

**NIEP
MARX**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
Dualidade educacional brasileira, ensino médio integrado e a perspectiva da formação humana na acepção marxiana-gramsciana			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
César Lima Costa	Universidade Estadual do Ceará	UECE	Aluno especial
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>Analisa a funcionalidade da clássica divisão histórica entre educação destinada à formação humana da classe trabalhadora e àquela voltada à formação humana da classe dirigente/política no Brasil, mormente no nível médio da educação, na manutenção do <i>status quo</i> classista. Neste sentido, advoga-se a ideia de que a bifurcação educacional típica do contexto educacional brasileiro tem contingenciado a formação humana aos limites tacanhos do capital, sendo, portanto, imperativo a supressão da sociabilidade capitalista, como <i>conditio</i> para a emancipação humana. No itinerário da análise teórica, estabelece-se aproximação preliminar com o ideal educacional gramsciano expresso no conceito de escola unitária, por intermédio deste, Gramsci retoma o princípio unitário de análise do real, correspondente ao próprio materialismo histórico dialético marxiano, síntese das filosofias antecessoras que tendiam para o idealismo especulativo ou ao positivismo acrítico. A (re) integração entre teoria e prática expressa a necessidade anterior de superação da cisão originada da divisão social do trabalho/propriedade privada. Desta feita, é resgatada a natureza “revolucionária” do pensamento educacional gramsciano que, neste tocante, tem se mostrado esvaziado nas propostas educacionais da contemporaneidade, notadamente na proposição do EMI. Adota-se como metodologia a análise bibliográfica dos <i>Cadernos do Cárcere</i> 10 (1932 – 1935) e 12 (1932), incorporando, outrossim, as produções acadêmicas contemporâneas de Manacorda (2008) e Kuenzer (2009), entre outras. Por este prisma, se desvela a tendência que a proposta educacional de integração do nível médio de ensino à educação profissional tem na reprodução do sistema social classista ao contingenciar a formação das camadas sociais subalternas e político-dirigente, mediada pela bifurcação dos itinerários de formação educacional escolar.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Escola-unitária; emancipação humana; ensino-médio-integrado			
ABSTRACT			
<p>Analiza la funcionalidad de la histórica división clásica entre la educación destinada a la formación humana de la clase obrera y que se centró en la formación humana de la clase dominante / política en Brasil, especialmente en el nivel medio de la educación en el mantenimiento del statu quo clasista. En este sentido, se aboga por la idea de que la bifurcación educativa típica contingente contexto educativo brasileño tiene el capital humano de los límites parroquiales, por lo tanto, imperativo para la superación de la sociabilidad capitalista, como <i>conditio</i> por la emancipación humana. En el desarrollo del análisis teórico, establece enfoque principal al ideal educativo se expresa en el concepto gramsciano de la escuela unitaria, a través de esto, Gramsci retoma la unidad de principio de análisis de lo real, que es igual a la de Marx materialismo síntesis dialéctica histórica de las filosofías que los predecesores tendido al idealismo especulativo o positivismo acrítico. La (re) integración de la teoría y la práctica expresó anteriormente la necesidad de superar la división se originó a partir de la división social del trabajo / la propiedad privada. Esta vez ha sido redimido naturaleza "revolucionaria" del pensamiento educativo que Gramsci, en este sentido, se ha demostrado vaciado en las propuestas educativas contemporáneas, especialmente en la proposición EMI. Adoptado como la metodología para el análisis bibliográfico de los Cuadernos de la cárcel 10 (1932 - 1935) y 12 (1932), que incorpora, además, las producciones de Manacorda académica contemporánea (2008) y Kuenzer (2009), entre otros. En este punto de vista, la tendencia se revela que la propuesta educativa de la integración de la formación profesional de nivel secundaria es la reproducción del sistema social clasista de incautar la formación de grupos sociales subalternos y líder político, mediada por la bifurcación de itinerarios educativos escuela.</p>			
KEYWORDS			
Escuela unitaria; emancipación humana; enseñanza-medio-integrado			
EIXO TEMÁTICO			

DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA NA ACEPÇÃO MARXIANA-GRAMSCIANA

César Lima Costa¹

1 PROBLEMATIZAÇÃO

A análise dos dados estatísticos disponibilizados pelo Inep nos últimos sete anos evidencia um ponto de inflexão a partir do ano de 2007. Com efeito, ao analisarmos os dados constantes na tabela 1, observamos que, em 2003-2005, o número de matrículas na Educação Profissional da rede privada se mantinha superior ao verificado em toda a rede pública – federal, estadual e municipal.

Tabela 1. Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa - Brasil - 2003 a 2005

Ano	Total	Matrículas por Dependência Administrativa									
		Federal		Estadual		Municipal		TOTAL Rede Pública		TOTAL Rede Privada	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2003	589.383	79.484	13,5	165.266	28,0	19.648	3,3	264.398	44,9	324.985	55,1
2004	676.093	82.293	12,2	179.456	26,5	21.642	3,2	283.391	41,9	392.702	58,1
2005 ¹	747.892	89.114	11,9	206.317	27,6	25.028	3,3	320.459	42,8	427.433	57,2

Fonte: Elaboração própria com dados do MEC/Inep/DEEB - Censo Escolar 2003 a 2005.

NOTA 1 - Inclui as três formas de articulação com o ensino médio.

Não obstante, no ano de 2007, notamos uma discreta, porém significativa inversão nesta tendência, passando o percentual de matrículas da rede pública de ensino a sobrepujar em termos numéricos a rede privada de educação, tendência esta que se mantém até o ano de 2012, consoante a análise da tabela 2.

Tabela 2. Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa - Brasil - 2007 a 2012

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa									
		Federal		Estadual		Municipal		TOTAL Rede Pública		TOTAL Rede Privada	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2007	780.162	109.777	14	253.194	32	30.037	3,8	393.008	50,4	387.154	49,6
2008	927.978	124.718	13	318.404	34	36.092	3,8	479.214	51,6	448.764	48,4
2009	1.036.945	147.947	14	355.688	34	34.016	3,2	537.651	51,8	499.294	48,2
2010	1.140.388	165.355	14	398.238	34	32.225	2,8	595.818	52,2	544.570	47,8
2011	1.250.900	189.988	15	447.463	35	32.310	2,5	669.761	53,5	581.139	46,5
2012	1.362.200	210.785	15	488.543	35	30.422	2,3	729.750	53,6	632.450	46,4

Fonte: Elaboração própria com dados do MEC/Inep/DEEB - Censo Escolar 2007 a 2012.

NOTA 1 - Inclui as três formas de articulação com o ensino médio.

¹ Aluno Especial de Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professor Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

As explicações para o fenômeno descrito apontam, entre outras², para o incremento da Rede Federal de Educação Profissional³ em virtude da multiplicação dos IFs, que, entre os anos de 2002 e 2010 passaram de 140 unidades⁴ para 214, distribuídas por todo o Território Nacional. *Pari passu*, verifica-se o fenômeno da crescente expansão de matrículas na rede estadual mediante a implantação das escolas estaduais de Educação Profissional (EEEP). A exemplo do estado do Ceará, percebemos que no quinquênio 2008 a 2012 o número de unidades de EEEP, saltou de vinte e cinco (25) escolas para noventa e duas (92) escolas, totalizando em 2012 uma matrícula de 24.107 alunos, conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) consolidados na tabela 3.

Tabela 3 - Expansão de Escolas e matrículas da EPT/EMI no Ceará:
2008 – 2012

ANO LETIVO	Nº DE ESCOLAS	MATRÍCULAS EMI
2008	25	3.304,7
2009	51	8.946
2010	59	15.748
2011	90	20.941
2012	92	24.107

Fonte: Elaboração própria com os dados disponíveis em:
<http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 29 abr. 13.

Não é sem motivo, portanto, que sejam desenvolvidas pesquisas acadêmicas buscando aclarar o fato significativo da emersão do EMI no contexto histórico educacional brasileiro, desde seu nascedouro no contexto das políticas públicas implementadas durante o governo Lula (2002 – 2010). Neste sentido, no bloco destes estudos acadêmicos identificam-se atitudes político-ideológicas antagônicas. De um lado, em ramificações situadas mais à direita do debate em tela, inscrevem-se Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que buscam situar a problemática desencadeada pelo EMI no panorama histórico dos embates acalorados entre forças “progressistas e conservadoras”, suscitados no decurso da revogação do Dec. nº 2.208⁵ do ano de 1997.

² Destacamos o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional*. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em 10 mar. 13.

³ A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs], vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Estas instituições possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica**. [online]. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13175>. Acesso em: 10 mar. 11.

⁵ O Decreto nº 2.208 data de 1997, idealizado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), levou a dualidade entre ensino médio e educação profissional a polos opostos, pela proibição legal da articulação entre educação básica e educação profissional. (BRASIL, 2010d).

Em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é analisada a inserção da temática em foco no conjunto mais amplo das mudanças verificadas no mundo do trabalho desde 1970, bem como os desafios de desenvolver um currículo integrado, destacando, por fim, as experiências educacionais desenvolvidas no Espírito Santo e no Paraná, pioneiros no desenvolvimento do EMI. No conjunto destas análises, a integração Educação Profissional e Educação Básica no nível médio de ensino aparece como possibilidade⁶ real de alcance dos ideais socialistas impressos nos conceitos de politecnicidade e escola unitária⁷. Na órbita destas posições, encontramos Gomes e Oliveira (2011), Moura (2007), entre outros.

De outra parte, em ramificações mais à esquerda dos debates, está inscrita Soares (2006), estabelecendo intensa crítica ao que declara ser um *modelo* fundamentalmente economicista e autoritário, referindo-se respectivamente, ao conteúdo e à forma do referido Dec. nº 5.154⁸. Nesta análise, ela procura desconstruir a interpretação dos conceitos de politecnicidade e escola unitária, que teriam sido indevidamente distorcidos pela aproximação com o modelo soviético. Destarte, seria esta excrescência a responsável pela [...] *ideia de “politecnicidade” que constitui, em pleno século XXI, o referencial que inspirou uma política educacional para a escola média.* (SOARES, 2006, p. 347). Assim, perspectivadas, se desenvolvem as produções acadêmicas de Kuenzer (2007, 2009), Rosa (2008), entre outras.

O conjunto das análises consideradas nos parágrafos precedentes ratificam que no Brasil é emblemática a dicotomia histórica entre formação geral e formação profissional, notadamente na escola secundária, haja vista que, desde o nascedouro, a educação formal, devidamente ajustada pela legislação educacional vigente, à época, legitima percursos educacionais formativos diferentes, de acordo com a classe social do egresso, a saber, ensino propedêutico, destinado a filhos da classe política/dirigente e ensino técnico/profissional destinado aos filhos da classe operária/trabalhadora. A problemática a que nos referimos remonta os primórdios da história

⁶ A perspectiva exposta será gradualmente abandonada a partir dos discursos de 2005, e em 2011 já podem ser observadas uma crítica mais contundente ao governo Lula e a política educacional de integração na forma como vem sendo implementada, notadamente em Frigotto (2011) e Ciavatta e Ramos (2011).

⁷ Politecnicidade e escola unitária consistem, *grosso modo*, em insígnias de uma educação socialista nos moldes preconizados respectivamente por Karl Marx e Antonio Gramsci. Nos aproximamos das assertivas de Del Roio (2007) quando indica que os conceitos gramscianos, os quais, *de uma ou outra maneira, nos últimos decênios, caiu no uso comum dentro e fora da academia, ainda que com significados muito diferentes daqueles usados pelo intelectual revolucionário originário da Sardenha.* (p. 63).

⁸ O Decreto nº 5.154/2004 faculta a entes federados estaduais o desenvolvimento do Ensino Médio e da Educação Profissional em formas distintas, a saber: **I. concomitante** - ensino médio e educação profissional - com matrícula diversa, desenvolvido na mesma instituição, ou em instituições diferentes; **II integrado** - ensino médio e educação profissional desenvolvidos numa mesma instituição de ensino, com matrícula única; **III posterior** - educação profissional após conclusão do ensino médio.

educacional brasileira, assumindo contornos de classe social, consoante às *numerosas influencias que dão à divisão do trabalho um caráter determinado em cada época*. (MARX, 2004, p.143).

Não obstante, cumpre destacar, alguns aspectos das mesmas pesquisas apresentadas acabam por naturalizar perigosamente a problemática da divisão social do trabalho/propriedade privada e, por conseguinte a dualidade educacional, obstaculizando, desta feita, a antevisão da superação das deletérias consequências do modo de produção capitalista, enredando, assim, as produções acadêmicas, a não menos famigerada, perspectiva social-reformista⁹, o que *de per se*, anuvia a percepção do horizonte alternativo de produção em bases socialistas, esterilizando, assim, o conteúdo revolucionário das propostas educacionais vigentes, como parecer ser o caso do ensino médio integrado (EMI) à educação profissional técnica (EPT).

A perspectiva marxista em que nos apoiamos no desvelo da problemática abordada neste curto, porém promissor, esforço acadêmico, tem cunho gramsciano na medida em que este resgata o correto enfoque ontológico-marxiano ao compreender que

A marca social [de uma escola] é dada pelo fato de que cada **grupo social tem um tipo de escola próprio**, destinado a perpetuar nestes estratos numa 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, 2010, p. 49, grifo do autor)

A luta de classes e os consequentes desdobramentos na educação, portanto, comparecem na análise gramsciana, como ponto fulcral para o qual convergem, de um lado, a necessidade premente de superação da estrutura férrea de produção capitalista e a sociabilidade por ela engendrada, por mais aparentemente bem sucedida seja sua viabilidade em dado momento histórico. De outra parte, recoloca a importância da proposta educacional/cultural que corrobore a transposição positiva da alienação produzida pelo Capital, pois *a transcendência positiva da alienação é, em última análise, [e somente em última análise] uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização [...] Esta última, porém não deve ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional*. (MÉSZÁROS, 2006, p. 263, 264, grifos nossos).

⁹ O termo reformismo ou gradualismo denotam as formas de “administrar” burguês que ante as constantes crises do sistema socioeconômico do capital procuram desenvolver *a recomendação de que mudanças sociais e econômicas jamais deveriam ser encaradas com potenciais revolucionadores da situação estabelecida. Em vez disto elas teriam que ser concebidas como forma de [...] melhorar, lenta e gradualmente, o padrão de vida para poder gerir a sociedade sobre a base material permanente do capital [...]*. (MÉSZÁROS, 2009, p. 156).

A análise da problemática educacional hodierna impressa na integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil, portanto, aquece o debate em torno da dualidade educacional e, no horizonte mais amplo, a relação entre trabalho e educação, esta somente compreendida corretamente quando perspectivada numa conjuntura sócio-política e econômica de supressão¹⁰ do Capital. Neste sentido, sobressai a importância desta breve investigação acadêmica, na medida em que busca contribuir com as produções científicas que visam situar conveniente as ações educacionais no horizonte da luta de classes pela emancipação humana das classes subalternas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Evolução do pensamento educacional gramsciano – Breves considerações

Para Manacorda (2008) a educação se não for considerada central no pensamento gramsciano, certamente, não poderá ser compreendida enquanto elemento secundário. Com efeito, desde os escritos políticos na fase pré-carcerária de Gramsci (1910–1926), a escola ou programa escolar comparece como elemento cultural geral e, embora não ocupando, ainda, a ordem de preocupação mais imediata dentro da proposta do partido socialista¹¹ do qual Gramsci era integrante desde 1915, apresentava-se, como necessidade genérica, quer em sua forma elementar, profissional ou superior (GRAMSCI, 2004).

De forma subsequente, temos que nos *Cadernos do Cárcere* (1932–1935) a escola, ao lado da igreja, seja apresentada como uma das maiores organizações culturais presente em todas as nações (GRAMSCI, 1999). De outra parte, nas *Cartas do Cárcere* escritas durante o cativeiro à esposa Giulia, entre outros familiares, Gramsci (2005, p. 134) revela que “[...] *desejaria ser informado sistematicamente sobre o quadro científico no qual funciona a escola [...] tenho muitíssimo interesse pela questão da escola*”.

Desta feita, *grosso modo*, consideramos que nos escritos políticos anteriores ao cárcere e posteriores à prisão em face da opressão fascista, a educação, e em particular a escola, se desenvolvem e assumem funcionalidade junto à ação política pretendida pelo filósofo sardo em

¹⁰ O termo assume no texto o significado filosófico de superar/conservar que é uma das conotações atribuída muitas vezes por Marx ao verbo *aufheben*, este pode significar ainda, levantar, sustentar. (MARX, 2007).

¹¹ O ano de 1914 marca muito provavelmente a adesão de Gramsci à seção socialista de Turim, no ano seguinte - 1915 - já se encontra em movimentos da ala radical da esquerda pró-revolucionária. Nesse sentido, participa ativamente dos debates em torno da revolução russa junto ao Partido Socialista Italiano (PSI), dedicando-se a atividade jornalista junto ao *Il grido Del Popolo* vindo a ser substituído pela edição turinense do *Avanti*. *Gramsci funda em 1919 a revista L'Ordine Nuovo*, juntamente com os amigos Tasca, Togliatti e Terracini. Nos debates de 1917 propõem a criação de uma associação proletária de cultura, como imprescindível junto à ação política e econômica dos socialistas. (A. Gramsci, *Quaderni del cárcere*, ed. crítica de Valentino Gerratana, Turim, Einaudi, 1975, p. XLIII-LXVIII. Apud GRAMSCI, 1999, p. 52,53).

oposição às contradições sociais inerentes ao modo de produção capitalista em suas diversas fases de “desenvolvimento”, e em particular, àquela que caracterizava o período compreendido entre o final do séc. XIX e início sec. XX na Itália.

Esclareçamos, porém, que a articulação funcional entre escola e atividade política não seja um dado estático no pensamento gramsciano, esta assume importância progressiva, conforme o período vivenciado por Gramsci na conjuntura da realidade que teve de viver e enfrentar, assumindo, portanto, grau de consistência teórica em função do amadurecimento intelectual face às experiências pessoais de ordem familiar, social e política, vivenciadas à época, podendo-se apresentar como extremos desse processo de maturação intelectual acerca da temática escolar, num polo, a crítica às feições burguesas da escola pública e, noutro polo, o conceito de escola unitária.

Constata-se, portanto, que a preocupação com a instituição escolar se associa no pensamento gramsciano, de um lado, ao aspecto quantitativo, relacionado ao número de pessoas das classes populares que passavam por ela, o que realça sua importância, enquanto mecanismo de elevação das massas populares a um nível superior de cultura, pelo contato com os intelectuais¹². De outro lado, no aspecto qualitativo, por ser o *locus* onde se dá a formação de intelectuais. Ambas as facetas desta realidade dialética refletem o papel organizativo e conectivo da escola face aos grandes planos básicos da superestrutura social representados, de um lado, pela sociedade civil¹³, na qual se processa o estabelecimento da hegemonia¹⁴, e por outro lado, pelo Estado e o governo jurídico, esteio do comando ou “domínio direto” (GRAMSCI, 2010).

¹² Os intelectuais em Gramsci, surgem como categoria responsável por garantir ao grupo a que se vincula de forma orgânica (estabelecido, criado com função determinada. Ex. técnicos em geral) ou tradicional (nascido no grupo. Ex. padres) “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2010, p.15).

¹³ Não nos deteremos na polêmica suscitada por alguns teóricos que a exemplo de Norberto Bobbio (1976) atribuem uma pretensa digressão na concepção da Sociedade Civil em Marx e Gramsci. Não obstante, cumpre esclarecer que, *grosso modo*, para o autor em tela, a Sociedade Civil em Gramsci faria parte do momento da superestrutura, enquanto para Marx, a sociedade civil estaria no momento da estrutura econômica. De nossa parte, nos aproximamos das análises empreendidas por Coutinho (2007) ao indicar que o conceito de Sociedade Civil em Gramsci consiste no desenvolvimento do conceito marxiano. A Sociedade Civil em Gramsci se interliga sistematicamente ao seu conceito de Estado Integral, este se constitui, de um lado, por um momento político – a sociedade política, o Estado em sentido *stricto* e, de outro lado, pelo momento da sociedade civil, momento das instituições públicas, no qual se forja a hegemonia (vide nota 7). Na concepção dialética do conceito de Estado Integral gramsciano, entendida a partir dos momentos da Sociedade Política e da Sociedade Civil, o filósofo da Sardenha supera/conserva o conceito marxiano de Sociedade Civil e Estado. Ademais, cumpre lembrar que Gramsci fora capaz de desenvolver os conceitos marxianos expressos anteriormente se beneficiando do desenvolvimento histórico de sua época, na qual se verifica uma complexificação das estruturas sociais mediante a elevação do número de: escolas, sindicatos, partidos políticos, associações comunitárias, parlamentos eleitos censitariamente, etc. Conjuntura esta, muito distinta daquela em que viveu Marx. Não obstante, importa sublinhar que embora separados pelo tempo histórico, Marx e Gramsci estavam unidos pelo ideal maior se superar a opressão imposta pelo sistema sociopolítico e econômico capitalista.

¹⁴ A hegemonia em Gramsci, *grosso modo*, incorpora além do sentido habitualmente político - herança leninista; o aspecto ou momento cultural, visando um progresso intelectual de massa e não apenas de restritos extratos de intelectuais. A hegemonia enquanto categoria utilizada nesta pesquisa é interpretada, gramscianamente falando, como consenso numa ordem superior como consequência da

Em síntese, a escola enquanto plano da superestrutura com função de organismo privado de hegemonia da sociedade civil, componente do Estado Integral, concebido em Gramsci como complexo dialético composto pelo momento da sociedade civil e pelo momento da sociedade política, se constitui, desta feita, como trincheira para os embates político-ideológicos sempre presentes no pensamento educacional gramsciano, conforme aludido por Manacorda (2008).

Cumpramos esclarecer, do exposto, que na concepção de Estado Integral, Gramsci vislumbra consoante a Marx o momento histórico no qual *o homem tiver organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.* (MARX, 2010, p. 54; grifos do autor), ou seja, na vigência do socialismo. Neste sentido, asseveramos que as interpretações que colocam acento na ideia de que o Estado Integral em Gramsci represente somente um avanço-conservação em relação a concepção marxiana de Estado como débil de conteúdo e forma. De modo diverso, entendemos que a tônica não se restrinja à compreensão da realidade, abrange, principalmente, sua transformação, pois consoante a Marx (2007, p. 535), *os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.*

2.2 A emersão da escola unitária no horizonte das reflexões gramscianas

O modelo educacional dicotômico é extremamente útil para a mistificação da natureza contraditória dos fenômenos sociopolíticos e econômicos, no capitalismo. Com efeito, repartindo a educação escolar por critérios classistas temos que a classe dominante perpetua seu *status quo*, apresentando ao conjunto da sociedade seus interesses de classe como sendo universais, beneficiando-se, para tanto, de um formidável e poderoso arsenal ideológico que contribui sobremodo na chancela de sua dominação.

atividade dos intelectuais junto aos simples mediada pelos elementos da filosofia da práxis. Sendo esta uma referência ao materialismo histórico marxiano. Assim, A filosofia da práxis [materialismo histórico dialético] não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para **manter a unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais.** (GRAMSCI, 1999, p.103; grifos nossos)

A teoria revolucionária gramsciana é radical naquilo que compreende como necessidade histórica, a saber: a superação do Capitalismo. Nesta intenção, ganha fôlego a luta por uma frente ideológica-cultural que corrobore a luta político-econômica, pois

Sendo a ideologia a consciência prática inevitável das sociedades de classe, articula de modo que os membros das forças sociais opostas possam se tornar conscientes de seus conflitos materialmente fundados e resolvê-los pela luta, a questão realmente importante é a seguinte: os indivíduos, equipados com a ideologia da classe a que pertencem, estão ao lado da causa da emancipação, que se desdobra na história, ou se alinha contra ela? A ideologia pode (e de fato o faz) servir a ambos os lados com seus meios e métodos de mobilização dos indivíduos que, por menos que a compreendam com clareza, necessariamente participam da luta que se desenrola [...] A reprodução bem-sucedida das condições de domínio não poderia ocorrer sem a intervenção ativa de poderosos fatores ideológicos em prol da manutenção da ordem existente. (MÉSZÁROS, 2009, p. 1032).

Não é sem motivo, portanto, que Gramsci procure com obstinação heroica municiar as classes subalternas de elementos culturais potencialmente úteis à compreensão e à mudanças sociais requeridas pela realidade que se apresentava cindida e, assim, convenientemente próspera à reprodução da relações sociais desiguais, inerente ao mote capitalista. Neste sentido, somente uma proposta educacional de cunho revolucionário, para além do utopismo acadêmico e do pragmatismo educacional subserviente interessaria a Gramsci. Assim, sobressai a importância que o conceito de escola unitária ganha no conjunto das análises gramscianas.

Com efeito, o filósofo sardo se esforça em precisar o conceito de escola unitária, *na qual o trabalho e a teoria estão estritamente ligados*. Há de se destacar que no contexto educacional histórico da época¹⁵, aquilo era considerado progressista, em termos de práticas educacionais, consistia em escolas que instituíam cursos teóricos de matérias clássicas e científicas, ao lado de cursos manuais e práticos, que eram oferecidos aos alunos, de acordo com sua escolha, oportunizando, desta feita, que o trabalho manual fosse acompanhado pelo trabalho intelectual.

Destacamos, em continuidade ao expresso no parágrafo precedente, que não se verificava nenhuma relação orgânica entre a teoria ensinada nas salas de aula e a prática desenvolvidas nas oficinas. De qualquer forma, o aluno aprendia a aplicar seus conhecimentos e desenvolvia suas capacidades práticas. Neste sentido, as experiências

¹⁵ Entre 1922 e 1924, o filósofo Giovanni Gentile ocupou o cargo de ministro da Instrução Pública no governo fascista e empreendeu, em 1923, uma reforma no sistema educacional italiano, acentuando *a separação ideológica entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país*. (MONASTA, 2010, p. 14; grifos do autor).

em tela em nada contribuía, a não ser superficialmente, com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares. (GRAMSCI, 2010, p. 174 e 175).

Do exposto, evidencia-se a importância do papel que a escola unitária teria que desempenhar no tipo de sociedade vislumbrada por Gramsci, introduzindo-se no campo cultural¹⁶ de batalha político/ ideológico, como um dos aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade de civil, tendo, portanto, função precípua na formação de uma consciência unitária que desse unidade de pensamento e ação ao conjunto da sociedade e não a indivíduos singulares ou a uma classe social específica. Uma “visão de mundo coerente e unitária” na linguagem pictografada do cárcere corresponde ao próprio materialismo histórico dialético marxiano, alicerce para a transformação social.

A proposta da escola unitária surge, sinteticamente, como uma escola que não apenas fundiria mecanicamente a formação geral e técnico/profissional, mas, e, sobretudo, daria conta de contribuir fortemente para a formação de uma consciência social em torno de uma proposta político/social para além das meras relações de produção (estrutura) capitalistas vigentes, inaugurando, assim, um novo Bloco Histórico¹⁷. Para Gramsci, a escola unitária

[...] ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...] a inteira função de educação e formação de novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (2010, p. 36).

Portanto, por intermédio da concepção da Escola Unitária o filósofo sardo estabelece uma dura crítica a escola tradicional que era oligárquica já que **se destinava à nova geração dos**

¹⁶ Consoante a Konder (2010), *a classe dominante tem sobrevivido e mantido a exploração dos trabalhadores porque consegue neutralizar algumas áreas importantes do campo de batalha da cultura e, com isso manter a hegemonia [...] Gramsci é, entre os marxistas, aquele cuja perspectiva recebeu estímulos mais poderosos na orientação de travar combates no campo cultural.* [sic] (p. 108, 109. Grifos do autor).

¹⁷ Em face dos limites impostos neste veículo de pesquisa científica não temos como desenvolver em toda sua extensão o desenvolvimento que o conceito de Bloco Histórico alcançou em Gramsci. Não obstante, esclarecemos, *grosso modo*, que a noção de bloco histórico consoante às análises gramscianas permite evidenciar que o conjunto dialético formado entre [...] *A estrutura e as superestruturas forma um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção [...] O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que precisamente o processo dialético real).* (GRAMSCI, 1999, p. 250, 251).

grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente, como também avança/conserva sobre àquelas propostas educacionais que se diziam progressistas, porém na prática conservavam polarizadas a teoria e a prática que se dispunham a superar, destinando-se, em verdade, **a perpetuar as diferenças sociais**, como ainda a **cristalizá-las em formas chinesas**. (GRAMSCI, 2010, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a investigação acadêmica em tela nos dispomos a investigar a validade hodierna da dualidade educacional como categoria explicativa da educação brasileira, bem como sua funcionalidade na perpetuação da estrutura de classes sociais e da divisão social hierárquica do trabalho/propriedade privada, na medida em que estas constituem pressupostos básicos para a reprodução do sistema sociopolítico e econômico capitalista.

No intuito expresso no parágrafo anterior, buscamos aproximar a atual proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EPT) aos pressupostos teóricos filosóficos e práticos da concepção gramsciana incutidos no conceito de escola unitária, buscando evidenciar elementos que corroborassem com o processo de emancipação humana *para além do capital*. A escolha da referida proposta educacional se deu na medida em que esta pretensamente íntegra as dimensões entre teoria e prática do conhecimento no ambiente escolar.

O conjunto das análises envidadas nesta investigação permite ratificar a dualidade educacional brasileira como funcional ao atual estágio de desenvolvimento capitalista que demanda uma formação unilateral, ainda que em patamar crescente de complexidade, implicando numa elevação conveniente da dosagem da educação formal dispensada às classes subalternas, sem que isso signifique, de longe, rever a estrutura social das classes e a divisão social hierárquica do trabalho/propriedade privada. Neste sentido, o movimento educacional representado pelo Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional Técnica (EPT) comparece à pesquisa como um programa educacional que tenta responder as demandas dos processos de racionalização das forças produtivas da contemporaneidade, reproduzindo em novas bases a exploração humana. Refletindo, desta feita,

[...] um processo de progressiva degenerescência: as escolas do 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 louvado como democrático**, quando, na realidade, não só **é destinado a perpetuar as diferenças sociais**, como ainda a **cristalizá-las em formas chinesas**. (GRAMSCI 2010, p. 49).

No percurso investigativo, evidenciou-se, outrossim, a tentativa de associação indevida de diversos conceitos originalmente de cunho socialista à proposta do EMI, os quais, neste sentido, são esvaziados de suas referências originais assentes em uma sociabilidade diversa da engendrada pelo capital, sendo, por conseguinte, reduzidos a meras ideologias em sentido croceano – instrumentos de governo – que encharcam os documentos e discursos oficiais, advogando ganhos reais, porém, mínimos para parcela diminuta dos filhos da classe trabalhadora.

Sublinhamos, conforme enunciado no parágrafo precedente, a utilização do termo escola unitária como referencia teórico-metodológica à proposição do EMI. Neste caso, a aproximação com os pressupostos gramscianos evidenciaram contradições de toda ordem, demonstrando que a referida proposta, *grosso modo*, consiste numa aproximação mecânica entre teoria e prática, o que se apresenta desde a sua organização básica, na qual as disciplinas de conhecimento geral se desenvolvem em turnos distintos daquelas de cunho profissionalizante (BENFATI, 2011)

Assim, resta demonstrado que o EMI tem dificuldades em se sustentar enquanto proposta educacional que municie minimamente as classes subalternas de elementos proativos à emancipação humana, posto que nascida no terreno das contradições inerentes a sociabilidade capitalista, sendo elaborada do ponto de vista do capital, em nada pode contribuir para a inauguração de novas relações sociais que caracterizam o advento da escola unitária, pois em sua essência, esta

Significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola mas em toda a vida social. O principio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2010, p.40).

Os elementos da proposta educacional gramsciana encerrados no conceito de escola unitária, portanto, colaboram em conteúdo e forma à viabilidade da alternativa socialista em face da supressão do Capital, sem a qual, qualquer pretensa proposição de emancipação humana tenderá invariavelmente ao idealismo especulativo ou ao gradualismo típico das elucubrações sociais ditas democráticas, haja vista que

a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual,

nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças próprias” [forças própria] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política. (MARX, 2010, p. 54).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O Currículo do Ensino Médio Integrado**: da intenção à realização. 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Gramsci e la concezione dela soicetà civile**. Milão: Feltrinelli. 1976.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. [online]: BRASIL. MEC. SEMTEC.PROEP.1996, Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, acesso em: 15 nov. 2010a.

_____. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. [online]: MEC, abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>, acesso em: 10 nov. 2010b.

_____. **Decreto Presidência nº 5154/2004**. [online]: Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667843/dou-secao-1-26-07-2004-pg-100>>, acesso em 20 nov. 2010c.

_____. **Decreto Presidência nº 2208/1997**. [online]: Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/613312/dou-secao-2-08-07-2002-pg-13>>, acesso em 20 nov. 2010d.

CIAVATTA. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. São Paulo, Vozes, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERRETTI, C. J. **Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil**: Anos 90. Educação & Sociedade nº 59. Campinas: Cedes, ano XVIII, ago. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

_____ e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GOMES, Alfredo M. & OLIVEIRA, Ramon. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 69-81. jan./jun. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. V. 1, 5ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

- _____. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo, v. 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere: 1931-1937**, v.2. Tradução Luiz Sérgio Henrique. Organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.
- _____. **Escritos políticos**, Volume. 2. Organização e tradução: Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991.** São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS. **Obras Escolhidas**. v.1. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega. 2008.
- KONDER, Leandro. **Em torno de Marx.** São Paulo: Boitempo, 2010.
- KRAWCZYK, NORA. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo, Ação Educativa. 2009. (Cadernos em questão, 6, p.).
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 3ª ed.2002.
- _____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2007.
- MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** São Paulo: Editora Alínea, 2008.
- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Ícone, 2004.
- _____. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo. 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** 2ed. São Paulo, Boitempo, 2007.
- _____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo, Boitempo, 2006.
- _____. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição.** São Paulo, Boitempo, 2009.
- MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. In: **ANPED**. 30ra. GT 09. 2007. Minas Gerais: Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/30ra>>. Acesso em: 14 jun. 11.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 32. Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. Cadernos **Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 jan. 2013.