

## OMNILATERALIDADE, POLITECNIA, ESCOLA UNITÁRIA E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE MARXISTA

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro (IMO/UECE)  
Karine Martins Sobral (UFMA)  
Renata Pimentel Jataí (PMF<sup>1</sup>)

### Resumo

Esta comunicação aborda, brevemente, conceitos centrais que constituem a base para a formação omnilateral, a saber: politecnia, escola unitária, e educação tecnológica. A apropriação das concepções marxianas e gramscianas constatam a ruptura entre teoria e prática na educação como fruto da cisão entre trabalho manual e intelectual, o que remete à necessidade de compreender e diferenciar tais conceitos, resguardando a necessidade de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, articulada à possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano. Gramsci é contundente ao afirmar a legitimação da dualidade da educação por meio do Estado, através da promoção de uma educação classista, privilegiando uns poucos em detrimento dos filhos da classe proletária. Deste modo, esforçamo-nos para evidenciar o dualismo instaurado na educação formal, cada vez mais reforçado pelo discurso da qualificação profissional e empregabilidade, que destina uma formação frágil e aligeirada aos filhos da classe trabalhadora. O vácuo existente na formação dos trabalhadores, derivado da divisão social internacional do trabalho, impede a aquisição de conhecimentos úteis e significativos às lutas de sua classe, afastando-os cada vez mais da formação omnilateral defendida pelos clássicos do marxismo. A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, referenciada nos clássicos do marxismo (Marx, Engels e Gramsci) e em outros autores contemporâneos que estruturaram suas reflexões no referencial do materialismo histórico dialético.

**Palavras-chave:** Omnilateralidade; Dualidade educativa; Trabalho manual e intelectual.

### Abstract

This communication approach, briefly, core concepts which constitute the basis for omnilateral training, namely: polytechnicalism, unitary school and technological education. The appropriation of Marxian and Gramscian conceptions realizes the split between theory and practice in education as a result of the separation between manual and intellectual work. which refers to the need to understand and differentiate these concepts, safeguarding the need for transmission of historically accumulated knowledge, articulated the possibility of integral human development. Gramsci is forceful in asserting the legitimacy of education duality through the state, through the promotion of a class education, favoring a few to the detriment of the children of the working class. Therefore, we strive to show the dualism introduced in formal education, increasingly reinforced by the discourse of professional qualifications and employability, which allocates a fragile and superficial training to the children of the working class. The existing vacuum in the training of workers, derived from international social division of labor prevents the acquisition of useful and meaningful knowledge to the struggles of their class, away from the increasingly omnilateral of training advocated by the Marxist

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Fortaleza.

classics. The research is theoretical and bibliographical, referenced in the Marxist classics (Marx, Engels and Gramsci) and other contemporary authors who structured their reflections in the framework of dialectical historical materialism.

**Keywords:** Omnilateralidade; Dualidade Educacional; Trabalho Manual e Intelectual.

## Introdução

O discurso da defesa da qualificação profissional, inserido no contexto da maior crise já vivida pela humanidade, encontra-se inflado pelo conjunto de relações estabelecidas pela ideologia dominante, que relaciona e assegura a melhoria de vida dos trabalhadores, bem como sua empregabilidade, através da educação técnico-profissionalizante, que representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais aos ditos do mercado. A ordem capitalista tende a agravar problemas sociais, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações que regem este desenvolvimento. As consequências deste processo não são observadas apenas na área econômica; Ivo Tonet (2003), por exemplo, afirma que elas afetam poderosamente o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais.

Nesse panorama, toda cultura e conhecimentos acumulados pela humanidade, pertencentes a todo o conjunto de indivíduos nela inseridos, ficam distribuídos de forma desigual: uma classe é privilegiada, desfrutando indiscriminadamente dos proveitos advindos do trabalho humano e do acúmulo da produtividade material, através dos avanços tecnológicos e científicos; a classe trabalhadora, entretanto, está exposta àquilo que de pior a sociedade capitalista produziu, todo tipo de mazelas sociais, violência, desemprego, precarização dos serviços básicos, dentre outras incontáveis. Diante deste cenário, os complexos sociais como saúde e educação, dentre outros, deixam de existir como direito e passam a ser serviços disputados no mercado, voltados às demandas comerciais de competição e adequação a este sistema.

Faz parte desta lógica uma contínua disputa entre os próprios capitalistas e entre eles e os trabalhadores, que colabora para o desenvolvimento científico e tecnológico, pois os detentores dos meios de produção estão sempre à procura de novas tecnologias na tentativa de superar a concorrência e controlar cada vez mais a classe trabalhadora. As novas tecnologias, não sem contradições, também cumprem a função de reduzir os custos, diminuindo o tempo

de produção e a mão-de-obra que constantemente vem sendo substituída por máquinas, o que aumenta

[...] o capital constante e diminui o capital variável. Resultado imediato: crescimento da capacidade produtiva, mas, ao mesmo tempo, aumento do desemprego, rebaixamento dos salários e da capacidade de consumo. Em decorrência, diminuição dos lucros dos capitalistas, acirramento da concorrência, etc. (TONET, 2003, p. 3-4).

Na passagem que apresentamos a seguir, Santos (2012, p. 44) comenta o quanto a educação dos trabalhadores, em prol do desenvolvimento tecnológico necessário aos países ainda em processo de modernização precária, tem se transformado em mera adequação das forças produtivas:

[...] mesmo a mão de obra qualificada não encontra emprego no quadro atual de desemprego que, hoje, é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua, quando a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos trabalhadores de modo a interferir de forma concreta no seu meio, a fim de transformar as condições reais de vida em que sua classe se encontra.

Nos marcos da complexificação da sociedade e do contínuo crescimento industrial, tem sido reclamada formação especializada, mão de obra qualificada, retomando a dicotomia antiga que tem cindido a educação em duas ao longo dos tempos: uma voltada aos filhos das elites, formando futuros intelectuais e dirigentes da sociedade; outra destinada a capacitar os filhos dos trabalhadores, que passam a dispor do ensino profissionalizante, forçados a gerar, continuamente, resultados positivos frente à crise estrutural. Assim, torna-se fundamental compreender e diferenciar os conceitos centrais politecnicidade, escola única e unitária e educação tecnológica, essenciais à formação omnilateral, defendida pelos clássicos do marxismo, impossível de ser consolidada na sociedade regida pelo capital e que, historicamente, vem sendo negada, em vários níveis, ao conjunto da humanidade, porém de forma mais contundente à classe trabalhadora.

## **1. A categoria da omnilateralidade e o embate entre formação unilateral versus formação ampla**

A formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora, como já dissemos, a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio

básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana, ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista. A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social.

Acreditava Marx (1989) que o germe da educação do futuro, formadora de homens plenamente desenvolvidos por meio da elevação da produção social, tinha um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do sistema capitalista afastaram - e muito - o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, estando a sociedade dividida entre os que trabalham e os que vivem à custa de trabalho alheio. Dito de outro modo, a divisão social internacional do trabalho sentencia a divisão da sociedade em classes a partir do momento em que despedaça, nos termos de Marx (2010), trabalho material e trabalho espiritual.

Não bastasse a classe trabalhadora ter de “suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens” (MARX, 2010, p. 41), é também a que mais sofre com o processo de desumanização de estar alheia aos objetos de seu trabalho, de ter anulada sua dimensão humana, de ter acesso apenas a uma formação unilateral, muito aquém de suas potencialidades. Diante dessa realidade condicionada por uma prática social e uma formação unilateral, Manacorda (2010) reaviva que a classe excluída deverá libertar consigo todas as demais através da recuperação da individualidade humana, expressa, ao mesmo tempo, na coletividade. Vejamos a confirmação dessa assertiva nas palavras de Marx (2010, p. 88-89):

Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação.

A formação tecnológica proposta por Marx conjectura a unidade absoluta entre teoria e prática, partindo da atividade produtiva para a atividade social, de forma a garantir a possibilidade de “manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2010, p. 48). Na percepção do

filósofo alemão, unicamente a partir desta unidade entre formação manual e formação intelectual, seguida da práxis social, torna-se possível a formação omnilateral por ele idealizada e compartilhada. Qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva **omnilateral**, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter **unilateral**. Logo, “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (KOSIK, 2002, p. 241).

Ancorado nos pressupostos marxianos, Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. Marx e Engels (2004, p.109) sublinham que os pressupostos da educação politécnica se descaracterizam na sociedade de classes, homologando a divisão social do trabalho como base fundante:

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas.

A produção deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à omnilateralidade, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais, conforme nos coloca Manacorda (2010). Essa realidade peremptória requer a associação entre indústria e ciência nas bases da produção, eliminando não apenas a divisão do trabalho, mas a divisão do ensino, oportunizando a todos, de forma equânime, as mesmas chances, conduzindo também – e principalmente – os filhos dos trabalhadores a um desenvolvimento superior, pleno, consciente e maduro:

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

Ao reafirmar o caráter formativo do trabalho constituído nesta sociedade de forma unilateral, a formação humana assume, inegavelmente, o caráter contraditório da unilateralidade, visto que integra as bases materiais que condicionam a atividade humana.

Assim, ao passo que Marx nega o trabalho em sua forma alienada como elo para o processo formativo, reafirma sua convicção na formação humana como elemento de superação da sociedade de classes através da formação omnilateral. Alinhado com o pensamento marxiano, Gramsci foi um dos pensadores que mais se debruçou sobre a questão da educação. A implementação da proposta da escola única do revolucionário italiano só seria possível a partir dos pressupostos elaborados por Marx. Sobre esta elaboração, vejamos a seguir.

## **2. Fundamentos da Escola Unitária de Gramsci: questões preliminares sobre o debate da qualificação profissional**

Historicamente, os antagonismos sociais e contradições constituíram as bases do legado escolar, tendo perpetuado, através dos tempos, a fragmentação dos conhecimentos e deslocamento das objetivações do trabalho que, deixa de garantir a sobrevivência coletiva, transmutando-se aos interesses de grupos dominantes, cristalizando o lugar do ócio como um espaço distinto para a formação de sucessores do poder. Manacorda (2010, p. 27) condensou o pensamento institucionalizado pelos detentores do saber privilegiado ao atestar que “a escola, é antes uma superestrutura porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações”.

A ruptura entre teoria e prática é fruto de um processo histórico que acabou por destinar à classe dominante a esfera intelectual, enquanto que à classe dos trabalhadores foram designadas as tarefas essencialmente manuais/braçais. Marx (2010) formula de maneira precisa e clara as relações de trabalho no processo da formação humana e como estas relações se processam dentro do sistema capitalista. Passados quase meio século, Gramsci (2006) consegue elaborar uma concepção educativa de base marxiana mais especificada, apesar de conter em seu cerne a mesma proposição do pensador alemão: a defesa de uma educação que de fato represente a verdadeira síntese entre teoria e prática; denominada pelo revolucionário sardo de escola única ou unitária.

A questão pedagógica sempre esteve presente nos escritos de Gramsci<sup>2</sup>. Não obstante, no Caderno 12, de 1932, ele explicita de forma sistemática um projeto universal de formação

---

<sup>2</sup>O pensador sardo guardou interesse pelo tema mesmo no período pré-carcerário (1914-1926). Entretanto, seus escritos acerca da educação política das massas atingem a maturidade no contexto do cárcere, onde formula uma concepção pedagógica baseada na unificação entre trabalho e educação. No Caderno 12, especialmente, percebe a crise do sistema escolar italiano como resultado da materialização da cisão entre ensino técnico e ensino intelectual. “O Caderno 12 é, pois, um caderno especial escrito entre 1930 e 1932, no qual Gramsci reescreve o caderno miscelâneo (notas esparsas) nº 4, neste acrescentando alguns trechos. Tal caderno contém 38 páginas e

humana. Conforme já dito por Sobral (2010), ele tece caracterizações gerais em torno da situação em que se encontra o sistema escolar italiano, como quem emite um diagnóstico para, mais adiante, mediante sua constatação, propor uma alternativa: a escola unitária. Destaca-se ainda a relevância e atualidade desse documento com vista na crise atual do sistema escolar, em níveis mais agudos:

Em suma, compreendemos que uma leitura minuciosa do Caderno 12 se torna importante [...] em virtude do pensamento de Gramsci ter sido apropriado desde os teóricos da educação que se situam no campo da pós-modernidade até os teóricos que assentam suas reflexões no campo do materialismo histórico-dialético; [...] e, por último, pela atualidade de suas elaborações nesse documento (SOBRAL, 2010, p. 71).

A reforma gentílica<sup>3</sup> constituiu importante instrumento disseminador do ideário fascista. No intuito de manter a vigência da nova ordem instituída, a escola se propôs a instruir a mão-de-obra necessária à nova indústria. Nesse sentido, Miranda e Azevedo (2007) atestam que, em razão da reestruturação, ocorre um esvaziamento brutal dos conteúdos, mormente na escola elementar, cuja preocupação em ressaltar o regime e a nação tornaram-se o centro das atenções, numa corpulenta doutrinação ideológica.

Diante dessa necessária tergiversação, torna-se mais fácil a compreensão do Caderno 12, ao passo que nos defrontamos com as diversas transformações na política educacional, unidas à crise do *modus vivendi* da época. Gramsci (2006, p. 33) assinala que, com o estabelecimento da sociedade moderna, além do ensino tradicional humanista “[...] destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”, passa a coexistir um sistema educacional que se volta especificamente à formação necessária ao desempenho de atividades meramente práticas, como podemos observar na citação que se segue:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola

---

se subdivide em três textos. Há uma sistematização nesse Caderno, uma lógica interna, ainda que a este não tenha sido dada uma redação final. Entretanto, o texto, também, traz continuidade e ruptura. Podemos observar, por vezes, algumas quebras no desenvolvimento do pensamento que o autor vem perseguindo, o qual é, muitas vezes, retomado. É como se estivéssemos acompanhando Gramsci na feitura de um texto a ser apresentado posteriormente em uma versão final” (SOBRAL, 2010, p. 70).

<sup>3</sup>Ao ocupar o cargo de Ministro da Instrução Pública no governo fascista, Giovanni Gentile comandou, em 1923, uma reforma no sistema educacional. Contando com o apoio de amigos, ex-alunos e teóricos da educação, fez vigorar mudanças nas esferas administrativas, financeiras e legislativas e, como não poderia deixar de ser, curriculares.

formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Gramsci (2006) enxergava que no epicentro da problemática da industrialização estava a incessante postura do Estado de conservar a forma de sociabilidade dividida em classes antagônicas, por meio da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, executada na escola sob a fragmentação entre o ensino técnico-manual e o ensino intelectual. Não por acaso, a essa época, o Estado proclamou a escola profissional como baluarte da democracia<sup>4</sup> devido ao aumento da oferta em quantidade, o que garantiu que um maior número de indivíduos tivesse acesso a ela. A criação das escolas profissionalizantes constitui, assim, eficiente manobra burguesa no agravamento do caráter dualista assumido pela educação, cujo propósito claramente demarcado, como relembra Jimenez (2001, p. 75) com inspiração gramsciana, tem sido “instruir os trabalhadores sem educá-los para governar”.

Surge, pois, a necessidade urgente de unir teoria e prática, alterando os processos de formação a fim de superar essa cisão, longe de “significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à formação de mão de obra ligada a funções subalternas [...] proposta predileta dos burgueses” (Jimenez, 2001, p. 70). Para Gramsci (2006, p. 33-34), a escola única guarda a solução para a crise do sistema escolar, proporcionando a elevação cultural necessária à classe operária. Vejamos suas palavras:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Na elaboração da escola unitária, fica evidente a perspectiva revolucionária assumida por Gramsci ao propor reorganizar o sistema educacional de modo a permitir que se estabelecessem novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após a escola unitária, os elementos de sistematização, expansão e criação espiritual estariam cruzados – numa interseção permanente – entre as atividades intelectual e manual.

---

<sup>4</sup>Conferir os esclarecimentos de Ivo Tonet (2013) sobre os limites da democracia e da cidadania.

Apoiado em Marx e Engels, Suchodolski (1976, p. 136) comprova o caráter de classe do ensino burguês, manifestado de forma mais nítida a educação oferecida aos filhos dos operários e camponeses: “A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo”. Afirma ainda que esse desmascaramento “mostra que as teses filosóficas em que se apóiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário”.

A educação dos filhos da classe dominante avaliada por Suchodolski (1976, p. 16), baseia-se “[...]na mentira e na fraude, e a educação da classe oprimida, no que é indispensável [...]”, muito embora quem decida o que é indispensável sejam os capitalistas e não as necessidades gerais da sociedade. A crítica de Marx alonga-se ao ensino profissional universal apresentado pela burguesia que, no entender de Manacorda (2010b), não passava de um adestramento do operário a tantos ramos de trabalho quanto possível, de modo a impedir a introdução de novas máquinas ou mudanças na divisão do trabalho.

Frisamos, portanto, a necessidade apontada por Marx e Engels (2012) em abolir o sistema educativo burguês e a divisão do trabalho no sentido de interromper a hipertrofia e atrofia que provocam nos pólos da sociedade em sentidos opostos. Suchodolski (1976) arremata ainda que, se por um lado, uma minoria sofre pelo excesso de uma formação intelectual e abstrata, por outro lado, outros tantos desfalecem sob o peso de um trabalho embrutecedor, meramente físico, mecânico. A ideia de formação humana integral em Marx e Engels, fundamentada nos conceitos de referência do trabalho como princípio educativo<sup>5</sup>, união trabalho-ensino, politecnicidade e omnilateralidade – que procuramos, ainda que brevemente, contemplar ao longo desta comunicação – se confronta com a ideia de integração apreendida, por exemplo, nas escolas profissionais que compõem o ensino médio integrado no Ceará.

### **Considerações Finais**

O modo dominante de pensar fixa a ideia de manutenção das políticas de revitalização, apoiados em conceitos eufêmicos como reengenharia, flexibilização, racionalidade competitiva – tomando emprestados alguns dos termos utilizados por Jimenez (2001), entre

---

<sup>5</sup> Neste ponto, assinalamos a impossibilidade de desenvolvermos a categoria do trabalho como princípio educativo nos termos postos por Gramsci. Reconhecendo a fundamental importância de tal tese, bem como sua complexidade, indicamos a pesquisa de Sobral (2010), cujos esforços investigativos contemplaram a temática: O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia.

tantos outros que igualmente afastam todo princípio de confronto a fim de não perturbar esta nova ordem. A política moderna se caracteriza afinal pelas negociações e parcerias, tentando manter a luta de classes cada vez mais abafada.

Atentos à análise empreendida por Gramsci (2006) ao discutir o princípio que deveria reger a educação, entendemos que o pensador sardo admite ser imprescindível para o desenvolvimento industrial uma escola profissional, porém, nunca reduzida ou rebaixada a uma “escola manual”. Em seus planos, somente após ter se apropriado do legado de conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade e de adquirir “uma consciência moral e social sólida e homogênea” passaria então o indivíduo ao processo de trabalho propriamente dito ou às escolas técnicas (GRAMISCI, 2006, p. 39). A proposta de sua escola única se volta também a promover este equilíbrio, formando o homem para sua inteireza, plenitude. Inspirado no legado de Marx, Gramsci (2005, p.225) formula uma visão do homem novo uníssona com o pensamento marxiano de formação omnilateral, onde o homem deveria ser uma fusão de características hipostasiadas como nacionais: “ o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim, dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformando em homem-massa ou homem coletivo”, mantendo suas singularidades individuais.

Ressaltamos a vigência do pensamento gramsciano em face da crise ainda mais avançada do sistema escolar enfrentada na atualidade. Suas considerações sobre o trabalho como princípio educativo baseiam-se, principalmente, no processo onto-histórico de produção da existência humana, no qual a produção de conhecimentos aparece como apenas uma das inúmeras dimensões desse processo. Assim, nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

### **Referências Bibliográficas**

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Vol.2: 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Orgs Susana Vasconcelos Jimenez e Elizabeth Bezerra Furtado. Ed. Demócrito Rocha. Fortaleza-CE, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.

MIRANDA, Victor Garcias; AZEVEDO, Mário Luiz neves de. **Reforma Gentílica: por uma educação de espírito**. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas” ArqMudi. 2007; 11(Supl.2): 50-4, 2007.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba: CRV, 2012.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de educação**. v.I, II e III. São Paulo: Estampa, 1976.

TONET, Ivo. 2003. **A educação numa encruzilhada**. In: Trabalho sociabilidade e educação: Uma crítica à ordem do capital. Orgs: Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Ed. Edufal, 2013. (Coleção fronteiras da educação).