

**A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E A QUESTÃO DO DUALISMO ESCOLAR**

*The organization of professional education in Brazil  
and the school dualism issue*

AMORIM, Mônica Maria Teixeira<sup>1</sup>  
MOREIRA, Priscila Rezende<sup>2</sup>  
SILVA, Wander Augusto<sup>3</sup>  
DORE, Rosemary<sup>4</sup>

**RESUMO**

O dualismo escolar constitui uma característica da organização educacional brasileira: um tipo de escola de ensino profissional, destinada, principalmente, para as classes subalternas; e outro tipo de escola, de caráter acadêmico, destinado a preparar pessoas para formar a elite dominante. Essa configuração dualista da escola é característica presente na maioria dos países capitalistas, como demonstrou Gramsci ao analisar a diferenciação das escolas na Itália. O presente artigo objetiva situar essa questão no contexto brasileiro tendo como referência o processo de surgimento e organização da educação profissional no país.

**Palavras-chave:** Brasil; Educação Profissional; Dualismo Escolar.

**ABSTRACT**

The school dualism is a characteristic of Brazilian educational organization: one type of technical school addressed to the lower classes, and other type of school, with an academic nature, designed to prepare people to be part of the ruling elite. This dualistic configuration of school is a characteristic which is present in most of the capitalist countries, as Gramsci demonstrated by the analysis of the differentiation of schools in Italy. The present article objective to place this issue in the Brazilian context taking as reference the process of emergence and organization of professional education in this country.

**Keywords:** Brazil; Vocational Education; School Dualism.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela FaE/UFMG. E-mail: <monicamorimsa@gmail.com>.

<sup>2</sup> Mestrado em Educação pela FaE/UFMG. E-mail: <prirmoreira@gmail.com>.

<sup>3</sup> Doutorado em Educação pela FaE/UFMG. E-mail: <wanderasilva@gmail.com>

<sup>4</sup> Professora do PPGE FaE/UFMG. E-mail: <rosedore@fae.ufmg.br>.

## **INTRODUÇÃO**

A educação profissional no Brasil é legalmente compreendida como uma modalidade de ensino que se integra “aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, Cap. III, art.39 da Lei 11.741); devendo ser desenvolvida através de cursos e programas referentes à: (1) formação inicial e continuada dos trabalhadores; (2) Educação Profissional Técnica e de nível médio; (3) Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação (Decreto 5.154/2004). A organização dessa modalidade de ensino encontra-se vinculada à configuração dualista que o sistema escolar assume no Brasil: de um lado, a escola de ensino profissional, destinada, principalmente, para as classes subalternas; e, de outro, a escola de tipo acadêmico, destinada a preparar pessoas para compor a elite dominante. Esse dualismo escolar é característica presente na maioria dos países capitalistas, como demonstrou Gramsci ao analisar a diferenciação das escolas na Itália.

O presente artigo tenciona situar a questão do dualismo escolar no Brasil. Tomamos como referência teórica o processo de surgimento e organização da educação profissional no país. Não pretendemos esgotar, nos limites deste texto, o processo histórico de implementação dessa modalidade de ensino no Brasil, mas nos limitaremos a examinar alguns aspectos históricos, de modo a elucidar o problema do dualismo que caracteriza a organização escolar no país e explorar, ainda que brevemente, a proposta de escola unitária em Gramsci – que representa, segundo Soares (1999, p.111), “um horizonte conceitual e político na luta contra o dualismo escolar”.

## **ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O PROBLEMA DO DUALISMO ESCOLAR: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA**

O problema do dualismo escolar encontra-se vinculado ao processo de organização da educação profissional no Brasil. Se analisamos os propósitos que orientam a implementação dessa modalidade de ensino no país, verificamos que a educação profissional vai se organizando a partir de uma lógica de formação técnica para o trabalho, destinada, principalmente, para as classes subalternas; e acaba por configurar-se como um sistema paralelo àquele ofertado às elites – de caráter propedêutico. Desse modo, o problema do dualismo apresenta-se na organização, em separado, de uma escola para o povo (educação para o trabalho) e uma escola para a elite (educação geral); e figura na organização da escola média brasileira – marcada historicamente pela oferta, em separado, de educação geral e educação para o trabalho.

A literatura que se ocupa da história da educação profissional no Brasil (SOARES, 1999; CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002; e outros) permite identificar a existência, desde o Brasil colonial, do ensino propedêutico para as elites e básico-manual para os pobres (excluindo-se os escravos). Contudo, é a partir da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que o sistema de ensino se amplia e ganha certa qualificação. Conforme Manfredi (2002), a implantação do sistema educacional no Brasil iniciou-se pelo topo, ou seja, as primeiras instituições públicas criadas no país destinavam-se à oferta de educação superior para a formação de pessoas para o Exército e a

administração do Estado. Em seguida, a oferta dos níveis de ensino primário e secundário, que apresentavam caráter propedêutico, de preparação para a educação superior. A autora elucida que,

paralelamente à construção do ensino escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002, p.75).

A oferta de educação para o trabalho encontra-se também articulada a uma perspectiva assistencialista, já que se fundamenta no objetivo de propiciar um tipo específico de educação para a população pobre, de modo a tirar essa população do ócio e da vagabundagem. Exemplo disso é a criação, nas décadas de 1840 e 1850, das “casas de educandos artífices”, que ofereciam instrução primária e ensino de alguns ofícios para crianças e jovens em situação de mendicância. Essas casas, fundadas por dez governos provinciais e mantidas pelo Estado, figuram mais “como obras de caridade, do que como obras de instrução pública” (MANFREDI, 2002, p.77).

Nos anos de 1858 a 1886, entidades da sociedade civil<sup>5</sup> (contando com algum auxílio estatal) organizam em várias cidades brasileiras os “Liceus de artes e ofícios”. Essas instituições<sup>6</sup> eram mantidas pela iniciativa privada e ofereciam cursos profissionalizantes na área de artes, entre os quais escultura e arte cerâmica, pintura, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, entre outros, sendo que “também funcionaram como difusoras do ensino primário” (MANFREDI, 2002, p.77).

No plano de iniciativas do Estado, em 1875, é inaugurado o “Asilo de Meninos Desvalidos”. A instituição, de caráter assistencialista, tinha como propósito abrigar, instruir e profissionalizar meninos pobres, menores de doze anos. Os menores permaneciam na instituição em regime de internato e recebiam formação profissional em oficinas, além de ensino primário (de primeiro e segundo graus) (SOUZA, 2008).

A oferta de educação profissional, no período imperial, seja pelo setor privado, seja pelo público, tinha como objetivo, segundo Manfredi (2002, p.78), disciplinar os “setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial”. Isso porque a educação profissional ofertada assentava-se em duas concepções diferentes, mas que se complementavam: “uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres” e outra, em que a mesma consistia em “um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza” (MANFREDI, 2002, P. 78).

Na Primeira República (1889-1930), emerge uma rede de escolas mantidas pelo Estado e por outras entidades da sociedade civil, dentre as quais a Igreja Católica. É quando a educação profissional, segundo Manfredi (2002,

---

<sup>5</sup> Trata-se de entidades “cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de benfeitores” que “eram membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes” (MANFREDI, 2002, p.77).

<sup>6</sup> Ao longo do período republicano, tais Liceus são “mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (MANFREDI, 2002, p.78).

p.78-79), ganha nova configuração: ela passa a ser direcionada não apenas para os “desafortunados”, mas também para as pessoas que pertenciam aos “setores populares urbanos” e que “iriam se transformar em trabalhadores assalariados”.

A tese de Manfredi (2002) é a de que, durante a Primeira República, o Estado e a Igreja utilizaram a educação profissional para disciplinar os setores populares. Conforme a autora,

durante o período chamado de Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações, [...] e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p.79-80).

O movimento liberal [tardio], que tomou força no Brasil a partir de 1930, levou à separação entre Estado e Igreja, consolidada com a aprovação da primeira constituição republicana, a Constituição de 1891. Então, o Estado foi impedido de investir em iniciativas educacionais de cunho religioso, pois o ensino público passou a ser concebido como ensino sem religião, laico (BRASIL, 1891, Seção II, Título III, § 6º).

No início do século XX, em 1909, o Estado começa a organizar o ensino profissional no Brasil. O então presidente, Nilo Peçanha, cria 19 escolas federais, denominadas “Escolas de Aprendizes Artífices” (Decreto 7.566/1909). De caráter assistencialista, essas instituições foram criadas não apenas para habilitar os “desfavorecidos da fortuna”, mas também para afastá-los do ócio e do crime. Constituíam um sistema desvinculado da organização escolar existente, que se destinava à formação da elite (SOARES, 1999).

A partir de 1930, com o processo de industrialização do país, a educação profissional ganhará nova ênfase. A partir dos anos 30, como explica Fausto (1985), o Brasil passa por uma mudança de eixo em sua economia e política dominante, com a diminuição da importância da produção cafeeira (agroexportação), a crise no sistema capitalista de 1929, o aumento da urbanização e, como consequência, o crescimento da classe média. Em meio a essas transformações, tem lugar o movimento político denominado Revolução de 1930, que culmina no “re-arranjo” entre as elites e em uma mudança do modelo de domínio estatal, configurando-se uma nova estrutura, baseada nas exigências da incipiente industrialização, modernização, urbanização e capitalismo liberal.

O crescimento da economia de base industrial passa a exigir força de trabalho qualificada, o que leva o Estado a investir no ensino profissionalizante. No entanto, o ensino profissional permanece como uma organização paralela ao ensino secundário, não permitindo o acesso à educação superior (ROMANELLI, 2007). Já o ensino secundário foi objeto de reforma,<sup>7</sup> e sua conclusão foi definida como exigência para o ingresso no ensino superior.

---

<sup>7</sup> Reforma Francisco Campos, instituída em 1931, no governo Vargas.

A partir do final dos anos 30, o ensino profissional é apresentado como dever do Estado (Constituição de 1937), devendo ser ofertado em colaboração com indústrias e sindicatos, para filhos de operários e associados. A organização desse ensino, contudo, permanece paralela ao ensino secundário.

Na década de 40, foram realizadas diversas modificações na organização da educação<sup>8</sup> no país, que também contribuíram para reforçar o caráter dualista da escola média: enquanto o ensino médio secundário foi destinado à formação das elites condutoras do país, o ensino profissional foi concebido como caminho para formação dos menos afortunados. Naquele período, diz Manfredi (2002), o ensino técnico profissional passou a fazer parte do sistema regular de ensino e a oferecer cursos com duração semelhante ao ensino médio secundário. Todavia, continua a ter uma organização paralela ao ensino secundário e mantém a restrição do acesso à educação superior. Conforme Soares (1999, p.112) “por suas características e objetivos, o ensino profissional foi diferenciado do ensino médio acadêmico e propedêutico”, competindo a este preparar trabalhadores e a aquele formar a elite dirigente.

Ainda na década de 40, ocorre o processo de transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em escolas industriais e técnicas, destinadas a ofertar formação profissional em nível equivalente ao secundário. Também naquela década, assiste-se à criação do Sistema S,<sup>9</sup> que se configura como um sistema paralelo de educação profissional, destinado à qualificação de profissionais para a indústria e o comércio por meio da oferta de cursos de aprendizagem com rápida formação.

A partir de 45, com o fim do Estado Novo e a participação das massas no cenário político, pode se verificar algum avanço em relação ao rompimento com a lógica dual presente no ensino médio, mediante a unificação entre ensino profissional e ensino médio secundário.<sup>10</sup> Tal avanço resulta da pressão dos movimentos sociais e pode ser percebido nas mudanças ocorridas na legislação educacional – um conjunto de leis, decretos e portarias, promulgados entre 1950 e 1960, e mais especificamente a LDB 4024/61, conduzem a uma equiparação entre os diversos ramos do ensino profissional, e entre o ensino profissional e o ensino médio secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores. Apesar desse avanço, persistem, na prática, dois tipos de ensino com clientela diferentes (BONAMINO, 1999).

Nesse processo, registra-se a importância do movimento dos “Pioneiros da Educação Nova”, que teve papel significativo na integração da “escola do trabalho” ao sistema regular de ensino. O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova tem seu programa educacional expresso no documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao Povo e ao Governo”, que data de 1932. Esse documento refletia o pensamento de educadores escolanovistas como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, que questionavam a estrutura tradicional “humanista clássica” do

---

<sup>8</sup> Leis Orgânicas promulgadas no governo Vargas, sob a gestão do Ministro Gustavo Capanema.

<sup>9</sup> Tal Sistema inclui o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) – criado em 1942; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) – criados em 1946.

<sup>10</sup> O assunto é objeto de discussão de diversos autores, dentre os quais destacamos Soares (1989).

ensino brasileiro. Apesar de divergências intelectuais entre eles, formularam uma proposta inovadora e opositora ao sistema educacional então existente.

O objetivo básico dos Pioneiros era o de instituir uma escola com sentido e orientação, bem como pôr fim à dicotomia vigente (entre formação geral e formação para o trabalho). Defendiam a “escola secundária unificada” com conteúdos formadores ao trabalho e ao intelecto, democrática, laica e pública. Defendiam, também, os interesses do indivíduo, não de uma classe favorecida e dominante na esfera política e econômica. Soares (1999, p.112) explica que os Pioneiros defenderam, no Brasil, o ideário da escola nova, buscando, por meio desse projeto, “incorporar parte dos anseios culturais dos trabalhadores no campo educacional”, incluindo, entre outras questões, a democratização do acesso à escola e a vinculação dos conteúdos do ensino ao trabalho.

Kuenzer (2001) considera que até 1961 o ensino médio não apresentou mudanças significativas legais por parte do governo federal, mantendo praticamente a mesma configuração do Estado Novo. Para a autora, apenas com a LDB 4024/61 é que se manifesta, pela primeira vez no Brasil, a articulação completa entre os ramos secundários médio e profissional, através do sistema de “equivalência”. Nesse sistema, o ensino profissionalizante de nível médio, em qualquer área do curso técnico concluído, dava acesso ao superior (de livre escolha do aluno), devido à sua equivalência com o ensino médio regular propedêutico. Entretanto, essa equivalência, conforme Kuenzer (2001), mais democratizou o acesso ao ensino do que pôs fim ao que a autora denomina “dualidade estrutural”. Isso porque as duas redes permaneceram e a importância social ainda era dada ao ensino propedêutico.

Com o golpe militar de 64 e o projeto de desenvolvimento econômico colocado para o país, a educação brasileira é reorganizada de modo a atender às necessidades de formação de força de trabalho. O governo militar (1964-1985) optou por uma reestruturação do modelo educacional, desejando conectá-lo a outro modelo que estava sendo implantado: o desenvolvimentismo econômico, através do setor tecno-industrial. Dessa forma, foi sendo forjada uma concepção também desenvolvimentista da educação. O objetivo da educação passou a ser o de fornecer “recursos humanos” para a economia, sendo a educação concebida como “indústria de prestação de serviços”. Essa visão da educação é bem analisada por Kawamura (2001), quando comenta que a mesma decorre da concepção economicista de homem,<sup>11</sup> considerado parte do capital e, portanto, concebido como recurso para a produção.

A partir dessa perspectiva e objetivando conter a intensa demanda por ensino superior, o governo realiza a Reforma do Ensino Superior (Lei n. 5.540/68)<sup>12</sup> e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/71).<sup>13</sup> Através da Lei n. 5.540/68, a dualidade da escola média foi elevada para o ensino superior

---

<sup>11</sup> Trata-se de uma concepção que encontra fundamentação na economia clássica de Adam Smith, integrando a teoria do capital humano.

<sup>12</sup> Cf. Brasil (1968).

<sup>13</sup> Cf. Brasil (1971).

mediante a introdução das carreiras de curta duração para a formação de tecnólogos<sup>14</sup>; e, através da LDB 5692/71, o governo decretou ser universal e obrigatório o ensino médio, que passou a ser denominado de 2º grau profissionalizante. Apresenta-se então “outro tipo de unificação da escola” para atender à necessidade de formação de técnicos de nível médio – instituiu-se no ensino de 2º grau a profissionalização compulsória (Lei n. 5692/71), sendo o ensino médio unificado, uma vez que todo esse ensino passa a ser considerado como educação profissional (SOARES, 1999).

Essa medida encontra grande resistência por parte de alunos, donos de escolas e outros empresários. Nesse bojo, emergem inúmeros questionamentos à qualidade do ensino ofertado nas escolas de 2º grau que, além de não garantir uma sólida formação geral, não dava conta de estruturar uma profissionalização adequada. Ademais, não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante.

Esse quadro culmina com a extinção, em 1982, da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau, ocorrendo a substituição da “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho” (Lei n. 7.044/82).<sup>15</sup> Ainda nesse período, registra-se a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Tais centros poderiam ofertar educação profissional em diferentes graus e níveis de ensino (MANFREDI, 2002).

Os anos 80 foram marcados por uma crise econômica vinculada à existência de uma economia de base fordista, aliada a um processo de internacionalização do capital com intensa revolução tecnológica. Esse processo, que passa a exigir uma maior qualificação dos trabalhadores, constitui fértil terreno para reformas na educação. Desse modo, a reforma da educação profissional que ganha corpo na década de 90, a partir da promulgação da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, é implantada dentro de uma lógica de redução de gastos públicos com a educação e confere prioridade de investimentos para o ensino fundamental, admitindo sua complementação por meio de qualificação profissional de curta duração e baixo custo.

Tal lógica, inspirada nos princípios neoliberais e influenciada pela intervenção dos organismos internacionais interessados nos rumos da economia brasileira, traz em seu bojo a defesa de uma educação profissional que favorece a iniciativa privada, impõe restrições na organização dos currículos (tornando obrigatória a independência entre ensino técnico e ensino médio) e preconiza uma formação com foco no desenvolvimento de competências profissionais. Trata-se de uma reforma que reforça o caráter dual presente no ensino médio brasileiro (OLIVEIRA, 2005).

Soares (1999, p.113) ressalta que,

---

<sup>14</sup> Cf. Soares (1983).

<sup>15</sup> Cf. Brasil (1982).

pela LDB 9394/96 e, principalmente, pelo Decreto 2208, o qual regulamentou a educação profissional, as instituições destinadas à formação técnico-profissional devem constituir uma rede própria, paralela ao sistema regular de ensino e integrada pelos serviços nacionais, de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes, bem como centros públicos de formação técnico-profissional, criados pelo poder público.

Ainda nessa década, a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei n. 8.498/94)<sup>16</sup> abre a possibilidade de as escolas técnicas federais existentes serem transformadas em CEFETs. Entretanto, o modelo dos CEFETs é descaracterizado (Decreto 2.406/97),<sup>17</sup> e apenas 12 escolas são transformadas, restando 7 instituições não contempladas. Também nesse período impõem-se a extinção da formação geral nas escolas técnicas federais e a extinção do ensino técnico nas escolas públicas mineiras. No primeiro caso, o governo federal justifica que as escolas técnicas estariam se desviando de seu papel específico de formar técnicos, para investir na preparação para o ensino superior. No segundo caso, a extinção se deu embasada no fato de que as escolas não acompanhavam as alterações ocorridas no mercado de trabalho (SOARES, 1999).

Ademais, a dualidade da escola média passa a ser uma questão mais aguda nos anos 90. A separação entre formação profissionalizante e formação geral torna-se obrigatória (Decreto 2.208/97).<sup>18</sup> Essa medida é alvo de profundas críticas por parte de diversos educadores e instituições de educação profissional, que questionam o tratamento separado dos ensinos básico e médio e do ensino profissional, e defendem, entre outras questões, a universalização da escola média integrada a uma formação profissional que articule educação geral e educação para o trabalho.

Como parte da agenda de compromisso de campanha do presidente Lula, no ano de 2004, o Decreto n. 2.208/97 é revogado e substituído pelo Decreto n. 5.154/04. No entanto, conforme Oliveira (2005, p.91), apesar de o Decreto n. 5.154/04 abrir novas possibilidades, ele não significou um abandono aos princípios do Decreto anterior, uma vez que “permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico quanto a estruturação de cursos completamente separados”.

Ainda como expressão do compromisso do governo Lula em destinar investimentos para a educação profissional no Brasil, inicia-se, a partir de 2006, um processo de expansão e reordenamento dessa modalidade de ensino no país. Como parte desse processo, o governo federal propõe um conjunto de programas destinados a estimular a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, como é o caso do Programa Brasil Profissionalizado, do Programa Ensino Médio Inovador,<sup>19</sup> e do Programa

---

<sup>16</sup> Cf. Brasil (1994).

<sup>17</sup> Cf. Brasil (1997b).

<sup>18</sup> Cf. Brasil (1997a).

<sup>19</sup> Lançado em setembro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador “converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio” (BRASIL, 2009. p.3).



Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).<sup>20</sup>

Juntamente com esses programas (que se encontram em andamento), o governo federal também prevê, como uma ação prioritária para a educação profissional no Brasil, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou Institutos Federais. Essa “nova institucionalidade”, então criada a partir do Decreto n. 6.095/2007<sup>21</sup> e da Lei n. 11.892, de 29/12/2008, encontra-se atualmente em processo de implementação e são ainda poucos os trabalhos destinados a examinar essa política. As discussões empreendidas por Ferretti (2010) apresentam uma significativa contribuição nesse sentido.

O referido autor reconhece a importância atribuída à educação profissional no governo Lula e pontua que essa constatação pode ser considerada “motivo de júbilo para alguns” e “de preocupação para outros”. É “motivo de júbilo” porque representa investimento em atualização da rede de educação profissional, bem como a abertura de concursos para docentes. É “motivo de preocupação” porque o referido governo cria os Institutos Federais e estrutura uma Rede Federal de Educação Profissional cujo objetivo é o de promover “a separação entre duas modalidades de educação – a propedêutica e a profissional – repondo, em outras bases, a dualidade estrutural do ensino brasileiro [...]” (FERRETTI, 2010, p.420).

Ainda de acordo com Ferretti (2010, p.420), embora o acesso da população ao conhecimento técnico e tecnológico seja importante, a organização dos Institutos Federais enfatiza o domínio desse conhecimento em detrimento de outros; secundariza a “politização da produção da ciência, da tecnologia, das técnicas” e toma como foco principal “a produção e o mercado”. As preocupações do autor têm fundamento, pois o exame das políticas educativas brasileiras para a escola média revela que as diferenciações sociais do sistema capitalista se manifestam na organização escolar, apresentando-se em dois tipos de escolas, a de formação geral e a de formação técnica.

Nesse sentido, se o exame da história da educação profissional no Brasil permite observar que o dualismo figura como um problema que se manifesta na organização escolar brasileira, resta-nos indagar: Que proposta se coloca como horizonte na luta contra o dualismo escolar?

#### **A PROPOSTA DE ESCOLA UNITÁRIA EM GRAMSCI: UM HORIZONTE NA LUTA CONTRA O DUALISMO ESCOLAR**

A proposta de escola unitária apresentada por Gramsci nos anos de 1930 figura como uma proposição que supera dialeticamente o projeto de escola então em curso – a “escola ativa” ou “escola nova”. As reflexões empreendidas por esse autor irão contribuir para uma nova compreensão da “escola ativa” e do lugar da escola na sociedade capitalista.

---

<sup>20</sup> O PROEJA consiste em um programa que propõe a oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional para Jovens e Adultos. Cf. Brasil (2007b).

<sup>21</sup> Cf. Brasil (2007a).

Gramsci compreende o dualismo escolar como produto da estrutura social classista do sistema capitalista. O problema, para ele, está na estrutura diferenciada da sociedade que se expressa na organização dual da escola. Como estratégia para superar tal dualidade o autor apresenta a proposta da escola unitária. E o que caracteriza essa proposta de escola unitária apresentada por Gramsci? Essencialmente, trata-se de uma proposta que fundamenta a organização da escola na unidade entre formação geral e profissional, tendo como horizonte a luta pela igualdade social. Seu objetivo é o de eliminar a divisão classista que separa a sociedade em governantes e governados. A unidade das formações geral e profissional na ideia de escola unitária tem como horizonte a luta pela igualdade social. Soares (2004) explica que, para Gramsci, essa luta não é proposta como uma revolução imediata que desmonte toda a estrutura social capitalista em um só golpe, e, sim, uma proposta que

[...] requer um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural. Envolve, sim, uma elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade (SOARES, 2004, s/p).

A ideia da escola unitária representa, desse modo, a rejeição da dualidade na formação dos cidadãos, que reproduz a divisão entre governantes e governados. Para Gramsci, a escola deveria ser única, no sentido de dar a todos oportunidades iguais de formação, e diversa no sentido de propiciar diferentes possibilidades de formação. Trata-se da unidade na diversidade, um dos princípios dialéticos mais caros ao pensamento de Marx. A unicidade, como igualdade, não significa a supressão do diverso, da multiplicidade, e sim a supressão das desigualdades. Significa adquirir uma formação que propicie a todos alcançar o nível mais elevado do pensamento humano, conquistando capacidades para exercer a crítica do mundo em que vivem e, ao mesmo tempo, serem capazes de dirigir, de governar.

Para Soares (1999), em que pese à importância do movimento dos Pioneiros, a escola nova, apesar de tratar-se de projeto dito democrático e eliminador das diferenças sociais, não representa uma alternativa para superar o dualismo escolar.<sup>22</sup> A autora considera que a proposta de “escola unitária” apresentada por Gramsci é que se coloca como uma proposição válida até os dias atuais, que representa “um horizonte conceitual e político na luta contra o dualismo escolar, que marca a história do ensino profissional nas modernas sociedades industriais do ocidente, incluindo o Brasil” (SOARES, 1999, p.111).

Ainda, para a autora, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci parte do reconhecimento da importância da cultura na sociedade moderna.

Mostrando a importância da cultura no mundo moderno, Gramsci examinou a escola nova e suas contradições, considerando-a uma instância de organização cultural que constituía a sociedade civil e atuava como uma espécie de “trincheira”, espaço de luta pela hegemonia, pela direção da sociedade. Para que os trabalhadores fossem vitoriosos nessa disputa, era necessário organizarem-se no campo da cultura. A escola era um instrumento fundamental para lhes propiciar uma formação não apenas

---

<sup>22</sup> Ver também Soares (1996, 2001 e 2006).

para o trabalho e a cidadania, mas principalmente para serem dirigentes (SOARES, 1999, p.111).

A formação desse “novo dirigente” não pode se dar apenas por meio de formação técnica, mas demanda “uma sólida preparação científica sobre uma base humanista de cultura geral”; cabendo à escola atuar numa perspectiva de “possibilitar às classes subalternas adquirir os instrumentos teóricos e práticos para influenciarem as decisões sobre os rumos de suas vidas”, de modo que possam “romper com a situação de subalternidade” e “assumir posições diretivas no plano social” (SOARES, 1999, p.111). Mas Soares (2000, p.23-24) adverte:

O entendimento da escola como instância da sociedade civil e, desse modo, espaço de disputas pela hegemonia, permite a Gramsci afirmar como necessário, desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista –, o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de boa qualidade. Desse modo ele considera fundamental partir da escola que está aí, resultante do confronto de forças sociais antagônicas, da luta entre projetos políticos distintos. Enfim, a única escola que a classe trabalhadora conseguiu realizar no seu confronto com a classe dominante.

A autora aclara que a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci não parte da escola tradicional, nem da escola dos *communards* ou da escola politécnica,<sup>23</sup> mas tem como referência as lutas que estão na base da formulação da “escola nova” (ou “ativa”)” (SOARES, 2000, p.33). E acrescenta:

A realização da “escola unitária” não está condicionada à derrocada imediata do estado burguês porque, para Gramsci, a *construção* de uma nova sociedade se dá no processo de luta pela *destruição* da ordem social capitalista. Examinando nessa perspectiva a “escola unitária”, ele afirma que um dos meios para conquistá-la seria o desenvolvimento dos *elementos racionais* da “escola nova” e a luta contra seus aspectos conservadores e elitistas, até que a organização escolar se tornasse efetivamente democrática (SOARES, 2000, p.34).

Trata-se de uma proposição que se coloca, de acordo com Soares (1999, p.111), como “um horizonte conceitual e político na luta contra o dualismo escolar”, uma proposição que carece ser estudada e melhor compreendida dada a complexidade do pensamento de Gramsci. Uma proposta que nos convida a pensar a escola que temos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame da história permite constatar que a educação profissional no Brasil vem se organizando como um sistema destinado a ofertar “educação para o trabalho” às classes menos favorecidas; e como um sistema a par de uma escola que objetiva formar as elites dirigentes. Nesse bojo, a escola média brasileira encontra-se marcada historicamente pela oferta, em separado, de educação geral e educação para o trabalho.

Assim, se o exame da história nos revela que o dualismo escolar é uma característica da organização da escola no Brasil, outrossim, nos impõe a necessidade de retomar as contribuições de Gramsci para pensar a escola que temos, avaliando os limites e possibilidades para se construir uma escola

---

<sup>23</sup> Maiores detalhes sobre essas propostas em Soares (2000).

de qualidade para todos, que integre formação geral e formação para o trabalho.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia. **Políticas Educacionais Brasileiras**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Brasília: Casa Civil, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitu%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitu%C3%A7ao91.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1997a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 29 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.406**, de 29 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal n. 8948/94 (trata de Centros Federais de Educação Tecnológica). Brasília: Casa Civil, 1997b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Revoga o Decreto n. 2.208/97 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, edição de 25/04/2007, Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9493, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, edição de 21/12/1996, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, edição de 23/11/1968, Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, edição de 12/08/1971, Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.044, de 18 de outubro 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, edição de 18/10/1982, Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1984. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, edição de 09/12/1994, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, edição de 17/07/2008, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento orientador. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 14 mai.2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em Perspectiva**. 15.ed. São Paulo: Difel, 1985.

FERRETTI, Celso João. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE. p.417-437.

KAWAMURA, Lili. **Novas Tecnologias e Educação**. São Paulo: Ática, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do estado neo-liberal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na Educação Profissional Brasileira? In: SOUSA, Antônia; OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **Educação Profissional**: Análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005. p.75-96.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOARES, Rosemary Dore. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil**: do engenheiro de operação ao tecnólogo. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983.

\_\_\_\_\_. **Lutas pela escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

\_\_\_\_\_. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. **Educação & Sociedade**, v.54, p.141-160, 1996.

\_\_\_\_\_. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.18, p.108-115, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gramsci, o Estado e a escola**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Escola média no Brasil: por que não unitária? **Gramsci e o Brasil** – International Gramsci Society (IGS), Juiz de Fora, s/p, 2001. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>>. Acesso em: 24 mai.2010.

\_\_\_\_\_. A pedagogia de Gramsci e o Brasil. **Gramsci e o Brasil** – International Gramsci Society (IGS), Juiz de Fora, s/p, 2004. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?id=168&page=visualizar>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), v.26, p.329-352, 2006.

SOUZA, Maria Zélia Maia. **Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos (1875-1894)**: caminhos possíveis. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=107610](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=107610)>. Acesso em: 18 jun. 2011.

**Data da submissão:** 26/04/12

**Data da aprovação:** 27/11/12