

A proposta educacional de Gramsci e o Ensino Médio Integrado na perspectiva dos servidores-pesquisadores: conflitos e aproximações

Gramsci's educational proposal and Integrated High School from the perspective of server-researchers: conflicts and approaches

Recebido: 21/08/2023 | **Revisado:** 18/03/2024 | **Aceito:** 18/03/2024 | **Publicado:** 20/11/2024

Gilberto José de Amorim
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4920-064X>
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
e-mail: gilbertoamorim@iftm.edu.br

Alcione De Souza Junio
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1188-5473>
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
e-mail: alcionejunior@iftm.edu.br

Como citar: XAMORIM, G. J.; JUNIO, A. S. A proposta educacional de Gramsci e o Ensino Médio Integrado na perspectiva dos servidores-pesquisadores: conflitos e aproximações. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 3, n. 24, p.1-16 e15947, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O ensino médio integrado é palco das mais variadas perspectivas: desde uma visão transformadora até uma proposta produtivista. Por meio desta pesquisa, compreendeu-se como os servidores dos institutos federais que estudam o ensino médio integrado incorporaram a proposta de escola unitária desenvolvida por Gramsci. Tem-se como fonte de pesquisa teses e dissertações produzidas nos anos entre a criação desses institutos federais e a aprovação da contrarreforma do ensino médio pelo governo Temer (2008-2017). Evidencia-se que a concepção educacional de Gramsci foi traduzida das mais diferentes formas: tanto na construção de uma proposta revolucionária quanto em uma perspectiva pró-mercado (responsável por dificultar a construção de um ensino médio transformador).

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Institutos Federais; Escola Unitária; Gramsci.

Abstract

Through this research, it was understood how the employees of federal institutes studying Integrated High School (EMI) incorporated Gramsci's proposal of a unified school. The study used theses and dissertations produced between the years of creation of these federal institutes and the approval of the counter-reform of high school education by the Temer government (2008-2017) as research sources. These works show that Gramsci's educational conception was interpreted in various ways, serving as both a banner of struggle for the construction of a revolutionary proposal and within a pro-market perspective. Thus, it is crucial that these undue appropriations be fought against, as they hinder the construction of a truly transformative High School education.

Keywords: Integrated High School; Federal Institutes; Unified School; Gramsci.

1 A PROPOSTA EDUCACIONAL DE GRAMSCI E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES: CONFLITOS E APROXIMAÇÕES

O ensino médio é, atualmente, um dos principais temas discutidos no campo educacional. As análises em torno desse período escolar estão relacionadas aos objetivos, à qualidade e aos problemas relativos ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes. De acordo com Eliza Ferreira (2017), de maneira geral, os defensores dos princípios liberais buscam inserir nas escolas princípios empresariais pautados na ideia de capital humano.

Diferentemente dessa concepção, segmentos da sociedade acadêmica e educacional, sobretudo o Grupo de Trabalho (GT) 9 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), defendem um modelo de ensino médio que seja capaz de proporcionar uma formação ampla na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, esse grupo defende um projeto educacional que busque promover a formação do ser humano acima de qualquer interesse mercadológico. Porém, cabe ressaltar que esses estudiosos podem ser divididos em duas grandes tendências, ambas fundamentadas nos conceitos de Marx e Gramsci. De um lado, estão aqueles que acreditam que a melhor proposta é o ensino médio integrado (EMI). De outro lado, estão os pesquisadores que não acreditam na necessidade de uma proposta de travessia da realidade do ensino médio atual para a escola unitária.

Os defensores dessa primeira proposta, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), qualificaram-na como de “travessia”, imposta pela realidade de milhões de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, precisam inserir-se rapidamente no sistema produtivo. Assim, o EMI, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germes de sua construção. Pela luta possível nas condições materiais objetivas, deve-se afirmar o EMI na direção da escola unitária e politécnica, e não do dualismo, da fragmentação e do aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.

No caso do EMI, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) propõem que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. Por meio do EMI, segundo os autores, busca-se focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho intelectual/manual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuarem como dirigentes e cidadãos.

Já os adeptos da segunda tendência propõem como antítese do modelo neoliberal o ensino médio unitário. Para Dore (2006), a noção de escola unitária origina-se na busca de Gramsci pelo desenvolvimento de um princípio educativo. A unitariedade como princípio é algo maior do que a instituição escolar. Ele se relaciona com a luta pela igualdade social e pela superação das divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho manual e intelectual.

Nessa mesma perspectiva, Semeraro (2021) assinalou que as propostas de Gramsci não foram pensadas para a sociedade socialista. Ao contrário, as teorias do pensador italiano foram elaboradas tendo em vista a realidade conjuntural daquele momento e, por isso, concebidas como armas para as atividades e lutas empreendidas pelas classes subjogadas nas mais diferentes esferas.

Segundo Nosella (2016), a proposta dos pesquisadores que não acreditam na necessidade de uma travessia se fundamenta em dois pressupostos. De um lado, na concepção de que a omnilateralidade do ensino básico é a demonstração do princípio de uma política nacional igualitária. De outro, no pressuposto da dialética histórica contrária à política conciliadora de construção etapista.

A partir dessa querela, este trabalho buscou compreender como o pensamento de Gramsci foi incorporado nas teses e dissertações produzidas por servidores dos institutos federais (servidor-pesquisador), tanto docentes quanto técnicos administrativos em educação (TAE), que, de forma direta ou indireta, relacionaram em seus estudos o EMI implementado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (ou Rede Federal).

As fontes da pesquisa foram as teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores da Rede Federal entre os anos de 2008 e 2017. O recorte cronológico deve-se à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorrida em 2008 e à promulgação da reforma do ensino médio promovida pelo governo Temer que provocou a descontinuidade na proposta defendida pelos intelectuais ligados ao Ministério da Educação (MEC) ao longo dos governos Lula e Dilma. A busca pelos trabalhos foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹.

Por meio da pesquisa, tivemos acesso a 112 trabalhos de pós-graduação produzidos por servidores-pesquisadores dos institutos federais que tinham alguma relação com o EMI. Acerca do local de trabalho dos servidores-pesquisadores, a pesquisa conseguiu abarcar 33 instituições, abrangendo todas as regiões do Brasil.

Apesar de pertencerem à mesma instituição e, muitas vezes, trabalharem no mesmo curso, esses sujeitos não possuem um discurso homogêneo sobre qual ensino deve ser ministrado. Os servidores da Rede Federal, mais especificamente aqueles que pesquisaram algo sobre o EMI, possuem as mais diversificadas formações, constituem diferentes grupos e, por isso, têm as suas próprias representações coletivas, que traduzem concepções e modelos. Além disso, todos os trabalhos concluídos e analisados partiram da interpretação da proposta educacional de Gramsci. Desse modo, para compreensão do campo de pesquisa acerca da educação profissional e tecnológica (EPT), é fundamental analisar como o pensamento de Gramsci foi incorporado nas teses e dissertações dos servidores-pesquisadores que estudaram o EMI.

¹ Esses dados foram detalhados e podem ser consultados em: AMORIM, Gilberto José de. *Em busca da escola unitária: entraves e perspectiva para a formação integrada nos institutos federais*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

2 A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Para compreender a proposta educacional de Gramsci, deve-se conhecer não apenas o contexto em que ela foi concebida, mas também os principais conceitos que a sustentam. Por meio da análise da biografia de Gramsci, de seus apontamentos e da realidade italiana, percebe-se que a história desse pensador se entrelaça com alguns dos temas éticos e políticos mais relevantes do século XX. Assim, a concepção teórica formulada pelo autor exala os paradoxos de seu tempo. Seu pensamento foi influenciado pelos acontecimentos de sua infância vivida na Sardenha (Itália), por suas leituras juvenis acerca do movimento socialista e pelo aprendizado de sua militância política.

Desse modo, não é possível compreender a práxis de Gramsci fora do horizonte revolucionário, porque, para ele, a luta pela realização do socialismo foi não apenas o seu sonho, mas a grande utopia do século XX. Em todas suas publicações, a luta pela construção do reino da liberdade é sua preocupação máxima, seu pensamento e sua vida. Trata-se, portanto, do norte que iluminou todas as demais questões, inclusive sua concepção de cultura e educação.

O conceito de revolução é fundamental para a compreensão da sua proposta educacional. Por exemplo, ao defender a importância da criação dos conselhos de fábrica, Gramsci (2004) indicou que a revolução proletária é um longo e doloroso processo histórico. Para o seu surgimento, é primordial o desenvolvimento de determinadas forças produtivas em um determinado ambiente histórico. Em uma perspectiva marxista, o autor assinalou que, em certa fase desse processo, as novas forças produtivas não podem mais se desenvolver e se organizar de modo autônomo nos quadros oficiais em que se processa a convivência humana. Apesar de ter como base a concepção de revolução de Marx, para Nosella (2016), Gramsci transformou o conceito e passou a considerar revolução como uma mudança profunda da sociedade e do mundo que se inicia na cultura, no senso comum, na ideologia. Ela é capaz de evitar a revolução passiva e de conduzir os subalternos a uma nova hegemonia.

O processo revolucionário, na perspectiva de Gramsci (2004), realiza-se no terreno da produção, ou seja, no local de trabalho. É no processo produtivo que as relações entre opressor e oprimido, explorador e explorado são mais explícitas, em que não existe liberdade ou democracia. O processo revolucionário efetiva-se onde o operário não é nada e quer se tornar tudo, onde o poder do proprietário é ilimitado, tendo influência sobre a vida e a morte do operário e de toda sua família. Para a concretização desse processo revolucionário, é necessário que o ato revolucionário ocorra nessas condições. Ele consiste em um esforço consciente para quebrar todo o aparato de poder econômico e político em cujo interior as forças produtivas revolucionárias estavam contidas de modo opressivo.

O conceito de revolução passiva permitiu a Gramsci refletir sobre a forma como a burguesia ocidental se comportava ante os obstáculos impostos pelos subalternos. Para ele, perante o temor do protagonismo popular, as classes dominantes do Ocidente buscavam consolidar seu domínio por meio de uma lógica revolução/restauração. Ela consiste em satisfazer em pequenas doses e com métodos reformistas certas exigências e, assim, manter as classes subalternas em sua fase primária, corporativista.

Para contrapor esse reformismo, Gramsci (2004) defendeu que o processo revolucionário deve privilegiar o acesso à cultura avançada e de convencimento (ou seja, a “guerra de posições”) em detrimento da proposta de luta por meio da guerrilha e de golpes de Estado (em resumo, a “guerra de movimentos”). Apesar de defender e aprofundar a noção de revolução como caminho para a construção do socialismo, o autor não era partidário de que ela ocorreria naturalmente. Segundo ele, a única previsibilidade viável era a possibilidade de luta, não os seus momentos concretos nem seus resultados e consequências. A previsão revela-se, então, não como um ato científico do conhecimento, mas como a expressão abstrata do esforço que se faz, o modo prático de criação de uma vontade coletiva.

Para isso, a cultura, a educação e fundamentalmente a escola são vistas como espaços de construção e disseminação de uma nova vontade coletiva, já que sua efetivação pressupõe a elevação cultural dos trabalhadores, destruindo, assim, o monopólio burguês sobre o conhecimento científico. Nesse sentido, a construção de uma vontade coletiva demanda a instrução, a convicção e a organização da classe trabalhadora. Segundo Turgatto (2018), é necessária a construção de uma unidade cultural e social por meio da qual uma multiplicidade de vontades coletivas desagregadas, com fins heterogêneos, volta-se conjuntamente para a busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção de mundo.

Um dos elementos fundamentais para a construção dessa vontade coletiva são os intelectuais. Gramsci (1999) compreendeu o intelectual como mediador da construção da vontade coletiva da classe subalterna. Por meio dela, os trabalhadores poderão se reconhecer como uma nova força hegemônica capaz de lutar contra a sociabilidade capitalista e instituir um novo e igualitário ordenamento social. Para isso, segundo Gramsci (2007), o estudo deve ser visto por todos os subalternos como o principal trabalho da juventude proletária, sendo importante convencer os integrantes da classe trabalhadora de que o aprendizado escolar é um trabalho que exige esforço intelectual, físico e nervoso. Essa profissão exige perseverança, disciplina e até sofrimento. Em resumo, é um hábito que se constrói com muito suor, fadiga e dedicação.

Para alcançar tal objetivo, Gramsci (2001) defendeu a necessidade de reformar a escola italiana. Diferentemente da reforma fascista (promovida por Giovanni Gentile na década de 1920), o pensador sardo propôs a ampliação da intelectualidade das massas trabalhadoras, e, por isso, a escola secundária tradicional deveria ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional. Para Gramsci, a escola passava por um profundo processo de degeneração. Isso ocorria porque as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, passaram a predominar sobre a escola formativa, “desinteressada”. O aspecto mais paradoxal da reforma Gentile, segundo o intelectual sardo, reside no fato de que a escola complementar, implementada pela reforma, apesar de ser propagandeada como democrática, foi ainda pior do que a anterior, pois não somente colaborou na perpetuação das diferenças sociais, como ainda ajudou em uma gigante cristalização das diferenças de classe.

Um dos elementos fundamentais na elaboração da proposta educacional de Gramsci (2001) foi a crítica radical da separação entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”. Segundo ele, essa distinção era ideológica. Seu objetivo seria

desviar a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os aspectos técnicos do trabalho.

Segundo Nosella (2016), a pulverização da escola profissional/complementar financiada pelo governo fascista tende a eternizar as diferenças sociais. No entanto, ao criar uma hierarquização interna, ela passa para o senso comum a ideia de que é meritocrática e democrática. Como exemplo, o autor citou a diferenciação entre o operário manual e o proletário qualificado, entre o camponês e o agrimensor ou pequeno agrônomo. Nessa perspectiva, é possível assinalar que Gramsci combateu veementemente o oferecimento à classe trabalhadora de uma cultura e uma escola pobre, vulgar e desconexa da realidade material vivida pelos trabalhadores.

Essa escola ainda inculca na mente dos jovens que eles são menos capazes do que realmente são. Isso, segundo Gramsci (2004), inibe-os de se expressarem, uma vez que eles foram adaptados a pensar que sua função na vida não é produzir ideias, dar a direção, ter opiniões. Seu aprendizado respalda a noção de que eles devem seguir as ideias dos outros, executar a direção estabelecida pelos outros e escutar e seguir atentamente as opiniões alheias.

No caso da classe dominante, diferentemente, a escola tem a função de preparar as crianças e a juventude para o exercício de direção e planejamento da sociedade. De acordo com Gramsci (2004), o jovem burguês, antes de ter qualquer conhecimento prático acerca da produção, é conscientizado pela escola dos valores defendidos pela sua classe. A juventude, nesse sentido, é submetida a uma realidade escolar que permite que ela seja inserida no mundo do trabalho já formada e pronta para a luta, com uma concepção pré-constituída, inserida nos quadros dos dominadores e previamente preparada para isso.

Gramsci (2001) demonstrou que não é possível estudar a escola de forma isolada, sem compreender as relações nas quais ela se insere. No processo educativo, tudo está conectado, coordenado, e a falta de qualquer um dos elementos que o constitui o torna desagregado. Além disso, o autor assinalou que é importante compreender como os diversos sujeitos que compõem a instituição interagem entre si, formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo.

Isso demonstra que, segundo Gramsci (2001), nenhuma consciência é resultado de geração espontânea e vista como consequência de um saber individual e natural, contido no DNA de cada indivíduo. Para ele, a conscientização é resultado das relações sociais, ou seja, da fração da sociedade civil da qual o ser humano participa, ou seja, das relações sociais tais como elas se entrelaçam na família, na vizinhança, na escola e na igreja. Desse modo, a consciência individual da maioria dos estudantes reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares.

Para compreensão da proposta educacional gramsciana, é fundamental também analisar a relação entre trabalho e educação como caminho para se conquistar a chamada liberdade concreta. Nesse sentido, Gramsci (2001) argumentou que não é possível conceber qualquer tipo de trabalho como algo puramente intelectual ou muscular-nervoso. Seria um equívoco definir qualquer trabalhador pela especificidade de seu trabalho. Todo e qualquer trabalho, segundo o autor, caracteriza-se por ser realizado em determinadas condições e em certas relações sociais.

Apesar de defender que a escola deve ser apartada do trabalho produtivo, já que a escola deve ser escola e a fábrica deve ser fábrica, Gramsci afirmou que a primeira nunca deve negar a importância do trabalho ou propor o seu esquecimento. Já a fábrica, apesar de se relacionar com a escola, desenvolve-se por meio da maquinaria, das ferramentas de trabalho e da exploração do trabalhador, tendo em vista o processo produtivo.

Na escola, todas as ferramentas desenvolvidas para aumentar a produção na fábrica são entendidas em seus fundamentos, como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens. A concepção de trabalho para a proposta educacional de Gramsci (2001) é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É, segundo o autor, por meio dessa compreensão que se torna possível, sobretudo, a possibilidade concreta de liberdade individual. Desse modo, a concepção de educação vinculada ao pensamento de Gramsci não permite a análise da escola de forma isolada nem a concepção do estudante e de suas práticas fora de sua realidade material, pois é na concretude que nasce e se desenvolvem todos os seus anseios, ou seja, o processo educativo deve ser concebido e analisado nas relações e nos antagonismos de classe.

A crítica de Gramsci (2007) parte do pressuposto de que não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, ou seja, não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Nessa perspectiva, o autor buscou em boa parte dos seus escritos denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico, que estabelece a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A categoria trabalho como princípio educativo, nas propostas de Gramsci, é vista como o caminho para a liberdade concreta, humanista e universal. Por meio dessa noção, o intelectual sardo escancarou a necessidade de propiciar para as classes subalternas uma escola humanista, “desinteressada”. A escola unitária também é uma denúncia acerca da gravidade da existência de uma escola dualista, oligárquica, que nega aos trabalhadores o acesso à cultura avançada e ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Para os oprimidos, ofereciam-se institutos técnicos e profissionais.

Desse modo, o conceito de “desinteressado” não nasceu do debate sobre neutralidade (ou não) das ideologias, da ciência ou da técnica. Ele foi usado por Gramsci (2007) como contraposição a algo interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista. O termo “desinteressado” está vinculado a uma proposta ampla, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens. Nessa perspectiva, a escola e a cultura “desinteressadas” seriam as únicas capazes de formar profundamente os seres humanos aptos a exercer com competência a hegemonia.

Por meio da ideia de trabalho e de todo o feixe de relações sociais que nele estão embutidas, a formação deve ser classista, vinculada ao desenvolvimento da classe oprimida, proletária, do partido do trabalho. Assim, Gramsci (2007) defendeu uma formação humanista para o proletariado, mas rejeitou a ideia de o formar em uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação.

Gramsci (2001) definiu e pensou a escola unitária como a antítese, a crítica radical e profunda da reforma educacional italiana que estava sendo promovida pelo

governo fascista. Ao mesmo tempo, sua proposta educacional rompeu com qualquer outra proposta construída sobre alicerces abstratos, vazios, idealistas ou metafísicos. A luta gramsciana foi pela superação de uma concepção escolar que divide os estudantes entre os que terão acesso ao conhecimento mais profundo que a humanidade já produziu (minoría) – e, por isso, estarão aptos a dirigir – e aqueles (maioría) que serão contemplados com um conhecimento limitado, raso, estreito – e, conseqüentemente, ocuparão postos de trabalho de execução simples, cumprindo de forma ordeira as ordens de quem dirige, sem as condições mínimas para ao menos controlá-los.

Nos escritos de Gramsci, também se percebe que o processo formativo para o mundo socialista não visa formar uma *intelligentsia* amorfa e sem conteúdo que lota seus cérebros de dados e informações sem nenhum respaldo na realidade vivida ou, menos ainda, meros executores, operadores técnicos úteis apenas para o processo de reprodução do capital. O autor defendeu que a luta da classe trabalhadora deve ser pela formação de homens cultos, historicamente determinados, que compreendam o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

A escola unitária daria a todos os estudantes acesso aos saberes essenciais que possibilitariam a inserção tanto na vida social quanto na realidade produtiva. Para isso, ela deve ser universal, laica, pública, obrigatória, integral e gratuita. A unitariedade no aspecto formativo (ou melhor, no acesso ao conhecimento) e na questão metodológica e didática deve superar as escolas burguesas em qualquer de suas vertentes, seja tradicional, religiosa ou profissionalizante.

Tanto nos cadernos quanto nas cartas enviadas para amigos, correligionários e parentes, Gramsci (2007) sempre apontou para a importância de se relacionar dialeticamente trabalho e educação. Segundo o autor, na escola unitária, a teoria e a prática devem estar inteiramente ligadas, imbricadas. No entanto, essa relação precisa ser orgânica e não mecânica e artificial.

Apesar de defender que o processo educativo deveria vincular trabalho e educação, Gramsci (2004) demonstrou imensa preocupação com o perigo de a proposta de trabalho como princípio educativo tornar-se sinônimo de profissionalização precoce da juventude pobre. Segundo o autor, se a escola for séria, com uma proposta curricular rigorosa e profunda, ela não deixará tempo para a fábrica. Além disso, é um equívoco enxertar uma em outra, como se a formação para o trabalho se desse apenas por meio da somatória ou da justaposição da educação profissional/técnica na formação geral, clássica.

Em uma carta endereçada a sua esposa na qual é tratada a escolarização dos filhos, Gramsci (2005, p. 224) descreve o objetivo principal da escola unitária e socialista:

Acredito que, em cada um deles [filhos], coexistam todas as tendências tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou fantasia, e que, de fato seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características

nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual.

Assim, para Gramsci (2007), a marca social da escola é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Desse modo, a superação desse modelo escolar se daria por meio da criação de um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduziria os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-os, durante esse meio-tempo, como pessoas capazes de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Esse é um dos pontos cruciais da proposta educacional de Gramsci (2007). A superação ocorreria por meio da construção de uma escola única de cultura geral, humanística, formativa, que equilibrasse de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente. Desse tipo de escola, segundo o autor, pelas repetidas experiências de orientação profissional, seria possível passar a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Gramsci (2004) ressaltou, no entanto, que mesmo na educação profissional pode surgir da criança mais simples o ser humano mais completo, contanto que se construa no processo pedagógico uma cultura educativa e não só informativa, prática e manual. Para isso, devem-se criar escolas que tenham como meta educar a classe trabalhadora como um conjunto, e não apenas como seres humanos individuais. Nessa perspectiva, a proposta do autor é lutar por uma formação humanista e profunda para todos.

Isso fica claro na afirmação de Gramsci (2001) de que a simples qualificação do trabalhador não significa a democratização da escola. Assim, a luta pela escola unitária significa a busca por educar o ser humano científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos. Essa formação deve ter ligação com a base popular e com a sua realidade concreta. É essa relação que permitirá o surgimento de intelectuais vinculados à luta de determinado segmento social, pois estes serão enraizados e conhecedores dos problemas vividos.

A escola única de cultura geral, humanista, deveria ser a escola da liberdade, possibilitando que todos tivessem diante de si as condições para desenvolverem suas potencialidades, tendo em vista tanto suas características individuais quanto as necessidades da coletividade. Nesse caso, a formação proferida para os jovens descendentes de trabalhadores não poderia marginalizar a cultura geral, pautando-se unicamente nas habilidades para execução de um ofício.

Segundo Gramsci (2001), a escola unitária, de formação humanista e de cultura geral assumiria a tarefa de inserção dos jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e para a autonomia na orientação e na iniciativa. Para a efetivação da escola unitária, o Estado deveria assumir todas as despesas que estavam, até então, a cargo da família no que toca à manutenção dos estudantes. Isso significa, na prática, que se deveria elevar substancialmente os investimentos em educação. Por ser unitária e

de acesso inclusivo, toda a educação se tornaria pública, pois somente assim abarcaria todas as gerações, sem divisão de classes e distribuição de privilégios.

Além de uma profunda mudança no orçamento, a transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente. Com relação a este último, Gramsci (2001) assinalou que ele deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito melhor e mais intensa quando a quantidade de alunos por professor é menor.

Nessa perspectiva, a luta por uma escola humanista significa também lutar por novas relações de trabalho, as quais tornariam indissociáveis o trabalho intelectual e o trabalho manual em toda a sociedade, e não exclusivamente na escola. Por meio dessa unitariedade, o princípio pedagógico poderia refletir-se em todos os organismos de cultura, transformando não apenas a sua forma, mas, principalmente, o seu conteúdo, na medida em que ele recuperaria e unificaria a intelectualidade do trabalhador e o trabalho muscular-nervoso do intelectual na busca pela liberdade concreta, fim último da escola unitária.

No pensamento gramsciano, a escola é uma das mais importantes instituições para a movimentação das ideologias que circulam na sociedade civil. Ela pode colaborar tanto com a legitimidade quanto com a derrubada do *status quo*. Assim, é muito importante compreender como as análises de Gramsci acerca do processo educacional foram incorporadas pelos servidores da Rede Federal que estudaram o EMI. Nesse sentido, a compreensão da concepção teórica do intelectual italiano é essencial para o exame do EMI oferecido pelos institutos federais entre os anos de 2008 e 2017.

3 GRAMSCI NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES

Um dos fundamentos que justificaram a luta em prol da construção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como da imposição dos cursos médios integrados à educação profissional como prioridade na rede, deu-se com base nos conceitos de escola unitária de Gramsci e de formação omnilateral de Marx. Ao analisar as teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores da rede acerca do tema, nota-se que esses conceitos, assim como o de politecnia, são usados de diferentes formas e com objetivos diversos, servindo tanto de contraponto ao processo de profissionalização nessa etapa da educação básica – passando pela perspectiva de uma proposta intermediária, reformista ou de travessia, como alguns autores preferem definir – quanto para a elaboração de trabalhos de cunho liberal ou como parte de um projeto desenvolvimentista dos governos petistas.

Apesar de ser uma modalidade fundamentada epistemologicamente em Marx e Gramsci, apenas 40 das 112 teses e dissertações defendidas por servidores-pesquisadores consideraram explicitamente os escritos desses dois autores na versão final de seus trabalhos. Com relação aos trabalhos que citaram os escritos de Gramsci em suas versões finais, podemos compreendê-los em cinco perspectivas diferentes.

A visão majoritária, contida em 22 trabalhos, situa o EMI como formação possível no processo de acumulação flexível. Tais servidores-pesquisadores, ao

analisarem a conjuntura brasileira do início do século XXI, perceberam a implementação do EMI como a alternativa viável para a conscientização dos jovens. Ela permitiria à juventude brasileira ter acesso a uma formação geral ao mesmo tempo que se prepararia profissionalmente. Essa formação conteria os germens da escola unitária e da formação omnilateral, pois o processo de acumulação flexível exige a aquisição de um conhecimento geral mais amplo na medida em que ele é necessário para o trabalhador lidar com as inovações científicas e tecnológicas que são constantemente incorporadas ao processo produtivo.

A proposta de EMI como um modelo de travessia para a escola unitária também encontrou outros adeptos na Rede Federal de educação. Segundo Porto (2011), o EMI é uma concepção de ensino que se baseia na dialética. Além disso, ele é um projeto de cunho socialista que se viabiliza no capitalismo atual como uma alternativa à dualidade, ao dilema que é a escolha entre a desintegração e a mera soma das disciplinas de formação propedêutica com os conteúdos programáticos de alguma formação profissional. Porto afirmou que o EMI é uma proposta contra-hegemônica, pois se pauta por uma formação profissional para além da lógica *stricto sensu* exigida pelo mercado. O EMI, de acordo com o autor, possui como objetivo a formação de trabalhadores para uma determinada habilitação técnica articulada ao processo de elevação da escolaridade desses sujeitos, atuando como tentativa de rompimento com a lógica do “saber-fazer”, que tem exercido forte influência nos processos de formação do trabalhador.

O conceito de politecnia e a possibilidade de se construir um modelo de escola unitária, na concepção de Porto (2011), também servem de suporte para o EMI. Gramsci (2001) defendeu uma formação orgânica que proporcionasse desenvolvimento cognitivo e capacitasse os jovens para os processos diretivos, não de forma condicionada à ocupação de cargos de gestão, mas, principalmente, relacionada à aquisição da capacidade de dirigir e de controlar quem dirige. Nesse sentido, diferenciou-se a escola de cunho desinteressado daquela de cunho interessado, em que a primeira é a que se caracteriza pelo conhecimento não utilitário, necessário ao desenvolvimento de amplas capacidades humanas, uma escola verdadeiramente formativa, e a segunda relaciona-se com um tipo de escola com fins pragmáticos, imediatos e predominantemente utilitários. O projeto de escola unitária coloca-se como alternativa para a educação de cunho tradicional e positivista, historicamente estabelecida, mas também como importante caminho para a travessia na construção do socialismo.

A segunda concepção de EMI que prevaleceu nos trabalhos defende a modalidade em uma perspectiva profissionalizante. Em nove trabalhos, a visão é de que a formação geral deve ser tratada como subsídio para a construção do saber técnico. A justificativa pela valorização do conhecimento profissional perpassa tanto a chamada vocação profissionalizante da Rede Federal quanto a necessidade de atendimento às necessidades do mercado, pela via da especialização em um ramo ou pela formação polivalente.

Por exemplo, Feital (2011) assinalou, com base nos escritos de Gramsci (2001), que a escola unitária forneceria aos jovens uma adequada orientação profissional, objetivando a inserção desses jovens no processo produtivo e, ao mesmo tempo, preparando-os para o prosseguimento dos estudos. Desse modo, em última instância, a perspectiva defendida pelo servidor-pesquisador possui características imediatistas, “interesseiras”.

É importante notar que, por meio de seu trabalho, Feital (2011) criticou o EMI como caminho para outro modelo escolar. Essa crítica não ficou restrita apenas ao EMI, mas a todas as concepções de educação que orbitam a escola unitária e a formação omnilateral. Além disso, o servidor-pesquisador defendeu a separação entre formação geral e profissional, entre ensino médio e ensino profissionalizante. Segundo ele, a separação entre esses dois tipos de ensino, imposta pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 e pela Portaria MEC nº 646/1997, trouxe como consequência natural e favorável a criação de duas modalidades de educação profissional técnica de nível médio.

Na visão de Feital, além da possibilidade de abertura do ensino médio integrado à formação profissional, foi relevante a manutenção das modalidades concomitantes e subseqüentes oferecida pelo Decreto nº 5.154/2004. Esses cursos possibilitam aos egressos do ensino médio que tiveram sua trajetória rumo ao ensino superior abortada por qualquer motivo a possibilidade de fazerem um curso técnico a ele subseqüente. Assim, apesar de defendida por muitos estudiosos, a escola do trabalho, pretendida por Gramsci, não deve ser a única forma de preparação para o trabalho admissível no mundo contemporâneo.

Além de autores que se valem de Gramsci (2001) para fazer a crítica à inserção da profissionalização do ensino médio e de outros que se utilizam dos mesmos conceitos para defender o EMI, ou seja, que aceitam, sob o argumento das necessidades imediatistas da juventude, a profissionalização na última etapa da educação básica, há também trabalhos de servidores que fazem uso dos conceitos de Gramsci, mas que podem ser compreendidos em uma perspectiva liberal.

Outra concepção que apareceu em três teses e/ou dissertações refere-se à busca por uma formação multilateral/polivalente. Essa ideia é construída partindo da verificação da coexistência de várias propostas em disputa na instituição. Esses servidores-pesquisadores assinalaram ainda que os estudantes também buscam a modalidade por diferentes necessidades imediatas. A principal característica desses trabalhos é que a chamada multiplicidade de propostas é vista somente como um meio de adaptação ao modo de produção, ou seja, desconsideram o viés político transformador inserido nos pressupostos do EMI.

Leite (2014) analisou o EMI por meio da categoria hegemonia pautando-se nos estudos lacanianos. Esses estudos partem das teorizações gramscianas, que dão ênfase à sociedade civil como propulsora das mudanças sociais e afastam a noção de classe como única protagonista da possível revolução social. Com base nesse princípio, a pesquisadora assinalou que a busca de um currículo integrado necessita de um curso com período integral, com a meta de alcançar um desenvolvimento pleno dos estudantes, que, em sua perspectiva, é vista como impossível na realidade atual, já que a construção do EMI é permeada por uma multiplicidade de propostas diferentes, por exemplo, a luta pela imposição de uma parte sobre a outra, ou seja, da formação geral sobre a profissional ou vice-versa.

Uma quarta perspectiva, encontrada em cinco trabalhos, traduz-se numa crítica mais veemente à proposta do EMI, tendo em vista a luta por uma formação humanista. Para esses servidores-pesquisadores, a modalidade possibilitou a incorporação da profissionalização na educação básica. O processo de formação dos grupos subalternos, segundo eles, deve ocorrer por meio do acesso a uma cultura elaborada, e, somente depois de conquistar a maturidade intelectual, o estudante

deve iniciar o processo de profissionalização. Para esses estudiosos, o combate à ideologia liberal dá-se por meio da luta pela construção da escola unitária.

Ao explorar as concepções gramscianas e sua relação com a construção do EMI, Blengini (2012), por exemplo, indicou que o pensador italiano realmente propôs o trabalho como princípio educativo. No entanto, ressaltou que, para Gramsci, o trabalho é visto como o alicerce de toda práxis social. Nesse sentido, é realmente necessário que os processos educacionais tenham no trabalho sua referência fundamental. Além disso, Blengini assinalou que a ideia do trabalho como princípio educativo não implica vínculo imediato e utilitarista com o mundo da produção. Ao contrário, propõe a elevação cultural dos trabalhadores pela apropriação dos conhecimentos produzidos pelas artes, ciências humanas e naturais. A finalidade ético-política disso é a preparação de intelectuais orgânicos na classe trabalhadora, capazes de dar direção à luta contra-hegemônica e, ao mesmo tempo, preparar sujeitos ativos capazes de controlar quem dirige a estrutura estatal.

Ao criticar a inserção da profissionalização no ensino médio, Blengini (2012) afirmou que, mesmo quando Gramsci estabeleceu a necessidade de vínculo entre ensino e trabalho, sua ênfase foi na formação cultural e não na educação imediatamente interessada defendida pelo capital. Para Gramsci, a escola é um dos principais locais de formação dos intelectuais (BLENGINI, 2012). Como espaço de contradição, pode formar não só os dirigentes da classe dominante, como também os futuros intelectuais dos grupos subalternos.

A escola das primeiras décadas do século XX, de acordo com Gramsci, passava por uma crise de “princípio educativo”, na qual era fundamental que a luta dos trabalhadores se concentrasse na elaboração dos alicerces que sustentariam uma escola capaz de formar a classe trabalhadora para as demandas históricas impostas pela sociedade industrial (BLENGINI, 2012). Isso deveria ser feito com o máximo de cuidado e com um rigoroso planejamento, pois não se poderia permitir que ela desembocasse no imediatismo e na fragmentação do saber existentes nas escolas profissionais nem no enciclopedismo vazio das escolas clássicas.

Nessa perspectiva, Blengini (2012) demonstrou que, para Gramsci, a escola deve refletir o momento histórico presente, colocando como possibilidade todas as potencialidades, problemas e contradições existentes. Ao contrário da defesa intransigente da profissionalização da juventude já no ensino médio, a servidora-pesquisadora afirmou que a concepção de educação politécnica e a escola unitária pretendem levar a apropriação dos conhecimentos clássicos para toda a juventude. Conhecimentos que estão na base dos processos produtivos modernos, bem como detêm poder explicativo sobre as relações sociais, portanto, preservando inteira afinidade com a realidade concreta.

Para Blengini (2012), é fundamental que, ao longo do ensino médio, os estudantes tenham acesso aos conhecimentos que estão na base da organização social e produtiva e não apenas aos conhecimentos técnicos, profissionais, restritos e fragmentados necessários à atuação profissional técnica de nível médio. Desse modo, a servidora-pesquisadora assinalou que, na proposta de escola unitária, o que se pretende é fornecer os conhecimentos científicos e tecnológicos da produção moderna, como propõe a politécnica. Para isso, é importante, e mesmo primordial, que se comece pela socialização dos conhecimentos clássicos da biologia, química, física

e matemática, sem os quais não é possível compreender os avanços tecnológicos das mais diversas profissões.

Por fim, identificamos uma visão que vincula o EMI à construção de um projeto nacional-desenvolvimentista. Reis Júnior (2017) defendeu o EMI como uma modalidade de ensino capaz de colaborar no projeto desenvolvimentista implementado pelo governo brasileiro entre 2003 e 2012. Segundo o pesquisador, Gramsci entendeu a educação profissional e tecnológica como caminho para elevação da formação geral dos estudantes, demandada pelo mundo do trabalho em sua perspectiva teórica e empírica.

Para construção do projeto desenvolvimentista, o EMI deverá promover, segundo Reis Júnior (2017), o acesso à ciência e à tecnologia que possibilitará, cada vez mais, a evolução do conhecimento científico nacional. Ao adentrar nas pequenas e médias cidades, os jovens inseridos nos institutos federais passam a ser sujeitos do processo de desenvolvimento. Desse modo, o autor concluiu que uma educação para a justiça social e para o mundo do trabalho deve transcender a concepção de capital humano e de mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela leitura dos escritos empreendidos no cárcere e das cartas encaminhadas para amigos e parentes, depreende-se que Gramsci (2001) se convenceu de que a formação da personalidade das crianças e dos jovens permite o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Essa formação ocorre de forma dialética e nas condições existentes na realidade material. Desse modo, a proposta de formação humanística não apenas se contrapõe à reforma Gentile como também busca demonstrar as falácias liberais que, ao valorizarem o individualismo e a competição, naturalizam as desigualdades de classe e os regimes autoritários.

Com base na análise dos servidores-pesquisadores da Rede Federal, podemos assinalar que o pensamento de Gramsci foi compreendido das mais diferentes maneiras, algumas, inclusive, de forma equivocada, ou melhor, indevida. Seus conceitos foram apropriados nas teses e dissertações por diversos espectros políticos, por exemplo, nas perspectivas pós-moderna e/ou liberal. No entanto, acreditamos que o legado de Gramsci somente pode ser compreendido em uma perspectiva revolucionária, uma vez que seu grande objetivo foi a transformação da realidade concreta vivida pelas classes subalternas. Desse modo, todos os seus conceitos e sua práxis devem ser pensados em uma proposta revolucionária que, em última instância, é representada pela construção do socialismo.

Essa pulverização dos conceitos em uma sociedade dividida em classes antagônicas é vantajosa para as classes hegemônicas, pois a interpretação disseminada e inculcada no senso comum é a mais adequada para a conservação dos valores vigentes. Essas apropriações indébitas permitem o esvaziamento do significado e do valor que o conceito carrega. Nesse sentido, se, entre os estudiosos do tema, temos essa infinidade de ideias, é importante compreendermos como se deu a implementação do EMI na realidade vivida pelos institutos federais, pois, conforme assinalado por Araujo e Frigotto (2015), a formação integrada é uma modalidade educacional inspirada na ideia gramsciana de escola unitária.

Gramsci (1999) propôs a escola unitária com o objetivo de organizar as classes oprimidas para que estas possam sair da condição de subalternidade e assumir conscientemente a direção da sociedade. Nessa perspectiva, a educação é parte da estratégia de construção de uma nova formação social. Se, por meio do processo educativo, as classes dominantes buscam a conformação das classes subalternas à condição de subalternidade, os intelectuais orgânicos (neste caso, os servidores-pesquisadores) comprometidos com as transformações sociais devem fazer o embate, educando-se e, ao mesmo tempo, buscando forjar uma nova vontade coletiva para potencializar as lutas que buscam a transformação social, já que um dos propósitos mais importantes da escola unitária é a conscientização dos sujeitos das classes oprimidas.

Desse modo, o conceito de “escola unitária” gramsciano não permite neutralidade política e ideológica, menos ainda a identificação com as necessidades do mercado e com os princípios neoliberais. Ela se apresenta não só como espaço político para se disputar a hegemonia, mas também como um recurso epistemológico para se compreender e analisar os contornos da situação em sua dinâmica concreta, no caso específico, o ensino médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. *Educação em questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza. *O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.
- FEITAL, Máximo Leon. *Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica de nível médio do IF Sudeste MG/JF e as escolhas dos concluintes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

- GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.
- LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. *Sentidos da política de Currículo da Educação profissional Técnica integrada ao ensino médio do IFPB- campus João Pessoa*. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2016.
- PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza. *A relação entre conteúdo e formas nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- REIS JÚNIOR, Reinaldo de Lima. *Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos institutos federais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SEMERARO, Giovanni. *Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- TURGATTO, Sérgio Miguel. Gramsci: educação e vontade coletiva. In: LOLE, Ana; SEMERARO, Giovanni; SILVA, Percival Tavares da (org.). *Estado e Vontade Coletiva em Antônio Gramsci*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018. p. 97-118.