este é o cardápio servido aos estudantes de História do Brasil. As consequências de um ensino dentro destes marcos referenciais tão comprometidos com a superestrutura ideológica são, portanto, previsíveis.

Existe, porém, a terceira via: a do Materialismo Histórico e Dialético, de Marx e Engels. É a partir desta corrente de pensamento que desenvolvo este trabalho, com a finalidade explícita de evitar as confusões que só servem à superestrutura ideológica. Não estou afirmando, em hipótese alguma, que todos devam pensar do mesmo modo. Afirmando apenas que a partir de um marco referencial explícito torna-se possível ver e compreender os outros modos de pensar e a sua filiação ideológica.

A Organização Curricular na Modalidade Integrada

Em 1988, por conta do contexto de abertura política após o fim da ditadura civil-militar vigente desde 1964, foi promulgada a nova Carta Constitucional Brasileira. Aproveitando-se do clima decorrente de uma pseudodemocracia, professores, parlamentares, estudantes de cursos de licenciaturas, dirigentes educacionais e representantes da sociedade civil, diretamente envolvidos com a educação, como os empresários do ramo, passaram a debater os princípios de uma reforma educacional para o país. A partir daquela discussão originou-se um projeto de lei que procurava atender as demandas dos movimentos sociais, propondo a educação integrada como estratégia para a educação de crianças e jovens brasileiros, a qual deveria tomar o trabalho como viés educativo.

O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3), e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35). (FRIGOTTO et al. 2005, p. 22)

No entanto, em função das correlações de forças do Congresso Nacional, com parte de seus integrantes assumindo posições contrárias à democratização das questões educacionais, o projeto inicial acabou sendo alterado e resultando na aprovação, em 1996, da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, a qual determinava que: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Artigo 36, §2)” complementando que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular” (Idem, Ibidem).

Os grupos sociais envolvidos na elaboração da primeira proposta viram, então, seus anseios de democratização da educação frustrados. Mas o retrocesso maior ocorreu um ano depois, através do Decreto nº 2.208/97 que estabeleceu uma organização curricular independente e própria para a educação profissional, e outra para o Ensino Médio.

A gênese desse retrocesso está na dicotomia histórica entre o ensino do pensar e o ensino do fazer, no Brasil. A sua polarização pode ser explicada pela constituição social do país que, historicamente opôs o trabalho crítico reflexivo, ao trabalho prático operativo. Desde o período colonial, com a concentração dos meios de produção, em especial da terra, e da adoção de relações escravistas de produção, as políticas públicas para a educação brasileira se constituíram em um dos instrumentos de legitimação e naturalização das diferenças sociais.

A independência administrativa (1824) e a proclamação do sistema republicano de governo (1889), por manterem as estruturas arcaicas do período anterior, não permitiram alterações sociais. Antes, reafirmaram o modelo antigo na relação direta com a “modernização” de um capitalismo pautado na dependência externa e na desigualdade interna. Frigotto, Ciavatta e Ramos ao discutirem as análises sobre a formação do capitalismo no Brasil, feitas por Celso Furtado na década de 1980, concluem que a sociedade brasileira situa-se dentro do seguinte dilema: “a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda a sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial” (FRIGOTTO et al. 2005, p. 09).

Como a educação não é um corpo descolado da estrutura social, mas antes, reflete o modelo estruturante de uma sociedade, a segunda opção foi aquela que o sistema de ensino

brasileiro ajudou a legitimizar. Isso pode ser notado, entre outros exemplos, pela análise do Decreto nº 2.208/97 que, ao reservar para os filhos das elites o ensino acadêmico, e para os filhos dos trabalhadores, o ensino profissional, reafirmou o sistema de ensino arcaico vigente no país, desde o período colonial.

Mas, certo é que, com aquele decreto, a frustração das expectativas dos movimentos sociais que haviam proposto o projeto inicial para uma nova LDB, representou a impossibilidade de superação da dualidade da rede de ensino brasileiro. A existência de uma rede de ensino voltada para a formação geral e outra para a formação profissional, pressupõe, no país, a existência de duas racionalidades: uma de caráter crítico e analítico, reservada para alguns, e outra de caráter e prático operativo, reservada para a maioria.

Para Manfredi essa dicotomia era regulada pela lógica funcional da reprodução capitalista que percebia “o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado” (MANFREDI, 2003, p. 135). De outra parte, a ampliação da oferta de vagas para o ingresso ao ensino médio na formatação prevista pelo Decreto nº 2.208/97, funcionaria como um “amortecedor” para as tensões sociais, já que os empregos que exigissem maiores qualificações técnicas, ficariam restritos a uma pequena parcela da população, atendida pela educação profissional. Para Kunzer, o processo histórico dicotômico entre as duas redes de ensino

vai mostrar que a iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma des(articuladas), uma vez que a dualidade estrutural sempre corresponde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadorias que historicamente foram se construindo (KUNZER, 2000, p. 26).

A modalidade de preparação para o trabalho referida por Kunzer significa uma educação de segunda categoria, socialmente compensatória e economicamente inclusiva para aquele grupo de trabalhadores que o sistema capitalista brasileiro dependente, de maneira ambivalente tem necessitado. Mesmo assim, trata-se de uma inclusão ilusória, pois ela se dá dentro da lógica da divisão do trabalho. Isso explica, em parte, a ampliação dos investimentos dos Governos Federais no setor educacional, durante a passagem do século XX para o século XXI. Visando o aumento da oferta de vagas na Educação Básica, em detrimento da Educação Profissional, as políticas públicas para a educação promovidas pelos governos daquela época foram articuladas a partir de

uma lógica seletiva, baseada no pressuposto de que a sociedade do conhecimento é para poucos. Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integração da ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar” e que certamente não são os pobres. (KUNZER: 2000, p.24).

Em 2004, porém, o Governo Federal, através do Decreto nº 5154, alterou a LDB nº 9394/97 com a aprovação da Lei nº 11.741/ 2008. Teoricamente com a intenção de promover o diálogo interativo entre os conhecimentos teóricos e práticos, o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu a modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica. Com essa nova modalidade de ensino, pretendeu-se a organização de currículos integrados que buscassem contemplar os conhecimentos de formação geral de nível médio e os conhecimentos de formação profissional, trabalhados durante todo o curso de maneira total, orgânica e articulada.

Por Currículo entende-se um conjunto de saberes produzido socialmente e escolhido, por uma determinada comunidade, como útil às próximas gerações e, portanto, tido como legítimo de ser transmitido. Ele é o “... campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares” (FONSECA, 2011, p. 49). Para Veiga-Neto o currículo “... traz para a escola elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo” (VEIGA-NETO, 1999, p. 101), inferindo às instituições escolares, um sentido no mundo.

A legitimação dos conhecimentos eleitos dá-se, também, através do sistema de ensino. Como, pela Lei nº 13.990/2012 que trata da Gestão Democrática do Ensino Público no Rio Grande do Sul, as escolas têm autonomia para organizarem seus Planos Integrados de Escolas para as áreas administrativa, financeira e pedagógica, em tese, a organização curricular que integra os Projetos Pedagógicos é o resultado das discussões e dos debates entre alunos, pais, professores, funcionários, enfim, de toda a comunidade atendida e envolvida pela escola.

Porém, como a escola faz parte de um todo social onde concorrem diferentes forças de poder, os currículos escolares têm representado a legitimação de uma dessas forças que tem se mostrado hegemônica sobre as demais: em um país de economia capitalista dependente, os interesses dominantes presentes nos saberes a serem reproduzidos têm sido aqueles que estão presentes na superestrutura ideológica. Consequentemente, a organização curricular de grande parte das escolas públicas brasileiras não privilegia os saberes necessários para que os grupos populares empreendam a significação de seu mundo enquanto trabalhadores e integrantes de um sistema que os coloca a serviço dos interesses de outras classes sociais.

Como “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 1979, p. 38), a escola burguesa, como um espaço formativo de consciências burguesas, desempenha importante papel na reprodução da superestrutura ideológica que a sustenta. Dessarte, os saberes que deveriam servir para a promoção da consciência de classe dos trabalhadores, acabam sendo preteridos. Dentre estes saberes o mais importante diz respeito ao trabalho como mediação pedagógica e realização ontocriativa do homem. Como conceito, o trabalho se relaciona a formação histórica humana, a atividade estruturante do homem enquanto ser social desenvolvida na sua relação com a natureza e com o grupo. Como função obrigatória dentro da divisão das tarefas do sistema industrial, o trabalho é alienante, pois implica a mercadoria com a substituição do valor de uso pelo valor de troca. Nesse sentido o próprio trabalho torna-se mercadoria, portanto, valor de troca o que determina que o trabalhador seja ele mesmo mercadoria.

Quando os movimentos populares fizeram a defesa da educação politécnica ou onnilateral, ainda na década de 1980, eles pretenderam que os currículos escolares concebessem o trabalho como mediação pedagógica ontocriativa e não como mercadoria. Este tipo de currículo teria a função de oportunizar “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), já que somente assim seria possível a superação das diferenças entre o ensino voltado para o pensar, e o ensino voltado para o fazer. Contudo, isso ainda não altera o regime da propriedade privada dos meios de produção. Este tipo de ação pedagógica era entendido como um ponto de partida para a politização dos trabalhadores.

Em que pesem as orientações das políticas públicas para a área educacional nos últimos dois governos federais, na prática a “formação integral” experimentada pela maior parte das escolas públicas do país, não tem sido aquela teoricamente suposta. Compreende-se que *Ensino Integrado* difere de *Educação Integral* (politécnica) porque essa última exige mais do que a simples justaposição de conteúdos, através da junção pura e simples, de um currículo voltado para a formação geral básica, com outro voltado para a preparação de mão de obra para o mercado.

A *omnilateralidade*, em oposição à formação unilateral decorrente da divisão social do trabalho, pressupõe a formação integral do aluno a partir de princípios científicos, estéticos e morais consistentes. Dessa forma a *Educação Integral* apresentaria condições para a superação da dualidade, existente historicamente, entre a educação profissional e a formação dita geral.

Frigotto, Ciavatta e Ramos ao discutirem a implantação do Decreto nº 5154/2004, defendem que o mesmo por si só não será capaz de superar o desmonte produzido sobre a educação em geral e, em especial sobre a educação profissional no país, durante a década de 1990 (FRIGOTO et al. 2005, p. 53). O fato de o Decreto permitir a escola optar pela modalidade integrada ou concomitante, e a resistência dos setores conservadores em promover a discussão social sobre a LDB nº 9394/96 pode significar certa timidez, por parte do governo federal, em desenvolver “um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa” (Idem, p. 52).

De qualquer forma, partindo do princípio de que a Educação Integral pressupõe a Educação Politécnica, ou seja, pressupõe o ensino e a compreensão dos fundamentos das múltiplas ciências e técnicas que caracterizam o trabalho produtivo historicamente estabelecido, acredito que seja importante o redimensionamento teórico e metodológico dos conteúdos de História para alunos dos Cursos Técnicos Integrados do CTISM. A defesa desse redimensionamento se estabelece a partir do momento em que o estudo dos conhecimentos técnicos, social e historicamente produzidos pela humanidade se apresenta como uma estratégia curricular relevante para que se possa realizar uma aproximação factível à *Educação Integral*, bem como para a compreensão do que significa a sua utilização como propriedade privada.

Resultados

Sobre o ensino da História, assim como sobre os demais componentes de saberes da área de Ciências Humanas – Sociologia, Filosofia e Geografia – recaiu, durante muito tempo no Brasil, a função de justificar a consolidação de uma suposta identidade nacional. A partir de 1985, com o fim dos governos militares, a produção institucionalizada de conhecimentos através da pesquisa tem aumentado significativamente, inclusive em História. A história redescobriu, inclusive, a existência do passado e experimentou momentos de autonomia jamais vivenciados. Para Gedoz isso significa que “temos autonomia suficiente para um trabalho qualitativo [livre] das imposições políticas do passado” (GEDOZ, 2013, p. 41).

Analisemos, por exemplo, o caso do ensino/aprendizagem da História nos Cursos Técnicos Integrados do CTISM. Essa Instituição, desde 2007, oferece cursos técnicos da área industrial (mecânica, eletrotécnica e eletromecânica), integrados ao Ensino Médio. Comparando-se os registros das temáticas trabalhadas pelos professores de História nos primeiros anos da década de 1970, com os registros feitos pelos professores após 1985, veremos que os conteúdos são os mesmos – Revolução Industrial, Primeira e Segunda

Guerras Mundiais, República Velha no Brasil, A Era Vargas e, inclusive, o “Milagre Econômico Brasileiro” são registrados como conhecimentos integrantes dos currículos oficiais dos cursos oferecidos pela Instituição.

A questão da autonomia parece não residir no conteúdo em si, mas na maneira de abordá-lo, no método de ensino/aprendizagem utilizado e na função dada ao conhecimento. Até porque, trabalha-se, nos espaços escolares, no mínimo, com três tipos de currículos: o que se diz que se ensina – o oficial; o oculto – ensinado/aprendido nos espaços escolares para além da sala de aula; e aquele que realmente é ensinado/aprendido/vivenciado como resultado da educação enquanto processo. A questão não está em “o que se ensina”, mas, “no que se aprende”, que é o resultado da soma dos conteúdos, dos métodos pedagógicos e das formas avaliativas daqueles que exercem o poder de selecionar e oficializar os objetivos culturais de determinada sociedade. Por isso

A análise de currículos exige um olhar sobre as intencionalidades do “prescrito” para ensinar e como ensinar. O currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. Campo que não é neutro. Nele há confluências de relações e interesses em que se entrecruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra-hegemônicos. (SILVA; FONSECA, 2011, p. 50-51)

Ao serem questionados sobre quais os conhecimentos históricos trabalhados durante o primeiro semestre de 2013 que mais contribuíram para a sua formação técnica, os alunos dos cursos integrados do CTISM indicaram a Revolução Industrial, as I e II Guerras Mundiais e a modernização do Brasil durante o II Reinado. A justificativa se deu sobre o fato de que esses conhecimentos mostraram-lhes a “importância histórica da figura do técnico”. Importância operativa e reprodutiva dos conhecimentos técnicos, não importância social, aquela que poderia indicar o técnico como grupo integrante da classe operária. Para a ilustração dessa diferença, o exemplo fornecido por Adam Smith, um dos principais teóricos do liberalismo, poderá ser útil.

Grande parte das máquinas utilizadas nas manufaturas em que o trabalho está mais subdividido constituiu originalmente invenções de operários comuns, os quais, com naturalidade, se preocuparam em concentrar sua atenção na procura de métodos para executar sua função com maior facilidade e rapidez, estando cada um deles empregado em uma operação muito simples (...). Nas primeiras bombas de incêndio um rapaz estava constantemente entretido em abrir e fechar alternadamente a comunicação existente entre a caldeira e o cilindro, conforme o pistão subia e descia. Um desses rapazes que gostava de brincar com seus companheiros, observou que, puxando com um barbante a partir da alavanca da válvula que abria essa comunicação com um outro componente da máquina, a válvula poderia abrir

e fechar sem a ajuda dele, deixando-o livre para divertir-se com seus colegas. (SMITH, 1983, p. 45)

Não é difícil deduzir-se sobre o destino que teve o operário inovador, porém, brincalhão: “cedeu” seu lugar para a máquina. A explicação para esse destino é encontrada em Marx, ao relacionar a origem do processo de acumulação do capital, com o pecado original proposto pela doutrina cristã.

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão Mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa e, por outro lado, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A lenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico no entanto nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. (MARX, 1984, p. 261)

O ensino/aprendizagem de conhecimentos sobre o processo produtivo humano situa-se na ambivalência apresentada nas citações anteriores: ou estimula-se a análise do conteúdo, por parte dos alunos, a partir dos interesses dos grupos empresariais, proprietários dos meios de produção capitalista; ou orienta-se a análise e a construção do conhecimento a partir da situação de classe dos estudantes que, ou já são trabalhadores, ou estão se preparando para serem.

Nessa ambivalência, é importante lembrar que desde 2007 o CTISM oferece cursos técnicos na modalidade integrada. Porém, essa oferta se faz sobre organizações curriculares que expressam muito mais a sobreposição de componentes correspondentes a áreas diferentes – formação geral e formação técnica, do que a educação politécnica com vistas a aproximar “a cultura escolar da cultura do trabalho” (CIAVATTA, 2007, p. 132).

Dessa forma, importa-nos refletir sobre a relevância do ensino/aprendizagem da História como processo de produção dos elementos úteis à sobrevivência humana, para os alunos dos cursos técnicos integrados do CTISM. Para tanto, é importante que os públicos atendidos sejam diferenciados: para os cursos integrados de Mecânica e Eletrotécnica, oferecidos nos turnos diurnos, concorrem jovens adolescentes que se preparam para o ingresso no mundo do trabalho, em sua maioria com vistas a continuar os estudos no ensino superior; para o curso integrado em Eletromecânica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, participante do Programa de Integração entre a Educação Profissional e a Educação

Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o público é formado, na sua maioria, por adultos que já compõem a força de trabalho operária da cidade e da região.

Para esses grupos de alunos, desde 2009, os conhecimentos de História têm possibilitado de maneira adequada às expectativas e aos interesses de cada um, a oferta de elementos que concorram para a formação da consciência histórica enquanto consciência de classe trabalhadora. Procura-se estruturar os currículos de História e de Ciências Humanas de forma com que os alunos compreendam que o conhecimento vivenciou, ao longo do processo histórico, transformações que resultaram no aprimoramento das técnicas. Esse aprimoramento trouxe benefícios à humanidade, mas também, resultou no aprofundamento das diferenciações sociais no momento em que foi apropriado por alguns, em detrimento dos demais. Ou seja, a anedota de Smith, de um ponto de vista dialético, produz o seu efeito contrário: o dono da máquina apropriou-se da sua invenção e até hoje isso continua exatamente igual, especialmente depois do Toyotismo.

Para possibilitar aos alunos, elementos para a formação da consciência histórica da sua condição de classe, os conteúdos foram organizados, didaticamente, a partir de três momentos: o inicial, o moderno e o atual, cada um trabalhado em um semestre, ou em um ano letivo, dependendo do curso. O *primeiro momento* envolve o domínio e a importância dos primeiros conhecimentos técnicos produzidos pelos grupos humanos, as consequências decorrentes do seu aprimoramento e da privatização dos mesmos. Envolve o surgimento da propriedade privada, das sociedades de classes e dos embates dela decorrentes; o aparecimento dos antigos Estados e dos conflitos políticos entre eles. O *segundo momento* compreende o estudo da dinâmica sócio-produtiva do trabalho, a partir do surgimento do sistema capitalista, nos períodos de acumulação primitiva e de afirmação mercantil, além do estudo sobre as questões culturais disso decorrentes com o início do que hoje se conhece por Globalização. O *terceiro momento* corresponde às transformações surgidas após o processo de industrialização e de afirmação do capitalismo, as implicações sociais dele decorrentes, especialmente aquelas que dizem respeito às relações interclasses no mundo do trabalho, a caracterização dos processos de produção e de trabalho atuais e as questões relativas às ciências e às novas tecnologias.

Conclusão

Na organização curricular dos cursos integrados do CTISM ainda se percebe a permanência da separação entre teoria e prática. Ainda formam-se técnicos destinados a

“operar no mercado de trabalho”. Técnicos que, como apêndice e até por que a legislação exige, recebem a certificação de conclusão do Ensino Médio.

A superação dessa situação somente poderá ocorrer a partir da concepção de educação que considere a politécnica o seu fundamento, uma educação que seja capaz de articular a “formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica” (KUNZER, 2000, p. 34), ou seja, que possibilite que os conhecimentos de formação básica geral estejam realmente integrados e, portanto, sem níveis de reconhecimento diferenciados em relação aos conhecimentos técnicos.

Referências Bibliográficas

CIAVATTA, Maria. Formação Integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: CIAVATTA, Maria (Coord.). Memória e Temporalidade do Trabalho e da Educação. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GEDOZ, Sirlei Terezinha. Ensino de História no Brasil: historicidade e identidade hoje. In: SILVA, Adriana Fraga (Org). O Ensino de História no Cone Sul. Jaguarão: Evangraf, 2013.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, Campinas, nº 70, 2000.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____ O capital. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, nº 01, 2003.

SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2011.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). O Currículo nos Limiares do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.