

## PRESSUPOSTOS DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO

Adriana Paula Martins\*

**Resumo:** O presente trabalho visa buscar os pressupostos pedagógicos da teoria educacional de Gramsci na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, principalmente na forma integrada ao Ensino Médio. No primeiro momento, há a exposição da proposta educacional de Gramsci frente à Reforma Gentile na Itália fascista, pautada na influência de Karl Marx e Friedrich Engels. Em sequência, há um breve histórico da educação profissional no Brasil, com referência à legislação pertinente a essa modalidade de ensino. No decorrer de todo o trabalho, são abordadas algumas considerações sobre a relação entre o pensamento educacional de Gramsci e a atual estrutura da educação profissional no Brasil, com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Finalmente, mediante os apontamentos levantados, este artigo dá ênfase à abordagem pedagógica humanista, de formação geral, proposta por Gramsci, a ser oferecida ao educando nas diferentes modalidades de ensino.

**Palavras-chave:** Gramsci. Educação profissional. Educação de nível médio.

### 1 Introdução

A teoria de Gramsci adequa o pensamento marxista à realidade vivida por ele. Gramsci considerava as origens materiais e históricas o antagonismo presente na luta de classes, bem como destacava importância da luta pela consciência da classe proletária contra a exploração da burguesia.

O interesse de Gramsci pela educação advém da realidade vivenciada em sua infância pobre, o que lhe acarretou inúmeras dificuldades para estudar. Somando-se a isso estão seus estudos acerca do Estado capitalista e a ruptura que estabeleceu com teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista da Itália – a exemplo de Benedetto Croce e Giovanni Gentile. A partir dessa fase, Gramsci recuperou a leitura dialética de algumas formulações de Karl Marx e passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter a consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo.

O presente artigo expõe a proposta de Gramsci para a educação como elemento de evolução das classes proletárias, ou o que ele denominava de trabalhadores manuais. Em

---

\* Pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).



contraponto ao quadro educacional definido pela Reforma Gentile na Itália fascista, está sua teoria intitulada “Escola Unitária” – destinada para os filhos dos operários e para os filhos dos intelectuais, de onde sairia o “Intelectual Orgânico”, que poderia dirigir o Estado.

A partir da teoria educacional proposta por Gramsci, é possível pesquisar na educação brasileira rastros deixados por este filósofo, educador, político e intelectual. A modalidade de ensino aqui analisada é a Educação Profissional Tecnológica de nível médio integrada ao Ensino Médio.

## **2 A proposta educacional de Gramsci**

Em breve narrativa biográfica de Antônio Gramsci (1891-1937), ressalta-se que este exerceu importante empenho na fundação do Partido Comunista Italiano (1921). Na Rússia, casou-se com Giulia Schucht (1922), com quem teve dois filhos. Foi preso pela polícia fascista (1926) e, apesar de sua imunidade parlamentar, recebeu uma sentença de cinco anos de confinamento; no ano seguinte, uma sentença de vinte anos de prisão em Turi. Morreu em Roma aos 46 anos, pouco tempo depois de conseguir a liberdade condicional.

Na prisão, Gramsci escreveu mais de trinta cadernos de história e análise, intituladas como "Cadernos do Cárcere" e "Cartas do Cárcere", com marcos do nacionalismo italiano e algumas ideias da teoria crítica e educacional.

A preocupação de Gramsci com a educação tem suas origens na sua própria realidade. De família pobre, passou por muitas dificuldades para estudar, sentindo na pele a formação dispensada aos filhos das classes de baixa renda, geralmente trabalhadores das fábricas ou camponeses. No entanto, à custa de grandes esforços, conseguiu uma bolsa de estudos para cursar Literatura.

Suas teorias eram fruto da relação das ideias de Marx com as de Maquiavel, fazendo analogia ao Partido Comunista como o novo "Príncipe". Gramsci não acreditava na tomada do poder sem mudanças de mentalidade. Em sua teoria para revolução social, Gramsci via os intelectuais como principais agentes dessas mudanças, e um dos seus instrumentos mais importantes para a conquista da cidadania era a escola.

Por hegemonia, Gramsci atribuía o domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. Tal domínio era exercido pela força ou pelo consenso; a força poderia ser exercida pelas instituições políticas, jurídicas e educacionais, e o consenso seria a liderança ideológica. Novamente Gramsci adaptou o pensamento marxista à contemporaneidade, pois enquanto Marx via as instituições do Estado, inclusive a escola, como reprodutoras, Gramsci acreditava



que a escola deveria ter como função principal a transformação das mentalidades na luta de hegemonias.

No pensamento de Marx (1818-1883), as mudanças ocorrem com a luta armada de classes. Gramsci completa essa teoria afirmando que a cultura é o espaço onde ocorrem essas lutas de classes, porém de forma ideológica. Assim seria alcançada a revolução cultural, ou seja, a mudança no sistema de crenças, valores e tradições da sociedade em uma determinada época.

Como projeto para a construção dessa revolução cultural, Gramsci propõe a “escola unitária” e a “formação do intelectual orgânico”. A escola unitária foi definida por Gramsci como uma escola destinada a trabalhadores intelectuais e manuais, articulando o ensino técnico-científico ao saber humanista. Nessa escola, todos teriam a mesma formação; seriam oferecidas as mesmas condições de dirigir o Estado. Assim seria formado o intelectual orgânico, com um saber erudito e tecnoprofissional, comprometido com sua classe. Com esse pensamento, Gramsci (1975) afirma que todos são intelectuais, porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual.

O desafio era o de pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico. (ROIO, 2006, p. 312).

O contexto educacional da época na Itália fascista encontrava-se extremamente contrário a essa teoria. O Ministro da Instrução Pública Giovanni Gentile (1875-1944), defendia o ensino tradicional de formação geral para a classe da burguesia e a formação restritamente técnica profissional para os trabalhadores das fábricas. A reforma educacional proposta por Gentile (1922 e 1925) não dava opções de escolha ao aluno oriundo da classe trabalhadora. Sua formação era voltada para um determinado ofício, distante do ensino desinteressado. Assim a referida classe não tinha nenhuma possibilidade de ascensão ao poder ou à direção do Estado. Na Reforma Gentile, o controle do Estado fascista sobre a educação visava ainda controlar as ações dos professores no ensino elementar, pois essa era a base de sustentação da educação fascista.

A escola elementar era considerada por Gentile um grau do desenvolvimento do conceito de cultura, grau inferior, a ser superado o mais rapidamente possível. Era a



escola do povo, correspondendo às necessidades de um saber que não se elevará à cultura; era a escola de todos, enquanto a escola de cultura era para poucos, visto que a cultura era para a elite. (LIMITI, 1962, p. 86).

Também ao nível médio o fascismo destinou especial apreço, alimentando a manutenção do *status* social da época. Em suas críticas, Gramsci apontava a organização escolar com caráter eminentemente dual. A formação educacional do indivíduo era oferecida de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses do governo.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Diante desse quadro, a escola unitária proposta por Gramsci seria a base para a luta contra a formação cultural discrepante entre as diferentes classes sociais.

A escola unitária quer que todos os jovens tenham condições de serem governantes, ainda que seja em um sentido abstrato. Aqui se fundem os ideais humanísticos e democráticos, e a tradicional dualidade entre homem aristocrático e o homem comum se media, se supera, no homem moderno. (BETTI p. 86, 87, 1976).

Segundo Loureiro (2011), a escola unitária corresponderia ao que hoje são os níveis primário e médio. Gramsci divide-a em uma etapa básica e uma etapa média. Os três ou quatro anos iniciais seriam o momento de se construir uma ampla e necessária base de conhecimentos gerais. Ainda, de acordo com Loureiro (2011), na teoria da escola unitária, a segunda etapa responderia ao problema da passagem da escola média para a universidade. Gramsci via essa etapa marcada pela memorização, o que Paulo Freire chamaria de ensino bancário, pelo qual o saber é apenas armazenado.

Foi pensando em tal situação que o autor propôs que a última etapa da escola unitária teria como tarefa o desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina, bem como dos princípios fundamentais do humanismo.

Partindo da criação de uma cultura própria dos trabalhadores, oriunda de uma educação que permitisse o surgimento de intelectuais comprometidos com sua classe, Gramsci é seguido pelos estudiosos da pedagogia crítica e da educação popular.

### **3 Um breve histórico da educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil**

Gramsci teorizou para uma realidade educacional que oferecia uma formação



excludente, situação que, para ele, sustentava consequentes desigualdades sociais. Esse contexto, de certa forma, aproxima-se das origens da educação brasileira.

Analisando o histórico da Educação Profissional no Brasil, são nítidas as raízes assistencialistas pautadas em uma educação criada para atender às classes menos favorecidas ou aos chamados “desvalidos da sorte”. De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), a educação básica e a educação profissional estão relacionadas historicamente pela dualidade: de um lado, um ensino geral e propedêutico; do outro, a educação profissional e tecnicista. O quadro predominante, até o século XIX, continha a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes, e a educação profissional para os trabalhadores de baixa renda.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Para descrever a educação profissional e tecnológica historicamente, cita-se sua primeira regulamentação em 1809, com a criação do “Colégio de Fábricas” pelo então Príncipe Regente, que seria o futuro D. João VI. Em 1909, após o falecimento de Afonso Pena, Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, que criava dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito.

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, referindo-se as “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um dever do Estado para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, os quais deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.



A partir de 1942, são homologadas as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional: Ensino Secundário, Normal e do Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial (1943) e Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Isso propiciou a criação de entidades especializadas, como o SENAI (1942) e o SENAC (1946), bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática (GRAMSCI, 2001, p. 49-50).

Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação profissional e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”.

No Período Democrático (de 1946 a 1963), na década de 1950, instituiu-se a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário normal e superior, atribuído como competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, era o de “formar as elites condutoras do país”, e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Esse era o ideal legitimado pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema (1890-1985).

Não cabe a este trabalho o aprofundamento da discussão acerca deste caráter segregador da historicidade da educação profissional e tecnológica; no entanto, não se pode deixar de mencionar, em caráter comparativo, a grande preocupação de Gramsci a respeito do caráter fragmentador e consolidador da educação italiana. Sua crítica ao ensino técnico italiano girava em torno da formação restritamente técnica aos trabalhadores, limitando-os ao trabalho assalariado e à conseqüente exploração pelo capital. Em contradição, a formação humanista era oferecida à burguesia, garantindo a estes subsídios para comandar, dominar e governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de



escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Com um avanço na história em relação às instituições de ensino profissional, as Escolas Agrotécnicas foram criadas em 1959, destinadas à formação para as indústrias. Em 1994, a Lei Federal nº 8.948 estabeleceu a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a seguinte definição homologada no Artigo 2º da Resolução 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

Nas duas últimas décadas, a política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil publicou marcos legais, visando à extinção da dualidade entre formação técnica e formação geral humanista. Entre eles ressaltam-se a Lei nº 9394/96 (LDBEN); a Resolução nº 04/99; a Resolução 01/2004; o Parecer 39/2004; a Resolução nº 01/2005; o Decreto 5.154/2004; o Decreto 5.478/2005, revogado pelo Decreto 5.840/2006; o Documento Base da Educação Profissional de nível médio integrada ao Ensino Médio, a Lei nº 11.741/2008; e a Resolução nº 03/2008.

O primeiro documento mencionado é o ponto de partida para as demais legislações de todas as modalidades de ensino. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – tem o capítulo III exclusivamente voltado para a Educação Profissional.

Outro documento normativo na Educação Profissional é a Resolução nº 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível médio. No Parágrafo único do Artigo 1º desta Resolução, está estipulado que a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Essa legislação estabelece ainda os itens que devem contemplar um projeto pedagógico de cursos técnicos e traz como anexos os quadros das áreas profissionais e das cargas horárias mínimas para cada curso. Os referidos quadros foram revogados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos em 2008.



Atentando para o Decreto nº 5.154/04, observa-se que este define que a educação profissional poderá ser oferecida articulada com o ensino médio, nas formas integrada, destinada aos egressos do ensino fundamental, onde o aluno concluirá uma habilitação profissional técnica de nível médio, juntamente ao ensino médio, na mesma instituição de ensino; e concomitante, destinada àqueles que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio; e subsequente, oferecida somente aos egressos do ensino médio.

O Artigo 7º da mesma resolução institui que os diplomas de técnico de nível médio correspondentes aos cursos realizados nos termos do Artigo 5º desta Resolução terão validade tanto para fins de habilitação profissional quanto para fins de certificação do Ensino Médio.

Em 2005, há a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto nº 5.478/2005. Ainda em 2005, foi homologada a Resolução 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. O Artigo 3º desse documento atualiza a nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional, onde a “Educação Profissional de Nível Técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. No ano de 2007, é homologado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio.

A Resolução 11.788/08 dispõe sobre o estágio de estudantes. O estágio nos cursos técnicos de nível médio será obrigatório quando previsto no projeto pedagógico do curso, acrescida a carga horária mínima estabelecida por cada curso. Já a Resolução 03/2008, homologada no mesmo ano, disciplina a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de educação profissional. Esse catálogo define a carga horária mínima para cada um dos cursos, bem como um apresenta uma breve descrição do curso, com possibilidades de temas a serem abordados, possibilidades de atuação dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para a implantação do curso.

A partir dessa contextualização da educação profissional e tecnológica do Brasil, podem-se perceber alguns paralelos com a realidade vivenciada por Gramsci na Itália. Talvez por isso Gramsci tenha pensado a Escola Unitária como solução para este quadro. Dentro dessa perspectiva, passa-se a levantar algumas similaridades entre a Escola Unitária de



Gramsci e a educação profissional e tecnológica de nível médio integrada ao ensino médio.

#### **4 A Educação Profissional e Tecnológica de Nível médio integrada ao Ensino Médio**

Na visão de Gramsci, a proposta da escola unitária equilibraria uniformemente o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual (técnico) e intelectual (saber desinteressado).

Para a forma integrada de articulação instituída pelo Decreto nº 5.154/2004, as instituições de ensino deverão “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” em seus projetos pedagógicos (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004). Na proposta de Gramsci (1968), a escola unitária seria de cultura geral, humanista, formativa, equilibrando de forma equânime o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual (técnico, industrial) e intelectual. Segundo ele, essa escola deveria fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Nesse contexto, já se podem perceber objetivos comuns propostos, tanto na teoria de escola unitária quanto na forma integrada de educação profissional.

Loureiro (2011) explica que o princípio unitário aplicado à escola unitária tinha como finalidade articular formação profissional e educação humanista. Segundo Jesus (2005), a escola única reintegra a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, com a profissionalização e a formação integral, necessidade humana nos tempos modernos.

Os cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio serão oferecidos simultaneamente ao longo de todo o ensino médio, sendo vedada a organização desse curso em duas partes distintas. Nessa modalidade de ensino, o projeto pedagógico, a matriz curricular, a matrícula e a certificação dos alunos são únicos, de modo a garantir o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio.

O Decreto 5.154/2004 estabelece que a duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados de forma integrada ao Ensino Médio, deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos, isto é, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio. A esses mínimos exigidos, devem ser acrescidas as cargas horárias destinadas a eventuais estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso ou



provas finais e exames, quando previstos pelos estabelecimentos de ensino em seus projetos pedagógicos.

Os conteúdos do ensino médio atendem aos objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de “formação geral do educando para o trabalho”, e os conteúdos do ensino técnico objetivam a preparação “para o exercício de profissões técnicas”. Ambos são oferecidos simultaneamente, na forma integrada, segundo a LDB, “relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina” (Inciso IV do Artigo 35).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

O ensino Médio deve garantir os conhecimentos básicos para uma Educação Profissional de qualidade. O Parecer 39/2004 estabelece que o Ensino Médio é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão. Assim deve ser acrescida carga horária extra no curso técnico nas formas concomitantes ou subsequentes, quando os alunos não demonstrarem os conhecimentos básicos do ensino médio, para que isso seja trabalhado.

Sob esse olhar, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio abre a possibilidade de obtenção de uma certificação em uma determinada área técnica e, ao mesmo tempo, oferece o ensino médio, sem comprometimento da carga horária de nenhuma das disciplinas. Seria uma possibilidade contemporânea da teoria de Gramsci, uma vez que os educandos oriundos de classes de baixa renda não estariam largados apenas ao aprendizado técnico. Essa modalidade de ensino não compromete o “ensino desinteressado”, necessário ao prosseguimento dos estudos, ao mesmo tempo em que oferece meios para garantir sua subsistência.

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Dessa a forma, é possível afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade social e histórica da educação. A proposta de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano, é

agora, por determinações legais, instrumento para superação da dualidade de classes na educação.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente 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, 1991, p.118).

A respeito do Decreto Nº 5.154/2005, no tocante a Educação Profissional Tecnológica de Nível médio integrado ao Ensino Médio, o Conselho Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) conclui que

A presente proposta de regulamentação poderá ter possibilidade de êxito se implantada pelas escolas técnicas federais e, quando não organizadas com etapas de terminalidade, nos centros de educação profissionais da rede estadual, o que, no entanto, da forma como está redigida, não garante a gratuidade. (CNTE, 2004).

Sobre as instituições ofertantes dos cursos em análise, estas tem autonomia para adotar uma das formas de articulação previstas no Decreto nº 5.154/2004. No entanto, os Institutos Federais têm, em sua lei de criação – a Lei nº 11.892/2008 –, como um de seus objetivos, a garantia de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para a Educação Profissional de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados. Para atender ao disposto na lei acima, essas instituições, a partir de 2008, passaram a ministrar essa modalidade de ensino na forma integrada.

Loureiro (2011) afirma que Gramsci direciona ao Estado as responsabilidades por prover as condições necessárias para a materialização da proposta de escola unitária. Essas condições passariam pela ampliação radical do quadro de docentes, pela construção de prédios e instalações que acolhessem estudantes em tempo integral, dispendo de restaurantes, bibliotecas, dormitórios, salas de aula, entre outras instalações.

Diante dessa exposição, tanto a reivindicação do CNTE quanto a oferta obrigatória por parte dos Institutos Federais são procedentes, visto que essas instituições são dotadas de recursos humanos, materiais e financeiros, para garantir essa estrutura de oferta.

A título de exemplificação, parte-se da experiência profissional da autora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *campus* Uberaba, para descrever alguns apontamentos acerca do Curso Técnico de Nível Médio em Informática Integrado ao Ensino Médio. O projeto pedagógico do referido curso determina o acesso dos alunos por meio de processo seletivo para aqueles estudantes que tenham concluído o Ensino



Fundamental ou equivalente. Remetendo a teoria educacional de Gramsci, este acreditava que o acesso à escola unitária deveria ser por processo seletivo.

O curso é composto por um núcleo comum, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias). Há a parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para a articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos. O projeto pedagógico do curso contempla ainda, de acordo com a legislação específica, a formação profissional, que integra disciplinas específicas da área de informática.

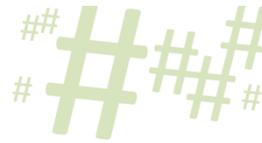
O curso está organizado por disciplinas, com regime seriado anual, com uma carga-horária de disciplinas de 3.490 horas, distribuídas em três anos, acrescidas de 180 horas de prática profissional, a serem cumpridas na forma de Estágio Curricular, a partir da terceira série do curso, de forma que a carga-horária total é de 3.670 horas.

O limite deste trabalho não permite a liberdade necessária para descrever e analisar a obra de Gramsci como merecida. No entanto, aqueles que conhecem ou desejam aprofundar-se nesse autor logo perceberão os pontos a que se faz referência nesta discussão com relação a Gramsci e à educação profissional. Existem aqui subsídios suficientes para afirmar o pressuposto deste trabalho: há semelhanças entre a proposta de escola unitária de Gramsci e a proposta de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio integrada ao Ensino Médio.

## **5 Considerações finais: abordagem gramsciana na prática pedagógica**

No Brasil, como em vários outros países, o pensamento de Gramsci teve importantes seguidores no ambiente educacional. O professor Otto Carpeaux foi o primeiro a publicar a biografia de Gramsci no Brasil (1966). Na década seguinte, Carlos Nelson Coutinho e Luiz Werneck Vianna defenderam suas teses de Doutorado pela USP com uma interpretação original da história Brasileira a partir de Gramsci e da história Italiana. A partir de então, seguem-se Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Virginia Fontes e Sérgio Granja.

Além desses intelectuais citados, encontramos um ícone da educação popular brasileira, Paulo Freire (1921-1997). Esse autor destaca que a humanização seria a vocação ontológica, ou seja, a qualidade de construir e construir-se. Neto (2009) discorre sobre Freire pontuando que essa vocação é negada na opressão, na injustiça; mas afirmada no desejo de liberdade e de justiça. Por isso, é preciso elaborar um pensamento contra-hegemônico, não



somente como pensamento filosófico rigorosamente articulado, mas também como prática educativa, no cotidiano das escolas, que permita a ascensão das massas exploradas a outro patamar, ou que permita que as ideias dominantes sejam desconstruídas e reinventadas em direção à construção de outra sociedade, de outro mundo possível. Como o de Gramsci, o pensamento pedagógico de Freire confundia-se com os ideais políticos.

Para Gramsci, a educação escolar tem o objetivo de garantir ao cidadão a alfabetização como ponto de partida para o domínio dos demais conhecimentos e a capacidade de produzir o novo. Freire trabalhava a conscientização dos indivíduos através da alfabetização, utilizando a bagagem de conhecimentos trazida por eles.

Enfim, conceitos criados por Gramsci são utilizados em várias partes do mundo, principalmente no que se refere à formação para cidadania dentro da escola. As propostas de integração entre educação geral e educação profissional são encontradas nas críticas à organização excludente de formação, pautadas nas lutas do proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos.

Loureiro (2011) afirma que analisar a proposta de escola unitária em Gramsci é essencial diante de debates e discussões sobre as várias reformas educacionais sofridas pelo ensino brasileiro, consequência do capital neoliberal. O desenvolvimento tecnológico exige trabalhadores educados para a dinâmica flexível da esfera produtiva.

Todavia, de acordo com vários seguidores de Gramsci, encontra-se a afirmativa de que, independentemente do projeto pedagógico do curso, da legislação que o rege, ou mesmo de sua modalidade de ensino, este pode atingir a proposta de Gramsci, dependendo, para isso, de sua abordagem na prática pedagógica. Apesar de toda legislação fixar o trabalho vinculado à autonomia e à cidadania no Ensino Médio, este pode trazer conteúdos engessados e decoráveis, que irão formar um indivíduo tecnicista, voltado exclusivamente para o trabalho mecânico em suas ações. Por outro lado, um curso técnico, elaborado para sustentar o mercado de trabalho e qualificar o indivíduo de modo que este possa exercer um ofício junto a máquinas, pode transpor tais objetivos, formando cidadãos conscientes da realidade que estão inseridos, munidos de ferramentas para modificar sua situação independente da classe de que são oriundos.

Portanto, o presente trabalho não tem a audácia de levantar todos os possíveis legados de Gramsci na educação brasileira. Isso seria inviável sem uma pesquisa que analisasse o trabalho do professor e dos demais envolvidos no processo de formação de um educando. A



abordagem do conteúdo é que define o verdadeiro caráter do ensino e a que proposta este satisfaz.

Segundo Loureiro (2011), defender e buscar indícios da proposta de escola unitária de Gramsci significa se colocar contra propostas e políticas educacionais que pretendam, apesar do discurso muitas vezes sedutor, manter o quadro estrutural de subordinação do trabalho ao capital. De acordo com o presente estudo, Gramsci e seus seguidores veem no trabalho, a partir da educação, a humanização do homem. Os pressupostos de Gramsci encontrados na educação são a própria luta pela superação da sociedade de classes.

Considerando a teoria educacional de Gramsci e seus seguidores no Brasil e os pontos em comum entre suas ideias e o histórico da educação profissional brasileira, percebem-se as similaridades encontradas entre a escola unitária e a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Em relação à homogeneidade nos objetivos de ambas, é possível pensar o ser humano (em construção) como criador de uma sociedade livre das amarras das quais partiram tais propostas – a Reforma Gentile, na Itália, e o caráter assistencialista e segregador da educação profissional, no Brasil. A implantação dos cursos técnicos integrados é um dos poucos passos avançados pela educação brasileira rumo à extinção da desigualdade de classes e da própria dualidade na formação dentro das escolas do país.

## **GRAMSCI'S ASSUMPTIONS IN THE SECONDARY SCHOOL VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION**

**Abstract:** This paper aims to analyze the assumptions of Gramsci's educational theory in the Secondary School Technological Education, mainly in an integrated pedagogical approach. At first there is the description of Gramsci's educational proposal against Gentile Reform in Fascist Italy, based on the influence of Karl Marx and Friedrich Engels. After it's described briefly the history of vocational education in Brazil, pointing out some relevant legislation related to this type of education. Throughout this paper it's approached some ideas about the connections between Gramsci's educational thoughts and the current structure of professional education in Brazil, focusing on Secondary School Technological and Vocational Education integrated to general education. Finally, this article emphasizes the humanistic teaching approach, through the general education proposed by Gramsci, to be offered to students from different learning modalities.

**Keywords:** Gramsci. Vocational education. Secondary School.

## Referências

BETTI, G. 1981. **Escuela, educación y pedagogia em Gramsci**. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, 191p.

BRANDÃO, C.R.; CHAUI, M.S.; FREIRE, P. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 04, de 04 de dezembro de 1999**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 39, de 08 de dezembro de 2004**.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Revogado pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 03/2008 de 09 de julho de 2008**.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Projeto de Lei Federal nº 1.209, de 29 de abril de 2011**.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE UBERABA. **Projeto Pedagógico do Curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. Uberaba: CEFET/UBERABA, 2008.

CNTE. **Análise da CNTE sobre o Decreto 5.154 de julho de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/fundeb/analise\\_da\\_CNTE\\_dcreto\\_5154.ddf](http://www.cnte.org.br/fundeb/analise_da_CNTE_dcreto_5154.ddf)>. Acesso em: 30 maio 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade;** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 1.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

JESUS, A.T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 2005.

LIMITI, G. La Scuola elementare come scuola di educazione cívica: daí 1918 ad oggi. In: **La scuola elementare come scuola di educazione cívica.** Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, 1962, p. 79-112.

LOUREIRO, B. **Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci.** Educação Unisinos, v. 15, Nº1, 2011. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/457>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

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

MANFREDI, S. **M.A educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, E. S. Paulo Freire e Gramsci: Contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras,** v.2, n.2, p. 25-39, jul. /dez. 2009.

ROIO, M. D. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 26, n.70, p. 311-328, set./dez.2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2011.



VIEIRA, S. G.. **Educação profissional e os apls**: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. Disc. Ed. Profissional e Tecnológica/ Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, FAED/UFGD, 2010. Disponível em: <[www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=9032](http://www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=9032)>. Acesso em: 10 de jul. 2011.