

Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

# A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos  
e socioculturais

3



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

# A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos  
e socioculturais

3

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3

**Diagramação:** Camila Alves de Cremonesi  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0090-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.905221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.







Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212051">https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212051</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
DISCUTINDO O TERMO “ANALFABETO” NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA	
Marta Lima de Souza	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212052">https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212052</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>29</b>
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Luciana de Oliveira Gonzaga	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212053">https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212053</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	
Alexandre Oliveira Silva	
Amarildo Luiz Trevisan	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212054">https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212054</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>54</b>
O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Marcos Fernando do Nascimento	
Orlando Cantuário de Assunção Filho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212055">https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212055</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>68</b>
OS DESAFIOS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Roseli Dias Pereira	
Rosimara Pereira de Paiva	
William da Silva Francisco	
Tiago Camilo Ozório	
Maria Eduarda Dino de Athayde Fraga Arantes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212056">https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212056</a>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>81</b>
A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AS MUDANÇAS NO	

## ENSINO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS


Clebson Kauan da Silva Santos  
Daniela Cíntia Santana Lopes  
Daniele Jesus dos Santos  
Deyllane Jesus dos Santos  
Géssica Larize Souza Lima  
Gilson Carlos Oliveira da Silva  
Isabel de Jesus Carvalho  
Letícia Leal dos Santos  
Lindilane Souza de Brito  
Luciana Leal dos Santos e Santos  
Tatiana Santos Novaes Marques  
Tháís Fernanda Andrade da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212057>

## **CAPÍTULO 8..... 89**

DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO


Antônio Valmor de Campos  
Jane Acordi de Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212058>

## **CAPÍTULO 9..... 101**

JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO: DISCURSO SOBRE TRABALHO E FAMÍLIA


Ana Patricia Ramos  
Mareli Eliane Graupe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212059>

## **CAPÍTULO 10..... 107**

OS JOVENS INFRATORES DA CASEM E A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

Luiz Antônio Pinto Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120510>

## **CAPÍTULO 11 ..... 119**

ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso  
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120511>

## **CAPÍTULO 12..... 132**

GLOBAL CITIZENSHIP AT THE INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION FACULTY OF UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Julio Ramirez Montañez  
Gladys Mireya Valero Córdoba  
Rafael Jesús Calle Moreno


Alejandra Suarez Quintero  
Valentina Rico Jaimes  
Yesica Fernanda Vertel Revueltas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120512>

**CAPÍTULO 13..... 144**

NEOILUMINISMO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO


Lucas Sá Mattosinho  
Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120513>

**CAPÍTULO 14..... 159**

TRABALHO DOCENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES - ACHADOS DE PESQUISAS ENTRE 2010 E 2021


Robson Sueth

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120514>

**CAPÍTULO 15..... 179**

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Caroline Costa Silva Candido  
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120515>

**CAPÍTULO 16..... 191**

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: PORTUGAL E O CONTEXTO EUROPEU


Juliana Silva Cunha  
Maria de Lourdes Dionísio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120516>

**CAPÍTULO 17..... 201**

OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO A PARTIR DE PERRENOUD E TARDIF


Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120517>

**CAPÍTULO 18..... 210**

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?

Lielson Nascimento da Conceição Júnior


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120518>

**CAPÍTULO 19..... 221**

EDUCAÇÃO: O ABANDONO ACADÊMICO EM ANGOLA – CAUSAS PEDAGÓGICAS E

SOCIOCULTURAIS

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120519>

**CAPÍTULO 20.....233**

**EDUCAÇÃO E AGRONEGÓCIO: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-  
TRABALHADORES DO CAMPO**

Franciel Coelho Luz de Amorim

Maria Jorge dos Santos Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120520>

**SOBRE O ORGANIZADOR.....249**

**ÍNDICE REMISSIVO.....250**

# CAPÍTULO 5

## O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 02/05/2022

### Marcos Fernando do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ Campus Bacabal – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT na Instituição Vinculada IFMA/MTC

### Orlando Cantuário de Assunção Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Camocim– Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT na Instituição Vinculada IFMA/MTC

**RESUMO:** As contribuições do pensamento de Antônio Gramsci influenciaram a Educação Profissional e Tecnológica, as categorias de “intelectual orgânico” e “Estado ampliado” foram reprimidas na década de 80 e mudaram completamente a ação docente no capitalismo tardio brasileiro. Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pontuaremos a proposta pedagógica de Gramsci na concepção de uma *filosofia da práxis* para a construção de uma escola unitária “desinteressada” comprometida com a classe operária para a formação de dirigentes, e, como esses pensamentos foram influenciaram no Brasil conquistas sociais, intelectuais e educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da Práxis. Sociedade Civil, Hegemonia. Politécnica. Dialética

### GRAMSCI'S THOUGHT AND ITS CONTRIBUTIONS FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The contributions of Antônio Gramsci's thought influenced Vocational and Technological Education, the categories of “organic intellectual” and “Extended State” were reinstated in the 1980s and completely changed the teaching action in late Brazilian capitalism. Through a bibliographic research, we will point out Gramsci's pedagogical proposal in the conception of a philosophy of praxis for the construction of a “disinterested” unitary school committed to the working class for the formation of leaders, and, how these thoughts were influenced in Brazil social, intellectual and educational achievements.

**KEYWORDS:** Praxis Pedagogy. Civil Society, Hegemony. Polytechnic. Dialectic.

## 1 | INTRODUÇÃO

Antônio Gramsci (1891-1937) um dos maiores pensadores do final do século XIX e início do século XX, nasceu em Ales, Sardenha, Itália. Da numerosa família de sete filhos, esse brilhante teórico italiano superou a deformidade na coluna, as dores e a pobreza pela sua capacidade intelectual, o que lhe rendeu uma cadeira para estudar Literatura na Universidade de Turim. Foi jornalista, ativista político e o mais importante intelectual e fundador do Partido Comunista Italiano, influências herdadas dos políticos, filósofos e socialistas de Turim.

Apesar do ostracismo vivenciado na

pele, praticado por sua pátria mãe e concidadãos, as ideias de Gramsci revolucionaram a história e as ações do mundo dito “moderno” e continuam a influenciar a economia, as ciências sociais, o direito e até mesmo as relações diplomáticas atuais. De tal feita que não seriam diferentes com a educação, em singular análise aqui, a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Destarte, traçamos como finalidade deste artigo abordar alguns conceitos importantes no pensamento desse autor como o de “intelectual orgânico”, “Hegemonia” e “Escola Unitária”, apontando os reflexos na educação profissional e tecnológica no Brasil e as conquistas educacionais alcançadas. Os subsídios partirão das seguintes questões norteadoras: quais contribuições o pensamento de Gramsci trouxe para educação profissional e tecnológica? E como suas ideias impulsionaram movimentos de lutas e resistências contra hegemônicas na educação profissional no Brasil?

Durante o percurso da leitura levantaremos reflexões sobre o pensamento do autor, elegendo algumas categorias que embasam nossa proposta e respondem as questões trazidas, bem como será apresentado um recorte da pedagogia gramsciana contextualizando com o conceito a filosofia da práxis e as Influências teórico metodológicas de Gramsci na educação profissional e tecnológica no Brasil.

## 2 | O PENSAMENTO DE GRAMSCI

Gramsci menciona nas “*Lettere dal Carcere*” (Cartas do Cárcere) de 1965, escrever um projeto novo, algo que perdurasse para sempre tendo o conhecimento como um fim em si mesmo, e reúne, diversas temáticas a refletir, dividido em dois projetos de escrita, o primeiro repousa em torno do poder que a cultura dominante exerce em toda sociedade e a história dos intelectuais italianos.

A segunda parte do seu desejo epistolar aparece na carta, de 15 de dezembro de 1930, dirigida a mesma pessoa, Tatiana, sua cunhada, ele prossegue relatando seu plano literário sobre o pensamento desinteressado, sua existência e um ultimato psicológico impossível de superar,

toda a minha formação intelectual foi de natureza polêmica; incluindo o pensamento “de maneira interessada” me parece difícil, isto é, o conhecimento pelo conhecimento. Alguma vez, mas raramente, acontece que eu me perco em uma determinada ordem de reflexões e que encontro, por assim dizer, o interesse nas coisas em si, para dedicar-me à sua análise. Normalmente, é necessário para mim situar-me num ponto de vista dialógico ou dialético; de outra maneira não sinto qualquer estímulo intelectual. Como isso lhe disse uma vez, não gosto de atirar pedras à toa; quero escutar um interlocutor ou um adversário em concreto; mesmo nas relações familiares quero dialogar (GRAMSCI, 2011, p. 226).

As cartas nos denunciam a gênese das análises que viriam em seguida nos escritos de Gramsci sobre a análise da hegemonia, a ação dos intelectuais na sociedade e o nex

indissociável entre política e educação. Para ele, a organização da cultura necessariamente está ligada ao poder dominante de forma orgânica e pré-ordenada, assim, o trabalho intelectual é definido pelo papel que exerce na sociedade de forma consciente, técnica e politicamente a serviço do grupo dominante.

Para Monasta,

Gramsci define a história dos intelectuais como o processo de “formação do espírito público”. Escreve que os diferentes temas do seu projeto possuem em comum o “espírito popular criador”, isto é, a forma pela qual a hegemonia de um determinado grupo social aumenta, desde o núcleo inicial até sua organização política (MONASTA, 2010, p.16).

Por isso, na ideia central de Gramsci toda sociedade cria o seu intelectual orgânico em camadas sociais para representar a sua classe, que nas palavras dele “lhe dão homogeneidade e consciência da própria função” de “especialista” social e político, assim,

[...] os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1982, p.4).

Gramsci nos apresenta algumas categorias de “intelectuais” que por sua capacidade de organização social, técnica e política exercem a função orgânica de especialista e lideram sua classe, como é o caso dos “empresários”, dos “médicos” por lutarem contra a morte e as doenças, dos eclesiásticos, a qual ele classifica como “típica”, “tradicional” e que inclusive, exerceu por séculos o monopólio do conhecimento, da Filosofia e ciência da época, equiparava-se a aristocracia fundiária com quem dividia os privilégios estatais (idem).

Desta maneira percebemos que as “camadas de intelectuais” variam conforme o peso que elas desempenham na sociedade, Gramsci, acreditava que todos os homens são intelectuais, mas alguns não exerciam socialmente a sua função intelectual e o que os diferencia é justamente o “peso” do trabalho que ele oferta para a sociedade, em grau de importância, ideológica, técnica ou política. Como salienta Monasta, (2010, p. 21) “não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar *o homo faber do homo sapiens*”.

Existem muitos “intelectuais” na sociedade, inclusive aqueles que acreditam representar-se e exercer uma autonomia que os torna independente da ideologia dominante, seria “utópico” salienta Gramsci, já que cada grupamento social

[...] “essencial”, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 1982, p.5).

Assim, o novo intelectual orgânico, como bem nos chama atenção Gramsci não é o que se pauta na “eloquência”, mas sim aquele que demonstra “envolvimento com a vida prática” de sua classe de maneira orgânica, dando-lhe prestígio, respeito, consenso social (Id.). Do mesmo modo que não é possível encontrar um critério unitário para as variadas atividades e intelectuais, pois segundo ele recairia em “erro metodológico” por ser essencialmente necessário evidenciar o inteiro sistema de relações em que tais atividades intelectuais se encontram. O empresário, por exemplo, tem sua figura social determinada não pelas qualificações teóricas, mas pela sua posição na indústria, ou seja, pelas relações sociais gerais que a caracterizam.

Admite que a atividade intelectual pode ser diferenciada em graus de diferença qualitativa, de um lado os criadores da ciência, filosofia e arte e de outro os administradores e divulgadores delas. No mundo moderno a categoria de intelectuais amplia-se justificada na necessidade social e política do grupo dominante, gerando o “trabalho improdutivo” justamente porque esses intelectuais exploram somente a sua posição social. Diferente da posição dos intelectuais urbano e rural, este, tradicional e ligado a massa camponesa, vivendo em cidades não elaboradas pelo sistema capitalista; aquela, subalternos que crescem com a indústria e mediam a massa industrial com os empresários, (id.).

Logo porque como ele mesmo afirma, a relação dos intelectuais com o mundo do trabalho não é mediata, mas é “mediatizada” pelo conjunto das superestruturas que os intelectuais são comissários. Nesse esboço ideológico a superestrutura a que Gramsci chamou de “sociedade civil” e “sociedade política ou Estado<sup>1</sup>”, compõem o núcleo da “hegemonia” do grupo dominante, funções que se tornam precípuas na organização e coerção para o consenso espontâneo das massas e monopólio da violência pelo Estado aos grupos adversos.

[...] a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o

---

1 Norberto Bobbio, (1982) nos apresenta a teoria do estado em Gramsci como a teoria capaz de dismantlar o Estado opressor e repressivo, que teve como ponto mais alto com Hegel no momento em que representa sua positividade e institucionalização regulatória das relações sociais. Se Marx e Engels foram os pensadores que desmistificaram esse caráter repressivo e burguês do Estado e colocam a *sociedade civil* na infraestrutura, ou por assim dizer, o local das produções econômicas, Gramsci como seu sucessor direto, pertence a nova história, onde o Estado não é mais um fim em si mesmo e como aparelho de dominação e violência precisa ser superado e transformado numa sociedade sem classes – a ideia de um Estado Ampliado em Gramsci, o qual aponta para uma alargamento da face ética e democrática do Estado, já que a sua natureza repressiva ao longo do tempo foi dando lugar a novas formas de articulação políticas, coerção, consenso e hegemonia. Por sua vez, Gramsci, (2001) percebeu que o “Estado não era apenas uma robusta cadeia de fortalezas e camadas”, mas capaz de reconfigurar-se na superestrutura alargando a compreensão das relações políticas na sociedade. Ele também chama atenção pra o conflito de conceitos de Estado-classe e Sociedade-regulada e para que haja uma transição para o socialismo, não pode existir o “Estado como aparelho de classes” e por conseguinte “sociedade regulada”. Faz ainda observações sobre a emergência dos organismos de atuação política na sociedade, ou os “aparelhos privados da hegemonia” como os sindicatos, a escola, a igreja entre outros, que se afastam, segundo ele, materialmente do Estado coercitivo, porque nesses espaços, coletivamente são difundidas ideologias, onde sujeitos serão formados voluntariamente e sem coerção. É justamente o local de consenso e hegemonia, e, esses mesmos sujeitos compõem a *sociedade civil*. É nela que Gramsci apoia a sua tese de Estado Ampliado, convicto que, *sociedade civil* e *Estado Ampliado* estão estreitamente ligados, o que se apresenta como o aporte material das contestações sociais pela hegemonia, ou seja, o Estado não pode mais só impor direções coercitivamente, porque há disputas dialéticas por hegemonias entre sociedade civil e sociedade política.



fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 2001, p. 19).

Monasta, (2010) nos puxa para uma importante distinção entre “dominar e dirigir” no uso da hegemonia cultural para alcançar a aceitação do povo.

uma sociedade é “dirigida” por uma nova classe social “antes” que esta classe assuma o governo e a função dos intelectuais “orgânicos” é a de liderar “intelectual e moralmente” a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial (MONASTA, 2010, p. 23-4).

Notoriamente, a discussão sobre intelectual orgânico se amplia, uma vez que,

Gramsci estabeleceu uma relação dialética entre estrutura e superestrutura e pressupõem a existência de fenômenos superestruturais necessários à estrutura. Assim, elevou o conceito de superestrutura desenvolvido por Marx e diferenciou-se deste quando considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 278).

Como ele mesmo afirma, nesse viés é possível aproximar-se da realidade pois a superestrutura “é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações e torna-se o centro da análise”. (CARNOY, 1994, p. 93).

Gramsci ao entender a hegemonia, não a descarta, mas a concebe como necessária à transformação social do homem. A luta por uma nova hegemonia é também uma luta por uma nova forma de pensar (FORTUNATO, 2009, p.5). Eis o momento em que ele acrescenta o conceito de “contra hegemonia” ou “crise da hegemonia” quando justamente as classes não reconhecem mais os seus líderes e afastam-se dos partidos políticos.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam, (MONASTA, 2010, p 80-81).

Gramsci aponta para uma “guerra de posição<sup>2</sup>” ou guerra ideológica e de convencimento, com vistas ao fim do *Estado* opressor e pessoalista, que é típico da sociedade burguesa, o que é diferente da ideia de fim da existência do Estado ou “Contrato Social<sup>3</sup>” porque assim só restaria a barbárie e o estado de natureza. A contrária sensu,

---

2 Gramsci, (2001) acredita esse ser o mecanismo orientador e formador das massas, ou melhor, de uma sociedade civil mais articulada. O proletariado não deveria mais só lutar por condições melhores de trabalho e de vida, ou direitos sociais, mas buscar acessar o poder, imprimindo uma direção político-cultural, promovendo assim, o desaparecimento do Estado restrito, nas suas formas de violência social e coerção tomando conta a direção ético-política por intermédio dos mecanismos de consenso e hegemonia.

3 De acordo com Thomas Hobbes, o contrato Social marca o período de transição do estado de natureza ou “**guerra de todos contra todos**” em que o ser humano age pelo excesso do individualismo e liberdade, para a ideia hoje de “socie-

Gramsci aponta para o resgate da finalidade estatal e ampliação da sua atuação na sociedade.

Nesse viés, Gramsci (2001) salienta que é possível o fim de uma alienação em um Estado sem aparelho de classes, encorajando intelectuais contra hegemônicos capazes de defender a transformação da sociedade capitalista por meio de uma revolução do proletário, ainda que seja necessário “fundir” os intelectuais orgânicos para que a extinção desse modelo estatal represente a independência intelectual e cultural da classe alijada, dando a ela a capacidade de auto governo.

Portanto, seria então, uma postura educativa da parte de Gramsci, usar a ideologia para formar as pessoas, para que elas adotem uma postura mais crítica, realista e lutem politicamente contra poder imposto? Sejam capazes de desconfiar das intenções políticas adotadas e guiem suas vidas de forma independente formando sua própria opinião? Procuraremos no item a seguir elucidar algumas reflexões educativas que Gramsci nos traz, realizando um recorte ao qual chamaremos de propostas pedagógicas.

### 3 | A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE GRAMSCI

As cogitações de Gramsci sobre a formação coletiva do homem estão vinculadas a hegemonia, porque ela estabelece um caminho moral e intelectual da sociedade, já que dizem respeito a valores, comportamentos e formas de ver o mundo. O pensamento crítico para ele não soa como o antagonismo de ideias ou teorias nem é a “ilusão idealista” de que a teoria, a cultura e, conseqüentemente, a educação pode ser “independentes” de sua base “material” histórica, (MONASTA, 2010, p.30). Na ideia dele o exercício da crítica é um processo educativo de necessidade intrínseca ao processo material e histórico do ser humano. É a filosofia da práxis<sup>5</sup>.

---

**dade**” através de uma **transferência de vontades** ao Estado o único e legítimo garantidor da ordem, da liberdade e do monopólio da violência na coerção dos excessos, organizando-se social e politicamente. Para Manet, (1990) O estado de natureza, dá ao homem o direito sobre todas as coisas, inclusive a liberdade e aos corpos uns dos outros, o mesmo vetor que promove a destruição e a guerra, só a renúncia e a transferência de direitos a um poder soberano capaz de cessar a guerra garantiria aos humanidade a paz, por meio de um pacto ou contrato social. Transferir os direitos ao soberano, para Hobbes, implicaria em abrir mão dos direitos individuais e da liberdade natural de auto governar-se, em troca ser governado e protegido pelo Leviatã – referência a um monstro marinho da mitologia fenícia e analogia que ele usava para a figura do Estado Totalitário. Nas palavras de Hobbes, (1988, p. 105-106) “[...] à multidão assim unida numa só pessoa se chama **Estado**, em latim **civitas**. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele **Deus Mortal**, ao qual devemos, abaixo do **Deus Imortal**, nossa paz e defesa” (**grifo nosso**).

4 Gramsci, (2001) acreditava que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora poderiam ser corrompidos pelos intelectuais da classe dominante, aliciando-os a fazer parte dos seus partidos. A mesma ação deveria ser tomada em reverso, os intelectuais orgânicos burgueses descontentes deveriam ser aliciados pelos intelectuais da classe operária. 5 Para Gramsci, um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e “dirigir” a sociedade ou “controlando os que a dirigem”. Evidente que a expressão “filosofia da práxis” não guarda nenhuma equivalência com o Marxismo ou com o materialismo histórico e dialético, ela é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática. A filosofia da práxis é, para Gramsci, histórica; exala o cheiro do seu tempo e das circunstâncias específicas que a produziram. O historicismo de Gramsci é um humanismo laico radical.

Nessa reflexão o

pensamento crítico é a investigação contínua e o desenvolvimento das bases materiais da própria teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria. Concluindo, Gramsci não é “cientificamente neutro” em sua estratégia educativa (Id. Ibid).

Gramsci acredita que na escola é possível perceber o desenvolvimento histórico e cultural de uma formação social intelectual, por isso, é nesse espaço que acontecem a formação dos intelectuais orgânicos de toda sociedade. Nas modernas e complexas, a tendência é criar escolas de intelectuais especialistas de níveis mais elevado, no entanto a inapropriada divisão do trabalho em intelectual e manual consubstancia-se como a responsável pela crise nas escolas, o que para ele, distingue as funções diretivas e subalternas independente do trabalho realizado.

Salienta Monasta (2010, p. 21) que essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. E o próprio Gramsci escreve:

A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual (GRAMISCI, 1982, p.10 **aspas no original**).

Assim ele propõe organizar a cultura, realizar a reforma intelectual elevando a educação de senso comum a “filosofia da práxis” denunciando a crise no sistema escolar de sua época que preconizava a formação de especialistas orgânicos e tinha a qualificação dos operários como bandeira de democratização da escola.

Apresenta a sua proposta pedagógica no esboço de uma escola “unitária<sup>6</sup>” única e desinteressada no trabalho moderno industrial como princípio educativo. Na perspectiva de oferecer à classe operária uma visão de mundo desagregada da visão predominantemente difundida, de que as condições de exploração do sistema capitalista advêm da própria crise, da condição humana, divina ou histórica

Quando as concepções de mundo se tornam claras e unitárias, inicia-se o movimento de elevação do subalterno a dirigente, o que o torna responsável pela história, como seu artífice. A mudança é não apenas do modo de pensar, mas também do modo social de ser, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma “coisa” para ser o protagonista de sua própria vida (DORE,2014, p. 301).

Gramsci estrutura suas bases epistemológicas a partir da análise do sistema de

---

(MONASTA, 2010).

6 Gramsci utilizou os termos “comum, única e desinteressada” para caracterizar sua proposta de escola. termo “comum” quer dizer que a escola deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo “única” está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais, “desinteressada” ligada à concepção de educação que oportunize a assimilação de todo o seu passado cultural do educando, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 281-2).

ensino das escolas elementares na Itália do início do século XX, demonstrando que antes da Reforma Gentile<sup>7</sup> (1923) o princípio que fundamentava essas escolas era o conceito de “trabalho”, mesmo não constituindo uma democratização, mais aliada, no entanto a “qualificação” da classe trabalhadora. Critica o caráter discriminatório da Reforma Gentile em dualizar a escola em “profissionais<sup>8</sup>” e clássica<sup>9</sup> e amplia a discussão de sua proposta de escola unitária sob a óptica do trabalho como princípio educativo.

As escolas unitárias na proposta pedagógica de Antônio Gramsci seriam a forma coerente de garantir a classes populares aquisição de conteúdo, cultura geral que evitasse o senso comum e os elevassem a filosofia da práxis<sup>10</sup> ou “*espírito de cisão*” ou seja a constante obtenção da consciência da própria personalidade histórica, que se alarga da classe protagonista às classes trabalhadoras (GRAMSCI, 1999).

é preciso ‘elevantar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral’ e, nesse processo, a escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. Ela tem um papel na produção do novo senso comum, na difusão, entre os novos cidadãos, das noções sobre os seus ‘direitos e deveres’[...] (MOCHCOVITCH, 1990, p.47)

No cerne de sua proposta, a democratização da escola só se satisfaz pela capacidade de formar dirigentes e não pelos métodos de ensino, aquisição de habilidades, desenvolvimento de atitudes ou comportamentos desejáveis, mas pela marca de que cada sociedade tem seu tipo de escola voltado para manter e aparelhar as estratificações sociais nas funções de dirigentes ou subalternos. Por isso a defesa de uma escola única, onde a educação possa ser usada como um instrumento de luta para estabelecer a emancipação da classe contra hegemônica, oferecendo uma educação sem distinção a cultura, ciência e tecnologia oferecida por um Estado ético e educador que é justamente é “aquele através do qual a sociedade coloca cada cidadão, em termos gerais e pelo menos abstratamente, na condição de se tornar governante”. (MOCHCOVITCH, 1990, p.56)

#### Gramsci idealiza a escola unitária onde o Estado

[...] possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares [...] 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-lo *elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa*

7 Foi uma reforma educacional do Estado fascista Italiano entre os anos de 1922 e 1932, que propôs por meio do Filósofo italiano Giovanni Gentile que ocupou o cargo de ministro da instrução pública no governo fascista em 1923 e fez vigorar mudanças na organização escolar italiana tida como democrática à época, pois ampliava a oferta do Ensino Profissionalizante e permitia o ingresso dos subalternos no mercado de trabalho. Gramsci sinalizou que tal reforma se voltava à manutenção de privilégios culturais da sociedade burguesa italiana, impedindo o acesso dos operários à universidade e à cultura humanista. Toledo, Cesar de A. A de. e GOMES, M. J. Antônio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932) *Revista Diálogo de Educação*. V.12 n.40. PUC-PR, 2013.

8 Escola destinada a classe operária e de formação instrumental ou manual.

9 Escola destinada a classe hegemonicamente dominante para formação de dirigentes e intelectuais (trabalho não manual).

10 Nesse contexto entendida como um programa de ensino e exercício da filosofia crítica que unidas a concepções de mundo, formavam a espinha dorsal da escola unitária (GRAMSCI, 1999, *interpretação nossa*).

*autonomia na orientação e na iniciativa.* A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (GRAMSCI, 2001, p.36, *grifo nosso*).

No que tange a organização institucional e curricular ele menciona a necessidade adequada de estrutura física para que ela funcionasse em tempo integral com acesso a jovens por concurso e o próprio autor explica.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, *as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais*, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, p.36-37, *grifo nosso*).

Dessa forma, a escola unitária deveria ser capaz de promover uma educação profissional sem, contudo, primar exclusivamente pela educação para o trabalho, mas formar o homem na sua integralidade. Por esta razão ele acreditava ser necessário o equilíbrio entre a formação técnica (manual ou industrial) e a formação intelectual, sem desprestigiar nenhuma delas, numa concepção de desenvolvimento e poder fundamentador de pensar e dirigir-se na vida (id.).

Assim resumimos que o contexto da proposta educativa de Gramsci é a coesão entre teoria e prática, coligada a formação de governantes, “*ainda que abstratamente*”, para a conquista da hegemonia. Seria, portanto, uma proposta politécnica? Há de se dizer que sim, a partir da interpretação de Mario Manacorda<sup>11</sup>, (1976), ainda que “desse modelo politécnico estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo que Gramsci apresenta para a escola unitária (DORE, 2014, p.311-312).

Enfocaremos melhor como esses conceitos foram introduzidos e tornaram-se bases para educação profissional e tecnológica no Brasil no item a seguir.

---

<sup>11</sup> Ao analisar o princípio educativo de Gramsci a partir do modelo educacional soviético, enfatiza que o termo e conceito de *homem omnilateral e educação politécnica* estão presentes nas leituras marxistas e ausentes em Gramsci, porém conclui ser a proposta pedagógica de uma escola unitária um modelo politécnico autêntico.

## 4 I INFLUÊNCIAS TEÓRICAS DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Historicamente o Brasil tem encetadura numa educação dual e excludente. Particularmente, citando o começo da educação profissional datada de 1809, com a criação do ‘Colégio das Fábricas’ pelo Príncipe Regente à época Dom Joao VI, idealizado numa perspectiva assistencialista para “*amparar os órfãos e os desvalidos da sorte*”, ou dissimular uma higienização social por intermédio de política àqueles que não se encaixavam nos bons costumes, moral e etiqueta da elite colonial. Dando a eles uma “*oportunidade*” de uma *subfunção* na sociedade.

Do império até a democratização no Brasil, a educação profissional tem sido feita com políticas de assistencialismo que sempre separaram “o trabalho intelectual (dando-lhe mais prestígio e ênfase) do trabalho manual”. Mesmo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>12</sup> (1932), as reformas Francisco Campos<sup>13</sup>(1931) e Capanema (1945)<sup>14</sup> não sortiram efeitos que representassem verdadeiramente uma educação profissional que priorizasse uma formação integral.

Na década de 80 os teóricos da educação brasileira aspirando os ares de reabertura política e democrática, fortalecidos na luta contra os desmandes arbitrários de um regime ditatorial além da extensa base teórica alimentada do marxismo enxergam ainda mais fecunda as ideias de Gramsci que “*se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista*”, (MONASTA, 2010, p. 35, *grifo nosso*).

Durante esse período da história os pensadores da educação profissional brasileira encontraram em Gramsci suporte teórico e metodológico para explicar a relação escola e sociedade, trabalho e educação.

o discurso gramsciano tornara-se, para os educadores daqueles anos,

---

12 Foi um Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. Nas suas justificativas e propostas ele previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. (FGV/CPDOC – CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA, disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova> >

13 Previa uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. A finalidade era ter estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil da década de 30 promovendo, desta forma, uma inflexão grotesca na história do ensino secundário brasileiro (DALABRIDA, 2009, p. 185)

14 Marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico “Estado Novo” essa reforma sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, correspondia à divisão econômico-social do trabalho, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída, (MENEZES, 2001).

elemento de distinção cultural que os distanciava dos tradicionais didaticistas, aproximando-os ao campo mais prestigiado dos cientistas sociais. [...] O pensamento pedagógico se modernizou, assumindo e reforçando sua dimensão política. Novas questões, conceitos e perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da ciência pedagógica. [...] A influência de Gramsci atingiu também os redutos tradicionalmente mais fechados dos especialistas da educação, isto é, os orientadores educacionais, os administradores, os supervisores *etc* (MONASTA, 2010, p. 35-36).

Como exposto anteriormente, a escola unitária de Gramsci significa o começo de uma nova relação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial na escola e também na vida social. Como bem nos lembra Saviani (2007) é a tentativa do reestabelecimento do vínculo entre trabalho e educação já que essa passa a sofrer determinações do advento capitalista e a separação dela resultou em uma

proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p. 159).

Gramsci apontava justamente para a necessidade de um princípio unitário que refletisse na cultura e gerasse um novo contexto tanto para o trabalho intelectual quanto para o trabalho manual, passando de uma escola unitária para um trabalho profissional, ou seja, novo contexto de relações entre a vida e cultura, (GRAMSCI, 2001).

A proposta de uma escola unitária se encaixou perfeitamente com os anseios da educação profissional e tecnológica no Brasil durante a década de 80 até então. Os escritos de Gramsci se apresentavam como uma "bandeira" a ser erguida e defendida. A politécnia, a superação do paradigma da escola dual e o trabalho como princípio educativo nunca antes tão vivos no ideário brasileiro motivou sindicatos e organizações da *sociedade civil* a engajar-se e iniciar uma "guerra de posição" no aparato estatal nacional, reafirmando conceitos e práxis importantes para avanços e mudanças estruturais na oferta de uma educação mais emancipatória.

Saviani (2003, p.132) observa que a concepção de Politécnica "deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral". O homem é o trabalho e se constitui nele, modificando a natureza, relacionando-se socialmente e definindo-se historicamente por ele.

A politécnia apresenta-se na superação do vértice trabalho manual e trabalho intelectual ou se preferir, escola profissional e escola geral, contrapondo-se a essa ideia e propondo uma unidade inseparável entre escola e trabalho. Nas palavras de Saviani (2003, p. 140) ela "diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno" e em nada tem a ver com uma

educação para “inserção”, “encaixe”, “colocação” de indivíduos no mercado de trabalho de forma adestrada, autômato, separando a teoria da prática, pois “implica uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade” (id, p.142).

Compreendo as preocupações filológicas de Manacorda que o levaram a propor uma distinção sugerindo que o termo “politecnismo” se refere à “disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações”, enquanto “tecnologia”, implicando a unidade entre teoria e prática, destacaria a omnilateralidade que caracteriza o homem (SAVIANI, 2007, p. 162).

Notoriamente que a concepção brasileira difundida por muitos anos de “escolas tecnológicas” ou “politécnicas” de longe se assemelham ao que até aqui apresentamos e do que é defendido por Gramsci, pois ele propõe o trabalho como princípio educativo, o que é correlacionado em Marx como Politecnia e também considerava o estudo um trabalho, muito cansativo adquirido com muito esforço nervoso, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2001). Aqui ele reconhece o Trabalho como um princípio educativo, qual seja ele, a capacidade dos indivíduos pensar, agir, dirigir sua própria vida.

O trabalho como princípio educativo se torna referência para escola unitária, pois retoma os conceitos e reflexões, que já abordamos e mencionamos até aqui, trabalho, guerra de posição, sociedade civil e formação de dirigentes. Dore (2006, p. 342) nos alerta que:

São as reflexões de Gramsci sobre a sociedade civil e o Estado que permitem esclarecer a “trama” da “escola ativa”, o transformismo, e apresentar uma proposta que a supere dialeticamente. A “escola unitária” representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a ideia de “instrução geral e politécnica” ou de “escola única do trabalho”, desenvolvida no contexto soviético (*aspas no original*).

Esse novo conceito socialista de educação se molda perfeitamente, ao que Gramsci defende no princípio unitário dentro da escola, como sendo a real necessidade de superação da dicotomia de classes, luta social pela igualdade e da separação do trabalho que foram primordiais nas bases epistemológicas da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Formar para o trabalho não é apenas entregar alunos capazes de realizar tarefas operacionais ou logísticas numa fábrica, indústria ou comércio. A formação integral precisa garantir ao estudante a capacidade de ler através dos símbolos linguísticos e dos sentidos aparentes das coisas. Ler e interpretar o mundo para aturar nele como cidadão, interagindo com a sociedade tomando posse dela, realizando ações políticas cotidianas que diminuam a opressão e tornam-no mais justo e fraterno.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que as contribuições do pensamento de Gramsci foram bem



recepcionadas no Brasil e muito contribuíram no processo de redemocratização e reestruturação da escola. A concepção humanista nos fundamentos de uma escola unitária e desinteressada numa dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo e da existência humana, alicerçaram ainda mais ideário a superação do dualismo educacional no Brasil tão arrigado e inspiraram as lutas dos educadores por uma educação profissional e tecnológica melhor e mais emancipatória.

A influência marxista e gramsciana continuam a derramar-se nas academias e encher de orgulho a caminhada dos teóricos da educação no Brasil, permitindo margem para uma mudança de paradigma, procurando anular uma formação humana para o trabalho exploratório e adestrado. Essa influência converge para realizar uma educação tecnológica, capaz de experienciar e aliar ciência e cultura, humanismo e tecnologia.

A luta ideológica e pragmática é diária e em todos os campos do saber e da política. Sempre que os governos anunciam mudanças que prometem alinhar a formação profissional ao mundo do trabalho, fica notória a tentativa de se desvencilhar a ciência da cultura, os saberes da prática, o desenvolvimento tecnológico da cidadania, ou seja, provocar com falácias a alienação do homem pelo trabalho, lhe reduzindo a capacidade do pensar, do agir e do coexistir com o social e tudo a seu redor.

Caminhar na direção de uma educação profissional de perspectivas emancipatórias é oferecer ao educando uma formação onde ele possa realizar quaisquer que seja o seu projeto de vida. Não restam dúvidas que as bases conceituais da educação profissional e tecnológica devem continuar na mesma expectativa de uma formação humana integral.

Portanto, reconhecer a formação humana integral como a prática precípua no processo educativo profissional é conceber o educando como sujeito da sua própria história, que conscientemente interage com o conhecimento, apropriando-se dele e usando-o para se desenvolver em todas as dimensões da vida, dando-lhe sentido nas vivências do coletivo devolvendo para sociedade o produto da sua existência. Sem sombra de dúvidas que Gramsci a partir dos anos 80, contribuiu significativamente para recuperar a importância da educação profissional e tecnológica, imprimindo com a escola unitária um pensamento de enfrentamento e de valorização da escola pública por décadas vista como “aparelho ideológico” do Estado.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. São Paulo: Edições Graal, 1982.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DORE, R. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014

FORTUNATO, S. A de O. Escola, educação e trabalho na concepção de Antônio Gramsci. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III -Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Lettere dal Carcere (Cartas do Cárcere)** Antologia. Tradução de Carlos Diegues Editora Estaleiro, 2011.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores. 1º volume. 4ª Edição, Nova Cultural, 1988.

MANENT, P. *História intelectual do liberalismo: dez lições*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 30 ago 2021.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1990.

MONASTA, A. Antonio Gramsci. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, M. I M e SBARDELOTTO, D. K. **A ESCOLA UNITÁRIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GRAMSCI**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamento ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007



\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

TOLEDO, Cesar de A. A de. e GOMES, M. J. **Antônio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932)** Revista *Diálogo de Educação*. V.12 n.40. PUC-PR, 2013.

# A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos  
e socioculturais







-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# 3

# A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos  
e socioculturais

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

3