

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “o trabalho dignifica o homem?”

PROFESSIONAL EDUCATION: "work means man?"

Juliana de Almeida Pereira e Santos¹

RESUMO

Este artigo, excerto de um estudo maior de dissertação de Mestrado, propõe um paralelo entre os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, como teoria pedagógica de base marxista, de um lado, e, de outro, os parâmetros organizacionais e pedagógicos que emergem da experiência de um curso Técnico em Enfermagem analisado, buscando apontamentos no que concerne a rupturas e a continuidades concernentes à educação omnilateral. Utilizou-se, para tanto, pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória, com abordagem hipotético-dedutiva e enfoque qualitativo. No que tange ao procedimento, estudo de caso, a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. As conclusões apontam que o caso analisado, embora não tenha atingido plenamente o desafio de educação integradora, dadas as disputas e os arranjos organizacionais em contrário, por apresentar ações e intenções integradoras, ainda que embrionárias e inconclusas, constituiu-se como proposta inabitual, em seu contexto espaçotemporal, o que evidencia seu mérito e relevância.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Omnilateral. Pedagogia Marxista.

ABSTRACT

This article, an excerpt from a larger dissertation study, proposes a parallel between the epistemological and philosophical foundations that originate and sustain the conception of integrated curriculum, as pedagogical theory of Marxist base, on the one hand, and, on the other hand, the organizational and pedagogical parameters that emerge from the experience of a Technical Course in Nursing analyzed, looking for notes on the ruptures and continuities concerning omnilateral education. For this purpose, research of a basic nature, of the exploratory type, with hypothetical-deductive approach and qualitative approach was used. Regarding the procedure, a case study, based on the oral history technique, in the thematic modality. The conclusions pointed out that the case analyzed, although it did not fully reach the challenge of integrative education, given the disputes and the organizational arrangements to the contrary, for presenting actions and intentions integrating, although embryonic and inconclusive, was an unusual proposal, in its spatio-temporal context, which shows its merit and relevance.

Keywords: Integrated Curriculum. Omnilateral Education. Marxist Pedagogy.

1 APRESENTAÇÃO

Este texto constitui excerto de estudo de dissertação de Mestrado, cujo objetivo foi descrever o processo de construção de uma nova *práxis* pedagógica, com base em uma reforma

¹ Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, campus Araçuaí. Possui licenciatura em Letras Português e bacharelado em Enfermagem; Mestrado em Ensino em Saúde. juliana.santos@ifnmg.edu.br

curricular, do tradicional para o integrado, a partir da trajetória de professores do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis.

Nesse recorte, aqui proposto, engendra-se um paralelo entre os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, como teoria pedagógica de base marxista, de um lado, e, de outro, os parâmetros organizacionais e pedagógicos que emergem da experiência no curso Técnico em Enfermagem analisado, buscando apontamentos no que concerne a rupturas e a continuidades concernentes à educação omnilateral.

2 METODOLOGIA

Utilizou-se pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória, com abordagem hipotético-dedutiva e enfoque qualitativo. No que tange ao procedimento, utilizou-se o estudo de caso, a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. Na análise dos resultados, as depoentes, constituintes da amostra, foram identificadas com nomes de artistas do Movimento Modernista, iniciado em 1922, o qual permeou a literatura, a arquitetura, a pintura, a escultura, o teatro, a música, dentre outros. Com essa associação, pretendeu-se aludir ao caráter de protagonismo e de inovação do trabalho das professoras, no âmbito da reforma curricular em análise.

Para captação das informações, foi empregada a entrevista semiestruturada, a partir do registro de depoimentos com recursos de captação de áudio, transcrição de fontes, e constituição do arquivo. Paralelamente, e de modo complementar, utilizou-se uma pesquisa documental em acervo legal acerca do tema, englobando leis, decretos, resoluções, portarias e documentos escolares pertinentes.

3 OBJETIVO

Relacionar a construção de uma nova *práxis* pedagógica, do modelo tradicional para o integrado, no curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, com os fundamentos epistemológicos e filosóficos que originam e sustentam a concepção de currículo integrado, como teoria pedagógica de base marxista, buscando apontamentos no que concerne a rupturas e a continuidades concernentes à educação omnilateral.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 Educação profissional: “o trabalho dignifica o homem?”

É a história de um rei egípcio que ensinou aos seus macacos a dança da espada. As criaturas, com apurado instinto imitativo, rapidamente aprenderam e passaram a actuar [*sic*] na corte adornadas com trajes vermelhos e máscaras. Durante algum tempo o espectáculo [*sic*] foi um grande êxito. Até que um dia um engenhoso espectador trouxe consigo algumas nozes e as atirou para o palco. Num ápice, os macacos esqueceram a dança, deitaram fora a sua humanidade e voltaram à sua macaquite: ei-los rasgando os trajes e esmagando as máscaras, numa luta feroz pelas nozes. E assim ruiu o *corps de ballet* e a solenidade do auditório. (SAMÓSAFA, 1905, p. 222).

O texto acima, em linguagem metafórica, apresenta animais travestidos de características humanas, mas que despertam por uma mera trivialidade. A sua utilização, no descerramento desse artigo, deve-se ao intento de estimular a reflexão acerca dos atos de seres humanos e de animais, bem como a tipificação dessa categoria dentro de cada espécie.

Se na “humanidade dos macacos”, ao dançarem, não há uma intencionalidade, mas sim uma resposta instintiva ao meio, regulada por sua natureza; na “macaquite” do homem, que atira as nozes, há um ato consciente, planejado, capaz de modificar a situação estabelecida, fendendo o território linear da narrativa. Diferente do animal, que age conforme a sua natureza e, desse modo, não projeta sua existência, os seres humanos, por sua ação consciente, criam e recriam a sua própria vivência, constituindo assim a sua especificidade, em relação aos outros animais.

...ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de um produto da evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico e, deste modo, membro de uma determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica. (MARTINS, 2004, p. 57).

E, nesse inter-relacionamento entre homem e realidade material / social, a primeira forma de mediação é o trabalho, assumido em dupla dimensão – uma ontológica e outra histórica. A primeira como condição inerente a todos os seres humanos. Ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas. Nessa perspectiva, ato de trabalhar coincide com a própria existência, na medida em que cada ser, para existir, precisa produzir a sua própria vida.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149).

Nessa acepção, o termo, por sua intensidade reconhecível, abarca todas as dimensões da vida humana, constituindo um sentido ontológico ou, conforme Lukács (1978), assumindo uma essência e generalidade ontocriativa, isto é, uma dimensão de criação do ser humano. De tal forma que todas as sociedades são compelidas a entrar nesse metabolismo com o meio natural, através do trabalho, garantindo a sobrevivência física de seus membros. Nesse sentido, Frigotto (2012) chega a afirmar que “...o trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em ‘anjos’.” (FRIGOTTO, 2012, p. 59).

A segunda, dimensão histórica, é mediada pelas relações econômicas de produção e pela venda de força de trabalho, relacionando-se às noções de emprego e/ou atividade laborativa; que, no transcurso da história assumem algumas instâncias específicas, com roupagens e relevos ancorados nas esferas sociais, entre elas, o “trabalho servil”, a “escravidão”, o “trabalho assalariado”. Isso porque os atos de trabalho só se desenvolvem no interior de relações sociais.

Conforme Saviani (1994), inicialmente, nos meios de produção humana, prevalecia o modo comunal, em que tudo era produzido em caráter comum. Não havia classes e as coisas eram repartidas solidariamente. Contudo, a medida que avança o processo de sedentarização, isto é, à medida que o homem se fixa na terra e essa passa a ser considerada como o principal meio de produção, surge a propriedade privada e a consequente divisão de classes. Com efeito, os não proprietários assumem a atribuição de trabalhar a terra, mantendo a si próprios e aos senhores, os quais, vivendo do trabalho alheio, constituem classe ociosa.

É, nesse momento, ainda de acordo com Saviani (1994), que se origina a escola, cuja denominação, em sua origem etimológica, do latim *schola*, refere-se à folga, tempo ocioso. Uma alusão a um lugar a que tinham acesso as classes ociosas, enquanto a maioria da população se educava no trabalho. Além da palavra escola, a palavra ginásio tem origem semelhante, referindo-se ao local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. Enquanto que a ginástica dos que tinham que trabalhar, também era o próprio trabalho.

Posto isso, não é imprevisível notar o papel de centralidade que o trabalho ocupa na teoria sociológica; bem como a sua importância no construto social. Dessa forma, configura-se

“...em direito e dever e engendra um princípio educativo”. (FRIGOTTO, 2012, p. 60) Para Frigotto (2012), é possível compreender o trabalho como princípio educativo, dada a sua condição imperativa de transformação da natureza em meios de vida, produzindo valores para mantê-la e reproduzi-la. A relação encontra-se, de tal modo imbrincada, a ponto de tornar-se crucial e educativa, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo.

De acordo com Pistrak (2002),

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2002, p. 50).

Essa interseção entre trabalho e ensino é de tal monta relevante, que embasa e inspira projetos educativos, já há bastante tempo; figurando entre os principais debates que concernem à educação profissional. Dentro desta perspectiva, é possível mencionar a contribuição de Marx e Engels. Tais teóricos apontam para uma dimensão educativa do trabalho, entendendo-a como elemento importante para o ensino. Essas mesmas discussões são retomadas, posteriormente, por Lênin e por educadores soviéticos, sendo aplicadas em algumas escolas após a revolução russa de 1917.

Conforme Dal Ri e Vieitez (2012), os escritos de Marx e Engels, embora pouco numerosos e inespecíficos no que tange à temática, são bastante consistentes e relevantes no bojo desse debate. Esse material, que convencionou-se denominar de pedagogia marxista, tem como ponto básico a união do ensino com o trabalho produtivo. Para Marx, crianças e adolescentes, subdivididos em classes, deveriam receber um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. Para ele, também, a união do trabalho produtivo, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevariam a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias. Dessa forma, ele afirma que “...a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade...”. (MARX, 1983, p. 242)

Ainda que não se possa precisar, de maneira nítida, o conceito de omnilateralidade, na obra do sociólogo, é inegável a vinculação do termo com um processo de ruptura com a dualidade estabelecida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, estabelecendo relações menos fragmentadas. Cumpre notar a tentativa de desvinculação da escola com sua tradição de

receptáculo e transmissora da cultura erudita, voltada para as classes dominantes e ociosas; e distante da classe trabalhadora, que é incumbida das atividades manuais, e alvo de uma formação para isso. Por esse motivo, é recorrente, na pedagogia marxista, não apenas o atrelamento entre educação e trabalho, mas também a necessária alusão às atividades de ginástica, de modo a romper com as dicotomias estabelecidas na escola tradicional, reunindo fragmentos esfacelados pela divisão de classes, com vistas a um ensino verdadeiramente omnilateral.

Esse e outros postulados da concepção marxista de educação foram retomados por Lênin, como base do sistema escolar do primeiro Estado socialista; em que foi possível vislumbrar uma materialidade da proposta, transmutada na pedagogia soviética, após a tomada do poder do Estado, na Revolução Russa. Lênin “...estudou os escritos de Marx e Engels sobre a escola e, em seus textos, sempre empregou atenção especial à combinação do ensino com trabalho produtivo.” (DAL RI; VIEITEZ, 2012, p. 268).

(...) não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da nova geração. Nem o ensino e a educação sem um trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo separado do ensino e da educação poderão colocar-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos. (LÊNIN, 1968 *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 41).

Desse modo, a proposta de instrução politécnica e de escola do trabalho assumiu um papel de centralidade na pedagogia soviética, que apregoava o seguinte: “Educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção), gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças”. (LÊNIN, 1968 *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 87).

Esse modelo inspirou e influenciou estudiosos da educação e projetos de ensino, de diversos modos e em variados momentos. Um desses importantes períodos de recuperação das formulações de Karl Marx, Engels e Lênin, no que diz respeito à pedagogia, repousa na figura de Antônio Gramsci. O intelectual italiano e militante político do Partido Comunista da Itália incorpora algumas categorias da teoria marxiana, e dedica interesse pela educação e pela escola, advogando, também, a ideia do processo de trabalho como princípio educativo.

E, dentro dessa perspectiva, Gramsci enuncia seus postulados acerca da educação. Para ele, o ensino deve empoderar os trabalhadores para o surgimento de intelectuais dentro da

classe trabalhadora, que possam encampar a transformação do ideário capitalista, contribuindo, desse modo, para evitar que indivíduos ou grupos explorem o trabalho dos outros.

Gramsci, reafirmando a interação entre teoria e prática no bojo da concepção marxista da educação, estabelece a seguinte proposição:

...escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Para o estudioso seria fundamental romper com a cisão entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. Segundo ele, em todo e qualquer trabalho físico existe esforço intelectual, portanto, não se pode reservar a intelectualidade a um grupo seletivo de pessoas. Todos os homens são intelectuais, embora nem todos encontrem espaço na sociedade para exercer esse papel. Para Gramsci, o fato de que “...a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais...” (GRAMSCI, 2004, p. 118) constituía um instrumento de legitimação da subordinação da classe trabalhadora à elite burguesa e, portanto, devia ser combatido. Desse modo, cumpria romper com essa dicotomia através de uma escola unitária, capaz de formar intelectuais dentro da classe trabalhadora, constituindo-se como importante instrumento para o empoderamento social.

Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação, no Brasil, pressupõe a possibilidade de se pensar a superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira. Nesse sentido, um importante marco a ser considerado é a revogação do Decreto 2208/1997 e a gênese do Decreto 5154 / 2004. Aquele, aliado à Portaria nº 646/97, proibiu “...a pretendida formação integrada e regulamentou formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado...”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 25) Com o Decreto nº 5154 / 2004, o que se tenta é resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, “...que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação dos seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37) O Decreto, ainda, “...tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37)

4.2 A materialidade do currículo: o curso técnico em enfermagem do instituto federal da Bahia, *campus* Eunápolis

Então, com o Decreto 5.154, os diversos... todos os cursos..., né, dos... dos... federais de educação e das escolas técnicas tiveram que se adequar. O que é... como Fernando Henrique tinha acabado com o ensino integrado, né, aí ensino integrado não de currículo integrado, mas o... o... ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. É... o governo Lula ele traz essa... ele retoma isso... Então... a gente... os cursos passou a ser... depois do Decreto 5154... os cursos passaram... a ter que ser... ou era curso técnico integrado ao ensino médio, ou curso técnico subsequente, ou curso superior, né... [...] [*sic*] (PAGU)².

Essa fala de Pagu sobre as mudanças instauradas pelo Decreto 5154/2004, bem como acerca do momento político, vivenciado à época, situa os caminhos percorridos na implantação da mudança curricular, em análise, e a interface deles com as concepções sobre ensino e aprendizagem.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa articulação no ensino médio, instaurada no texto legal, é bastante importante, na medida que consideramos que, nessa modalidade, o dualismo na educação brasileira atinge sua maior expressão. “É nesse nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 31).

Não obstante, recorda-se que, nesse estudo, o emprego do termo “currículo integrado” não se restringe ao modo de organização do ensino médio, articulado à educação profissional. Mas antes, em uma visão ampliada, resgata-se os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da educação politécnica e omnilateral, baseada no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci; admitindo que essa base de pensamento pode perpassar qualquer organização de ensino.

No Curso Técnico em Enfermagem, em análise, por exemplo, a forma de organização não se deu através da modalidade de ensino integrado. A opção foi por estruturá-lo nos moldes de ensino subsequente. No trecho a seguir, Pagu fala sobre as questões consideradas para a inviabilidade de organização do curso na modalidade integrada:

2 Nome fictício adotado para intitular depoente que constituiu amostra da pesquisa que originou este artigo. Os nomes adotados são uma homenagem às artistas do Movimento Modernista, iniciado em 1922, que permeou a literatura, a arquitetura, a pintura, a escultura, o teatro, a música, dentre outros. Com essa associação, pretendeu-se aludir ao caráter de protagonismo e inovação do trabalho das depoentes, no âmbito da reforma curricular em análise.

... a gente viu a inviabilidade do curso integrado, tanto por ser o curso técnico, um curso que já tem carga horária muito alta, né...a demanda desse curso, geralmente, muito mais...a nossa demanda lá, historicamente, lá, nossa demanda era de pessoas adultas...a gente não tinha muito jovem procurando, né, e, também, por uma outra questão, que naquela época, ainda era uma dúvida muito grande pra gente, né, porque, quando você abre pra alunos jovens, vai entrar com alunos de 14, de 15 anos...como é que a gente faria isso no serviço de saúde...então gerou muita inquietação... como é que a gente coloca um aluno de 15 anos pra ir pras...instituições de saúde. [*sic*] (PAGU).

Já na fala de Tarsila, abaixo, vislumbra-se uma elucubração acerca das possibilidades de integração no contexto dos cursos subsequentes, especificamente no Técnico em Enfermagem; apontando para a questão do trabalho como princípio educativo, um dos pontos-chave no contexto da politecnicidade, em uma perspectiva epistemológica:

[...] a enfermagem, embora, é...a gente não tenha, né, é...essas disciplinas da base comum, mas gente tem...outras disciplinas, né...é...ligadas à área de humanas, ou mesmo na área de exatas, né mas que também estejam envolvidas nessa formação integral, né, tendo o trabalho como princípio educativo. [*sic*] (TARSILA)³.

Desse modo, ainda que estruturado na modalidade de ensino subsequente, o curso passa a buscar estratégias de integração, iniciando, assim, um desenho da reforma curricular. Pagu fala a esse respeito:

E aí...quando a gente teve que reestruturar todos os cursos, porque aí...o ensino médio que tinha lá teve que começar a pensar os cursos de...integrados que faríamos, e o que que ia manter com o subsequente. [...]
Então, assim...em 2005, a gente começou a estudar, a prestar...e aí eu trouxe muito dessa bagagem que eu tinha vivenciado na universidade, como nenhuma delas tinha vivenciado isso. Então assim... eu tinha essa bagagem das exposições de currículo...da discussão de diretrizes...aí eu comecei... [*sic*] (PAGU).

A fala, além de remeter ao início do processo de mudança, revela, também, certo grau de protagonismo de Pagu, na condução disso. A esse respeito, Tarsila faz algumas menções, referindo-se à colega: “...tinha muitas coisas boas para dar, né...já vinha de uma formação diferenciada [...], né...já era uma nova formação...um outro olhar, né. E aí ela já tinha essa proposta de mexer no currículo... [*sic*]” (TARSILA).

Sobre esse importante papel docente, evidenciado pelos movimentos iniciais de Pagu, Leite e Fernandes (2010) nos esclarecem que “...existe um certo consenso em relação à

3 Nome fictício adotado para intitular depoente que constituiu amostra da pesquisa que originou este artigo.

ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança em educação, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores.” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 16).

No contexto do Curso Técnico em Enfermagem do IFBA, ao lado do protagonismo docente, figuraram como fatores motivacionais para a mudança, estruturando as ações dos professores, questões políticas, associadas a aspectos ideológicos.

[...] realmente, é por conta da necessidade de atualizar, né. O currículo é...ele foi feito pra isso, pra acompanhar essa mudança da sociedade...a própria mudança do mercado, também, porque não adianta a gente negar, existe um mercado de trabalho, né, embora a gente fale muito do mundo do trabalho, existe um mercado de trabalho, mas a gente não deve, apesar de existir esse mercado de trabalho, a gente não deve, também, é...deixar nossa base humana, né, de formação, realmente, mais integral, né. Então, essa necessidade de mudança mesmo, formar mesmo a pessoa da forma mais integral, para modificar, realmente, o mundo, apesar do mercado de trabalho, apesar desse sistema é ...bastante cruel ainda... [sic] (TARSILA).

A esse respeito, Moysés (1994) lembra que a tarefa docente é complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. “É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social. (MOYSÉS, 1994, p. 13-14).

Acredita-se que, no caso analisado, essa ideologia docente, foi, em boa medida, influenciada pelas experiências prévias de Pagu, no contexto de sua formação superior, e pelas vivências de Tarsila como trabalhadora de saúde, dado o entrelaçamento do seu percurso de formação com as contradições do processo de trabalho em Enfermagem. Fatores que parecem ter constituído força motriz para o processo de mudança.

[...] eu nasci para cuidar nas várias dimensões e, entre elas...a educação, né. E...essa minha...sempre eu me sentia muito incomodada no hospital, quando eu tinha a impressão que não tinha mais nada para fazer...que eu não ia dar conta de nada...eu sempre partia para a educação continuada, a educação em serviço...porque era um momento em que eu me sentia mais realizada, né, então...se eu via que administrativamente, tinha muitos entraves, eu...era através da educação que eu me realizava, porque eu achava assim...eu empoderando esses meninos, empoderando essas pessoas, elas poderiam, também, galgar outras coisas e até se tornar sujeitos de direito e lutar. [sic] (TARSILA, GRIFOS DA AUTORA).

É...a proposta é a integração das disciplinas propedêuticas, né, que não se chama mais propedêuticas, mas da base comum, com as disciplinas técnicas, né. Eu penso na formação integral, né...essa formação omnilateral, que tanto se fala, que a gente tanto almeja, mas que a gente não consegue. Então não é formar apenas para o trabalho, para o mercado de trabalho, mas eu acho que...tendo o trabalho como princípio educativo, né. A formação humana, mesmo, né, do sujeito que vai modificar o mundo,

né, que consegue fazer essa reflexão e intervir nesse mundo que tá, atual, né. [sic] (TARSILA).

Tal ideologia, embora recorrente nas falas, aparece de modo restrito sob o ponto de vista da análise documental acerca do currículo construído, o que pode evidenciar os antagonismos, as incoerências e as dificuldades que perpassaram o processo. Não obstante, a ideologia que subjaz parece aproximar-se do ideário de “currículo integrado”, como teoria pedagógica de base marxista. É preciso considerar que as contradições são inerentes ao processo; ponderando, desse modo, que, no percurso de implantação da proposta, muitos entraves se fizeram sentir e muitas negociações precisaram ser estabelecidas, implicando ora em aproximação, ora em distanciamento no que concerne à concepção original do projeto, que vigora, na prática, a partir de 2005.

Vale ressaltar, ainda, que, embora influenciada por rearranjos nas políticas públicas educacionais engendradas em âmbito nacional, a proposta gestada no Curso Técnico em Enfermagem da unidade de Eunápolis do IFBA manteve-se singular. Outros cursos da unidade e, até mesmo da instituição IFBA, embora alvo das mesmas proposições legais, mantiveram-se em organizações curriculares mais voltadas para o modelo tradicional. A mudança mais vigorosa, nos demais cursos, foi mesmo a incorporação da modalidade de ensino integrado, do ponto de vista meramente organizativo, estruturando, desse modo, o ensino médio articulado à educação profissional. Tal fato, infelizmente, parece não constituir-se como caso restrito à realidade baiana. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Nesse sentido, o caso analisado, embora não tenha atingido plenamente o desafio da educação omnilateral, de base pedagógica marxista, dadas as disputas e os arranjos organizacionais em contrário, por apresentar ações e intenções integradoras, ainda que

embrionárias e inconclusas, constituiu-se como proposta inovadora e inabitual, em seu contexto sócio-histórico, o que evidencia seu mérito e relevância.

5 CONCLUSÃO

Nesse sentido, e como proposição para o arremate final desse artigo, deixa-se as seguintes questões: Na atual conjuntura de formação, quem [e para quem] seria favorável [a] um sistema de ensino politécnico, de base marxista? Será que os embates e desafios que emergem de um processo de reforma curricular desse tipo limitam-se, de fato, à especificidade de cada contexto locorregional? É possível pensar que a ruptura em um processo de reforma curricular dessa monta, embora implique em descontinuidade, possa, de fato, representar, um efetivo sucesso da proposta, na medida que toca em certos organismos, em boa medida estáveis, conformando conflitos?

Como possibilidade de análise, cita-se Garcia (1995) que, referindo-se às mudanças pedagógicas que têm ocorrido no Brasil, afirma que as inovações, como as técnicas, não são neutras. “Sua ocorrência, num determinado contexto, não é fortuita, como não o é sua difusão nesse contexto e em outros.” (GARCIA, 1995, p. 62).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas da autogestão**. São Paulo: Ícone, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2012.

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? In: **Educação**, Porto Alegre, V. 33, n. 33, set./dez., 2010.

LENIN, Vladimir Ilitch. Cultura e revolução cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 *apud* KRUPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

LUKÁCS, György. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: **Ciências Humanas**, p. 11-171, 1978.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

MOYSÉS, Lúcia. **O Desafio de Saber Ensinar**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1994.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 30, ISSN 1676-2584, jun. 2008. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf> Acesso em: 08 fev. 2016.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SAMÓSAFA, Luciano de. **The Works of Luciano of Samosata**. Vol. 1. Oxford: Clarendon Press, 1905.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.