

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL:
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
A PARTIR DO PROEJA**

Sebastião Cláudio Barbosa
Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda

Goiânia
2017



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Sebastião Cláudio Barbosa

Título do trabalho: A Formação Integrada Omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 02 / 04 / 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL:
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
A PARTIR DO PROEJA**

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Doutorando: Sebastião Cláudio Barbosa
Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda

Goiânia
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B228f Barbosa, Sebastião Cláudio

A formação integrada omnilateral [manuscrito]:
fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do
Proeja / Sebastião Cláudio Barbosa. - 2017.
201 f.

Orientador: Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda.
Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) -
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE),
Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas.

1. Formação Integrada Omnilateral - IFG - Proeja. 2. Ética não
normativa - fundamentos. 3. currículo integrado - Proeja - IFG. I.
Gouveia de Miranda, Marília, orient. II. Título.

CDU 37.01

Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE SEBASTIÃO CLÁUDIO BARBOSA – Aos vinte e três dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (23/03/2017), às 13hs, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Marília Gouvea de Miranda**, orientadora, doutora em **História e Filosofia da Educação** pela PUC/SP; Prof. Dr. **Gaudêncio Frigotto**, doutor em **Educação, História, Política, Sociedade** pela PUC/SP; Prof. Dr. **Domingos Leite Lima Filho**, doutor em **Educação** pela UFSC; Prof.ª Dr.ª **Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em **Educação** pela UFV e Prof.ª Dr.ª **Maria Emília de Castro Rodrigues**, doutora em **Educação** pela UFV para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do PROEJA”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Sebastião Cláudio Barbosa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. **Marília Gouvea de Miranda**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 17hs a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, **Marizeth Ferreira Farias**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof. Dr. Marília Gouvea de Miranda
Presidente – FE/UFV

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Membro – UFV

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Membro – UFV

Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – UFV

Prof.ª Dr.ª Maria Emília de Castro Rodrigues
Membro – UFV

AGRADECIMENTOS

À professora Marília Gouvea de Miranda, pela orientação, confiança e cumplicidade.

Às professoras Maria Emilia de Castro Rodrigues, Sandra Valéria Limonta Rosa e Anita Cristina A. Resende, pelas interessadas, detalhadas e necessárias observações críticas, feitas no exame de qualificação deste estudo.

Aos meus colegas da pós: primeiro os da 13ª turma (2014/02), em especial, o Sérgio (o "Anjo Fiote"), com quem pude trocar muitas "figurinhas"; segundo, os do "Grupo de orientandos da Marília" (Sérgio, Graça, Andréia, Nathalia), com quem pude discutir, trabalhar, aprender e dividir responsabilidades.

A todos os professores deste Programa, em especial, a professora Sandra Valéria Limonta Rosa, pelo empenho e disponibilidade em dizer "sim" às nossas solicitações, ao invés do indiferente "não", comum na burocracia do serviço público nos tempos atuais. Que o Programa se mantenha cada vez mais público e gratuito.

A todos os diligentes funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação... Tudo de bom!

Aos funcionários de segurança e limpeza da Faculdade de Educação, pela presteza, apesar das relações precárias de trabalho que o processo de terceirização neoliberal lhes impõe.

Aos que lutam por uma educação e uma escola públicas de qualidade social para todos, sobretudo, os que atuam na modalidade EJA.

À Sueli Dunck, pela revisão atenta e profissional do texto.

À Jaynabeth Leão da Costa pela ajuda na tradução do Resumo para o inglês (Abstract).

À Maria das Graças Monteiro Castro pela elaboração da ficha catalográfica.

Ao Instituto Federal de Goiás, pela licença remunerada para aprimoramento que me foi concedida por dois anos (março de 2015 a janeiro de 2017).

Neste espaço viria um agradecimento à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Contudo, ela não me garantiu o direito à "licença para aprimoramento", por isso, tive de "me virar" com uma licença por interesse particular (LIP), não remunerada, o que dificultou a minha vida durante a realização desta pesquisa. Dessa forma, fica o repúdio aos "decretões moralizantes" editados pelo prefeito Paulo Garcia no sentido de, supostamente, mostrar "responsabilidade com o orçamento".

Aos meus saudosos pais, "Sultão" e "Pitita", que me ensinaram a importância do trabalho e da existência comum para a formação do caráter.

À Mad'Ana, companheira, incentivadora e cúmplice.
Aos meus filhos. Cláudio José e Maria Irene, que têm, cada um ao seu modo, tomado o rumo da Educação e da Escola.

Aos meus onze irmãos, em especial, o Geraldo Magela (*in memoriam*), e também à Maria Inês, pela atenção dedicada a todos nós, seus familiares.

À Vera, que, apesar de gostar do cantor Leonardo (esse é seu grande defeito), cuidou da casa e da alimentação de todos, mesmo afirmando que “não gosta de cozinhar”.

ALGUNS ERAM COMUNISTAS

Giorgio Gaber

Em que sentido?

Alguns eram comunistas porque se sentiam sós.

Alguns eram comunistas porque tinham uma educação muito católica.

Alguns eram comunistas porque Berlinguer era uma boa pessoa...

Alguns eram comunistas porque Andreotti não era uma boa pessoa...

Alguns eram comunistas porque eram ricos, mas amavam o povo.

Alguns eram comunistas porque queriam aumento de salário.

Alguns eram comunistas porque “a revolução hoje, não; amanhã, talvez; mas, depois de amanhã, certamente!”.

Alguns eram comunistas porque havia o grande Partido Comunista.

Alguns eram comunistas apesar do grande Partido Comunista.

Alguns eram comunistas porque não havia nada melhor...

Alguns eram comunistas porque tivemos o pior partido socialista da Europa...

Alguns eram comunistas porque Estado pior que o nosso só o de Uganda...

Alguns eram comunistas porque não aguentavam mais de quarenta anos de governos democratas-cristãos, incapazes e mafiosos...

Alguns eram comunistas porque Piazza Fontana, La Brescia, a Estação de Bolonha, Italicus, Ustica, etc., etc., etc.,

Alguns eram comunistas porque quem era contra era comunista...

Alguns eram comunistas porque não suportavam mais essa coisa suja que nós teimamos em chamar de democracia...

Alguns achavam que eram comunistas, mas quem sabe era outra coisa...

Alguns eram comunistas porque sonhavam com uma liberdade diferente da dos EUA...

Alguns eram comunistas porque acreditavam que só podiam estar vivos e felizes se os demais também estavam...

Alguns eram comunistas porque sentiam a necessidade de um salto para algo novo...

Porque estavam dispostos a mudar todo dia...

Porque sentiam a necessidade de uma moral diferente...

Porque, quem sabe era só uma força, um voo, um sonho...

Era só um impulso, um desejo de mudar a vida, o mundo...

Alguns eram comunistas porque com esse impulso eles eram cada vez mais eu mesmo...

Era como duas pessoas em um corpo...

Por um lado, a fadiga diária, pessoal. E do outro, o sentido de pertencer a uma espécie que queria voar para mudar, de verdade, a vida...

Não, nenhum arrependimento... Talvez, muitos abriram as asas sem serem capazes de voar... Como gaviões hipotéticos...

E agora?

Agora também nos sentimos partidos em dois: por um lado, o homem adaptado que atravessa docilmente a mendicância da sobrevivência diária...

E pelo outro lado, o gavião, já sem intenção de voar, porque o sonho se contraiu...

Duas misérias em um só corpo!

[Será? Aqui estamos. Para onde vamos?]

BARBOSA, Sebastião Cláudio. *A Formação Integrada Omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RESUMO

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa “Fundamentos dos processos educativos” (Linha V) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É um estudo bibliográfico e teórico, mas que tem como ponto de partida a vivência do autor como docente efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG), câmpus Goiânia, desde 2008 e, fundamentalmente, a análise dos relatos de experiências realizadas e pontos de vista acerca da formação integrada no âmbito dessa Instituição, nos cursos técnicos integrados de nível médio do Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em especial no Curso Técnico Integrado em Cozinha. Tomou-se como ponto partida a constatação da existência de tal objeto, a saber, a Formação Integrada Omnilateral, e também o Proeja, este entendido como a “porta de entrada” para se pensar e realizar tal perspectiva pedagógica nos Institutos Federais. Buscou-se, por meio das demandas por conceituação advindas dos relatos, e também da vivência já mencionada, conceituar os fundamentos da Formação Integrada Omnilateral (ética, interdisciplinaridade, currículo integrado, ensino desenvolvimental), condizentemente com os princípios da *práxis*. Isto é, buscou-se uma forma de categorização em que o sentido maior é a determinação da existência no seu modo histórico de existir. Para tal intento, utilizou-se da contribuição de diversos autores: Karl Marx, Antônio Gramsci, George Lukács, Karel Kosik, Adolfo Sánchez Vázquez, Vasili Davydov, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Marise Ramos, Mad’Ana Castro, Jacqueline Vitorette dentre outros. Para a realização da parte de análise documental, recorreu-se aos documentos relativos à criação dos Institutos Federais e do Proeja, também às transcrições feitas de palestras e trocas de experiências ocorridas nos “Diálogos EJA”, efetuadas por Rodrigo Freitas Amorim, disponibilizadas no Portal do Fórum EJA. As conclusões mostram que a “Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica” existe como fenômeno passível de verificação nos Institutos Federais. Contudo, sua constatação conta com uma apreensão que mostra o “visível” comprometido com a análise da sua historicidade “invisível”. Com essas características essenciais, tal objeto só foi possível de ser demonstrado contra-hegemonicamente e revelado como abstrato-concreto, enfim, como concreto pensado.

Palavras-chaves: Formação Integrada Omnilateral, Fundamentos, Proeja, IFG.

ABSTRACT

This work binds the research line "Fundamentals of Educational Processes" (V-Line) of the graduate program of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (PPGE/FE/UFG). It is a bibliographical and a theoretical study, but that has as its starting point in the author's experience as a teacher of IFG (Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia) since 2008 and, fundamentally, the analysis of the reports of realized experiences and points of view on the integrated training within this Institution in the technical integrated courses of medium level of Proeja – National Program of the Professional Education with the Basic Education in the modality of the Youth and Adult Education particularly in the Technical Integrated Course in Cooking. It was took as a starting point the confirmation of the existence of such an object that is the Omnilateral Integrated Formation and also Proeja, here understood as the "gateway" to think and realize that pedagogical perspective in Federal Institutes. It was sought from the demands for conceptualization of the reports and also from the already mentioned experience to conceptualize the fundamentals of Integrated Training Omnilateral (ethics, interdisciplinary, integrated curriculum, developmental education) according to the principles of *praxis*. That is, it was sought a form of categorization in which the larger sense is the determination of the existence in its historical mode. For this purpose it was used the contribution of various authors: Karl Marx, Antonio Gramsci, George Lukács, Karel Kosik, Adolfo Sánchez Vázquez, Vasili Davydov, Gaudencio Frigotto, Maria Ciavatta, Acacia Kuenzer, Lucília Machado, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Marise Ramos, Mad'Ana Castro, Jacqueline Vitorette among others. For the realization of the documentary aspect, it was used the documents related to the creation of the Federal Institutes and Proeja, the written transcriptions of lectures and exchange of experiences occurred in the "Dialogues EJA", performed by Rodrigo Freitas Amorim, available in Adult and Youth Education Forum Portal (Portal do Fórum EJA). The conclusions show that the "Integrated Training Omnilateral as pedagogical praxis" exists as verifiable phenomenon in Federal Institutes. However, its checking count with an apprehension that shows the "visible" committed to the analysis of its "invisible" historicity. With these essential characteristics, such an object was only possible to be verified against hegemony and revealed as abstract-concrete like concrete thought.

Keywords: Integrated Omnilateral Training, Fundaments, Proeja, IFG

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica

CEFET-GO – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escola Técnica Federal

FE – Faculdade de Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFG – Instituto Federal de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OBEDUC – Observatório da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Universo bidimensional da locução.....	79
Figura 2 – Esquema das ideias de Davydov.....	132
Figura 3 – Formação Integrada Omnilateral “Práxis Pedagógica”.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E AXIOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INTEGRADA E SUA HISTORICIDADE: OMNILATERALIDADE, ÉTICA E INTERDISCIPLINARIDADE.....	27
--	----

1.1. Cultura comum e cultura em comum: entre a hegemonia e a contra-hegemonia.....	28
--	----

1.1.1. Indivíduo e sociedade nas tramas da educação: entre a ideologia do individualismo e o indivíduo social.....	33
--	----

1.2. Sobre integração e omnilateralidade: historicidade e atualidade.....	36
---	----

1.2.1. “Omnilateralidade” na Grécia: <i>Paideia</i>	37
---	----

1.2.2. Omnilateralidade na atualidade.....	39
--	----

1.2.3. Teleologia: o trabalho no sentido ontológico e sua historicidade.....	41
--	----

1.3. A ética, sua necessária distinção em relação à moral, e a Formação Integrada Omnilateral.....	46
--	----

1.3.1. Sobre ética: considerações preliminares.....	46
---	----

1.3.2. Ética não normativa e sua distinção em relação à moral: uma necessidade conceitual.....	54
--	----

1.4. Interdisciplinaridade e Formação Integrada Omnilateral: tudo a ver?.....	69
---	----

1.4.1. O conceito de Interdisciplinaridade: integração de saberes como práxis.....	69
--	----

1.4.2. Interdisciplinaridade e Formação Integrada Omnilateral: tudo a ver na construção do “similar conceitual da realidade objetiva”.....	75
--	----

1.4.3. Sobre conceito: reflexão, tensão e mediação.....	77
---	----

CAPÍTULO 2

EJA, IFG E PROEJA: PROCESSOS E CONTRADIÇÕES QUE POSSIBILITAM PENSAR E EFETIVAR A FORMAÇÃO INTEGRADA.....	82
--	----

2.1. A EJA e a “genética” da Educação Popular.....	85
--	----

2.2. O Instituto Federal de Goiás (IFG): limites e possibilidades de construção da Formação Integrada Omnilateral.....	100
2.3. O PROEJA no IFG: limites e possibilidades entre o ser e o estar.....	106

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL NO IFG: “DIÁLOGOS” ENTRE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS.....

115

3.1. O ensino desenvolvimental e a Formação Integrada Omnilateral: uma apreensão histórico-cultural da construção do pensamento teórico por meio da lógica dialética.....

118

3.1.1. Da disciplina empírica (lógica formal) à interdisciplinaridade (lógica dialética): a construção do pensamento teórico na Formação Integrada Omnilateral.....

123

3.2. O Currículo Integrado e a Formação Integrada Omnilateral: limites e possibilidades de construção.....

136

3.2.1. A construção do Currículo Integrado: do desenho ao fato, uma prática possível

145

3.3. O Proeja no IFG: entre as lutas pela expansão e a afirmação do seu modo de ser e de estar na perspectiva da Formação Integrada Omnilateral.....

165

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

183

REFERÊNCIAS.....

191

ANEXOS.....

200

INTRODUÇÃO

A rede federal de educação profissional e tecnológica do Brasil tem uma história que remonta a 1909, quando, durante o governo republicano de Nilo Peçanha, foram criadas, por meio do Decreto nº 7.566, as primeiras “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Essas escolas tinham como objetivo inicial “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, preparando-os para fazê-los “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, com o intuito de combater a “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. O governo se dispunha, então, disseminando tais escolas em todas as capitais dos Estados federados, a “formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909, p. 1).

O Brasil passava por um processo de inserção na divisão internacional do trabalho capitalista industrial como país subalterno e periférico em relação às grandes potências. Essa condição, do ponto de vista interno, contava, por um lado, com o apoio de uma parte da sociedade e, por outro lado, uma oposição de outra parte, sobretudo a partir de 1917, quando ocorre a Revolução Russa, inspirando lutas sociais por projetos alternativos de nação, sociedade e modos de produção da vida social. Isso significa dizer que o estabelecimento da rede federal de educação profissional e tecnológica e sua expansão até os dias atuais têm demandado, historicamente, disputas políticas acerca de quais seriam, do ponto de vista nacional, sua função e finalidade.

Nas décadas de 1940 e 1950, com a adoção do modelo econômico de industrialização para substituição das importações, estabeleceu-se definitivamente no Brasil um modelo de modernização capitalista que provocou um grande e crescente êxodo rural e o conseqüente crescimento urbano, provocando políticas educacionais que, em geral, visavam adequar tais massas urbanas às demandas dos arranjos produtivos. Nesse ínterim, e de acordo com a perspectiva mercadológica capitalista, surge o Sistema S, composto por vários entes, dentre eles o Sesi/Senai e o Sesc/Senac, representando duas grandes federações empresariais, a saber, a Federação da Indústria e a do Comércio, respectivamente. Tal sistema e federações sempre conflitaram com a existência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os primeiros, propondo uma formação instrumental para o exercício de profissões técnicas, atende estritamente às determinações do capital e do mercado. A segunda, propondo uma formação politécnica ampla que visa integrar a educação básica com a formação profissional, apesar de também atender ao mercado, mantém no seu interior demandas por uma educação integrada omnilateral, isto

é, que visa educar formativamente “todos os lados do ser humano” para o exercício da cidadania.

Isso significa dizer, então, que nem toda perspectiva que considera o trabalho como princípio educativo, assim como nem toda perspectiva de educação integrada, tem a ontologia do trabalho e a omnilateralidade como pressupostos básicos. É nesse contexto que o objeto desta pesquisa – a Formação Integrada Omnilateral – se insere. Ele expressa um elemento da luta de classes, no sentido da construção contra-hegemônica de uma práxis pedagógica que não se acomoda moralmente ao *status quo*, buscando, assim, por meio de compromissos ético-políticos com o mundo do trabalho, a construção de uma nova hegemonia, uma nova práxis pedagógica. Contudo, o que se pôde verificar neste estudo é que tal construção é cheia de idas e vindas e contradições.

Sobre tais idas e vindas e contradições, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1090), ao analisarem, por exemplo, a política de educação profissional do governo Lula (2003-2010) – é bom lembrar que o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva passou pela formação profissional proposta pelo Senai, tornando-se torneiro mecânico –, apontam que, mesmo esse governo tendo se comprometido com as lutas sociais e a construção de uma política educacional que integrasse a educação básica com a formação profissional no ensino médio de forma emancipatória e amplamente pública, superando a perspectiva privatista do governo FHC (1995-2002), o que de fato ocorreu foi que o metabolismo liberal burguês capitalista, ao qual o governo acabou se submetendo, impôs seus pressupostos. Assim, “[...] a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade [por causa das determinações do capital], move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090). Dessa forma, as mudanças vão se dando muito mais para conservar que para emancipar. Por isso, “[...] a luta por mudanças mais profundas, como consequência, efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

De antemão, como expressão das históricas disputas, das contradições e dos conflitos de classe que vão se atualizando enquanto o capitalismo subsiste, é preciso reconhecer que há embates por concepções, muitas vezes antagônicas, de educação integrada no âmbito dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De um lado, ainda predominantemente, o tecnicismo, ancorado em perspectivas morais

burguesas, próximas do que determinava o Decreto nº 7.566 de 1909 (BRASIL, 1909) no sentido de “criar hábitos de trabalho [...] para formar cidadãos úteis”, não se preocupa com a formação humanista ampla, ocupando-se, sim, de maneira instrumental, sobretudo da área de códigos e linguagens e da matemática, para propor uma formação politécnica, submetida, todavia, às demandas do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos capitalistas. De outro lado, ainda minoritariamente, as perspectivas humanistas, ancoradas em pressupostos éticos, pensam a educação integrada para além das determinações do capitalismo, buscando integrar educação básica com a profissional, por intermédio do conceito de omnilateralidade do ser humano.

Diante desse quadro geral, é exigido certo posicionamento do pesquisador. Esse posicionamento se dá em defesa da ética e de uma formação que considere nos seus pressupostos teórico-práticos a omnilateralidade na práxis do ser humano. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa busca apreender práticas e pensamentos contra-hegemônicos, que mantêm e dinamizam, com base na perspectiva ética, uma “cultura em comum”, identificada com a cultura popular, desenvolvida pelos “de baixo”, a partir do mundo do trabalho e de experiências populares refletidas, que se contrapõe à cultura comum burguesa, hegemônica, reguladora da moral e dos costumes, e que se refere a um tipo de educação integrada e também aponta para este.

Dessa forma, o pressuposto é que um processo formativo (educativo) que integre eticamente as dimensões da cultura, da técnica e da ciência, considerando a diversidade de saberes existentes, pode contribuir para a construção de um novo ser humano e uma nova hegemonia, que se posicione para além do metabolismo do capitalismo e dos valores liberais burgueses hegemônicos. Contudo, reconhece-se que isso é muito mais fácil de postular do que realizar, ainda mais contra-hegemonicamente. Todavia, considera-se que o pressuposto de postular parece ser já uma forma de determinar existência e realizar.

Dessa forma, como objetivo desta pesquisa, busca-se categorizar a formação integrada considerando a expressão “Formação Integrada Omnilateral”, tentando mostrar, por meio da conceituação e da análise, alguns fundamentos demandados por ela, e que ocorrem, mesmo que de forma incompleta e desorganizada, na prática pedagógica. O objetivo não foi fazer uma pesquisa em toda a rede federal. Pretendeu-se, sim, analisar como a Formação Integrada Omnilateral, por meio de relatos da realização de práticas pedagógicas, se dá, de fato, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e em especial no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), considerando o Curso Médio Técnico Integrado em Cozinha. Este é privilegiado nesta pesquisa, uma vez que a EJA é a porta de entrada da possibilidade de retorno da integração da educação básica com a formação profissional nos Institutos, considerando a omnilateralidade. Ou seja, o movimento desta pesquisa considera a lógica dialética, que vai do todo para a parte, voltando para o todo a partir da historicização da parte, considerando o conflito existente.

Com base nesse pressuposto, buscou-se resposta para os seguintes questionamentos: se a Formação Integrada Omnilateral existe, como é que existe? Como se dá o modo dessa existência, categorialmente, conceitualmente? Como se movimenta e pode ser explicada a partir de tais fundamentos, a saber, ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade? De que maneira as práticas relatadas contribuem para revelar e potencializar a Formação Integrada Omnilateral e seus fundamentos? Pressupõe-se com isso que, por causa da ausência de consenso acerca do entendimento do que seja e de como se dá a formação integrada no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, seus pressupostos e finalidades, o esclarecimento e a conceituação advindos das análises possam contribuir para a superação desse descompasso entre o “ser” e o “estar” dessa perspectiva pedagógica. Em outras palavras, entre os “sim e não” possíveis como respostas; diante de todos os condicionantes “se”; e entre todas as relações lógicas possíveis advindas da abstração teórica, buscou-se determinar a existência e a necessidade da Formação Integrada Omnilateral.

A “Formação Integrada” a partir da perspectiva “Omnilateral”, explicação que adjetiva e substantiva tal formação, por não contar com consenso, é uma concepção que sofre uma oposição hegemônica das perspectivas tecnicistas representadas pelo mercado e os arranjos produtivos capitalistas dentro da rede federal de ensino profissional e tecnológico. Dessa maneira, a pretensão é que as múltiplas determinações do objeto, a saber, a Formação Integrada Omnilateral, sejam reveladas aos poucos, sem que essas separações usuais (capítulo disso ou daquilo) sejam tão marcantes.

O problema de pesquisa contou com certa familiaridade deste autor em relação ao objeto e ao campo de análise. Essa familiaridade deve-se à atuação como docente efetivo do IFG desde 2008 e à participação direta em todas as cinco edições dos “Diálogos EJA”, ocorridas até 2015, alvo empírico de análise neste trabalho. Dessa forma, se por um lado, já que se atua nesse campo, é verdade que se o “pesquisa” e se pode ter algum juízo de

valor constituído previamente em relação a ele, por outro lado, o que se faz agora, e se espera de maneira nova, é uma sistematização que não é meramente uma organização do intuitivamente já “sabido”, mas sim uma busca de totalidade, a partir da apreensão categorial e conceitual dos nexos histórico-ontológicos que podem, de certa maneira, inventariar e quiçá propor alternativas práticas para o dilema pedagógico que envolve a formação integrada no âmbito dos Institutos Federais. Por isso, de fato, a máxima socrática “só sei que nada sei”, em relação a esse objeto, é mais adequada.

Assim, busca-se saber como ocorre essa formação integrada, tendo como referência o conceito de omnilateralidade. Como, de fato, os fundamentos epistemológicos e axiológicos se expressam nos limites e possibilidades apresentados pela realidade educacional existente. Busca-se verificar como ela se dá efetivamente, em que nível de abrangência e operacionalidade, considerando-se o compasso e os descompassos entre “ser e estar” da Formação Integrada Omnilateral nas circunstâncias educacionais dos Institutos Federais, observando os movimentos de hegemonia e de contra-hegemonia.

Parte-se do pressuposto de que a Formação Integrada Omnilateral ocorre, mas não de maneira sistemática, hegemônica, como totalidade ou como política da rede federal. Dessa forma, o que se percebe é que a ocorrência da Formação Integrada Omnilateral é assistemática, se dá contra-hegemonicamente, no “varejo”, pode-se dizer assim. Assim, é possível afirmar que nem toda perspectiva de formação integrada existente aponta para a apreensão da omnilateralidade humana.

A questão é saber se essas iniciativas assim caracterizadas contêm alguns fundamentos, embriões de conceitos pedagógicos, que possam demandar e expressar, como conteúdo e como potência de vir a ser, o prenúncio de uma efetiva Formação Integrada Omnilateral. Dessa maneira, sua ocorrência parece ser a expressão parcial, cotidiana, possível, daquilo que as políticas são (ou podem ser, mas estão obstaculizadas, seja pela cultura institucional conservadora, seja pela maioria tecnicista, seja pela debilidade e desorganização de quem postula a Formação Integrada Omnilateral nos Institutos). Portanto, o que pretende esta pesquisa é conceituar os fundamentos demandados pela Formação Integrada Omnilateral, considerando a historicidade das práticas que a contextualizam.

Em relação à tipificação, considera-se que esta pesquisa foi essencialmente bibliográfica, dado que procura construir análises teóricas baseadas na literatura existente, em fatos relatados e em documentos. No aspecto documental, utilizou-se tanto da análise

de documentos primários, como leis e decretos oficiais, quanto de documentos secundários, como arquivos gravados de áudio e vídeo, transcrições escritas feitas por terceiros, fruto de relatorias e observação de falas, debates, palestras, sobretudo em relação a determinados encontros, a saber, os “Diálogos EJA”, que ocorreram de 2008 até 2015, e que têm relação direta com o objeto que norteia este trabalho.

Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003, p. 174) consideram que não há pesquisa científica sem que ela seja, em alguma medida, bibliográfica. Dessa forma, afirmam: “O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”. E explicam:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Nessa perspectiva, evita-se aqui confundir conceitualmente pesquisa documental com bibliográfica, uma vez que a pesquisa documental clássica se refere a documentos primários e a bibliográfica, muito mais ampla, se refere a documentos variados. Explicando essa questão, Lakatos e Marconi (2003, p. 174) afirmam que a característica da pesquisa documental é que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Com isso, quer-se dizer que esta pesquisa, em que pese ter se utilizado de vários documentos primários, não se caracteriza, em última instância, como uma pesquisa documental clássica, mas sim bibliográfica. Isso porque, apesar da participação empírica deste pesquisador em todas as edições dos “Diálogos EJA”, no “momento em que o fato ou fenômeno ocorreu”, utiliza-se somente de transcrições feitas e publicadas por terceiros. Acerca disso, vale mais uma vez citar Lakatos e Marconi (2003, p. 176):

É evidente que dados secundários, obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem com documentos, isto é, dados de fontes primárias. Existem registros, porém, em que a característica “primária” ou “secundária” não é tão evidente, o mesmo ocorrendo com algumas fontes não escritas.

Desse modo, valendo-se dessas considerações, constata-se que esta pesquisa se explica, mesmo tendo se utilizado de vários documentos primários, como sendo bibliográfica e parcialmente “exploratória”, no sentido de buscar aumentar a familiaridade com o ambiente no qual o objeto está inserido, para tentar modificar e clarificar conceitos, como preconizam Lakatos e Marconi (2003).

Em relação aos aspectos exploratórios, uma vez que se assume o IFG como campo de pesquisa e, dentro deste, o Curso Médio Técnico Integrado em Cozinha, explica-se que estes não visaram constituir o IFG ou o curso mencionado como estudo de caso, que é um tipo de pesquisa que tem suas especificidades, exigências e determinações de procedimentos para o pesquisador. Diferentemente, o que de fato ocorreu foi que, por intermédio de procedimentos exploratórios, utilizando materiais audiovisuais e transcrições escritas relativas aos “Diálogos EJA”, buscou-se obter informações relevantes sobre o “campo”.

Assim, esses elementos exploratórios, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 188),

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtêm-se freqüentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Muitas vezes ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais.

Desse leque de possibilidades que o tipo exploratório exige para caracterizar-se de modo clássico, que não foi a intenção metodológica deste trabalho, assume-se que esta pesquisa, reitera-se, buscou “aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente” de pesquisa. Além disso, tentou-se “modificar e clarificar conceitos” observando “as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado” sem empregar sistematicamente “técnicas probabilísticas de amostragem”, mas, buscando descobrir, do todo para a parte, voltando ao todo e à parte, “os efeitos potenciais” do objeto tratado, no caso, a Formação Integrada Omnilateral, considerando seus fundamentos. Para isso tomou-se como ponto de partida relatos de práticas pedagógicas ocorridas no âmbito do IFG e que, de alguma maneira, potencializam tal perspectiva pedagógica formativa.

Por conseguinte, considera-se o que se entende como concreto real, que é o ponto de partida (a aparência, concreto imediato), distinto do concreto pensado, entendido como ponto de chegada do processo de conhecimento (a essência, concreto mediado). Assim, entende-se que é pela abstração historicizada dos fatos e tendências que se pode apreender a “terrenalidade”, essa síntese multiplamente determinada, conflituosa e contraditória do movimento que constitui a realidade. Logo, não se persegue uma teoria como mera abstração, mas uma perspectiva que contribua para perceber verdades práticas. Isso porque, como esclarece Marx (2001, p. 100), na segunda tese sobre Feuerbach, “a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática”. Sendo a verdade algo prático, “[...] é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” (idem). Assim, concordando com o autor e tentando assumir esse pressuposto teórico, percebe-se que “[...] a discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica” (Marx, 2001, p. 100).

Com esse intuito teórico-metodológico, foram produzidos três capítulos. O primeiro pretendia ser de fundamentos. Mas o que se percebe, no decorrer da exposição, é que há um debate teórico constante, em relação aos fundamentos, em todos os capítulos, pois a pretensão, reitera-se, era que as múltiplas determinações do objeto fossem sendo reveladas aos poucos, sem que as separações capitulares usuais fossem tão marcantes. Dessa forma, intencionalmente, o tempo inteiro, essa discussão de fundamentos se faz presente. Isso não significa, contudo, que não haja uma divisão capitular, em que isso e aquilo sejam priorizados aqui e acolá. A divisão existe, mas não para engessar as múltiplas determinações do objeto, que vão aparecendo, assim se espera, no decorrer da leitura.

Assim, no **Capítulo 1**, “Fundamentos ontológicos, epistemológicos e axiológicos da formação integrada e sua historicidade: omnilateralidade, ética e interdisciplinaridade”, elegeram-se alguns fundamentos muito demandados nesse cotidiano educacional escolar representado pelo Instituto Federal (IF). Eles não são os únicos, mas se mostram muito importantes. Estão presentes nas falas e nas ações, por isso foram considerados teoricamente na análise epistemológica a partir da sua verificação nas práticas e proposições pedagógicas.

A exposição, pelo peso que a teorização assume neste capítulo, pode causar no leitor uma sensação de idealização *a priori* que se posicionasse antecipadamente ao real, se impondo a ele ou exigindo dele apenas sua confirmação autorizativa para a conceituação.

Contudo, com base no entendimento de que a teoria é “o real elevado ao plano do pensamento” (RAMOS, 2012, p. 116), de fato, a teorização é fruto da familiaridade do pesquisador com o contexto em que o objeto está inserido. Portanto, o fato de os relatos de experiências virem registrados e analisados apenas no Capítulo 3 não quer dizer que “primeiro veio a teoria” depois a “comprovação”. Na verdade, a expectativa é que o Capítulo 3 cumpra um papel de síntese em que os fundamentos expressem práticas numa lógica dialética de ir e vir dessa práxis pedagógica representada pela Formação Integrada Omnilateral. Concordando, dessa forma, com Davydov (1986, p. 144⁰), “[...] o abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência”.

Por conseguinte, não se considerou nenhuma escala hierárquica entre os fundamentos analisados, no sentido de posicionar esse ou aquele como o primeiro ou o mais importante. Assim, consideraram-se a imbricação e a concomitância como a forma da existência dos fundamentos, seja no pensar, seja no exercitar a Formação Integrada Omnilateral.

Nessa perspectiva, *omnilateralidade*, *ética* e *interdisciplinaridade* são fundamentos apreendidos analítica e conceitualmente como envolvidos epistemológica e axiologicamente na realização da Formação Integrada Omnilateral. É claro que, enquanto a ética foi analisada e debatida como fundamento axiológico, o que exigiu debates filosóficos mais característicos, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade, cada uma por sua vez, se explicaram mais como conceitos epistemológicos, pedagógicos, operativos, científicos. Contudo, o que se verificou é que todos esses fundamentos carregam dimensões axiológicas e epistemológicas imbricadas histórica e culturalmente. Dessa forma, tentou-se categorizar, no sentido de determinar a existência, mostrando a historicidade de tais fundamentos.

Portanto, este capítulo, que poderia ser chamado de “teórico”, o é, de fato. Contudo, tais fundamentos se referem a meios e fins (práticas, finalidades e estilos de pensamento), e também a processos, muitas vezes em curso. Isso significa dizer que ele busca, no dizer

⁰ Esta data é a de publicação da obra “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research – excerpts” na revista *Soviet Education Review*, v. 30, n. 8, Aug. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas traduziram esse texto, do inglês para o português, para uso didático, na disciplina Didática na Perspectiva Histórico-Cultural, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. As páginas que seguem a data são, porém, as do texto traduzido, não publicado na forma impressa. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Problemas+do+ensino+desenvolvimental:+a+experiência+da+pesquisa+teórica+e+ex>.

gramsciano, a “filosofia da práxis”, mas os outros capítulos também contribuem para revelar as múltiplas determinações teóricas e práticas do objeto que se tenta esclarecer.

No **Capítulo 2**, “EJA, IFG e Proeja: processos e contradições que possibilitam pensar e efetivar a Formação Integrada Omnilateral”, tenta-se mostrar esse todo representado pela rede federal de educação profissional e tecnológica, mediante a análise de documentos e de marcos regulatórios, considerando sua incidência na parte (IFG e Proeja). Dessa forma, essa parte que possibilita apreender o todo, também, é explicada por ele.

Desse ponto de vista, a partir da existência da EJA, como modalidade educacional, e do Proeja, como programa nacional efetivado no IFG, tenta-se demonstrar a existência prática e a potência de vir-a-ser desse objeto, a Formação Integrada Omnilateral, e dessas demandas teóricas e práticas. É daí que tudo começa, ou melhor, toma corpo. Na verdade, a força constitutiva deste objeto de pesquisa e dessa possibilidade de categorização advém desses processos e das contradições relacionados à introdução do Proeja nos Institutos Federais.

Dessa maneira, neste capítulo se mostra, por meio da análise de documentos primários e secundários, como a EJA e o IFG surgem e se desenvolvem, considerando, assim, sua historicidade e alguns marcos regulatórios e princípios. Significou perquirir, sempre com a questão da Formação Integrada Omnilateral em foco, processos que permitem pensar e efetivar tal perspectiva pedagógica. Contudo, não se fizeram neste capítulo, apesar de se compartilhar da postura marxista na análise da realidade, a perquirição minuciosa do movimento histórico, a verificação da constituição de todas as estruturas, assim como o desenvolvimento dos movimentos, processos e contradições que as constituem e as dinamizam. Isso porque, em primeiro lugar, trabalhos como o de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Castro (2011), Vitorette (2014) já cumpriram esse papel analítico e histórico e podem ser pesquisados acerca do contexto em que a EJA, por meio do Proeja, tem se processado historicamente no âmbito dos Institutos Federais; segundo, porque o objeto desta pesquisa, eminentemente pedagógico e epistemológico, demandou novos esforços de análise em busca de outras determinações. Mesmo assim, este trabalho está dentro do que a tradição materialista histórico-dialética acolhe, como concepção e como método de análise, considerando realidades humanas no capitalismo.

Assim, nessa parte, considera-se que, em relação à perspectiva de construção da Formação Integrada Omnilateral, a porta de entrada é a EJA, com sua existência e

historicidade imbricadas com a Educação Popular; os Institutos Federais compõem o lugar, e é durante o governo Lula (2003-2010), neste contexto, que o IFG é instituído (dezembro de 2008) e, a partir de então, se abre um pouco, assumindo o já criado Proeja (2006).

Tenta-se, assim, mostrar como a Educação Popular tem origem fora da escola, dos sistemas escolares, e não dentro dela. Mas ela vem, de fora para dentro da escola. E este é o entendimento: a Educação Popular “macula”, invade os sistemas escolares com sua perspectiva inclusiva, integrativa, crítica, que exige a consideração com os saberes populares, a existência da comunidade, o trabalho coletivo. Isso vem e vai entrando, sobretudo, com o estabelecimento da EJA nos Institutos Federais por meio do Proeja. E isso ocorre por causa das lutas travadas contra-hegemonicamente no interior do campo e que envolve a educação profissional e tecnológica. Todos esses processos foram tornando o campo fértil para a constituição do objeto.

Do ponto de vista da contradição, a histórica condição de “centro de excelência” dos Institutos Federais (antes Escolas Técnicas Federais – ETFs – e depois Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets) começa a ser questionada, não no sentido do “ser” da sua “excelência”, mas no sentido do “estar” de sua abrangência e função social. E, portanto, começam a aparecer questionamentos no funcionamento cotidiano das Instituições, do tipo: “centro de excelência para quem? Para quantos?”. Assim, as lutas contra-hegemônicas no seu interior vão se dar no sentido de “abrir”, de fato, os Institutos para demandas sociais mais amplas, para as classes trabalhadoras pobres, enfim. Nesse ínterim e contexto é que se estabelece o Proeja, programa que vai ser, como mencionado anteriormente, a porta de entrada, mesmo que limitada, uma vez que se constitui um programa e não uma política pública de Estado, para essas ampliações, por meio das quais a Formação Integrada Omnilateral se torna uma possibilidade prática.

Esse capítulo vai lidar, por conseguinte, com essas possibilidades, dificuldades e contradições, elementos que expressam lutas contra-hegemônicas. Por isso, o conceito de contra-hegemonia permeia toda a explicação expositiva.

Diante desse entendimento, respondendo à pergunta: “como é que a preocupação pedagógica com a omnilateralidade, ao se propor a integração, existe, de fato, nos Institutos Federais?”, assume-se, em grande parte da exposição, a expressão Formação Integrada Omnilateral como categoria que explica tal existência, pela presença do contraditório e de experiências práticas e refletidas, mas, também, a partir de “brechas”, fruto das contradições advindas da luta de classes e da ação de intelectuais comprometidos

com tal perspectiva, no âmbito da própria institucionalidade. Assim, a Formação Integrada Omnilateral vai se dando no “varejo”: pelas “veredas” que as contradições possibilitam; por meio de programas (“política de programas”); e “brechas” nos marcos regulatórios. Nesse contexto, contra-hegemonicamente, a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral vai sendo potencializada, pensada e praticada.

No **Capítulo 3**, “A Formação Integrada Omnilateral no IFG: diálogos entre concepções, práticas e práticas possíveis”, explica-se, por meio dos relatos advindos dos “Diálogos EJA”, aspectos importantes do *modus operandi* do Proeja. Essa parte contém elementos do que pode ser entendido como uma pesquisa “empírica”, que é, de fato, onde tudo começa, apesar de o Capítulo 3 fechar a exposição. As aspas são necessárias, na medida em que, além da experiência deste pesquisador, por trabalhar nesse campo de pesquisa como docente desde 2008 e de ter participado ativamente das cinco edições dos “Diálogos EJA”, se utilizou de entrevistas, relatos, pontos-de-vista, obtidos de segunda mão, como foi mencionado anteriormente. Para além dessa parte “empírica”, concomitantemente, procedeu-se à discussão e à análise teórica para aprofundar-se o entendimento acerca dos fundamentos apresentados no Capítulo 1, valendo-se das categorias pedagógicas *ensino desenvolvimental* e *currículo integrado*. Então, neste capítulo, em última instância, a Formação Integrada Omnilateral no IFG foi analisada em relação à sua existência. E, para tal, considerou-se o encontro denominado “Diálogos EJA”.

Desde que se estabeleceu o Proeja, em 2006, é sintomático: começa o primeiro curso (Serviços de Alimentação, hoje “Técnico Integrado em Cozinha”); em 2008, ano em que este pesquisador ingressou por concurso no IFG, já ocorre a primeira edição dos “Diálogos EJA”. A seguir, a constância de encontros, fóruns, e toda essa perspectiva organizativa que vem da tradição da Educação Popular, a partir de uma ideia-força que prioriza o trabalho coletivo.

Ainda no Capítulo 3, em relação à operacionalização da Formação Integrada Omnilateral nos Institutos Federais, em especial no IFG, considerando que ela se dá pelas “veredas” e não como “um grande sertão”, parafraseando Guimarães Rosa, as falas advindas dos “Diálogos EJA” mostram as práticas de construção do *ensino desenvolvimental* e do *currículo integrado*. As discussões em torno dessas duas categorias mostram que elas apontam para a libertação de quem estuda e não seu aprisionamento, seja em grades curriculares, seja nos pré-requisitos disciplinares e suas exigências de

fragmentação dos saberes. O ensino desenvolvimental (“desinteressado”, que busca a construção do pensamento teórico), que supera o instrumental (“interessado”, que busca a construção do pensamento empírico), visa ao desenvolvimento da omnilateralidade, isto é, de todos os lados da pessoa. O currículo integrado, por sua vez, exige, para se efetivar, essencialmente o trabalho coletivo. Estes dois elementos de construção pedagógica integrativa, potencializados pelas práticas pedagógicas relatadas, compõem fundamentalmente esse capítulo.

A Formação Integrada Omnilateral se mostraria, assim, na realização dessas ações que, ora diretamente, ora indiretamente, ora intuitivamente, ora racional e teoricamente embasada, vão expressando os fundamentos que essa práxis pedagógica exige como totalidade.

A expectativa é que se possa, com apoio nesse inventário e nesse esforço de categorização, avançar nessas práticas, criando, de baixo para cima, uma práxis pedagógica que vise e que, de fato, aja para superar esse estado de coisas pedagógico “tradicional”, em prol de uma perspectiva pedagógica autenticamente emancipatória.

É sabido que a educação, como campo, é apenas parte da sociedade. Logo, mudanças desse tipo demandam superações outras e mais amplas, envolvendo a política e as formas de produção da vida social, que ainda são capitalistas. Isso significa dizer que a Formação Integrada Omnilateral praticada e pretendida necessita desenvolver, mesmo considerando essa realidade adversa, uma formação que expresse, no que diz respeito ao conteúdo, à forma e ao método, uma perspectiva antagônica à da subordinação unilateral às relações sociais e internalizações culturais capitalistas. E isso, longe de ser fruto de doutrinação moral ou prescrições místicas e mistificadoras, passa sem dúvida pela “filosofia da práxis” e, parafraseando Gramsci (1987), pela “elevação *ética* e intelectual das massas”.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E AXIOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INTEGRADA E SUA HISTORICIDADE: OMNILATERALIDADE, ÉTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

[Paideia:] [...] em todo lugar onde esta idéia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação. (JAEGER, 2001, p. 13-14).

A escola, na contemporaneidade, como instituição, está inserida nos processos educacionais formais. A escola, portanto, é apenas uma das possibilidades de formação e “educação” determinadas pelos processos que envolvem a vida social. Outrossim, o ser humano, como indivíduo social, se forma, se educa e é educado de várias maneiras: pela família, pela convivência grupal (individual, religiosa) e coletiva (social, nacional, mundial), pelos meios de comunicação (televisão, jornais, rádio, internet), pelas relações de trabalho e pela escola. Ou seja, o ser humano cria costumes em comum (cultura em comum), que são mantidos e alimentados na vida social por decisão própria, horizontalmente, e, além disso, aceita (ou se submete a) costumes engendrados pelas normas e disciplinamentos estabelecidos de maneira generalizada com a divisão social do trabalho capitalista (*cultura comum*), verticalmente.

Com apoio nessa compreensão, pela via da análise da omnilateralidade, da interdisciplinaridade e da ética, busca-se mostrar a existência de práticas e pensamentos contra-hegemônicos na realidade educacional observada. Considerando o lugar de onde se fala, a escola, busca-se conceituar omnilateralidade, ética e interdisciplinaridade, por considerá-los fundamentos que apontam para a superação daquilo que István Mészáros (2007), por um lado, denominou “internalização” capitalista e que outros autores, por outro lado, compondo o espectro ideológico e filosófico do liberalismo, reformistas em relação ao capitalismo, acreditaram ser, como mencionou Williams (2011), uma “incorporação” (por exemplo, John Dewey, 2007), e outros ainda uma “socialização” (por exemplo, François Dubet, 2008).

Dessa maneira, no intuito de identificar a internalização capitalista e, quiçá, propor uma nova internalização, que se explique e se posicione “para além”, neste capítulo buscam-se esclarecer os fundamentos omnilateralidade, interdisciplinaridade e ética. Isso

se deve à força integradora que eles exercem na constituição do ser humano e suas formas de conhecer, e também pelo imbricamento que eles têm com a perspectiva da formação integrada na realidade educacional.

1.1. Cultura comum e cultura em comum: entre a hegemonia e a contra-hegemonia

A escola e as relações de trabalho, dentre todas as mencionadas possibilidades de educação dos seres humanos na contemporaneidade, são as que se assumem como formais: as relações de trabalho se responsabilizando pela disciplina laboral, pela acomodação do trabalhador em relação à divisão social do trabalho, ao trabalho alienado como mercadoria e ao poder da propriedade privada; a escola, por sua vez, mais explicitamente, ao propor processos de ensino-aprendizagem, representa os saberes chancelados por instituições superiores (universidades, governos) e o espírito da nação, com suas tradições culturais, morais e cívicas. Além disso, também, prepara para a disciplina que as relações de trabalho exigem. Tudo isso contribui para a formação do indivíduo em relação à sua personalidade e às suas condutas no cotidiano.

Dessa forma, a escola se insere, não sem contradições, nas perspectivas políticas hegemônicas, dominantes, que, por sua vez, se inserem dentro da cultura comum burguesa. Esta expressão equivaleria ao entendimento de hegemonia.

O termo hegemonia está sendo utilizado considerando a concepção marxista de Antônio Gramsci (2006), que, apesar de perceber sua dupla significação – de domínio coercitivo e de liderança consensual –, se preocupa com os aspectos de liderança consensual da hegemonia, que fundamentalmente são engendrados na cultura. Desse modo, considera hegemonia como capacidade de direção intelectual e moral, política e cultural de uma classe ou grupo social sobre as outras classes, grupos sociais ou frações de classe social. Nesse sentido, Raymond Williams (2011) explica que só é possível usar corretamente a noção de hegemonia quando ela é combinada com o conceito marxista de totalidade. Isso porque, conforme seu ponto de vista, o conceito de hegemonia é dinâmico e adequado para analisar realidades humanas, na forma em que elas se dão historicamente: contraditórias, irregulares e submetidas à incompletude. Por isso afirma que “[...] nenhuma cultura dominante [hegemonia] pode esgotar toda a gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana” (WILLIAMS, 2011, p. 59). Há, assim, na cultura, sempre um “espaço de luta” (WILLIAMS, 2011, p. 59).

Nessa perspectiva, de acordo com Thompson (1998, 2001) e Williams (1992, 2011), a hegemonia burguesa engendra nas sociedades contemporâneas, segundo várias perspectivas de análise, internalizações, incorporações e socializações, todas submetidas, como se compreende aqui neste estudo, a perspectivas morais.

Williams (2011, p. 53) explica que a cultura comum, estabelecida com o desenvolvimento do capitalismo e identificada com o *status quo*, é um “[...] sistema central de práticas [...] efetivo e dominante de significados e valores que não são meramente abstratos, [...] são organizados e vividos”. Dessa forma, como expressão da hegemonia burguesa e seu projeto de civilização, “[...] trata-se de todo um conjunto de práticas e expectativas” (WILLIAMS, 2011, p. 53). Tais práticas e expectativas tentam se impor a todos como movimento da natureza que, de modo consciente ou inconsciente, supostamente, significaria “[...] o investimento de nossas energias, a nossa compreensão corriqueira da natureza do homem e do seu mundo” (WILLIAMS, 2011, p. 53). Desse ponto de vista, a cultura comum, alimentada pela “sopa” que as relações de trabalho livre assalariado criaram, é o “[...] conjunto [...] que aparece [...] confirmando-se mutuamente” (WILLIAMS, 2011, p. 53).

Thompson (1998), que estudou a existência e o desenvolvimento de costumes em comum (cultura em comum; cultura popular) e, também, a mencionada cultura comum (burguesa) na Inglaterra, a partir do final do século XVIII, ilustra, por meio de um diálogo, uma, então recém-adquirida, “psicologia do trabalhador livre”, característica marcante de tal conjunto de comportamentos, cada vez mais predominantes, desde então:

Numa das anedotas moralistas de Defoe, o juiz de paz intima o roupeiro por causa de uma queixa de seu empregador, que afirmava que o trabalho estava sendo negligenciado:

JUIZ: Entre Edmund, falei com o seu senhor.

EDMUND: Não com o meu senhor, Vossa Excelência, espero ser o meu próprio senhor.

JUIZ: Bem, com o seu empregador, o Sr. E..., o fabricante de roupas. Serve a palavra empregador?

EDMUND: Sim, sim, Vossa Excelência, qualquer coisa que não seja senhor. (THOMPSON, 1998, p. 42).

O autor, com esse exemplo, mostra que a cultura comum (burguesa; dominante) submete esse trabalhador, agora livre, a uma nova perspectiva de comportamento e de poder em que os antigos senhores desaparecem, dando lugar às “excelências” jurídicas moralizantes e ao poder dos proprietários “empregadores”, como movimento que se dá naturalmente. Assim, explica que “[...] uma hegemonia cultural desse tipo induz exatamente àquele estado de espírito em que as estruturas estabelecidas da autoridade e os

modos de exploração parecem fazer parte do próprio curso da natureza” (THOMPSON, 1998, p. 46).

Contudo, uma vez que o autor entende a cultura como um campo de disputas, confrontos, dissensões e contradições, acredita que a cultura que se mantém contra-hegemonicamente, a partir dos de baixo, a cultura em comum (costumes em comum; cultura popular), precisa ser inventariada, no sentido de mostrar o modo da sua existência e situá-la “no lugar material que lhe corresponde”. Isto é, como “[...] um conceito mais concreto e utilizável, não mais situado no ambiente dos ‘significados, atitudes, valores’”, mas localizado “[...] dentro de um equilíbrio particular de relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração e resistência à exploração” (THOMPSON, 1998, p. 17).

Assim, a cultura comum, como está sendo tratada neste trabalho, representa o triunfo do projeto burguês de sociedade, que não se estabeleceria hegemonicamente sem uma ação educativa e sem um tipo de formação e de escola. Ela representa o conjunto de hábitos, pensamentos, ideologias e práticas que se estabelecem socialmente e que atuam no sentido mantenedor e reproduzidor da ordem vigente, de maneira conservadora, e, muitas vezes, de maneira reacionária. Por exemplo, a ideologia que estabelece “o jeito americano de viver” (*american way of life*) como um padrão de comportamento adequado, a crença individualista de que o “homem que se faz a si mesmo” (*self made man*), a ideia segundo a qual “tempo é dinheiro” (*time is Money*), a perspectiva da escola como local que prepara estritamente para o trabalho, para a ordem social vigente e o “progresso dessa ordem”, tudo isso são elementos que, ora coercitiva, ora consensualmente, nos termos apresentados, comporiam o espectro da cultura comum, da qual se destaca o processo educativo de incorporação cultural.

Os modos de incorporação cultural são de grande importância social, disso não se duvida, sobretudo na contemporaneidade. A cultura hegemônica burguesa, sempre seletiva e excludente, não se mantém dominante e eficaz sem uma incorporação dos seus valores pelas pessoas, como se eles fossem fruto de decisão íntima e operada universalmente pela natureza. Acerca disso refere Williams (2011, p. 54):

As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade, são ambas ao mesmo tempo. Além disso, [...] no plano da história das várias práticas, há um processo que chamo de “tradição seletiva”: o que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre assumido como “a tradição”, “o passado significativo” [universal, positivo e natural]. Mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados

e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte, ou ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz. Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização do trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende. Se o que então aprendemos fosse uma ideologia imposta, ou se fossem apenas os significados e práticas isoláveis da classe dominante ou de uma fração da classe dominante impostos às outras classes ou membros da sociedade, ocupando apenas o topo de nossas mentes, isso seria – e muitos ficariam felizes – algo muito mais fácil de ser derrubado.

Contudo, apesar de essa hegemonia não ficar “apenas no topo de nossas mentes” e, de fato, constituir-se “como algo vivido e construído em nossa vida”, esse processo educativo que a “cultura dominante eficaz” engendra, que negligencia e exclui significados e práticas sociais, que estabelece uma seletividade excludente em relação à maioria da sociedade “não empregadora”, “[...] é apenas uma parte”, adverte István Mészáros (2007, p. 206), e não todas as determinações possíveis e verificáveis historicamente como movimento histórico-cultural. Mészáros explica que quanto mais houver, por parte do indivíduo, uma internalização dos valores “adequados” e “certos”, na perspectiva da conduta reprodutiva do capital, a violência e a brutalidade (criminalização da desocupação e da vagabundagem, por exemplo) vão sendo postas em segundo plano, sendo utilizadas apenas em períodos de “crise aguda”. Nessa perspectiva, a educação toma o lugar da coerção, mantendo-a em “segundo plano”, que, não raro, dadas as relações de exploração excludentes, se torna o primeiro plano. Assim, a educação, explica Mészáros (2007, p. 206), nos seus aspectos formais, “[...] certamente [é] uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”. O autor explica que, historicamente, as tentativas de “escapar da prisão” que a internalização continuada produz não deram certo, pois o sistema do capital é irreformável, incorrigível e incontestável nos seus marcos fundamentais. Logo, “[...] o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2007, p. 207), pois, do ponto de vista do autor, “[...] romper com a lógica do capital na área da educação equivale [...] a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

Corroborando tais ideias, como informa a epígrafe, “o espírito humano pode abandonar a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e refletir na essência da

própria educação” que é, de acordo com a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral,¹ a de formar filósofos e cientistas para a autonomia, a responsabilidade e a liberdade, com fundamento em compromissos ético-políticos. É para esta outra perspectiva, esta “parte”, que este esforço de pesquisa e de análise pretende apontar, isto é, para além da compreensão da cultura comum burguesa. Esta não aceita a existência da hegemonia, por não reconhecer o conflito de classes como fato, mas sim a existência de um suposto domínio natural de uns (minorias) por outros (maioria). Dessa forma, apreende o real como movimento da natureza, sem historicidade. Vê o presente como fixo, “estado positivo”, como dado pronto e acabado (no “social” ou no “indivíduo”), ou submetido a tradições e a dinâmicas morais acomodadas e reformistas (conservadoras) ou, ainda pior, como trincheira moralista (reacionária).

Neste trabalho de pesquisa, como um todo, busca-se mostrar e refletir sobre práticas e pensamentos contra-hegemônicos, que mantêm e dinamizam, com base na perspectiva ética, na horizontalidade da vida social, uma cultura em comum (“costumes em comum”; cultura popular; espírito comunitário; dos de baixo), que se contrapõe à cultura comum (hegemonia burguesa; individualismo), e que se refere a, e também aponta para, um tipo de formação integrada.

A expressão “cultura em comum” é muito cara à tradição materialista histórico-dialética, sobretudo à historiografia social inglesa marxista. Dentro desta, destacam-se: Raymond Williams (1992, 2011), com a ideia de que não existe cultura disso e daquilo, e sim uma cultura como espaço complexo e contraditório de luta e de construção de linguagem baseado na experiência; e Edward Palmer Thompson (1998, 2001), com a ideia de uma experiência de autofazer-se dos de baixo, de manutenção e dinamização de costumes em comum, seja como classe social, seja como história (*history from below*), que extrapola e antecede, contra-hegemonicamente, as perspectivas mantenedoras da ordem hegemônica burguesa dominante da cultura comum. Considerando-se a cultura como “espaço de luta”, como ensina Williams (2011, p. 59), o que se percebe é que, de

¹ Esta expressão será utilizada sempre dessa forma, Formação Integrada Omnilateral, durante toda a exposição desta pesquisa, quando utilizada na forma completa, representando uma expectativa de categorização e de demonstração de existência dessa tendência pedagógica na prática social educativa no âmbito da rede federal de ensino. Ela não representa um consenso, uma unanimidade, mas, sim, uma perspectiva que remonta à Paideia grega, no sentido da busca de totalidade, da formação integral do ser humano para a vida política e social. Representa também, e fundamentalmente, uma forma pedagógica emancipatória em relação às relações capitalistas, contrariando a divisão social do trabalho, ao propor uma formação que visa contemplar a educação básica imbricada com a formação para o trabalho.

fato, como já mencionado anteriormente, “[...] nenhuma cultura dominante [hegemonia] pode esgotar toda a gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana”.

1.1.1. Indivíduo e sociedade nas tramas da educação: entre a ideologia do individualismo e o indivíduo social

A partir do mencionado ponto de vista reformista, que Mészáros denuncia, em última instância, como mantenedor da ordem do capital, Dewey (2007), por exemplo, explica a condição do indivíduo no mundo. Considera que a mente, diferente de como pensavam gregos (superioridade da razão) e medievais (superioridade de Deus), tem dimensão “simplesmente” individual. Explica que a apreensão da mente como individual é crucial para o entendimento das demandas atuais por democracia e educação, uma vez que se buscaria hoje “[...] uma conexão mais íntima [do indivíduo; interior] com ele [o mundo; exterior]” (DEWEY, 2007, p. 51). Continuando, afirma que a perspectiva de reorganização da vida prática quer permitir ao indivíduo “[...] formar suas crenças sobre o mundo sem intermediários, em vez de recebê-las da tradição” (DEWEY, 2007, p. 51). E ainda que “[...] os homens devem observar por si mesmos, formar as próprias teorias e testá-las pessoalmente” (DEWEY, 2007, p. 52).

A perspectiva de Dewey é que, por intermédio de uma incorporação decidida de dentro para fora, portanto, do seu ponto de vista, democraticamente, os dualismos, segregações e separações poderiam ser superados. Isso não quer dizer perceber o indivíduo isoladamente, mas, segundo Dewey, com capacidade de se pôr no mundo por si mesmo e na relação democrática com os outros. Em outras palavras, Dewey (2007) propõe uma democracia que, na sua base, tem a incorporação do individualismo “empreendedor” como pressuposto. Esse pressuposto desconhece, contudo, a condição histórico-social do ser humano, assim como a condição do indivíduo como indivíduo social. Nesse sentido, mesmo que a Escola Nova proposta por Dewey busque a emancipação do indivíduo a partir da experiência, ela comporia, pela exacerbação moral do indivíduo, o que se entende por “pedagogias tradicionais”,² no sentido mantenedor reformador da ordem capitalista.

² Em que pesem as limitações e imprecisões desse uso, procura-se distinguir as pedagogias que formam, para a ordem estabelecida, sua manutenção, reprodução e desenvolvimento, submetidas a perspectivas morais, entendidas como “tradicionais”, daquelas que ou são ou pretendem ser emancipatórias em relação a tal ordem, informadas por perspectivas éticas. Refere-se, nesse sentido, às pedagogias e tendências formativas ancoradas no pensamento de Marx e na tradição marxista, sobretudo a gramsciana. Dessa forma, nesse “pacote” de escolas pedagógicas não marxistas, entendidas como “tradicionais”, estão, por exemplo, a pedagogia comeniana (protestante), a pedagogia jesuítica (católica), as pedagogias liberais, como as da

Por sua vez, ainda na perspectiva reformista, Dubet (2008) vê a meritocracia e a igualdade de oportunidades, princípios presentes nos sistemas escolares atuais, como servindo tanto “para o bem como para o mal”, a depender de como isso é “pilotado”. Por isso, propõe como solução para esse dilema, “já que a realidade assim impõe”, minimizar os fracassos, pois “[...] uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10).

Essa perspectiva de Dubet o inscreve, dentro da tradição liberal, como reformador e pragmático, uma vez que ele não questiona a existência disso ou daquilo (e suas raízes) para propor uma coisa nova. Preconiza, sim, reconhecer o que existe e tentar melhorá-lo no sentido do que entende ser o valor da “justiça”, submetido ao pressuposto liberal de cidadania e dos direitos sociais, como um tipo de “socialização”. Assim, propondo, como se entende, uma inclusão excludente, questiona a igualdade meritocrática das oportunidades sem questionar a fundo a competição social estabelecida pelo liberalismo capitalista, fruto do desenvolvimento da propriedade privada, do trabalho alienado e do metabolismo do lucro monetarizado que estabelecem a divisão social do trabalho na contemporaneidade. Portanto, ele critica e ao mesmo tempo defende a hierarquização causada pela “igualdade de oportunidades” segundo o mérito:

[...] dizendo de outra maneira, a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de *performance* escolar. (DUBET, 2008, p. 11).

Esse questionamento se transforma em acomodação, pois não significa romper com a ideia da igualdade de oportunidades, uma vez que, pelo contrário, na perspectiva de Dubet (2008, p. 12), as coisas poderiam piorar sem ela, na medida em que “[...] romper com a igualdade das oportunidades [...] poderia aparecer como uma perigosa ilusão”.

Contrariando tais perspectivas reformistas, que veem na superação da desigualdade econômico-social “uma perigosa ilusão”, esclarece-se, de antemão, que a formação integrada é pensada no sentido educativo/integrativo do ser humano, omnilateralmente, isto é, considerando as várias possibilidades de se construir conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo exterior, em concomitância, coletiva e socialmente. Dessa forma, a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral expressa uma busca de completude entre

Escola Nova, a pedagogia espontaneísta rousseauiana, a pedagogia disciplinar positivista de profissionalização precoce etc. (MANACORDA, 2007).

fazer-pensar-fazer e sentir-pensar-agir, capacidades imbricadas na formação integrada e que têm no trabalho e na cultura, mediados pela ciência, sua razão de ser.

Essa busca de completude é interdisciplinar, no sentido amplo de propor a integração do ser pela via do conhecimento, e é histórica, uma vez que representa, resguardando as especificidades temporais, a perspectiva de várias sociedades ao longo do tempo, como a dos gregos, por exemplo. Assim, o filósofo grego antigo Sócrates (469-399 a.C.), criador do termo episteme, que significa conhecimento, em uma de suas máximas, afirmava “conhece-te a ti mesmo, e conhecerás os Deuses e o universo”. Isto é, o “si mesmo” e o “universo”, assim como os “Deuses”, são vistos como imbricados em uma perspectiva de construção de conhecimento. Outro grego, Protágoras (480-410 a.C.), propunha que “o homem é a medida de todas as coisas”. Apesar de a máxima de Protágoras exacerbar moralmente o humano como medida de “todas” as coisas, o que ecológica (a Terra com todos os seus entes participantes) e eticamente (a espécie humana sem exclusão de direitos de uns por outros) parece equivocado, isso já mostra, em parte, uma noção de indivíduo, uma busca por integração formativa entre os seres humanos e o meio em que vivem e consigo mesmo, também, pela via do conhecimento.

Todavia, um dos dilemas constitutivos do ser humano, e que Marx em seus escritos tentou esclarecer, é que “consigo mesmo” sempre significou “com os outros”. Contudo, isso não tem sido facilmente resolvido historicamente, pois percebe-se que as consciências e ideologias desenvolvidas apontam ora para a integração ética ecológica do ser humano (toda a espécie em entendimento com o meio), ora para a integração moralmente exacerbada (grupos contra grupos para a dominação particular/pública do meio e da riqueza socialmente produzida), o que, em última instância, separa, parcela, desintegra, condutas e consciências.

A seguir, começa-se a categorizar a formação integrada, considerando que ela tem sido perseguida e desejada historicamente por várias sociedades. Contudo, também historicamente, percebe-se que a complexidade humana, não raro, é negada nos processos pedagógicos. Dessa forma, educa-se o ser humano, unilateralmente (de um só lado; para um objetivo específico), muito mais que omnilateralmente (de todos os lados; para todos os objetivos da vida). Pretende-se, por isso, considerando a atualidade da discussão acerca da formação integrada, sobretudo no âmbito dos Institutos Federais, discutir a historicidade e a necessidade de se considerar, nos processos educativos, a omnilateralidade humana.

1.2. Sobre integração e omnilateralidade: historicidade e atualidade

Não há consenso acerca do significado do termo “integrado” na educação e na escola. Às vezes, é entendido como submetido ao tempo: escola integral (de tempo integral); às vezes, é confundido com o termo “articulado” (soma de disciplinas, polivalências, subseqüências), no sentido de uma escolarização que propicia vários saberes, inclusive tomando o trabalho como princípio educativo. Assim, desenvolvem-se processos que se autoproclamam, em relação às disciplinas, poli, multi, trans, inter, mas que não necessariamente significam integração. Pelo menos não da maneira como se concebe o sentido integral ou integrado, isto é, omnilateral, e, imbricadamente, interdisciplinar e ético. Desse modo, a compreensão é que não há integração omnilateral, de fato, sem uma concepção de ciência que seja ética, e sem uma apreensão interdisciplinar do conhecimento que integre parte e todo numa perspectiva de construção do pensamento teórico de síntese, a partir da lógica dialética da práxis.

Assim, compreende-se que a experiência da Escola Unitária foi uma possibilidade histórica de edificação da Formação Integrada Omnilateral, elemento constitutivo de uma nova hegemonia, revolucionária em relação à hegemonia burguesa dominante. A Escola Unitária foi proposta por Gramsci, na Itália (e exercitada minimamente em Turim, com a experiência dos conselhos operários, entre 1919 e 1920), em oposição à reforma educacional positivista/fascista instituída por Giovanni Gentili (Reforma Gentili), a partir de 1923, com a ascensão de Benito Mussolini ao poder. A Escola Unitária seria um instrumento de transformação social que pudesse conduzir as massas à revolução cultural, para além do capitalismo.

Gramsci (1987, p. 39) propunha, por conseguinte, uma perspectiva formativa integrada emancipatória para a escola. Isso para que ela concebesse o ser humano como indivíduo social: “[...] uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado”. Isso porque, desse ponto de vista, como se entende, é ontológico e histórico, como explica Gramsci (1987, p. 39):

A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1- o indivíduo; 2- os outros homens; 3- a natureza. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza

simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica.

Portanto, e isso pode ser entendido como uma postura crítica em relação às perspectivas reformistas do capitalismo, como as já mencionadas de Dewey e Dubet, Gramsci propunha que, *grosso modo*, a escola trabalhasse os conteúdos de forma tendencialmente ética. Primeiro para superar a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que seria possível ao existir um currículo que privilegiasse tanto as disciplinas escolares convencionais (matemática, ciências, história etc.) quanto a preparação para o trabalho, entendendo-o no seu sentido ontológico, superando assim a distância cultural entre a valorização do trabalho intelectual e a valorização do trabalho manual. Depois, considerando a dimensão política da sociedade, o objetivo desta escola seria o de que todos tivessem acesso aos bens culturais, independentemente de sua origem social. Para isso o autor propunha, de forma obrigatória, uma escola estatal, pública e gratuita para todos. Uma escola “comum, única e desinteressada” que, enfim, formando para todas as possibilidades da vida humana, fosse omnilateral (GRAMSCI, 2006).

Em seguida, historiciza-se rapidamente a omnilateralidade, considerando a *Paideia* grega antiga e, depois, em outro subitem, tenta-se mostrar como a perspectiva da integração omnilateral é demandada hoje.

1.2.1. “Omnilateralidade” na Grécia: *Paideia*

A primeira sociedade a se preocupar com uma proposta de educação baseada na formação integrada com sentido omnilateral foi a grega antiga. Esse nome era dado nessas perspectivas integrativas do ser grego de *Paideia*. Mas o que representou a *Paideia* grega? “Sistematizada” no século V a.C., a *Paideia* buscava a construção do ideal de cidadania para a vida adulta, uma formação que desejava ser completa. Visava, em suma, à construção de um processo de educação que se estendia por toda a vida, e não só na infância, período em que a figura do pedagogo, em geral, escravo doméstico, era uma espécie de guia.

Jaeger (2001, p. 13) explica que a “palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”. Isso porque conteria ao mesmo tempo “[...] a configuração artística e plástica, e a imagem, 'idéia', ou 'tipo' normativo que se descobre na intimidade do artista”. Significa

que a *Paideia* – ou “*paideias*”, uma vez que vários filósofos propunham, muitas vezes de maneira diversa, a construção do conhecimento, mas todos buscavam a integração do ser – se preocupava com a formação no indivíduo de uma espécie de internalização normativa do seu “ser coletivo”, que era a pólis, a cidade-estado. Mas, além disso, propunha, de dentro para fora, no indivíduo, o desenvolvimento do estilo, da mestria, que caracterizam o artista, na sua busca laboriosa e criativa por originalidade.

O autor esclarece ainda que, “[...] em todo lugar onde esta idéia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação” (JAEGER, 2001, p. 13-14).

Essa “essência da própria educação”, como se compreende, significava a busca da verdade como *aletheia*, isto é, a revelação do encoberto, mostrar aquilo que impede que, no presente, os humanos se vejam como “medida das coisas”, sobretudo das “coisas” culturais. Na verdade, se procuravam, epistemologicamente, as “verdades humanas de conjunto” (BARBOSA, 2006), seja por meio da arte, seja por intermédio da pedagogia. Isto é, buscava-se o ser no sentido omnilateral. Jaeger (2001) ensina que a *Paideia* grega não se submete à ideia de “adestramento em função de fins exteriores”, uma vez que aponta para um processo educativo contínuo que atue na formação do ser, humanística e dialeticamente.

Isso não significa, contudo, que a sociedade grega antiga sirva de modelo, uma espécie de paraíso perdido, para as demandas atuais acerca da Formação Integrada Omnilateral. Os gregos antigos dirigiam seu processo formativo aos homens livres, excluindo, portanto, os escravos, os estrangeiros e as mulheres. Além disso, nessa sociedade, a liberdade que a *Paideia* representava como “democracia” andava de mãos dadas com a escravidão de grande parte da população. Só tinha acesso a ela uma minoria rica que compunha a “elite cidadã”. Por conseguinte, no contexto grego, a democracia era para poucos e a cidadania era representada por uma elite. Mesmo assim, a *Paideia* buscava, para os homens livres, a formação do ser na sua integridade.

Considerando as determinações da época de hoje, a perspectiva que propõe atualmente a Formação Integrada Omnilateral tem, mesmo que inspirada em alguns princípios gregos antigos da *Paideia*, o compromisso de educar todas as pessoas, independentemente da condição socioeconômica ou gênero. E isso tudo para além das determinações do mercado e da empregabilidade ou da funcionalidade sistêmica do capital.

Logo, esse “educar” tem sentido formativo democrático amplo e ético, próximo do que a cultura em comum preconiza e vivencia. Trata-se da formação para a vida política participativa emancipada, e por que não comunitária, na qual o ser determina o ter, e não o contrário. Talvez seja por isso que uma das características marcantes da vida social dos gregos tenha sido a frugalidade, cujo significado é ter costumes simples, mas honrosos. A frugalidade é uma das características que, a partir do movimento cultural renascentista (1400-1600), marcará, após ser ressignificada pelo sentido da poupança e do reinvestimento econômico mercantilista, o comportamento “típico” do burguês³ moderno emergente.

1.2.2. Omnilateralidade na atualidade

De antemão, é preciso que se reitere que omnilateralidade, como está sendo conceituada, é a substância (substantivo) e o principal qualificativo (adjetivo) da formação pela qual que se proponha educar “todos os lados” do ser humano que possam ser objetos da aprendizagem e do conhecimento, e que possam contribuir para a construção da sua integridade, como ser socialmente aprendente e tendente à incompletude, isto é, que busca completude no outro. Essa busca de construção da integridade humana tem componentes éticos indissociáveis, como, por exemplo, a autonomia, a responsabilidade e a liberdade (CHAUI, 2006).

Dessa forma, mesmo que anteriormente já se tenha mencionado o sentido que a omnilateralidade tem assumido hoje na Educação, sobretudo na escola, isto é, o sentido da formação integrada amplamente democrática e ética, se faz necessário ampliar um pouco o espectro desse entendimento com algumas explicações.

O termo “integrado” se refere, de maneira mais corriqueira, apesar de haver outras explicações, como preconiza Ramos (2005), à perspectiva de união entre a formação geral (disciplinas clássicas) e a formação profissional (disciplinas técnicas). Isso é verificável

³ Para aprofundar o entendimento sobre a frugalidade, ressignificada pelo espírito capitalista protestante, ver o ensaio de Max Weber, *Ética protestante e o espírito do capitalismo* (2004). A frugalidade ressignificada, como se entende, fetichizadamente, é um elemento que, apesar de periférico, vai contribuir para que, por exemplo, na pedagogia pensada na modernidade, o conhecimento voltado para a praticidade, a funcionalidade, o parcelamento do saber, forme uma consciência de “mercado”, base da instrumentalização da razão no capitalismo. Dessa forma, a ideia de glorificação do lucro, do útil, o “ter” (identificado com “o interessado”, “o saber” e o “poder”), em detrimento do “ser” (identificado com o “desinteressado”, “o inútil”, “o utópico”), serão determinações que comporão, posteriormente, nas sociedades industriais, a ideologia burguesa do individualismo.

nos Institutos Federais, rede nacional em que o Ensino Médio traz a terminologia “Técnico Integrado”, com o advento do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que será analisado no Capítulo 2. Essa operação de integração pode se dar pela via da perspectiva omnilateral se os fundamentos pedagógicos estiverem ligados aos políticos, se o currículo for integrado, no sentido de formar pela práxis,⁴ para que o aprendente tenha condição de ser dirigente político da vida social, considerando trabalho e cultura mediados pela ciência. Ou pode se dar, contrariamente, e isso ainda é predominante nas escolas da rede federal, pela via da perspectiva tecnicista,⁵ em que os processos e fundamentos pedagógicos estão submetidos ao mercado, à divisão internacional e social do trabalho e à reprodutibilidade técnica (politecnia burguesa).⁶

Com fundamento na primeira via apresentada, defendida por Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), segundo Manacorda (2007, p. 87) a formação omnilateral é um princípio necessário para se pensar processos educativos integrativos para além do metabolismo do capitalismo, pois, “[...] frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita [...]”, se estabelece “[...] a exigência da onilateralidade [omnilateralidade], de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação [...]” (MANACORDA, 2007, p. 87). Fica claro, desse ponto de vista, o sentido político-ideológico revolucionário dessa proposta, hoje, uma vez que o “total” e o “completo”, expressos por Manacorda, têm o sentido de totalidade em Marx (1978a,

⁴ Com esta palavra grega que significa ação, a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a humanidade deve exercer sobre elas. A concepção de práxis não dicotomiza teoria e prática, nem trabalho manual e trabalho intelectual, percebe-os em oposição inclusiva na síntese histórica, na produção, na apreensão de totalidade. Como atividade criativa livre, a práxis não é (meramente) “descritiva” ou “normativa”, mas expressa potencialidades humanas (éticas) essenciais, alguma coisa diferente tanto do que simplesmente é como do que apenas devia ser (BOTTOMORE, 1988, p. 292-296).

⁵ Referência às perspectivas representadas, sobretudo pelo chamado “Sistema S”, composto, dentre outros entes, pelo Senai e o Sesc, que propõem uma formação para o trabalho articulada à formação geral, mas submetida às determinações do mercado e aos arranjos produtivos locais/nacionais.

⁶ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem os limites sofridos pela perspectiva da integração da educação básica com a profissional durante o governo Lula, que, de fato, abriu essa possibilidade a partir da publicação do Decreto 5.154/2004, mas que, do ponto de vista dos autores, acabou submetendo-se ao conservadorismo burguês, mediante uma politecnia que sobrepõe disciplinas, mas não realiza a integração. Assim explicam que “[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093).

1978b, 1980, 1982, 1987). Isto é, totalidade como unidade do diverso na complexidade e na contradição histórica, e não o sentido de plenitude (perfeição).

Ramos (2005, p. 1), logo na introdução do seu texto, ao tratar da sua concepção de Ensino Médio Integrado, refere que, pelos compromissos dessa perspectiva político-pedagógica com as lutas sociais, tal concepção não pode abrir mão da história. Dessa forma, esclarece: “[...] os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político do tema [...]”, uma vez que “[...] esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo”. Assim, segundo seu ponto de vista, “[...] a realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos”. Apoiada nesse pressuposto, a autora pergunta e responde:

Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora. (RAMOS, 2005, p. 1).

Em que pese Ramos considerar direitos sociais na condição de poderem ser assegurados “plenamente”, o que historicamente é improvável, como possibilidade de realização concreta contínua, sua perspectiva é “ético-política”. Isso porque essa sociedade “integradora” que fecha sua fala não é explicada em seu texto na perspectiva moral do ajustamento para manutenção das desigualdades, como preconiza Dubet (2008), mas sim na perspectiva do “nenhum a menos” ético. Além disso, o uso do termo “pleno” parece um equívoco, pois tudo que se submete à ideia de “plenitude” (ideia de perfeição; todo indiscriminado) ou está vinculado a perspectivas supersticiosas e metafísicas ou esconde desigualdades concretas que se dão historicamente, só podendo ser superadas, então, historicamente, a partir da superação prática dos conflitos sociais de classe existentes. Contudo, Ramos (2005) utiliza o termo “pleno” submetido à construção histórica, que assume a completude como busca, conforme se entende aqui, teleologicamente.

A seguir, busca-se esclarecer o sentido histórico-ontológico da categoria teleologia, considerando as explicações, dentre outros, de Lukács (1979), Ramos (2005) e de Sánchez Vásquez (2007).

1.2.3. Teleologia: o trabalho no sentido ontológico e sua historicidade

Essa mencionada teleologia, por causa do seu sentido histórico de construção – passado, presente e futuro revelados como totalidade dinâmica na avaliação dos resultados do trabalho –, é faculdade humana fundamental para que o trabalho (e também a educação na perspectiva da Formação Integrada) não fique restrito à reprodutibilidade técnica imposta pela divisão social do trabalho e à manutenção do *status quo* e, contrariamente, sirva omnilateralmente à humanização e à melhoria da vida social. Em outras palavras, a capacidade teleológica de historicizar a práxis humaniza os humanos. Negá-la ou tratá-la como não produtora desumaniza o fazer, que fica circunscrito ao mero labor. Repita-se: a divisão social do trabalho no capitalismo nega (o direito) a teleologia ao trabalhador e, por outro lado, a afirma para os dirigentes e elites sociais. E esse processo de negação é transposto para a educação na constituição de uma escola dual ainda existente e predominante: uma para formar trabalhadores para a subalternidade sociopolítica; e outra, para formar dirigentes políticos, com capacidade filosófica e de gerenciamento dos processos produtivos. Por isso, quando Ramos (2005) mostra o sentido ético-político da formação integrada, está, de fato, retomando o trabalho no seu sentido ontológico. Isto é, como fazer criativo que constrói a humanidade no sentido integral, e não a forma do labor, alienado e estranhado, que o trabalho assumiu, por causa do parcelamento do saber, a partir da divisão social do trabalho no capitalismo.

Segundo Lukács (1979), o aspecto ontológico do trabalho não se dá inicialmente, mas sim, reitera-se, alicerçado no processo de avaliação dos resultados, da teleologia. Assim, “[...] as avaliações desse tipo surgem, com necessidade ontológica, no quadro e no decurso do ser social; e será uma tarefa específica importante determinar com precisão a sua relevância ontológica, ou seja, a objetividade ontológica dos próprios valores” (LUKÁCS, 1979, p. 79).

Lukács (1979, p. 17-18) mostra que a “[...] forma da posição teleológica enquanto transformação material da realidade é, em termos ontológicos, algo radicalmente novo. É óbvio que, no plano do ser, temos de deduzi-la geneticamente de suas formas de transição”. Dessa forma, o autor esclarece que essas transições que geram desenvolvimento, porém, “[...] só podem receber uma interpretação ontológica correta quando for captado em termos ontológicos corretos o seu resultado, ou seja, o trabalho já em sua forma adequada [...]”; e também “[...] quando se tentar compreender essa gênese, que em si não é um processo teleológico, a partir do seu resultado” (LUKÁCS, 1979, p. 17-18), isto é, do seu desenvolvimento. O trabalho no sentido ontológico equivale,

portanto, à condição histórica do ser humano no mundo, que é teleológica. Isso porque o fazer humano depende do passado, da capacidade memórica e de modelação teórica que prevê o feito; depende também do presente, fase em que tudo se dá, de fato, como prática; e do futuro, “fase” em que, pela avaliação do resultado do processo, se propõem o novo, a crítica e a reinvenção ou manutenção do velho, da tradição.

Dessa forma, refere Lukács (1979, p. 82-83):

A possibilidade de estabelecer a objetividade desse desenvolvimento, sua plena independência diante da atitude avaliativa dos homens, é uma importante confirmação do caráter ontológico do valor [...] e das tendências que resultam da sua explicitação. [...] Essa unidade dialética entre ser socialmente objetivo e relação de valor objetivamente fundada tem suas raízes no fato de que todas essas relações, processos, etc. objetivos, mesmo continuando a existir e a agir independentemente das intenções dos atos humanos individuais que os realizam, só emergem à condição de ser enquanto realizações desses atos e só podem explicitar-se ulteriormente retroagindo sobre novos atos humanos individuais. Para compreender a especificidade do ser social, é preciso compreender e ter presente essa duplicidade: a simultânea dependência e independência dos seus produtos e processos específicos em relação aos atos individuais que, imediatamente, os fazem surgir e prosseguir.

Com base na perspectiva de Lukács, percebe-se que, em relação ao trabalhador submetido à divisão do trabalho, na contemporaneidade, dado o metabolismo estabelecido nas sociedades industriais e seus sistemas de produção, não é permitido a ele “prosseguir” e nem avaliar resultados para propor mudanças estruturais. Isso porque os trabalhadores não são vistos como sujeitos do processo produtivo, não podendo, portanto, “retroagir” teleologicamente. Tal fato é alimentado na cultura comum pela hegemonia burguesa, dentre outras maneiras, mediante a formação que lhe é dada (a conta-gotas, na perspectiva iluminista proposta por Adam Smith, 1981; fragmentada e fragmentária, na perspectiva do Taylorismo).

Por conseguinte, insiste-se na tese, corroborando Ramos (2005), de que um processo formativo (educativo) que integre eticamente as dimensões da cultura, da técnica e da ciência pode contribuir para a construção de um novo ser humano e uma nova hegemonia, que se posicione para além do metabolismo do capitalismo industrial e dos valores liberais burgueses hegemônicos. É claro, contudo, que isso é muito mais fácil de postular em escala social do que realizar, porque as práticas formativas integradas omnilateralmente se dão contra-hegemonicamente. Assim, o pressuposto de postular, a partir da determinação da existência, é uma forma de realizar e dinamizar a própria existência, e também em escala social, a começar pela construção de uma nova hegemonia.

Manacorda (2007), na trilha de Gramsci (2006) e sua concepção de hegemonia e de intelectual, menciona a necessidade de a escola ser formativa no sentido integral. Isto é, o ser aprendente precisa concentrar cognitivamente, na totalidade, o conhecimento nas suas múltiplas determinações. O autor concorda que a escola precisa se configurar “[...] como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza [...]” (MANACORDA, 2007, p. 75).

Sem dúvida, as mudanças e inovações técnicas acerca do fazer, a partir do trabalho, historicamente, se dão por meio da avaliação constante dos resultados, consciente ou inconscientemente. Essa teleologia, reitera-se, que é negada ao trabalhador na divisão social do trabalho, que só se realiza como totalidade mediante a avaliação dos resultados, é que pode garantir pensamentos práticos como, por exemplo: “ficou igual eu imaginei”; ou “não foi nada disso que eu imaginei”. Esses pensamentos avaliativos são fundamentais para o processo de inventariar a práxis, a partir do “fazer-pensar-fazer” e do “sentir-pensar-agir”, estabelecendo na consciência um sentido criativo, inventivo e que busca a originalidade. Repita-se: negar a teleologia ao trabalhador é dificultar sua humanização, é negar-lhe o futuro.

Da mesma forma, negar ao ser humano, que é sempre aprendente, uma Educação baseada na Formação Integrada Omnilateral, dentre outras determinações, é negar: a) a condição social de práxis do fazer humano; b) a natureza ontológica do trabalho; c) a capacidade da escola de formar para a liberdade; d) a educação como meio de desenvolvimento da autonomia. Com tudo isso, em última instância, nega-se um futuro para a humanidade.

Sobre o conceito de práxis, e ele é muito importante para o entendimento da teleologia e da Formação Integrada Omnilateral, pelo menos da forma como se percebe, Sánchez Vásquez (2007, p. 219) assim considera: “[...] toda práxis é atividade; mas nem toda atividade é práxis”. E fortalecendo o que se tem tentado mostrar sobre teleologia, refere: “[...] a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 219). Nesse caso, continua o autor, “[...] os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente –, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva [...]” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.

219). Isso, que não tem existência efetiva, do ponto de vista de Sánchez Vásquez (2007, p. 220), “[...] determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro”. Consequentemente, “o futuro não pertenceria a Deus”, como quer o senso comum. O futuro seria uma dimensão imbricada com o passado e o presente, só possível de ser apreendido como uma abstração razoável, na medida em que é síntese de processos anteriores que se dão como práxis. O futuro sintetiza de forma avaliativa, dessa maneira, a teleologia que envolve a atividade humana transformadora.

Contudo, a partir do estabelecimento da estratificação social, consequência do gradativo e complexo desenvolvimento da propriedade privada e do trabalho alienado, o direito/dever de avaliar vai ficando mais restrito a setores (classes; fração de classe) cada vez mais minoritários em relação às crescentes massas trabalhadoras majoritárias. Dessa forma, o presentismo na forma impositiva do produtivismo e da reprodutibilidade técnica vai se impondo como movimento de consciência que, em última instância, nega o futuro, determinação fundamental no processo de avaliar e inventariar a práxis, como mostram Lukács e Sánchez Vásquez. Isso implica que, do ponto de vista pedagógico formativo, o triunfante mercado tente determinar, de maneira especializada, fragmentária e fragmentada, as tendências e modos de operação da Educação e da escola.

Por isso, dentre outras coisas, a Formação Integrada Omnilateral confronta este processo excludente, tributário da concepção positivista, que vê a sociedade como “corpo hierarquicamente interdependente” (COMTE, 1988), negando a existência das classes sociais antagônicas e a luta que, historicamente, se dá para superar as contradições e injustiças engendradas pelo fato de todos produzirem, mas nem todos se apropriarem igualmente da riqueza, dos bens culturais e do futuro.

A Formação Integrada, a partir da omnilateralidade, reconhece o que há, do jeito que há, contudo, para além das perspectivas disciplinares, meritocráticas, competitivas. Aponta, assim, para a superação da internalização capitalista e a sua cultura comum de reprodução, buscando construir uma nova hegemonia, baseada na cultura em comum e voltada socialmente para a vida boa ética, para o gozo social.

O gozo social, no dizer de Marx (1978a), só pode ser engendrado considerando uma formação, uma internalização, uma construção, que se desenvolva do todo para a parte e da parte para o todo, dialética e historicamente, visando superar as desigualdades, sobretudo as econômicas. Acerca disso, Marx (1978a, p. 9) explica que o “[...] caráter

social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele”. Segundo esse pressuposto, que como se entende é ético, a “atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social. [...] O indivíduo é o ser social” (MARX, 1978a, p. 10). Essa premissa de Marx é ética e ontológica em relação ao ser humano concreto, por analisar o gozo social. Trata-se de uma premissa ética cujo entendimento é de que é impossível ser feliz sozinho, dada a submissão a uma atividade social que remete à essência do ser humano. É o visível (indivíduo; predicado; meio) submetido ao invisível (social; sujeito; fim) que se desenvolve valorativa e historicamente através dos tempos e por meio da cultura.

Em seguida, analisa-se o conceito de ética, considerada o *ethos* ontológico-histórico da conduta humana. Além dessa premissa de totalidade, a ética é avaliada, por quase todos os envolvidos com processos educativos integrativos a que se teve acesso via relatos de experiências nos “Diálogos EJA” (ver Capítulo 3), como um fundamento integrativo básico do ser humano e suas condutas individuais e coletivas que se posicionam pela autonomia, pela liberdade e pela responsabilidade.

1.3. A ética, sua necessária distinção em relação à moral, e a Formação Integrada Omnilateral

Ética é um termo distinto de moral, apesar de ambos se explicarem tendo como fundamento a conduta humana. Com base nessa afirmação, que pode parecer controversa, busca-se, neste ponto, verificar a historicidade, o lugar e a finalidade da ética em relação distintiva com as perspectivas morais.

1.3.1. Sobre ética: considerações preliminares

Ética é um termo que carrega um valor identificado com aspectos ontológicos do ser e da conduta humanas. Isso em relação aos humanos como um todo, ao indivíduo consigo mesmo e com os outros, e também aos humanos com o ambiente em que vivem. A ética explica o aspecto ecologicamente gregário da espécie. Desse ponto de vista, a força maior do ser humano está no todo e não na parte. É básico que o ser humano se explique histórica e culturalmente como ser coletivo. Nesses termos, há de se concordar com a seguinte afirmação atribuída a Marx (apud MONIZ, 1967, p. 6): “O homem não foi criado

para o socialismo e sim o socialismo para o homem”, pois o socialismo, identificado com a possibilidade ética da igualdade, da liberdade e da fraternidade, do gozo social enfim, carece de processos educativos histórico-culturais condizentes para se efetivar, de fato. Parafraseando Marx, pode-se afirmar, também, que o homem não foi criado para a ética e sim a ética para o homem.

O socialismo não se constitui um fim passível de previsão, como se ele fosse um destino a se cumprir, e da mesma forma a ética. Ora, o que se percebe, diante dos processos, dinâmicas e estruturas histórico-culturais, assim como suas contradições, é que a espécie humana não está destinada a nada. Isso porque ela constrói, destrói, muda, transforma, mantém, regula histórica e culturalmente seus processos, dinâmicas e estruturas. Não faz isso como deseja, mas sim de acordo com as possibilidades estabelecidas pela realidade histórica e pela correlação de forças existentes.

Por isso, a existência das classes sociais antagônicas, pela diferença histórica entre proprietários e não proprietários, assumida pela forma capitalista atual, opondo dramaticamente capital e trabalho, por exemplo, do ponto de vista do princípio da ética, precisa ser superada historicamente. Contudo, tal superação não tem se mostrado uma operação simples e muito menos previsível. Uma observação, porém, precisa ficar feita: a ética, para além das circunscrições morais, que também são historicamente dadas, é um valor integrativo do ser humano que, em última instância, está identificado com o humano como ser coletivo, como unidade histórico-ontológica do diverso, também histórico-ontológico, por isso não se submete ao *status quo* burguês individualista e moral da cidadania que se acomoda ao provérbio “cada um por si e Deus por todos”.

Outrossim, é também fato que os seres humanos se apresentam fenomenicamente “cada um por si”, com corpos autodeterminados e diversos dentro da espécie: “cada um tem uma digital”, afirma o senso comum. Assim, a ética, como fundamento, exatamente por sua condição histórica, base para sua condição ontológica, reconhece a unidade na diversidade. É sabido, desse modo, que não há ética sem o agente ético, que, em primeira instância, é o indivíduo. Isto é, cada indivíduo o é individualmente, nas esferas da cotidianidade, da temporalidade histórica e da espacialidade. Contudo, o que cada um é, de fato, também e fundamentalmente, é determinado social, coletiva, abstrata e concretamente, histórica e culturalmente. Portanto, isso não exclui sua ontologia; pelo contrário, a explica.

Marx (1978b) revela a ontologia do ser humano afirmando que ele “[...] é um ser social”. Com isso quer dizer que até atos individuais, de classe, devem ser reconhecidos como sociais, em última instância. Na visão ética de Marx (1978b, p. 105):

Quando se trata, pois, de produção, trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção dos indivíduos sociais. [...] A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que, efetivamente sublinhando e precisando os traços comuns, poupa-nos a repetição. Esse caráter geral, contudo, ou este elemento comum, que se destaca através da comparação, é ele próprio um conjunto complexo, um conjunto de determinações diferentes e divergentes.

Isto posto, mesmo que o indivíduo, por exemplo, não se sinta, ainda que não aja como se fosse, mesmo que os indivíduos, classes e nações se matem por espaços, ideias e poder, mesmo que não se entendam em muitas questões, mesmo que os humanos estejam dispersos por todo o planeta, exatamente por trazerem, na explicação de Marx (1978b), esse “caráter geral, [...] este elemento comum [...]”, são eticamente humanos, ontologicamente iguais como membros da espécie, “conjunto complexo, um conjunto de determinações diferentes e divergentes”.

Desse ponto de vista, o reconhecimento da existência das classes sociais antagônicas equivale ao reconhecimento das circunscrições morais, submetidas a perspectivas culturais normativas e/ou consuetudinárias, engendradas historicamente. Da mesma forma, o reconhecimento da historicidade imbricada com o aspecto ontológico que a ética expressa posiciona-a como valor de superação desse estado de coisas moral. Nessa perspectiva, reitera-se, “temos determinações diferentes e divergentes”, como preconiza Marx (1978b, p. 105), mas somos uma espécie, “um conjunto”, um “conjunto complexo”. O que não quer dizer, e isso talvez seja repetido várias vezes na reflexão ora feita, que a ética exija o fim da moral para se efetivar como totalidade na conduta individual/coletiva para além da reprodução e desenvolvimento do sistema de classes capitalista. A ética confronta o *status quo*, revela os limites das circunscrições morais, mas está submetida à práxis e às suas formas histórico-culturais de elucidação e transformação do real.

Com isso pode-se dizer que a ética reconhece a individualidade e a diversidade como marcas da espécie humana, mas se além ao fato de sermos humanos, antes de sermos isso e aquilo, do ponto de vista das determinações normativas e regulações sociais morais, como, por exemplo, a cidadania e o sistema de classes que opõe capital e trabalho. Assim, o indivíduo é ser coletivo eticamente ontológico (como todo do ser), mas submetido moralmente às circunstâncias históricas (como ser particular, de grupo, de classe, mas de

pertencimento ao todo do ser). Contudo, esse entendimento não é consensual. Muitos estudiosos confundem moral e ética, assim como também confundem indivíduo e sociedade, tratando-os como sinônimos, pelo fato de moral e ética se ocuparem da conduta humana, e, por sua vez, indivíduo e sociedade expressarem, no seu conjunto, a espécie humana. Adverte-se, entretanto, que, toda vez que a ética é confundida com a moral, quem sofre é a ética, pois ela fica restrita às normas e determinações morais estabelecidas pela sociabilidade burguesa, perdendo sua razão histórico-ontológica de ser o *ethos* da espécie.

Segundo esse entendimento, por exemplo, o “cada um por si e Deus por todos”, como expressão do individualismo na conduta, dificulta apreender a existência das classes e sua dinâmica histórica contraditória e conflituosa de desenvolvimento, reprodução e manutenção ou mudança. Portanto, desse ponto de vista individualista assumido pelo projeto burguês na contemporaneidade, o sistema de classes não se mostra uma “abstração razoável” no sentido preconizado por Marx como verdade prática existente. Da mesma forma, a ética é posta como conjunto de normas de conduta, submetido a leis morais, identificadas hegemônica e ideologicamente como “universais” e “naturais”.

Observa-se que na sociabilidade burguesa se abrem e se fecham muitas possibilidades em relação à ética. Acerca dessa afirmação, corroborando o ponto de vista apresentado sobre ética, Lessa (2002, p. 106) explica:

É nesse contexto histórico que emerge o problema da moral e da ética nos dias em que vivemos. Enquanto a moral rebaixa as necessidades e possibilidades genéricas à esfera do individualismo burguês, a ética eleva os valores operantes nos atos singulares à generalidade humana. Ou seja, a ética incorpora aos atos individuais a dimensão universal das necessidades e possibilidades históricas. A moral faz o oposto: reduz as necessidades e possibilidades históricas mais genéricas ao individualismo burguês. A moral burguesa centra-se, por isso, sempre no indivíduo proprietário privado, em seus “direitos e deveres”, em sua “cidadania”. O imperativo categórico kantiano (“não faça aos outros o que não deseja que se faça com você”) expressa com clareza cristalina aquilo a que nos referimos. O mundo burguês, em suma, ao criar um gênero humano socialmente posto, efetiva a base material indispensável para a gênese de valores efetivamente éticos, quais sejam, aqueles que tornam socialmente visíveis as necessidades e possibilidades que dizem respeito a toda a humanidade. Contudo, essa articulação objetiva, cotidiana, material, de todos os homens ao mesmo processo histórico é imediatamente fragmentada pelo fato de ter por mediação a propriedade privada. É isso que, hoje, torna ontologicamente impossível aos valores éticos penetrarem em nossa vida em escala social.

Considerando essas ideias, em que no centro da vida social estão, hegemonicamente, os institutos da propriedade privada e do trabalho alienado, vale afirmar que é preciso distinguir moral de ética ao analisar as condutas e propor processos educativos formativos para os seres humanos. Acerca disso, informa Lessa (2002) que são

valores éticos “aqueles que tornam socialmente visíveis as necessidades e possibilidades que dizem respeito a toda a humanidade”.

Além disso, como esclarece Lessa (2002), percebe-se que não só a moral, mas também a ética, tem implicações práticas, uma vez que tanto uma quanto a outra orientam a conduta humana: a moral “rebaixando as necessidades e possibilidades genéricas à esfera do individualismo burguês”; a ética, por sua vez, “incorporando aos atos individuais a dimensão universal das necessidades e possibilidades históricas” que não descansam nem se acomodam em relação ao que está posto socialmente como *status quo*.

Lessa (2002) menciona ainda o imperativo categórico kantiano “Não faça aos outros o que não deseja que se faça com você”, cujo entendimento pelo senso comum é de uma máxima ética, e que, segundo ele, “expressa com clareza cristalina” aquilo que quer mostrar acerca do projeto burguês. Segundo o autor, a perspectiva burguesa abre e fecha possibilidades éticas. Assim, Lessa parece ver, em tal imperativo, uma falácia, no sentido de Kant não considerar como necessária a superação do instituto histórico da propriedade privada, que, de fato, produz e reproduz a principal desigualdade entre os humanos, a saber, a desigualdade econômica. Se se analisar Kant (1724-1804), percebe-se que seus escritos “éticos”, *grosso modo*, propuseram uma retidão aristotélica para a conduta humana baseada em uma suposta “lei moral universal”, expressão máxima da moralidade, entendida por Kant como uma espécie de “ética natural”, por meio da qual caberia ao homem compreender racionalmente tal “lei” e não criá-la ou recriá-la com base na experiência histórica. Na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*, publicada originalmente em 1785, Kant explica que todos os “imperativos” se exprimem pelo verbo dever (*sollen*) e que eles seriam mandamentos da razão, advindos de uma “boa vontade” baseada na autonomia do ser racional (humano) para nortear os costumes na vida prática no sentido de “um reino dos fins”. Ele explica:

A moralidade consiste pois na relação de toda a acção com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins. Esta legislação tem de poder encontrar-se em cada ser racional mesmo e brotar da sua vontade [autonomia], cujo princípio é: nunca praticar uma acção senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal, quer dizer só de tal maneira que *a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como legisladora universal*. (KANT, 2003, p. 76, grifo do autor).

O autor afirma que, a partir desse “reino dos fins”, representado pelo imperativo categórico da lei moral, “legisladora universal”, jamais o ser humano poderia ser usado como meio, mas sempre como fim em si mesmo. Parece que Kant, e aí concorda-se com

Lessa, é indiferente em relação à existência da realidade histórica, pois a utilização dos humanos como meio, força produtiva, por exemplo, é um dado incontestado do real, sobretudo com o começo da divisão social do trabalho, já visível no final do século XVIII. Assim, do seu ponto de vista, seria a partir do “indivíduo racional” que se chegaria a uma “civilização da razão”. Kant, buscando o princípio supremo da moralidade, entendido como “lei moral”, fundamento puro da conduta prática, imperativo categórico, distingue este de qualquer moral que esteja submetida, do seu ponto de vista, às inclinações e afetos comuns dos seres humanos. Vale dizer, por exigência da moralidade (lei moral) o ser racional deveria superar sua sensibilidade (inclinações e afetos) em relação à história (moral vulgar), estabelecendo assim a lei moral como imperativo categórico.

O sentido dessa teoria seria evidenciar tal fundamento como prático e necessário à expressão da “boa vontade” da civilização racional. Ou seja, seria pela razão que se poderia estabelecer de forma pura (metafísica) a moralidade, e não somando ou inventariando as práticas para, por meio delas, fazer o inventário da moralidade. Com isso Kant explica metaforicamente que, enquanto a moralidade é a “joia” (ética), isto é, o conhecimento filosófico, a prática é a estrutura que dá seu suporte e mostra sua necessidade, como “razão vulgar”. Portanto, para Kant, a ética, entendida como “lei moral”, baseava-se em imperativos categóricos, que são as condições necessárias para desenvolver a ética de forma pura na prática, pois, do seu ponto de vista, ou ela é praticada de forma pura ou ela não existe, uma vez que supostamente o ser humano se perde nas inclinações, perversões e afetos.

Entendendo a moralidade como ética, como o que existe de mais divino na possibilidade humana de fundamentar metafísica e ontologicamente costumes e ações, o autor mostra que sua concepção não deixa de ser providencial, na medida em que “os imperativos” se realizam sem que mudanças estruturais histórico-culturais ocorram. Com apoio nessa compreensão, segundo Kosik (1976), a “concepção providencial” de Kant acredita que a história seja ordenada pela razão e que a razão precedentemente predisposta se manifestaria na história mediante um movimento da natureza racional.

Ao contrário, na concepção materialista, defendida por Kosik e cunhada por Marx, e essa apreensão é vital para o entendimento do lugar contra hegemônico da Formação Integrada Omnilateral,

[...] a razão se cria na história apenas porque não é racionalmente predeterminada, ela se torna racional. A razão na história não é a razão providencial da harmonia preestabelecida e do triunfo do bem metafisicamente

preestabelecido; é a batalhadora razão da dialética histórica, segundo a qual na história se combate pela racionalidade, e cada fase histórica da razão se realiza no conflito com a não-razão histórica. A razão na história torna-se razão no momento mesmo em que se realiza. Na história não existe uma razão já pronta, meta-histórica, que se manifeste nos acontecimentos históricos. A razão histórica atinge a própria racionalidade na sua realização. [...] Na história o homem realiza a si mesmo. (KOSIK, 1976, p. 236).

Concordando com Kosik (1976) e com a perspectiva apresentada por Lessa, poder-se-ia afirmar, considerando a “batalhadora razão da dialética histórica”, que a ética torna-se ética no momento mesmo em que se realiza, como práxis, e que, assim como na história, ela está para o homem na medida da sua realização, e não como um *a priori*, como lei que anteceda a ação humana. Pelo contrário, ela se expressa na ação que potencializa apreender dialeticamente o universal e o particular na construção histórico-cultural da espécie humana a partir do particular que se descobre, universalmente, indivíduo social. Por isso, se faz importante identificar a ética com a práxis humana desenvolvida histórico-culturalmente e não com uma mera teoria especulativa acerca da conduta humana.

Da mesma forma, a Formação Integrada Omnilateral não é uma mera teoria pedagógica, com receituário pronto e acabado para modificar a realidade da educação e da escola. É, de fato, uma possibilidade de caminho formativo que se escolhe trilhar historicamente, no sentido de construir internalizações culturais que apontem para além de todas as perspectivas que excluem uns em relação aos outros, em relação à produção de conhecimento.

Outra questão apontada por Lessa e que instiga é quando conclui que o arranjo capitalista burguês “torna ontologicamente impossível aos valores éticos penetrarem em nossa vida em escala social”. Isso é dramaticamente verdadeiro. Contudo, a categoria histórica da contradição, considerando os movimentos de hegemonia e contra-hegemonia, permite constatar que as mudanças ocorrem. E que tais ocorrências contra-hegemônicas, mesmo que localizadas, precisam ser inventariadas, lembradas e dinamizadas, pois só assim, considerando o universal e o particular como imbricados, pode-se pensar efetivamente em “escala social”.

Essa relação dialética entre o particular (individual; local; racionalidade) e o universal (coletivo; geral; razão) é importante de ser apreendida, uma vez que a ética reivindica uma razão para além das racionalidades existentes e que excluem uns em relação aos outros. É importante considerar que este posicionamento, que é ético-político, é o mesmo que a Formação Integrada Omnilateral exige no seu modo de ser e proceder.

Contribuindo com o debate, Vaz (2004, p. 64), analisando a existência de várias “racionalidades éticas” na contemporaneidade, entendidas aqui como racionalidades morais, todas submetidas à lógica do racionalismo matemático e do empirismo experimentalista, explica que

[...] o sujeito ou o eu pensante e livre é, em nós e para nós, o paradigma privilegiado do Ser manifestado na autopoisição do *Eu Sou*. Mas não é nem o seu princípio nem a sua norma última [de] inteligibilidade. Porém, desde quando o sujeito erige o pólo lógico da razão, na forma do discurso humano, em norma ontológica última, a ética, sendo ciência do *ethos* e da *práxis* ética do indivíduo e na comunidade, vê-se face a face com o desafio teórico de fundar no logos humano a universalidade objetiva do dever-ser e de submeter a essa universalidade a particularidade histórica do ethos. (VAZ, 2004, p. 64).

Vaz (2004), dessa forma, retomando Kant, uma vez que este prevê que a moralidade, como universalidade humana, a partir do “dever-ser”, submeta o particular histórico ao “reino dos fins”, percebe o que se entende como a moralização da ética na contemporaneidade. E isso é feito com a contribuição das ideias de Kant, resumidas, por exemplo, como se compreende, na máxima: “somos todos iguais, perante a lei”. Esse discurso “erige o polo lógico da razão” e faz com que, por intermédio de uma razão instrumental, a ética seja circunscrita às perspectivas morais formais “do dever-ser e de submeter a essa universalidade a particularidade histórica do ethos”. Noutras palavras, a ética passa a ser entendida como realização a partir da suposta autonomia da razão em relação à história, o que significa que o indivíduo, desse ponto de vista, agiria por meio de decisão íntima da razão que autodetermina as normas que segue. Assim, na perspectiva desta razão instrumental, caberia pensar, tomando como referência o que há, uma forma de aperfeiçoamento da conduta, mas sem necessariamente mudar a estrutura real do que há. É a impossibilidade da ética como práxis, em última instância, e o fortalecimento da moral como “lei” que regula a conduta a partir de decisão individual, como “razão pura prática”, na explicação kantiana.

Contrário a essa perspectiva, Castoriadis (1982, p. 94) explica que “para a práxis a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio; a práxis é aquilo que visa o desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza para este fim a autonomia como meio”. Contudo, para além dos meios e fins, o autor esclarece que a autonomia é sempre um “começo”, “não se deixando definir por um estado ou características qualquer” (CASTORIADIS, 1982, p. 95). O autor explica que desenvolver a autonomia e exercitá-la são “dois momentos de um processo” constituinte da práxis. Dessa maneira, “a práxis jamais pode reduzir a escolha de sua maneira de operar a um simples cálculo; não que este

fosse muito complicado, mas porque, por definição, deixaria escapar o fator principal – a autonomia” (CASTORIADIS, 1982, p. 95).

Além disso, corroborando a perspectiva de que a ética se estabelece na práxis, e que sua elucidação e transformação se dá no real, “num condicionamento recíproco” entre o universal e o particular, Castoriadis (1982, p. 95) explica que a práxis

[...] *faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal*. É por isso que suas relações com a teoria, a verdadeira teoria corretamente concebida, são infinitamente mais íntimas e mais profundas do que as de qualquer técnica ou prática “rigorosamente racional” para a qual a teoria não passa de um código de prescrições mortas não podendo nunca encontrar o sentido daquilo que maneja. (Grifo do autor).

Parafraseando Castoriadis, a Formação Integrada Omnilateral, de cuja práxis pedagógica faz parte o fundamento da ética, que forma para a autonomia, “faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal”. E essa síntese entre tais dimensões histórico-culturais é sempre um “começo”.

1.3.2. Ética não normativa e sua distinção em relação à moral: uma necessidade conceitual

Até aqui, em todos os momentos em que foi utilizado o termo “ética” nessa exposição, isso foi feito sem a explicação “não normativa”. Não se pretendia antecipar nenhuma questão desnecessária. Contudo, sempre que foi empregado, pensou-se em uma ética “não normativa”. Isso porque essa é uma grande distinção entre a moral – sempre normativa – e a ética – que não precisa ser normativa, e que, quando posta normativamente, perde sua razão de ser ontológica, tornando-se, de fato, moral.

Contribuindo com esse debate, Sánchez Vázquez (2005, p. 28) acredita que a moral se refere à condição histórica do ser humano. Entende que a moral se identifica com a prática social, pois o comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia. O ser humano “[...] faz da natureza externa um mundo à sua medida humana, e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 28). Explica o autor:

A moral, bem como suas mudanças fundamentais, não são senão uma parte desta história humana, isto é, do processo de autocriação ou autotransformação do homem que se manifesta de diversas maneiras, estreitamente relacionadas entre si: desde suas formas materiais de existência até as suas formas espirituais, nas quais se incluía vida moral. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 28).

Já a ética, por sua vez, no entendimento de Sánchez Vázquez (2005, p. 17), é uma reflexão sobre a moral. Assim, ele entende que a ética se dá quando os seres humanos “[...] refletem sobre esse comportamento prático e o tomam como objeto da sua reflexão e de seu pensamento”. A ética se daria quando houvesse:

[...] a passagem do plano da prática moral para o da teoria moral; ou em outras palavras, da moral efetiva, vivida, para a moral reflexa. Quando se verifica esta passagem, que coincide com o início do pensamento filosófico, já estamos propriamente na esfera dos problemas teórico-morais ou éticos. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 17).

Desse ponto de vista,

À diferença dos problemas prático-morais, os éticos são caracterizados pela sua generalidade. Se na vida real um indivíduo concreto enfrenta uma determinada situação, deverá resolver por si mesmo, com a ajuda de uma norma que reconhece e aceita intimamente, o problema de como agir de maneira a que sua ação possa ser boa, isto é, moralmente valiosa. Será inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela uma norma de ação para cada situação concreta. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 17).

Para Sánchez Vázquez, essencialmente, moral é prática e ética é teórica. Discordando do autor, o que se pode verificar sobre essa afirmação é que tanto a moral quanto a ética trazem consigo dimensões axiológicas (valores; princípios) e práticas (comportamentos; atos). Por isso, como se entende, a distinção entre moral e ética realizada por Sánchez Vázquez (2005, p. 17) não se mostra suficiente, uma vez que ele admite que a ética “[...] poderá dizer-lhe, em geral, o que é um comportamento pautado por normas, ou em que consiste o fim – o bom – visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento do indivíduo concreto ou o de todos”. Ou seja, do seu ponto de vista, o “problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-ético” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 17). Assim, ao “contrário, definir o que é o bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2005, p. 17-18).

Em que pese Sánchez Vázquez contribuir para estabelecer a distinção entre moral e ética, o que já significa um avanço em relação a muitos autores, ele não consegue ir além da ideia segundo a qual a moral é o objeto da ética, considerando, assim, a ética como “teoria moral”, “moral reflexa” etc.

Ora, tomando-se os significados iniciais, etimológicos, o próprio Sánchez Vázquez (2005, p. 24) vai explicar:

[...] *moral* vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A *moral* se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. *Ética* vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito. É precisamente esse caráter não natural da maneira de ser do homem que, na Antiguidade, lhe confere sua dimensão moral.

Não parece haver dúvida, de fato, de que tanto a moral quanto a ética têm determinações históricas fundamentais, não sendo, por isso, naturais. Afinal, elas se confundem com as explicações filosóficas da práxis humana e seu desenvolvimento histórico-cultural. Nesse sentido, o “costume” (moral) e seu devido “caráter” (ética) andam juntos, ou pelo menos, é preciso reconhecer que ontologicamente estão imbricados, na ação, na conduta. Por isso, é possível, ao julgar uma determinada conduta, distingui-la como sendo moral ou ética. É preciso advertir que, se é verdade que toda ética implica uma moral, a recíproca não é verdadeira, o que quer dizer que é na consideração dos meios e fins em concomitância, e, fundamentalmente, na consideração do processo, que se pode apreender a conduta na sua dinâmica de constituição e desenvolvimento histórico-prático. Só assim, considerando que meios e fins estão imbricados nos processos práticos, é que é possível julgar se a prática ou norma moral aponta para a ética. Isso não significa que a ética seja, como preconiza Sánchez Vázquez (2005), uma espécie de mero “apontamento teórico”, genérico. Significa, sim, considerá-la, como valor teórico-prático, maior que qualquer perspectiva moral.

Logo, é possível que determinada conduta seja aceita como moralmente correta e “boa” sem que, contudo, possa ser aceita como ética. Tomando um exemplo extremo, os comportamentos nazistas engendrados pelo III Reich, durante bom tempo e em vários lugares, foram aceitos, moralmente, como “bons” e “necessários” para o desenvolvimento da Alemanha e da suposta “pureza” do ser humano “germânico”. Contudo, do ponto de vista ético, essa moralidade expressa pelo “pangermanismo” em comportamentos e pensamentos (ver a obra *Minha luta*, escrita por Hitler), jamais foi aceita pela humanidade, e por uma parte dos próprios alemães, que, em oposição ao regime nazista, lutaram moral e eticamente para superar tais comportamentos e pensamentos. Dessa maneira, se está claro que tanto a(s) moral(is) quanto a ética estão submetidas à historicidade humana, também é

preciso esclarecer que as duas estão imbricadas na prática, no hábito, contendo de forma imbricada dimensões teórico-práticas. Ademais, não se pode separar “costume” de “caráter”, ao se apreender o ser e o estar de uma prática. Logo, contrariando Sánchez Vázquez, ética é, também, prática. Envolve costume, caráter, hábito, concomitantemente.

Conceitua-se ética como o valor ontológico-histórico que, como práxis, propõe agir emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre com a perspectiva de construção da felicidade histórica da espécie, gozo que só pode se dar se realizado socialmente por meio de processos histórico-culturais inclusivos. Por isso, a ética tem na justiça o seu “começo”, um ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal, na acepção de desenvolver relações sociais que não excluam uns em relação aos outros e que não causem nem aceitem sofrer danos, uma vez que apreende a espécie como humanidade, unidade complexa do diverso, totalidade apreendida sem nenhum a menos.

Essa distinção, que ora se tenta aprofundar, tem a ver com a postulação da Formação Integrada Omnilateral que, em suas explicações e fundamentos, exige, para se efetivar como tendência e como práxis pedagógica educativa, o valor da ética, valor esse eminentemente integrador do ser da espécie humana. Dessa forma, percebe-se que, para uma formação autenticamente integrada e integradora do ser humano, é imprescindível categorizar o valor que mais orienta o ser humano para a sua integração em relação à existência, isto é, a ética. Da mesma forma, já que se trata da superação por incorporação de uma coisa por outra, o ponto de vista é que as pedagogias a serem superadas pela perspectiva da Formação Integrada Omnilateral estão assentadas em valores morais que não, necessariamente, são éticos.

Assim, sobre ética, de antemão, reitera-se que ela não exige a explicação “não normativa” *a priori*, uma vez que a ética é una e singular. Contudo, como se está concretamente em um “mundo” normatizado, fragmentado e fragmentário, com um padrão hegemônico de sociabilidade capitalista individualista, em que a conduta e o direito das pessoas são balizados pela moral, “morais”, na verdade, uma vez que a moral é diversa e plural, essa explicação se faz necessária, pois se percebe uma pulverização de “éticas” que, de fato, não passam de racionalidades morais, por isso, mais contribuem para ignorar a ética do que realizá-la na conduta prática. Segundo Chauí (2006, p. 345), isto representaria a ética como ideologia, entendida como um tipo de falsa consciência. Esta, na explicação da autora, se expressa como “perversa”, uma vez que, negando os pressupostos da ética, a

saber, a responsabilidade, a autonomia e a liberdade, “toma o presente como fatalidade”, negando, como se julga, sua historicidade.

A ética como ideologia significa que, em lugar da ação reunir os seres humanos em torno de idéias e práticas positivas de liberdade e felicidade, ela os reúne pelo consenso do mal [moral, no nosso entendimento]. Com isso, a ética como ideologia é duplamente perversa: por um lado, ela procura fixar-se em uma imagem do presente como se esse não só fosse eterno, mas, sobretudo como se existisse por si mesmo, isto é, como se não fosse efeito das ações humanas e como se não tivesse causas passadas e efeitos futuros [sem teleologia], isto é, reduz o presente ao instante imediato sem porvir; por outro lado, procura mostrar que qualquer idéia positiva do bem, da felicidade e da liberdade, da justiça e da emancipação humana é um mal. Em outras palavras, considera que as idéias modernas de racionalidade – em seu sentido histórico, com abertura temporal do possível pela ação humana, objetividade, subjetividade – teriam sido responsáveis por todo o mal do nosso presente, cabendo tratá-las como mistificações totalitárias. A ética como ideologia é perversa porque toma o presente como fatalidade e anula a marca essencial do sujeito ético e da ação ética, isto é, a liberdade [e a historicidade]. (CHAUI, 2006, p. 345).

O esforço da análise para distinguir moral de ética representa, em grande medida, a superação da ética como ideologia, submetida a perspectivas morais, ao moralismo, a bem dizer. Além disso, entende-se que explicar tais distinções contribui para o desvelamento do objeto deste estudo: os fundamentos epistemológicos e valorativos da Formação Integrada Omnilateral, que tem na ética, assim como na interdisciplinaridade, a essência do seu ser e proceder como práxis pedagógica.

Esta referência comum entre moral e ética dá ensejo a um sem-número de equívocos entre os autores, que, por motivos vários, ou as confundem ou ignoram a ética em proveito da(s) moral(is), que, como já foi mencionado, é (são) sempre normativa(s). Assim, segundo Chaui (2006, p. 340), acerca da moral “[...] cabe-lhe a tarefa de inculcar nos indivíduos os padrões de conduta, os costumes e valores da sociedade em que vivem”.

Portanto, pode-se afirmar que, enquanto a moral aponta para a conduta de um grupo em relação aos outros, inculcando nos indivíduos os valores que essa sociedade estabeleceu como corretos, a ética aponta para a espécie como um todo. Enquanto a moral é reguladora da vida em sociedade, na acepção de propor e prescrever o que é o justo e o injusto, o certo e o errado, o bom (bem) e o mau (mal), a ética se preocupa com a conduta no sentido de verificar se ela aponta para a liberdade em busca da felicidade, da vida boa e simples. Por conseguinte, por causa da constatação de que somos todos e cada um ao mesmo tempo, nos são impostos também, ao mesmo tempo, condutas morais e sentimento ético (CHAUI, 2006).

O problema dessa “convivência” se estabelece quando as condutas morais, que são sempre restritas e pormenorizadas, em virtude da condição de organização do ser humano em grupos diferentes (família, religião, etnias, gênero, escola, bairro, cidade, campo, classe social, local de trabalho), confrontam com as exigências éticas. Estas são basicamente duas, segundo o entendimento com base em Chaui (2006), partindo-se da ideia de que as pessoas são agentes responsáveis, autônomos e livres, todos iguais em direitos: não se deve excluir uns em relação aos outros; não se deve sofrer nem causar danos na relação.

Segundo Chaui (2006, p. 341), a palavra autonomia, por exemplo, indica: “[...] é autônomo aquele que é capaz de dar a si mesmo as regras e normas de sua ação”. O teor kantiano dessa explicação de autonomia a compromete com perspectivas idealistas individualistas, em que, tomada como imperativo categórico da moralidade, põe o sujeito (indivíduo) no centro de suas decisões racionais, negando sua condição histórico-cultural de ser coletivo, social. Mesmo assim, evidentemente, há um conflito entre “[...] a autonomia do agente ético e a heteronomia dos valores morais de sua sociedade: com efeito, esses valores constituem uma tábua de deveres e fins que, do exterior, obrigam o agente a agir de uma determinada maneira” (CHAUI, 2006, p. 341). Por isso, esses deveres e fins vindos do “exterior operam como uma força externa que o pressiona a agir segundo algo que não foi ditado por ele mesmo” (CHAUI, 2006, p. 341).

Apesar de a autora não estar analisando a área educacional especificamente, o que se percebe é que as “pedagogias tradicionais” (ver nota 2), no seu conjunto, também, como preconiza Chaui (2006, p. 341), “operam como uma força externa que pressiona [o indivíduo] a agir segundo algo que não foi ditado por ele mesmo”. Isto é, essa força não considera, no processo formativo, a dialética necessária entre o “externo” e o “interno” ao propor as situações de ensino-aprendizagem. Esse aspecto será retomado, no Capítulo 3, na discussão sobre como são e como procedem as atividades de estudo com fundamento na perspectiva da Formação Integrada Omnilateral.

Esses conflitos entre o desejo ético universal e a circunscrição moral particular, dentre outras questões, fazem com que, em grande medida, se desista da ética como práxis e orientadora da conduta, uma vez que ela se mostraria não muito prática e nem um pouco acomodada em relação ao estado de desenvolvimento da sociedade de classes e suas regulações morais. Dessa maneira, se fetichiza, se ideologiza, se banaliza, se esvazia de conteúdo, enfim, a ética. Tenta-se fazer com que ela deixe de ser um conceito valorativo integrativo que, se for explicado e assumido na sua inteireza, como práxis, pode ser

revolucionário em relação às perspectivas morais mantenedoras da ordem do capitalismo e suas respectivas pedagogias de controle, manutenção e reprodução.

Isso tudo para apontar que a ética – que tem aspecto interdisciplinar, uma vez que exige a busca das verdades humanas de conjunto – é maior e mais abrangente que qualquer moral, pois as morais têm aspecto disciplinar, por buscarem “verdades de pormenor”. A ética não exige o fim da moral para se efetivar na conduta, pois mantém com ela(s) uma relação conflituosa de oposição inclusiva. O reconhecimento de que os humanos são seres inacabados e tendentes à incompletude coloca a moral como meio necessário e a ética como síntese, que é, de fato, como ensina Castoriadis (1982), sempre um “começo” ou recomeço teleológico.

Um grande problema passa a existir quando esse “meio necessário”, que é a moral, é posto na conduta como um fim, como ponto de chegada das condutas nas sociedades. Isso enseja um sem-número de explicações e justificativas de inclusão de uns em detrimento de outros, o que, em última instância, mantém e reproduz desigualdades de direitos econômicos e políticos, por exemplo. Além disso, contribui para manter e reproduzir as várias formas morais de separações e divisões que podem ser verificadas hoje em dia em quase todos os setores da vida social, sobretudo na educação e nas perspectivas pedagógicas escolares, determinações nas quais o objeto de análise deste trabalho está inserido.

Estas separações e divisões, postuladas inicialmente por Descartes (1983), expressam na cultura comum ulterior, dentre outras coisas, um provérbio exacerbadamente moral bastante difundido: “cada um por si e Deus por todos”. Este provérbio, trazendo seus sentidos para a educação, e utilizando as ideias morais de Durkheim (2007), que entende o Estado como instituição social, significaria: “todos os indivíduos [o “cada um por si”] precisam existir pelo social [o ‘Deus por todos’]”.

Durkheim (2007, p. 62) explica que o papel do Estado na educação precisa assegurar kantianamente “[...] respeito pela razão, pela ciência, pelos ideais e sentimentos que estão na base da moral democrática”. Assim, “[...] o papel do Estado é esclarecer esses princípios essenciais, fazê-los ensinar nas suas escolas, velar para que em nenhum lugar as crianças os ignorem, e para que em todo o lado se fale deles com o respeito que lhes é devido” (DURKHEIM, 2007, p. 62). O autor clama por uma suposta singularidade e unidade, que seria a “moral democrática” (um imperativo categórico, na visão kantiana). Contudo, o que existe são “várias morais” que, em seu conjunto, e explicadas pela cultura

comum, assumida por Durkheim, cumprem a função de hegemonia, dominante, autointitulada “democracia”. Ademais, a existência da desigualdade, sobretudo a econômica, mãe das outras desigualdades, não preocupa Durkheim. O que o preocupa é a ausência de controle sobre as desigualdades, que ele entende como *anomia*.

Nesses termos, é justificável que os autores envolvidos com a manutenção dessa ordem estabelecida, seja pelo compromisso de classe, seja pela confusão na razão, como diria Marx, ignorem a ética ou a “vistam” com a “roupa” da moral, submetendo-a a perspectivas normativas, como bem registra Marilena Chaui (2006) ao mencionar que hoje há o clamor pelo retorno da ética. Contudo, como já foi ressaltado anteriormente, essas demandas, em grande medida, adverte a autora, se dão de maneira fetichizada, como ideologia, que, como se entende, expressam moralismo e maniqueísmo.

O exemplo mais conhecido, na acepção de “vestir a moral com a capa da ética”, possivelmente é o de Max Weber (2004), que, em vez de traduzir seu ensaio sociológico sobre “o espírito do capitalismo”, como “espírito moral” ou “espíritos morais”, intitulou-o como “A ética protestante e o espírito do capitalismo”.

Max Weber (2004) circunscreve a ética a regulações normativas, para além de valores ontológicos. Assim, divide a ética em “ética da convicção” (individual; privada) e “ética da responsabilidade” (coletiva; pública). De acordo com seu ponto de vista, quanto maior a inserção na vida político-social, maior o afastamento de suas convicções pessoais, e, por outro lado, maior o submetimento da conduta às circunstâncias. Para Weber (2004), a “ética da convicção” é representada por um conjunto de normas e valores que orientam a vida privada. Já a “ética da responsabilidade”, por sua vez, orienta a vida pública. Assim, ao explicar o que entende por “espírito do capitalismo”, Weber (2004, p. 45) argumenta que:

[...] “do gado se faz sebo; das pessoas, dinheiro”, então salta à vista como traço próprio dessa “filosofia da avareza” [o ideal do homem honrado *digno de créditos* e, sobretudo,] a idéia do *dever* que tem o indivíduo de se interessar pelo aumento de suas posses como um fim em si mesmo. [Com efeito: aqui não se prega simplesmente uma técnica de vida, mas uma “ética” peculiar cuja violação não é tratada apenas como desatino, mas como uma espécie de falta com o dever: isso, antes de tudo, é a essência da coisa. O que se ensina aqui não é *apenas* “perspicácia nos negócios” – algo que de resto se encontra com bastante freqüência –, mas é um *ethos* que se expressa, e é precisamente *nesta* qualidade que ele nos interessa.]

Se, a um sócio que se aposentara a fim de descansar e buscava persuadi-lo a fazer o mesmo, já que afinal ganhara o bastante e devia deixar que outros por sua vez ganhassem, Jakob Fugger responde, repreendendo-o por sua “pusilanimidade”: “Ele (Fugger) tinha um propósito bem diferente, queria ganhar enquanto pudesse”. O “espírito” dessa declaração *difere* claramente do de Franklin: o que ali é expresso como fruto da ousadia comercial e de uma

inclinação pessoal moralmente indiferente, assume aqui o caráter de uma máxima de conduta de vida eticamente coroada. É nesse sentido que o conceito de “espírito do capitalismo” é utilizado aqui. (Grifo do autor).

O autor se equivoca ao identificar a ética com qualquer conduta generalizada, um “*ethos* que se expressa” como “caráter de uma máxima de conduta de vida”. Além disso, menciona que o “*dever* que tem o indivíduo de se interessar pelo aumento de suas posses como um fim em si mesmo” é uma “ética peculiar” do “dever”. Desse ponto de vista, também semelhante ao de Kant, como se compreende, ele confunde ética com moral, pois a ética não é autopreservativa e nem ensimesmadora da conduta. Entendida como práxis, está sempre apontada para a liberdade, para a felicidade do ser coletivo, para o gozo social. Assim, a ética não separa meios de fins, maquiavelicamente, nem se submete a “abrangências”, como dados prontos e acabados, em relação aos quais só caberia um pensamento compreensivo. A ética se indigna com a existência da desigualdade social, da propriedade privada, do trabalho alienado, portanto, não se acomoda diante desses institutos. Ademais, Weber, na mesma citação, buscando modelos típicos para a sua sociologia, ao mencionar “Fugger”, que era contra “se aposentar”, descreveu sua conduta como “inclinação pessoal moralmente indiferente”, mesmo reconhecendo que essa conduta “se expressa com bastante frequência”, o que é uma “contradição em termos”, em relação ao que ele próprio apresenta. Ora, se a conduta se expressa com bastante frequência, isso pressupõe a regularidade necessária para ser entendida como ou próximo de uma “máxima de conduta de vida eticamente coroada”, como ele próprio menciona, e não como “inclinação pessoal moralmente indiferente”.

Assim, em que pese este exemplo não ser suficiente tanto quanto se esperaria de um debate com Weber sobre essa questão, é possível verificar que não há uma ética protestante. O que há, e isso Weber explicou magistralmente em seu ensaio, é a ocorrência abrangente, coincidente e regular de valores religiosos e mercantis morais que se poderia denominar, no “conjunto”, “a(s) moral(is) protestante(s)” e que, sem dúvida, se identifica(m) com o capitalismo, no sentido da construção de uma hegemonia burguesa (cultura comum), mas não uma ética. Em seu texto não se encontra uma distinção clara entre moral e ética. O uso do termo se dá indiscriminadamente, quase como se fossem sinônimos, o que é inaceitável.

Outro exemplo é o já mencionado Emile Durkheim. Este, também, não faz distinção entre moral e ética, mas, diferentemente de Weber, não cria ilusões no leitor, nem

faz confusões. Como positivista assumido, não considera a ética. Em seus textos, coerentemente, desenvolve claramente a perspectiva explicativa racionalista moral para fatos sociais e instituições, tratando-os como “coisas”, dentro dos critérios positivistas de objetividade que a sua sociologia funcionalista postula.

Para ilustrar a postura moral de Durkheim, sobretudo em relação à educação escolar no nível secundário, em que o objeto desta pesquisa, a saber, a Formação Integrada Omnilateral, inscreve seu processo como práxis pedagógica, ele propõe ações de controle a partir de uma unidade de método positivista. Isso porque o ensino secundário está dividido em várias disciplinas especializadas em campos distintos, o que poderia possibilitar uma *anomia*, uma divisão, do seu ponto de vista, um desgoverno pedagógico. Quer dizer, já que as disciplinas são coisas existentes, caberia seu ordenamento a partir de uma unidade de método que se daria com fundamento no positivismo funcionalista. Assim, Durkheim (2007, p. 120) adverte:

O meio de prevenir este estado de divisão é levar todos estes colaboradores de amanhã a reunirem-se e a pensarem em comum na sua tarefa comum. É necessário que, num dado momento da sua preparação, sejam colocados em posição de poderem abarcar com o olhar, em toda a sua extensão, o sistema escolar na vida do qual serão chamados a participar; é necessário que vejam o que faz a unidade, quer dizer, qual é o ideal que tem por função realizar, e de que modo todas as partes devem cooperar para esse objetivo final. Ora, esta iniciação apenas se pode fazer através de uma aprendizagem, de que determinarei na altura certa o plano e o método.

Portanto, para Durkheim (2007, p. 122), “o plano e o método” são, terão de ser, iniciativas, colaborativos, positivos, em relação às “necessidades sociais” do presente (ver a ideia de “colaboradores”, tão em voga hoje em dia no Brasil, seja nas empresas, seja na escola). Contudo, esse “terão de ser”, na visão durkheimiana, sobretudo no ensino secundário, precisa ser fruto de um processo de “adesão”, de aprendizagem, e não de “submetimento” ou “a contragosto”. Isso porque, em sua visão, “[...] não se decreta o ideal, é necessário que ele seja cumprido, amado, querido por todos aqueles que têm o dever de o realizar”. Para Durkheim (2007, p. 122), seria moralmente necessário que “[...] o grande trabalho de reflexão e de reorganização [pedagógicas] que se impõe seja obra do próprio corpo que é chamado a refazer-se e a organizar-se”.

Conforme se entende, Durkheim (2007) reedita a máxima comtiana “o amor, [à sociedade industrial] por princípio; a ordem [da divisão do trabalho social], por base; e o progresso [republicano, cidadão e burguês: o “social”], por fim”. Esta é precursora do pensar sociológico funcionalista, que, em alguma medida, põe moralmente a nação e a

república, nos termos liberais-burgueses, como ideais a serem construídos e preservados em “evolutivo progresso”. Essas são perspectivas a que a Formação Integrada Omnilateral, como práxis pedagógica, assumindo o valor da ética não normativa, visa superar, uma vez que elas propõem uma inclusão excludente, como uma “bomba de efeito moral”.

Dando continuidade às explicações que revelam verdadeiras “bombas de efeito moral”, como, por exemplo, a questão da cidadania burguesa, valor social que propõe uma inclusão excludente, e que a Formação Integrada Omnilateral, como práxis pedagógica, visa superar, destaca-se Jürgen Habermas (2002). Este pensador confronta princípios democráticos, que se pretendem éticos, com a perspectiva liberal de justiça de John Rawls, que é moral, e que também se referencia em Kant. O autor mostra que Rawls, com base em uma separação arbitrária entre a política (democracia liberal) e a filosofia (metafísica), considera uma suposta busca de “equilíbrio reflexivo ilimitado”, a partir de duas categorias: “consenso abrangente” e “justiça como honestidade”. Em uma perspectiva crítica, Habermas (2002, p. 90) cita John Rawls: “[...] aceito que todos os cidadãos afirmem uma doutrina compreensiva, com a qual a concepção política que eles aceitam está de certo modo relacionada [...]”. Mas, adverte Rawls, “[...] uma característica distintiva da concepção política é que ela é [...] interpretada separada de, ou sem referência a, qualquer circunstância mais ampla [...]”. Ou seja, a “concepção política é um módulo [...] que cabe em e pode ser apoiada por várias doutrinas racionais compreensivas que persistem na sociedade que por ela se regula [...]” (apud HABERMAS, 2002, p. 90).

Desse modo, para John Rawls, com base no entendimento de Habermas, a perspectiva moral é a única possível para se pensar o direito e a justiça, assim como a educação e a escola, no sentido de os cidadãos aceitarem racionalmente a concepção política posta (“consenso abrangente”), lei moral, na explicação kantiana. Esse autor concentra a sua preocupação naquilo que entende “justiça como honestidade”, isto é, a justiça submetida a critérios liberais de legitimação com fundamento no consenso. Vale dizer que, desse ponto de vista, o fundamental seria a manutenção da ordem e da harmonia social em detrimento do fato da existência das desigualdades e das contradições expressas em conflitos de classe. O cidadão, dessa forma, seria aquele que concorda e contribui, de maneira participada, consentida e racional com as regras liberais, propagandeadas como “universais”. É perceptível como essas ideias, intuitivamente, se assemelham às já mencionadas de Durkheim e também às de Kant.

Habermas vê uma contradição no pensamento de Rawls, por isso pergunta: como funciona a divisão do trabalho entre o político e o metafísico, que se espelha em um papel de dependência do “racional” em relação ao “verdadeiro”? É possível nesses termos um “consenso abrangente”? O autor parece perceber a existência de uma espécie de capa que encobre o fato de a perspectiva de Rawls se utilizar do “público” para obter “consenso abrangente” para “razões não-públicas” (HABERMAS, 2002, p. 102). Por isso, menciona que, “[...] enquanto os cidadãos racionais não estiverem em condições de adotar um ‘ponto de vista moral’ que se mostre independente das perspectivas das diferentes imagens de mundo assumidas por cada um em particular e que as preceda”, continua o autor, “[...] não podemos esperar deles um ‘consenso abrangente’” (HABERMAS, 2002, p. 92).

Habermas esclarece que Rawls, conforme se pode entender, kantianamente, ou defende um “racional” inflacionado, que se torna geral demais para explicar uma concepção de justiça, ou o defende de maneira severa demais, fazendo-o coincidir com o “moralmente correto”. E acrescenta que isso significa arrancar fundamentos das imagens de mundo racionais e devolvê-las de maneira superposta e bem-sucedida. Na verdade, trata-se do pressuposto de construção de uma razão instrumental, que se posiciona pela ideia de consenso, mediante o interesse moderno dominante na sociedade. Não é, de fato, consenso abrangente no sentido ético, resultado construtivo de processos histórico-culturais como práxis. É, pelo contrário, o estabelecimento consentido do Estado com função moral de hegemonia de classe, ou bloco de classes que estão no poder.

Contudo, apesar de Habermas perceber as tramas nas quais o pensamento de Rawls está envolvido, em sua tese, menciona, segundo se julga, equivocadamente, que poderia ser possível um “ponto de vista moral” capaz de se mostrar independente das perspectivas das diferentes imagens de mundo assumidas por cada um em particular e que as precedesse. Ora, só a dimensão ética não normativa poderia cumprir esse objetivo e não “um ponto de vista moral”. Isso porque a(s) moral(is) não consegue(m) apreender a lógica histórica que é dialética e contraditória, pois ela(s) não busca(m) as verdades humanas de conjunto. Busca(m) sim normatizar o que há, a partir do que há, para satisfazer os interesses dominantes, isto é, as verdades de pormenor. Por isso, só um ponto de vista ético não normativo, que é desinteressado do *status quo*, mas que tem interesse extremo na espécie como totalidade, conseguiria pensar para a felicidade e o gozo social de todos, apreendendo-os como fruto das relações contraditórias e conflituosas que se dão historicamente.

São muitos os exemplos que poderiam ainda ser elencados para tentar demonstrar as confusões no uso dos termos moral e ética, e como isso é danoso para a razão, e conseqüentemente para as perspectivas educacionais que se entendem eticamente integradoras do ser humano. Não se tem a pretensão de ir muito além do que já foi caminhado. Na verdade, o intuito é apenas um: mostrar a necessidade de se distinguir esses termos em favor da ética, uma vez que a Formação Integrada Omnilateral exige assumir-se esse valor na conduta pedagógica e isso é perceptível nos relatos de experiência de construção da práxis pedagógica explicada como Formação Integrada Omnilateral, que se tentará mostrar no Capítulo 3.

Mesmo assim, ainda se quer considerar, acerca da distinção entre moral e ética, as ideias de Nicola Abbagnano (2000) expressas no seu *Dicionário de Filosofia*. Isso ainda parece necessário, uma vez que essa obra monumental é reconhecidamente uma das mais utilizadas academicamente como pontapé inicial para a busca de esclarecimentos acerca de terminologias e conceitos filosóficos. Ele explica, segundo se entende, de maneira apressada e equivocada, que moral é “[...] o mesmo que ética” (ABBAGNANO, 2000, p. 682). E continua, agora relativizando a afirmação anterior, tentando pôr as coisas no seu devido lugar, explicando que a moral “[...] é objeto da ética” (ABBAGNANO, 2000, p. 682). Como uma coisa não pode ser objeto de si mesmo, essa é uma afirmação com a qual é possível concordar, uma vez que, de fato, a ética se debruça sobre a moral, mas não para sê-la ou completá-la. O faz para que a existência humana não se circunscreva ao *status quo*, e que, pelo contrário, ela construa na práxis perspectivas sociais emancipatórias em relação a tudo que exclui uns em relação a outros.

Ademais, se uma coisa não pode ser objeto de si mesmo, isso implica haver uma distinção entre moral e ética. O autor ainda faz uma consideração sobre a moral que se julga pertinente: a moral é a “[...] conduta dirigida ou disciplinada por normas, conjunto dos *mores*. Neste significado, a palavra é usada nas seguintes expressões: ‘moral dos primitivos’, ‘moral contemporânea’, etc.” (ABBAGNANO, 2000, p. 682).

O termo *mores*, identificado com “costumes”, mencionado anteriormente no debate com Sánchez Vázquez (2005), segundo Abbagnano (2000, p. 218), significa:

[...] os usos, as convenções e comportamentos moralmente prescritos [...], que se distinguem pelas diferentes intensidades das sanções que os reforçam; [...] atitudes institucionalizadas de um grupo social, às quais se aplicam os qualificativos “boas” ou “más” e que são reforçadas pelas sanções mais enérgicas porque consideradas condições indispensáveis de qualquer relacionamento humano.

Então, a partir desse entendimento, o que se percebe é que ou se concorda com esta última afirmação, que parece ser correta na distinção da moral, ou se cai no vazio da primeira afirmação de Abbagnano (“Moral é o mesmo que ética”).

Uma pergunta curiosa e distintiva: pode-se trocar a expressão “bomba de efeito moral” por “bomba de efeito ético”? Não! Isso não faria sentido! A expressão “bomba de efeito moral” é sincera e revela adequadamente o que de fato e essencialmente ela é: um artefato que beneficia o grupo que o usa contra o outro, mantendo-o desejavelmente protegido. Por outro lado, dispersa os indesejáveis, tentando manter coeso, no seu “bem-estar”, o grupo desejável. Ou seja, inclui excluindo, como toda perspectiva moral.

Acerca da distinção entre ética e moral, reitera-se que não há ética sem moral, mas, pelo contrário, é possível haver moral sem ética. Isso porque, na vida social, sobretudo nas sociedades contemporâneas, submetidas ao metabolismo do capitalismo, as determinações normativas, as regulações, as ideologias dominantes, exacerbam o individualismo, que provoca vários tipos de “separações” na conduta e na consciência. Observam-se esse fato e essa tendência, na medida em que as sociedades burguesas triunfantes são marcadas pelas desigualdades sociais. Estas, dentre outras determinações, advêm do desenvolvimento da propriedade privada e do trabalho alienado, da potencialização das desigualdades preexistentes e da criação de novas, sobretudo no aspecto econômico, que é “pai e mãe” de todas as outras existentes.

Nesse sentido, apesar de as desigualdades constituírem uma marca da espécie humana que antecede o capitalismo industrial, entende-se que a forma da existência das desigualdades na contemporaneidade e as consequentes explicações e regulações que disciplinam o indivíduo para essa existência, acomodando-o, consciente ou inconscientemente, à manutenção de privilégios por um lado e exclusões de direitos por outro, são morais. Nessa perspectiva, a ética faz da moral seu objeto. Mas debruçando-se sobre suas explicações e cobrando direitos iguais, de fato, e a necessária superação dos pensamentos e práticas que mantêm os privilégios, impossibilita que os valores de universalidade da espécie possam se dar praticamente “em escala social”.

Ainda segundo Abbagnano (2000, p. 380), a ética é a “[...] ciência da conduta”. E, desse ponto de vista, essa ciência poderia ser pensada de duas maneiras: a) como “[...] ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* necessários para se atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem”; b) como “[...] ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal

móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta”. Segundo o autor, a primeira “[...] fala a língua do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da “natureza”, “essência” ou “substância” do homem” (ABBAGNANO, 2000, p. 380). A segunda, por sua vez, se preocuparia com os motivos ou causas da conduta humana, “[...] ou das “forças” que a determinam, pretendendo ater-se ao conhecimento dos fatos” (ABBAGNANO, 2000, p. 380).

Compreende-se que não há duas maneiras “científicas” de se pensar a ética, como preconiza Abbagnano. Isso porque a explicação da segunda perspectiva, “ciência do móvel da conduta humana”, coincide, e de fato é, com a explicação que se dá para a moral, sobretudo quando prevê que ela “determina tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta”. Além disso, quando Abbagnano postula que a ética como ciência “fala a língua do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da “natureza”, “essência” ou “substância” do homem”, ele se equivoca, pois, primeiro, o gênero humano não tem “natureza”, tem sim condições e desenvolvimento determinados dinamicamente por processos histórico-culturais, como muito bem explicou Marx em sua vasta obra, e segundo, submeter a ética a um mero “ideal”, a um “destino”, a uma suposta ontologia metafísica, retira dela sua dimensão de construção prática, submetida, também, a processos históricos de construção. Em outras palavras, isso significa dizer que a ética tem uma essência, de fato, ontológica, mas sempre expressa na consideração histórica. Assim, seu sentido de totalidade é histórico-ontológico.

Postula-se que não é submetendo a ética aos pontos de vista dos autores que é possível obter seu sentido histórico-ontológico, não normativo, entendido por Abbagnano, conforme se compreende, equivocadamente, como “natureza humana”. É, assim se percebe, extraindo dos autores o que eles têm de explicação histórico-ontológica para a ética, como práxis, que se tem a oportunidade de perceber toda a simplicidade e grandeza da ética que, em essência, não é normativa.

Portanto, ética disso e daquilo, ética de fulano ou de sicrano, comissões de ética, etc., não representam a essência da ética, necessariamente. Representam sim perspectivas morais que visam disciplinar e regular a conduta em relação a fins exteriores e condicionamentos histórico-culturais. Com esse entendimento, contrariando Abbagnano, vê-se uma necessidade de distinguir a primeira perspectiva de ciência, como tendencialmente ética, se meios e fins estiverem submetidos à construção histórica, não o

contrário; e a segunda como moral, uma vez que na sua base explicativa está a normatização que visa ao disciplinamento da conduta.

Tentou-se mostrar, com a distinção entre moral e ética, a evidente amplitude desta em relação àquela. Por sua vez, o estabelecimento dos processos educativos baseados na Formação Integrada Omnilateral, a partir das exigências éticas, evidencia o quão são moralmente restritivas e acomodadas as “pedagogias tradicionais”, por causa das disciplinas e seus disciplinamentos. Daí a necessidade de se debruçar sobre esses e outros fundamentos para elucidar as tramas, as contradições existentes nos processos formativos, para, quiçá, propor alternativas emancipatórias autênticas que, como práxis pedagógica, se sustentem eticamente na continuidade das dinâmicas histórico-culturais.

Espera-se que essa exposição tenha conseguido mostrar que esses dois termos são conceitual e praticamente distintos, pois só assim será possível decifrar os enigmas que explicam a conduta e seus estilos de pensamento e condições sociais condizentes. Além disso, essa distinção contribui para elucidar valores expressos nos relatos que se obtiveram ao analisar os “Diálogos EJA”, no Capítulo 3, e que se mostram necessários à perspectiva educacional que propõe a Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica.

A seguir, busca-se construir o conceito de interdisciplinaridade, na acepção de que ele se mostre importante e, de fato, como foi muito demandado nos relatos obtidos no já mencionado “Diálogos EJA”, contribua para construir um ensino capaz de apontar para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

1.4. Interdisciplinaridade e Formação Integrada Omnilateral: tudo a ver?

A resposta é sim. Contudo, é preciso esclarecer a interdisciplinaridade conceitualmente, uma vez que sua utilização como terminologia não é consensual. Então, de qual interdisciplinaridade se está falando?⁷

1.4.1. O conceito de interdisciplinaridade: integração de saberes como práxis

Interdisciplinaridade é a capacidade de ligar o verdadeiro (ou o histórico) que há entre as várias áreas do conhecimento. (Adaptado de Barbosa, 2006).

⁷ As ideias expressas nesta parte foram adaptadas e desenvolvidas a partir da dissertação de mestrado deste pesquisador, defendida no PPGE da UFG-FE em 2004. Essa dissertação foi publicada como livro pela Editora da UFG em 2006 com o título *Interdisciplinaridade na escola: conceituação e exercício a partir de oficinas*.

Parte-se do pressuposto da existência da interdisciplinaridade como potência de vir-a-ser, em práticas comuns que se intitulam como tal, mediante exercícios, atividades, relações entre disciplinas e, também, como demanda teórica anterior às formulações conceituais. Entende-se que as práticas identificadas como tal, por carregarem a potência de vir-a-ser, junto com a existência de conceitos acerca da interdisciplinaridade são pontos de partida e não de chegada para esta pesquisa. Percebe-se que o anseio por interdisciplinaridade, em muitos aspectos demandando integração de saberes, não é contemplado pelo que se entende, até então, conceitualmente, como interdisciplinaridade.

Por isso, nesta análise busca-se construir um conceito de interdisciplinaridade com base na concepção materialista histórico-dialética, ancorada na realização e apreensão da práxis, pois assim procedendo é possível mostrar como ela está imbricada com a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral.

Desse ponto de vista, para a construção do conceito de interdisciplinaridade submetido à realidade educacional, é preciso apreender no pensamento as contradições presentes nos pressupostos e nas práticas disciplinares e apreender, também e fundamentalmente, as possibilidades de superação em desenvolvimento no sentido da integração de saberes.

Essa perspectiva de construção impõe um método de análise que supere a perspectiva fenomenológica, que, segundo Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 71), “[...] enfatiza o estudo das percepções e representações do sujeito”. E que também supere a perspectiva positivista, pois “[...] ambas, por métodos diferentes, permanecem no nível das representações” (FREITAS, 1995, p. 71). Por isso, concorda-se com o autor quando explica que a “interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência” (FREITAS, 1995, p. 91). O autor explica que “[...] a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento” (FREITAS, 1995, p. 91). Isso, corroborando Freitas, pode gerar superdisciplinas, segundo se entende, como a cibernética ou a geo-história, mas não a interdisciplinaridade. O autor explica ainda: “Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas” (FREITAS, 1995, p. 91). Dessa forma, a

interdisciplinaridade visa revelar tal intercomunicação que as disciplinas têm na realidade objetiva.

Freitas (1995) assinala, corroborando o ponto de vista deste pesquisador, que a interdisciplinaridade não pode ser compreendida fora do contexto da teoria do conhecimento que informa o materialismo histórico-dialético, uma vez que entende ser a construção dos conceitos, com fundamento na lógica dialética, o caminho mais adequado para a produção do conhecimento. Adverte que, não sendo assim, a interdisciplinaridade pode se tornar uma panaceia pedagógica, um modismo que mais recompõe o conhecimento fragmentário e fragmentado, do que contribui para uma perspectiva integradora dos saberes.

Posto que tais perspectivas contam com o desenvolvimento do pensamento teórico a partir da lógica dialética, adiantam-se aqui alguns aspectos da contribuição de Davydov, o que será analisado de maneira mais aprofundada no Capítulo 3. Esse autor aponta que no processo de trabalho que visa à construção de conhecimento científico se levam em consideração as conexões externas e internas do objeto, pois assim se percebem e se internalizam as relações, isto é, a forma como se dá a passagem de um estado a outro. Do disciplinar ao interdisciplinar, seguindo essa compreensão. Explica o autor que é preciso considerar a totalidade do processo, pois “[...] não se pode pôr em evidência estas relações enquanto não se realize a transformação prática dos objetos nem sem ela, já que só neste processo ditas relações se põem em evidência” (DAVYDOV, 1988, p. 119). Pôr-se em evidência significa pôr-se como totalidade, na acepção de equilibrar o universal e o particular necessários à ação de conhecer na sua continuidade. Assim, à medida que se trabalha, se organizam, pelo trabalho e pela experiência, o que é decisivo e o que se pode deixar de lado, na realização, uma vez que totalidade é aquilo que importa, síntese de múltiplas determinações. Além disso, verificam-se o que é universal (interdisciplinar) e o que é casual e particular (disciplinar), relacionando não apenas o que é semelhante (simples), mas também o que é dessemelhante (complexo).

Nessa perspectiva, Davydov menciona o pensamento de Marx, no sentido de analisar o trabalho humano, diferenciando-o das atividades dos outros animais, que só conseguem produzir em relação ao hábitat e as circunstâncias imediatas submetidas à natureza. Já o ser humano, este saberia “produzir em sintonia com toda espécie e aplicar sempre a medida inerente ao objeto” (DAVYDOV, 1988, p. 120). Esse apontamento corrobora a ideia de que a interdisciplinaridade é um meio de construção do pensamento

teórico graças à integração dos saberes como práxis. E é por intermédio da práxis que o homem se diferencia, dentre outras coisas, pela capacidade de imaginar, julgar e manter ou mudar rotas, conscientemente, mediante a intencionalidade e a possibilidade histórica.

Dessa maneira, reitera-se, com base em Freitas (1995, p. 92), a relevância de “[...] enfatizar que a metodologia interdisciplinar não pode ser separada do conjunto da moderna teoria do conhecimento marxista”.

Seguindo esse raciocínio e fazendo uma análise etimológica do termo interdisciplinaridade, levantam-se as seguintes possibilidades: “inter” (elo; entre) + “disciplinar” (área de conhecimento específico) + “idade” (capacidade; verdade; qualificativo de histórico). E assim se chega a um ponto explicativo inicial para interdisciplinaridade: trata-se da capacidade de ligar o verdadeiro (ou o histórico) que há entre as várias áreas do conhecimento. É um bom ponto de partida, uma vez que considera a historicidade como parte do seu fundamento.

Freitas (1995, p. 91), nas suas já mencionadas explicações epistemológicas, afirmou, e aqui se reitera, que as “[...] áreas [as disciplinas] têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo”. Mas que, e isso pode ser verificado, as áreas e as disciplinas “[...] foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas” (FREITAS, 1995, p. 91). Contrária a tal metodologia e classificação positivistas, a interdisciplinaridade como integração de saberes, além de ser demandada por profissionais da educação, com base nos relatos obtidos nos “Diálogos EJA” (analisados no Capítulo 3), é uma perspectiva de apreensão de totalidade que justifica debruçar-se sobre ela, conceituando-a.

O pressuposto é que, se há, de fato, historicamente, uma ação deliberada de desintegração, estancamento dos saberes, imbricada com a disciplinarização positivista, é possível, também, historicamente, construir-se um caminho inverso ou alternativo de integração. Isso, entendendo-se que tudo que é historicamente construído está prenhe do seu contrário, como ensina Marx. Assim, a perspectiva histórico-cultural, em que a interdisciplinaridade e a Formação Integrada Omnilateral se inserem, é um espaço de luta, uma vez que propõe mudanças para se construir uma nova hegemonia, mediante a realização de uma práxis pedagógica que aponta para a integração dos saberes e a formação omnilateral.

Como se percebe, conceitualmente, a interdisciplinaridade é a capacidade de apreensão teórica dos nexos histórico-ontológicos que explicam e revelam a realidade e o conhecimento na sua totalidade dialética e contraditória.

Esse conceito implica o entendimento de que o objeto da interdisciplinaridade não pode estar circunscrito a nenhum domínio específico disciplinar. Dessa maneira, considerando que a forma aparental de todo fenômeno é disciplinar, particular, excludente, o movimento histórico-dialético expresso na interdisciplinaridade apreende o “particular” fundamentado no “geral” e o “geral” explicado pelo “particular”. Esse é um movimento em que “particular” e “geral” contêm-se e explicam-se mutuamente, por serem semelhantes, mas diferentes, contraditória e concomitantemente. Isto é, esse movimento do todo para a parte, podendo voltar ao todo e à parte de maneira pensada, é a essência do modo de operar e de ser da interdisciplinaridade, nos termos que se apresenta e que se julga correto. Assim também parece ser o modo de ser e de operar da Formação Integrada Omnilateral.

Explicando o modo de ser e de operar da interdisciplinaridade, Roland Barthes (1988, p. 99), observando a partir do campo da linguística, menciona que, para “se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um ‘assunto’ (um tema) e convocar em torno dele duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém”. Ora, pode-se construir uma perspectiva interdisciplinar partindo de uma disciplina, isso é fato. Pode-se realizar a interdisciplinaridade sozinho, isso também é fato, na medida em que ela tem uma dimensão espiritual de realização da integração dos saberes. Mas, concordando com o autor, não se faz a interdisciplinaridade por meio de lógicas disciplinares, na medida em que elas, por conta de suas naturezas formais, não abrem mão de seus domínios e veem de forma confusa a realidade, em virtude de sua complexidade. Por isso, a interdisciplinaridade necessita construir, ou melhor, apreender, “um objeto novo que não pertença a ninguém”, como preconiza Barthes (1988). Para isso, a lógica dialética se mostra adequada, pois consegue conviver com outras lógicas e superá-las na análise e na síntese. Vale dizer que, em última instância, ela assume a complexidade e a historicidade dos fatos, acontecimentos e artefatos que compõem a realidade humana.

Na explicação de Barthes (1988), que traz consigo o ponto de vista da linguística, “o texto” seria um desses objetos que não pertencem a ninguém. Construir um texto, não um texto qualquer, um bom texto, de fato, exige apreensões interdisciplinares complexas que envolvem, entre outras coisas, domínio estético, capacidade de síntese, percepção de

quantidade e de qualidade, sentido de objetividade, e também, é claro, os domínios disciplinares do conteúdo.

Todavia, até mesmo o “texto”, o bom texto, precisa deixar claro de onde fala e para onde a fala aponta, seu lugar e compromissos político-ideológicos. Por isso, entende-se que o “objeto” que, visível ou invisivelmente, “não pertence a ninguém”, a nenhum domínio específico, é a própria realidade histórica concreta. Assim, a interdisciplinaridade exige perceber a totalidade dinâmica da realidade. Exige fundamentar o texto, a descoberta, o fazer, enfim, no concreto histórico, reconhecendo, ao mesmo tempo, suas determinações múltiplas (diversidade) na sua totalidade (unidade).

Desse ponto de vista, interdisciplinaridade é uma categoria teórica referida a uma verdade entendida como provisória, assim como o movimento histórico, que também tende à provisoriedade. É a centralidade na análise e no movimento de construção de síntese de superação, sem finalismos, porque se entende histórica. É o “juntar os dispersos” especializados, parafraseando Gramsci, numa percepção de totalidade, de síntese, reitera-se, e não de soma, como se dão, por exemplo, as “juntas médicas” que não integram nada, só “operam” (os médicos se juntam para resolver problemas que entendem como “complexos”; passada a fase da “operação” que os motivou ao ajuntamento, eles voltam para suas áreas de especialização sem que ocorram mudanças de dentro para fora que integrem os saberes, ampliando as fronteiras da especialização).

Além disso, a interdisciplinaridade propõe uma ressignificação importante, inscrita nas práticas cotidianas, mas sem cindir cotidiano (texto) de história (contexto). Nesse sentido, é um processo de apreensão da realidade que tende à desalienação, uma vez que exige apropriar-se da complexidade, da contradição, das formas concretas da produção da vida material e cultural, tudo isso como totalidade, considerando a movimentação histórica. Cabe, portanto, fazer a seguinte advertência reiterativa: que o cotidiano, assim como o sentido da prática, não pode ser cindido da história, sob pena de se cair naquilo que Kosik (1976, p. 74) entende ser a “religião da laboriosidade”, que concebe o cotidiano como dado pronto, como fenômeno que se explica em si. Essa percepção acaba negando a complexidade da realidade e sua historicidade uma vez que, em última instância, nega no individual (disciplinar, parte, texto) o seu ser coletivo ético (interdisciplinar, todo, contexto).

A interdisciplinaridade e, também, a Formação Integrada Omnilateral visam superar tais perspectivas que negam a complexidade, desenvolvendo no ser aprendente o

pensamento teórico e o comportamento reflexivo do filósofo, entendido como um ser político. Nessa direção, Gramsci (1987, p. 40) explica que a formação humana, integrada, constrói o indivíduo social.

Dai ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto de relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações.

A Formação Integrada Omnilateral também se preocupa com as relações cotidianas. A “conquista de uma personalidade”, ao mesmo tempo em que se “conscientiza”, “transforma a si mesmo” em função da transformação das “relações das quais [o ser humano] faz parte”. Isso porque propõe o trabalho como princípio educativo, mas o trabalho no seu sentido ontológico, em que a técnica e a tecnologia estão a serviço da construção do ser como totalidade ética, e não meramente como força de trabalho submetida ao mercado e à divisão social do trabalho capitalista.

Assim, a interdisciplinaridade, nos termos aqui apresentados, contribui e, de fato, é um fundamento importante para a efetivação da Formação Integrada Omnilateral. É o que se tenta aprofundar a seguir, com base nas ideias de Herbert Marcuse (1973).

1.4.2. Interdisciplinaridade e Formação Integrada Omnilateral: tudo a ver na construção do “similar conceitual da realidade objetiva”

Essa relação, mais do que uma soma, é, de fato, um imbricamento. O pressuposto é de que a Formação Integrada Omnilateral exige a capacidade de integrar saberes possibilitados pela interdisciplinaridade. Há, portanto, uma semelhança e uma complementaridade entre seus objetos e objetivos.

De acordo com a interpretação da expressão de Marcuse (1973), ambas, cada uma à sua maneira, buscam construir um “similar conceitual da realidade objetiva”. Enquanto o objeto da Formação Integrada Omnilateral é a configuração do próprio ser humano (*bildung*), considerando suas características histórico-culturais de ser carente de saber, de aprendizagem e de conhecimento para tornar-se pessoa íntegra com uma personalidade condizente, o objeto da interdisciplinaridade é a epistemologia que envolve a construção

do conhecimento e a realidade histórica. Isto é, sua apreensão como complexidade que concentra as verdades humanas de conjunto.

O objetivo da Formação Integrada Omnilateral é desenvolver meios pedagógicos que possibilitem ao ser aprendente, ao mesmo tempo, reconhecer, assimilar, compreender os saberes sistematizados nas várias disciplinas e áreas de conhecimento. Além disso, espera-se que o ser aprendente supere a forma positivista de conceber e operar tais conhecimentos, que foram disciplinados mediante várias formas de especializações. Isso porque a concepção positivista e seu operacionalismo não permitem que se apreendam relações em que a contradição seja a essência do movimento. Isto é, não permitem que a essência explicativa dos conceitos, que é dinâmica e submetida a reflexões de incompletude, possa ser compreendida cientificamente.

Com base nesta concepção positivista e seu operacionalismo, são impostas divisões e separações descabidas, do ponto de vista da Formação Integrada Omnilateral, que “limpam” o objeto até que ele possa ser visto como “coisa” (DURKHEIM, 2007) ou “fenômeno”, entendido como “verdade última” (HEIDEGGER, 1988). Desse ponto de vista, em relação às coisas e fenômenos, só caberiam definições, demonstrações e comprovações por intermédio de uma “ciência [supostamente] rigorosa”.

Sobre o operacionalismo positivista, que a Formação Integrada Omnilateral e a interdisciplinaridade visam superar, Marcuse (1973) acredita que, por compor aquilo que o autor denomina “administração total” (a vida social submetida à ordem do capital) – que nesta pesquisa nomeou-se como “cultura comum” –, ele elimina os conceitos como possibilidade de construção de conhecimento, por reduzi-los a definições operatórias.

O autor percebe um “fechamento no universo da locução”, sobretudo naquela locução que permite o diálogo e a percepção dialética, uma vez que o operacionalismo engendra um pensamento unidimensional, no qual a diferença entre essência (substância) e aparência (atributo) tende a desaparecer, uma vez que, segundo Marcuse (1973), a imitação e a designação, por exemplo, tomam o espaço crítico da mediação.

Dessa forma, explica o autor: “[...] a locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva” (MARCUSE, 1973, p. 93). Vale dizer, a capacidade avaliativa, que se dá a partir da reflexão sobre os resultados da utilização da palavra (teleologia, lógica dialética “negativa”), por exemplo, é trocada por um consenso passivo, uma identificação, que não reconhece a distância entre os opostos e as mediações necessárias na análise (lógica positiva).

O autor, corroborando o ponto de vista deste pesquisador, menciona que, “[...] sem tais mediações, a linguagem, por exemplo, tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e de sua função” (MARCUSE, 1973, p. 93). Por certo, é “a palavra que ordena e organiza, que induz as pessoas a fazerem as coisas, comprar e aceitar” (MARCUSE, 1973, p. 94). O significado disso é que, quanto menos conceituações, quanto menos busca de significados por meio das palavras, melhor para a administração total (cultura comum burguesa).

1.4.3. Sobre conceito: reflexão, tensão e mediação

Marcuse (1973) avalia que o operacionalismo se transformou em uma grande tendência, assumida na cultura comum, no processo de administração total, pelas perspectivas pedagógicas tradicionais, nas ciências físicas; e que o behaviorismo seria seu “par constante” nas ciências sociais. Consequentemente, aniquila-se o sentido aberto dos conceitos em função do fechamento da locução mediante a imposição de definições operativas e dos cálculos numéricos. O operacionalismo se transforma em um estilo de vida. Seria um bom estilo de vida, ironiza o autor, “[...] – muito melhor do que antes – e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais” (MARCUSE, 1973, p. 32). E, nestes, “[...] as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo” (MARCUSE, 1973, p. 32).

O pensamento e o comportamento unidimensionais são redefinidos pela racionalidade do sistema dado considerando sua extensão quantitativa e operacional. Este ponto de vista, que a Formação Integrada Omnilateral e a interdisciplinaridade visam superar, que reduz o conceito a um “conjunto de operações correspondentes”, é esclarecido e defendido por P. W. Bridgman (1928, p. 5):

Sabemos evidentemente o que queremos dizer por comprimento se podemos dizer o que seja o comprimento de todo e qualquer objeto, nada mais sendo necessário ao físico. Para determinar o comprimento de um objeto, temos de levar a efeito certas operações físicas. O conceito de comprimento fica estabelecido quando as operações pelas quais o comprimento é medido ficam estabelecidas: isto é, o conceito de comprimento compreende apenas e nada mais do que o conjunto de operações pelo qual o comprimento é determinado. Em geral, por qualquer conceito nada mais queremos dizer do que um conjunto de operações; o conceito é sinônimo do conjunto de operações correspondente.

Quando perspectivas desse tipo entram nos pressupostos educacionais pedagógicos como “o melhor ou o único caminho a seguir”, estabelecendo-se como “o certo” e “o científico”, segundo se compreende com base em Marcuse, estão construindo o totalitarismo (ou vivendo muito próximo dele). Por isso, a Formação Integrada Omnilateral, que forma para a vida democrática, se posiciona radicalmente oposta a essa tendência. Ademais, Marcuse (1973) afirma que Bridgman (1928) já previa que esse modo de pensar implicaria novos hábitos para a sociedade em geral. Dessa forma, Bridgman antecipa o que, do ponto de vista de Marcuse (1973, p. 31), se tornou realidade em quase todos os ramos do saber:

A adoção do ponto de vista operacional abrange muito mais do que a mera restrição do sentido no qual compreendemos "conceito", porém, significa modificação de grande alcance em todos os nossos hábitos de pensar pelo fato de não mais nos devermos permitir usar como instrumentos de nosso pensamento conceitos para os quais não possamos dar uma justificativa adequada em termos de operações.

Marcuse (1973, p. 33) afirma que a “predição de Bridgman se tornou realidade”. O então novo modo de pensar, que esvazia o conceito de seu conteúdo essencial,

[...] é hoje a tendência predominante em Filosofia, em Psicologia, em Sociologia e em outros campos. Muitos dos conceitos mais seriamente perturbadores estão sendo "eliminados" pela demonstração de que não se pode encontrar para eles justificativa adequada alguma em termos de operações ou comportamento.

Por isso, Marcuse (1973) propõe, indignada e contra-hegemonicamente, o pensamento e o comportamento bidimensionais, tidos como dialéticos e como meios para se pensar e efetivar a interdisciplinaridade e a Formação Integrada Omnilateral.

De antemão, o autor explica a essência do termo conceito: “[...] designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto” (MARCUSE, 1973, p. 109). Ao conceituar-se, “[...] tais coisas são compreendidas, [...] tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles” (MARCUSE, 1973, p. 109).

Mas, como assim, idênticos e diferentes ao mesmo tempo? O autor explica: “[...] ‘idênticos’ no quanto o conceito denota a mesma coisa; ‘diferentes’ no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras

coisas que não apareceram na experiência imediata e que ‘explicam’ a coisa (mediação)” (MARCUSE, 1973, p. 109).

Essa perspectiva de entendimento do conceito, com a qual se concorda, é inaceitável para o pensamento unidimensional operacional, pois ele é intolerante com tudo que não pode ser reduzido a números, quantificações, operações. Desse modo, “[...] quando esses conceitos reduzidos [operacionalismo] governam a análise da realidade humana, individual ou social, mental ou material, chegam a uma falsa concreção”. Isto é, “[...] uma concreção isolada das condições que constituem sua realidade. Neste contexto, o tratamento operacional do conceito assume uma função política” (MARCUSE, 1973, p. 110). Em outras palavras, com base no que se entende de Marcuse, se torna uma Sociologia Industrial, parte epistemológica da Indústria Cultural, contra a qual, espiritual e materialmente, a interdisciplinaridade, como integração de saberes, e a Formação Integrada Omnilateral, como práxis pedagógica, se posicionam.

Tentando explicar o “pensamento e o comportamento bidimensionais”, preconizados por Marcuse (1973) como “universo bidimensional da locução, e que se entende neste estudo como dialético e submetido à teoria do conhecimento com fundamento no materialismo histórico dialético, construiu-se o seguinte esquema (Figura 1):



FIGURA 1 - Esquema elaborado a partir das ideias de Herbert Marcuse (1973)

O esquema acima apresenta três categorias básicas para o materialismo histórico-dialético; a totalidade, a contradição e a mediação. Elas são apresentadas pelo viés da

Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, pressuposto de Marcuse (1973), e que mostra a “invasão das determinações lógicas negativas nas positivas” como explicativo básico.

O autor refere que o estilo dialético desvela as contradições presentes nas relações histórico-culturais ao assumir a realidade como complexidade e totalidade, pois considera a “essência” e a “aparência” em oposição inclusiva. Dessa forma, o “É” sempre contém um condicionante “DEVE”, mas como imbricamento histórico, e não como identidade ou definições e redefinições justapostas que eliminam a distância e a oposição. Portanto, criticando o estilo unidimensional, Marcuse (1973, p. 103) afirma, defendendo a perspectiva da construção dos conceitos na produção de conhecimento, que “[...] as redefinições são falsificações que, impostas pelas potências existentes e pelos poderes de fato, servem para transformar a falsidade em verdade”.

O autor avança na explicação do modo bidimensional, considerando uma constante tensão entre os opostos e mostrando que ele é crítico-histórico. Dessa forma, “[...] confrontando com a sociedade em questão como objeto de sua reflexão, o pensamento crítico se torna consciência histórica; como tal ele é essencialmente julgamento” (MARCUSE, 1973, p. 105). Mas não qualquer julgamento. É conceito. Nesse sentido, por exemplo, “burguesia” e “proletariado” colocados numa mesma proposição, como faz Marx no *Manifesto Comunista*, explica Marcuse, considera oposições, historicidades e fatos explicativos desse estado de coisas da sociedade de classes. Então, esse tipo de julgamento que esta exposição faz tem garantido a seu favor a sua verossimilhança histórica, base de qualquer conceito.

Marcuse (1973, p. 105), tomando esse exemplo, mostra que tal “relação dialética de opostos na proposição, e por ela, é possibilitada pelo reconhecimento do sujeito como agente histórico cuja identidade se constitui na prática histórica e contra esta, em sua realidade social e contra ela”. Dessa forma, “[...] a locução [dialética] se desenvolve e enuncia o conflito entre a coisa [o ‘É’] e sua função [o ‘DEVE’], e esse conflito encontra expressão linguística em sentenças que unem predicados contraditórios numa unidade lógica – similar conceptual da realidade objetiva”. Isso porque tudo que “É” esconde um “DEVE” no seu ser. Esse estilo de formação de consciência e de conhecimento concentra no pensamento teórico, como abstração, e só podia ser assim, o “similar conceitual da realidade objetiva”, o concreto pensado.

Essa concepção dialética de Marcuse, que leva a lembrar-se da perspectiva grega da *aletheia* que a Paideia expressa – que submete o aparente e o essencial ao movimento

histórico da realidade – fortalece o sentido que a Formação Integrada Omnilateral tem e busca, assim como a interdisciplinaridade, nos termos em que se procura conceituá-la. Corrobora, por tudo isso, a concepção dialética da história de Gramsci (1987), que se julga ser básica para pensar a Formação Integrada Omnilateral hoje, uma vez que ela não abre mão da contradição, das perspectivas de mediação e de totalidade ao analisar a realidade em que se produzem os conhecimentos.

Nessa perspectiva, tentando juntar os dispersos, parafraseando Gramsci (1987, p. 41), a Formação Integrada Omnilateral busca formar um tipo de ser humano ético que não só afirme “[...] que o homem não pode ser concebido senão como vivendo em sociedade”, mas que, afirmando com convicção esse fato, “[...] [extraia] de tal afirmação todas as conseqüências necessárias, inclusive individuais: a saber, que uma determinada sociedade humana pressupõe uma determinada sociedade das coisas” (GRAMSCI, 1987, p. 41). Concordando, portanto, com Gramsci, seria necessário, e esse ponto de vista é fundamental para se pensar a Formação Integrada Omnilateral, elaborar um conjunto de situações de aprendizagem, atividades de estudo, nas quais

[...] todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, quer, admira, cria, etc.; e do homem concebido não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento. (Assim como todo homem é filósofo, todo homem é cientista, etc.). (GRAMSCI, 1987, p. 41).

Daí a necessidade de, ao se pensar a Formação Integrada Omnilateral e as práticas interdisciplinares que dialeticamente constroem e dão sentido aos conceitos, como, por exemplo, o ensino desenvolvimental e o currículo integrado, não se perder o sentido de totalidade da formação: compreender-se individualmente como ser histórico-cultural coletivo, superando a visão presentista da “sociedade das coisas”; construir-se na práxis, compreendendo o sentido ontológico do trabalho; e, assim, assumir-se politicamente como filósofo e como cientista.

CAPÍTULO 2

A EJA, O IFG E O PROEJA: PROCESSOS E CONTRADIÇÕES QUE POSSIBILITAM PENSAR E EFETIVAR A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL

Neste capítulo discorre-se e reflete-se sobre alguns marcos regulatórios, suas contradições, e analisam-se elementos históricos explicativos acerca: 1) da modalidade educacional EJA (Educação de Jovens e Adultos); 2) da criação e desenvolvimento dos Institutos Federais, em especial o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); e 3) das lutas pela implantação do Proeja (Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA) e seu desenvolvimento até o momento atual. Tentando não perder o foco desta pesquisa, que é analisar o ser da Formação Integrada Omnilateral e verificar como se dá a sua efetivação no IFG, o entendimento prévio é que Proeja e IFG, mediados pelas ideias integradoras do ser humano que norteiam a EJA – fundamentos e “genética”⁸ assentados na Educação Popular –, estão imbricados.

Isso porque, com o Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004), retoma-se no IFG, assim como em toda a rede federal de educação profissional e tecnológica, a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados no ensino médio. Essa foi uma das razões que motivaram a escolha do Proeja como experiência empírica, considerando-o a porta de entrada para se efetivar as práticas e os debates acerca da educação integrada nos Institutos. No Instituto Federal de Goiás, em especial, a reabertura destes cursos começou na modalidade EJA, no Câmpus Goiânia (Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação) e no Câmpus Jataí (Curso Técnico Integrado em Edificações). Dessa forma, além de estes cursos serem os pioneiros, pós-Decreto 5.154/04, a opção por esta modalidade de educação, ao discutir-se e analisar-se os fundamentos da formação integrada nesta pesquisa, se deve, também, à atuação deste pesquisador neste tipo de curso, como docente do IFG do Câmpus Goiânia, e também ao seu envolvimento em projetos de

⁸ Em que pese este termo ter, nas suas significações possíveis, uma área da ciência, mais especificamente da Biologia, que investiga a constituição dos genes, da hereditariedade etc., neste trabalho ele será utilizado no sentido de gênese. Consideram-se, portanto, nesse caso, semelhanças e imbricações de origem e desenvolvimento histórico e cultural, além de fundamentos epistemológicos.

pesquisa (CAPES-OBEDUC) e cursos de formação docente (Especialização), vinculados à EJA e ao Proeja.

Neste ponto faz-se uma breve exposição de alguns elementos da história e da situação do Curso Médio Técnico Integrado em Cozinha, no qual este pesquisador atuou como docente no então Centro Federal de Ciência e Tecnologia (CEFET), com a denominação Curso Médio Técnico em Serviços de Alimentação.

Como o foco desta pesquisa é discutir fundamentos epistemológicos e pedagógicos, e mostrar como tem se dado a perspectiva da integração na rede federal, em especial no IFG, assume-se como marco inicial a publicação do Decreto 2.208/97, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Isso porque, segundo Kuenzer (2010, p. 256), “[...] esse Decreto apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP),⁹ vinculado ao Ministério da Educação”.

Contudo, estes Programa e Decreto, mesmo propondo a “expansão da Educação Profissional”, romperam com a perspectiva da oferta de cursos técnicos integrados na rede federal e os desdobramentos formativos daí advindos, como, por exemplo, a efetivação da formação integrada. Assim, por meio dele estabeleceu-se a separação entre o ensino médio convencional (propedêutico) e a formação profissional (apontada para terminalidades). Dessa forma, essa separação impunha que eles percorressem “[...] trajetórias separadas e não equivalentes; e que foi por meio dele [o Decreto 2.208/97] que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial” (KUENZER, 2010, p. 256).

Na verdade, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) –, abriram-se uma possibilidade e uma disputa no âmbito da

⁹ Este Programa “visou proporcionar a capacitação de docentes e técnico-administrativos da educação profissional, mediante cursos e atividades de duração variável, para o emprego de estratégias de ensino, processos de avaliação educacional, didáticos, bem como o aprofundamento e a atualização de conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e administrativos. [...] Na área técnico-pedagógica, mais diretamente, objetivou-se dar ênfase à construção de currículos por competência e habilidades, à modularização, e à avaliação. Mais particularmente, no aprofundamento e atualização de conhecimentos pedagógicos e administrativos, objetivou-se abranger todas as 20 (vinte) áreas discriminadas nas diretrizes curriculares estabelecidas na Resolução CNE/CEB n.º 04/99. Na área de gestão escolar, objetivou-se dar ênfase [...] à avaliação institucional, à gestão curricular, à captação de recursos, à negociação de parcerias, enfim a aspectos peculiares de uma gestão moderna, forte e atuante na comunidade interna e externa. Na área de integração escola-empresa, dar ênfase a estratégias de adequação ao mercado”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_Expansao_da_Educacao_Profissional>. Acesso em: 4 abr. 2016.

Educação Profissional, apontando ora para a perspectiva da integração, ora para a separação entre a formação geral e a formação profissional técnica. O mencionado Decreto 2.208/97 representou a separação. As lutas pela sua revogação, e a conseqüente publicação, já durante o Governo Lula (2003-2010), do Decreto nº 5.154 de julho de 2004, representaram a possibilidade de integração, uma vez que, a partir dele, foi restabelecido, como uma das formas de articulação, o ensino médio integrado como modalidade.

Na esteira dessas mudanças, em 24 de junho de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.478, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Este foi revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a abrangência de atuação, ou seja, estende-se para toda a Educação Básica e passa a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Tal decreto estabelecia a obrigatoriedade da presença da modalidade EJA nos cursos médios técnicos integrados oferecidos na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Contudo, como refere Vitorette (2014, p. 16), ao ser lançado como programa, por decreto, o Proeja dava sinais de fragilização diante de um governo que, em busca da governabilidade, mesmo tendo o ex-metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva como seu chefe, e representar o Partido dos Trabalhadores (PT), quis agradar a todos. Assim,

Na correlação de forças políticas em uma sociedade de classes com interesses contraditórios, o Presidente Lula foi se manifestando representante de Estado por atitudes não neutras, deixando de servir, em parte, aos interesses dos trabalhadores, tendo em vista que no capitalismo não há como defender o interesse de todos. Desse modo, com a manutenção da política econômica que já estava em vigor desde o início de 1990, os interesses das forças dominantes, da burguesia, dos proprietários da força de trabalho, foram muito mais atendidos do que os interesses e direitos dos que vivem do trabalho, dos não proprietários, dos trabalhadores. A lógica da propriedade privada, da desigualdade entre os que são proprietários e os que não são proprietários, os escolarizados e os não escolarizados movimentam o desenvolvimento do capitalismo o tempo todo. Esse desenvolvimento tem, por um lado, a pretensão de aumentar riqueza e concentrar capital; por outro lado, explorar cada vez mais a força de trabalho do trabalhador no limite da sobrevivência para obtenção do lucro, da mais-valia. (VITORETTE, 2014, p. 16).

Considerando tais limites, da decretação do Proeja até o seu cumprimento e desenvolvimento de maneira efetiva e ampla, além de tudo que foi mencionado, tem havido uma distância que mostra certa perversidade e má vontade política no interior de parte das instituições em relação à manutenção e à expansão da EJA na rede federal. Desse modo, em relação à presença da modalidade EJA nos Institutos Federais e a efetivação da

Formação Integrada Omnilateral, os fatos e processos mostram que há uma frustração de expectativas, por um lado, e por outro, uma luta que se trava como “guerra de posição” dentro das instituições. Há, portanto, uma luta contínua e contra-hegemônica, do ponto de vista de quem defende de forma sistemática e generalizada, em toda a rede federal, a efetivação da educação integrada, com base no princípio da omnilateralidade.

A seguir, busca-se historicizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tentando elucidar sua gênese imbricada com as perspectivas da cultura em comum (costumes em comum; cultura popular) que explicam e informam a Educação Popular.

2.1. A EJA e a “genética” da Educação Popular

Falar em educação de jovens e adultos no Brasil poderia levar ao recuo a um passado distante, em que “aqui e acolá” se educava, “assim e assado”, com “esses e aqueles” objetivos, tais sujeitos. Comumente, o público-alvo dessas ações educativas esparsas eram os pobres: indígenas, negros, miseráveis ou “desvalidos da sorte”, na explicação do presidente Nilo Peçanha (1909-1910). Durante esse governo, como mencionado anteriormente, a partir do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, foram criadas, nas capitais dos estados brasileiros, as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, com o objetivo de combater a delinquência, a marginalidade e preparar para o exercício do trabalho.

Em que pese essas escolas, precursoras da rede federal de escolas técnicas, serem oferecidas, inicialmente, a indivíduos entre 10 e 13 anos de idade, elas representam mais um capítulo do que seriam, no sentido amplo, a contraditória e complexa história da educação de jovens e adultos no Brasil¹⁰ e a formação para o trabalho.

¹⁰ Nosso trabalho de pesquisa, infelizmente, não analisará Paulo Freire, talvez o maior intelectual da pedagogia brasileira, considerando processos educativos para adultos, sobretudo, envolvendo a alfabetização, a partir dos princípios da Educação Popular. Isso se dá por causa dos limites monográficos do nosso trabalho e as determinações do nosso objeto de análise que é a “Formação Integrada Omnilateral” no âmbito dos Institutos Federais. As obras de Paulo Freire, sobretudo, *A pedagogia do oprimido* (1987) e *A pedagogia da autonomia* (1996), dão as bases epistemológicas da Educação Popular. Segundo, o “Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas”, publicado pelo governo federal em 2014, (<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf> acesso em 01/04/2017), tais bases se assentam na dialogicidade, na amorosidade, na conscientização, na transformação da realidade e do mundo, no partir da realidade concreta, na construção do conhecimento e pesquisa participante, na sistematização de experiências e do conhecimento. Este documento aponta ainda que a referência freireana está clara nos princípios da Educação Popular, que são: I - Emancipação e poder popular. II – Participação popular nos espaços públicos. III- Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade. IV- Conhecimento crítico e transformação da realidade. V– Avaliação e sistematização de saberes e práticas. VI – Justiça política, econômica e socioambiental.

Muitas vezes entendida e praticada como “compensatória”, “assistencialista”, “supletiva”, a EJA, contrariando tais expectativas e circunscrições, seguiu, também e principalmente, um caminho de construção político-pedagógica muito ligado às determinações e fundamentos da Educação Popular, que, em última instância, representa uma experiência comunitária de autofazer-se, voltada para a emancipação coletiva em relação à patente exclusão dos de baixo, dos trabalhadores, das decisões e da participação na vida política do país.

Em relação à perspectiva histórico-cultural-política de emancipação a partir dos de baixo, assunto que carrega uma dimensão ética, por se lutar para a superação de exclusões e estabelecimento de direitos para todos, Arroyo (1988) postula que, de maneira emancipatória, seria preciso inventariar os processos históricos dos de baixo, com base nos de baixo, da mesma forma que se inventariaram as lutas burguesas na busca de seus direitos, tidos e propagandeados como “universais”. Pois, assim, com esse inventário das lutas do povo, na visão do autor, ficaria possível perceber e ir aprendendo e deduzindo “[...] seus sentimentos de legitimidade e onde [eles] vão configurando sua identidade como povo e como classe” (ARROYO, 1988, p. 76). Por esse ângulo, Arroyo explica que o “[...] povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância das elites frente a situações de fato” (ARROYO, 1988, p. 76).

Enfim, para Arroyo (1988), e essa parece ser a perspectiva assumida pelos intelectuais que pensam a EJA e a Educação Popular, assim como os que pensam a Formação Integrada Omnilateral, as relações e vinculações entre democracia, cidadania e educação, de maneira emancipatória em relação ao fetiche burguês de cidadania-democracia-educação, precisam (re)conhecer “[...] os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação” (ARROYO, 1988, p. 78). Além disso, analisar “[...] os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta” (ARROYO, 1988, p. 78). Isto é, “[...] o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado” (ARROYO, 1988, p. 78).

Colocando com outras palavras, essas perspectivas apontadas por Arroyo, que marcam a existência da luta de classes e a conseqüente exclusão dos de baixo, seja das

decisões políticas, seja das riquezas produzidas socialmente, buscam formar consciência para a vida democrática, pressuposto da Formação Integrada Omnilateral, que, como propõe a Constituição Federal no seu Art. 205, visa ao “desenvolvimento pleno da pessoa”. Esse ponto de vista, com o qual se acredita concorda Arroyo, avança e constrói, de fato, a democracia. Contudo, como se sabe, no que diz respeito ao desenvolvimento pleno da pessoa, sobretudo em escala social, para todos, exigem-se mudanças estruturais no modo de produção da vida social, em relação a tais possibilidades éticas. E diante disso a Constituição é omissa, por prevalecer em seu texto, por exemplo, perspectivas morais como as da defesa da cidadania, “igualdade de todos perante a lei”, o direito individual à propriedade etc. Acerca de tal situação, vale dizer que é na contradição, no conflito da luta de classes, que se avança da contra-hegemonia para a construção da hegemonia. Do “varejo” para o “atacado”.

Considerando o que foi explicado, o intento desta pesquisa é demarcar a educação de jovens e adultos com base na Constituição Federal de 1988. Isto porque esta estabelece, como mencionado anteriormente, no Cap. III, Art. 205, que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Como se vê, ficam perceptíveis na proposição da própria Constituição, no Art. 205, três determinações importantes para a Formação Integrada Omnilateral, mas que precisam ser entendidas como imbricadas na práxis pedagógica e não excludentes entre si: são elas, a cultura, o trabalho e a ciência. De fato, desenvolver a pessoa é formá-la para a democracia participativa direta e para a realização de um trabalho transformador que considere – do todo para a parte e da parte para o todo – o mundo, a historicidade da presença transformadora da espécie humana no mundo, a constituição das sociedades humanas no mundo, a constituição do ser humano como indivíduo social e suas relações com o mundo. E, como se está falando do tempo de hoje, é preciso considerar as relações capitalistas de produção que estabelecem no mundo, nas sociedades, como nunca antes, o trabalho alienado, a propriedade privada e o lucro advindo da exploração do trabalho como construção histórica, passível de mudança, e não como leis de uma suposta natureza humana.

Ainda em relação às possibilidades de integração omnilateral, objeto que se persegue nesta pesquisa, o Art. 205 da Constituição menciona, e aqui intencionalmente se

reitera, que a educação precisa visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa”. Entende-se, a partir daí, que a perspectiva da omnilateralidade está posta como possibilidade, uma vez que o “desenvolvimento da pessoa” exige múltiplas capacidades e saberes que, se não estiverem integrados interdisciplinarmente, numa perspectiva de omnilateralidade, de totalidade dialética, não significarão, de fato, desenvolvimento, muito menos “pleno”.

A Constituição propõe ainda, no Art. 208, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). E, além disso, no item II, prevê uma “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Em que pese essa caracterização – “os que não tiveram acesso à escolarização na idade própria” – estigmatizar como “irregulares” ou “carentes” os sujeitos jovens e adultos não escolarizados, uma vez que os que cumpriram as expectativas escolares nos prazos pré-estabelecidos são supostamente os “regulares”, mesmo assim, com a promulgação da Constituição, abriu-se uma possibilidade para a existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional “regular”. Esta se daria “obrigatoriamente e de forma gratuita” em instituições públicas nos níveis fundamental e médio de ensino, e se reconheceriam suas “especificidades”.

Nessa lógica, dadas as possibilidades abertas, primeiro pela Constituição de 1988, depois pela aprovação da LDB (Lei 9.394/96), que já previa uma “educação de jovens e adultos”, foram publicados vários pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de regulamentar o que a lei estabelecia. Dentre estes, destaca-se o Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000, do qual o relator foi Carlos Roberto Jamil Cury, e que visava estabelecer as diretrizes da EJA. Este, logo na sua introdução, reconhece que a EJA, “[...] passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (CNE, 2000, p. 1).

O Parecer Jamil Cury, como ficou conhecido, revela um grande conflito de interesses, que expressam, em última instância, visões antagônicas de classe, acerca de como deveriam ser elaboradas as diretrizes da EJA. Diante disso, optou-se por construir, mediante debate com vários setores interessados, um texto que contemplasse as demandas de “especificidades” e “tratamento consequente” para a modalidade. Nesse ínterim, já estavam sendo constituídos, desde 1997, vários fóruns que discutiam a questão da EJA. Estes se tornaram, nos processos de luta política e reivindicativa, desde então, os principais

protagonistas acerca do debate e da elaboração de propostas para o estabelecimento e o desenvolvimento da EJA como modalidade educacional. Nesse sentido, defendendo o método adotado de construir a muitas mãos o seu texto, o Parecer menciona:

Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica.

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto. (CNE, 2000, p. 2-3).

Essas “múltiplas mãos”, que visavam “responder à dignidade do assunto”, de alguma maneira, sempre estiveram ligadas, sobretudo, às “mãos” advindas dos fóruns de EJA, aos movimentos sociais e populares de base (sindicatos, partidos, igrejas, associações de bairros, escolas). Daí a ligação “genética” entre a EJA e a Educação Popular.

Portanto, os Fóruns foram se constituindo como rede nacional em defesa da EJA. Sua estrutura, que pode ser verificada por meio do portal eletrônico www.forumeja.org.br, congrega, de maneira “federada”, fóruns estaduais, regionais e o nacional, mantendo encontros nacionais bienais (ENEJA), alternados com encontros estaduais, também bienais. Além disso, em cada Estado mantém-se uma estrutura de reuniões ordinárias periódicas que visam refletir sobre situações, fatos e tendências acerca da EJA. Essa concepção de construção coletiva, de “múltiplas mãos”, na visão do Parecer, está bem expressa no portal do Fórum como uma “ideia-força”:

Em termos prospectivos, a ideia-força da construção coletiva aponta na direção da articulação entre o individual e o coletivo. Isto implica a valorização das diferenças como constitutivo do próprio coletivo, bem como a valorização da perspectiva de processo, onde nada está pronto e acabado. Por outro lado, a construção coletiva coloca em discussão a questão do poder decisório e dos diferentes níveis de organização e instâncias de competências da vida em sociedade. A realidade não existe sem o ser humano, assim como o real não é apenas o ser humano. O real é o mundo material e as relações que o ser humano estabelece na vida social, consigo mesmo, com a natureza, com os outros seres e com o transcendente.

Desse modo, pode-se afirmar que o ser humano está ao mesmo tempo na esfera da natureza e da história. Isto quer dizer que não existe uma posição determinista em relação ao ser humano. O social não é produto de seres isolados, mas os indivíduos constroem sua subjetividade no real e nele sintetiza-se todo um conjunto de relações sociais que não determinam inteiramente a subjetividade do ser humano, mas algumas de suas formas fundamentais, bem como seus limites.

(PORTAL FORUM EJA BRASIL, página de abertura, item “A Construção Coletiva”).¹¹

Essa explicação da “construção coletiva” como uma “ideia-força” na organização dos Fóruns, assim como a concepção de ser humano como ser histórico e cultural, está de acordo com os fundamentos da omnilateralidade, da ética e da interdisciplinaridade, que são importantes explicativos e qualificativos da Formação Integrada Omnilateral. Dessa mesma forma, também, se posiciona a Educação Popular, que vê o indivíduo não como um ser isolado, mas sim como fruto da construção social, comunitária, concomitante às relações com o ambiente. Isso porque “o real é o mundo material e as relações que o ser humano estabelece na vida social, consigo mesmo, com a natureza, com os outros seres”.

Por tudo isso, o Parecer nº 11/2000, em grande medida, assumiu e propôs a perspectiva política emancipatória da e para a EJA. Nesse sentido, ele menciona pareceres anteriores, e também Declarações Internacionais que, de alguma maneira, influenciaram na forma de pensar a EJA. Destaca-se, assim, a menção feita ao Parecer CNE/CEB nº 04/98, que aponta que o sujeito anônimo, típico da EJA, é básico para a construção das sociedades, pois nada “mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história” (CNE, 2000, p. 7). Essa constatação, em que pese o conceito de cidadania poder estar circunscrito a valores liberais burgueses e a socialização poder estar comprometida com um tipo de reformismo capitalista, já mencionado anteriormente, a partir das ideias de Dubet (2008), aponta, contraditoriamente, para compromissos ético-políticos, isto é, para o mesmo sentido emancipatório que a Formação Integrada Omnilateral também aponta, uma vez que, de alguma maneira, ao reconhecer os anônimos como fundamentais no desenvolvimento histórico-cultural humano e vislumbrar uma “socialização das conquistas humanas”, se preocupa com as verdades humanas de conjunto, não excluindo uns em relação aos outros.

O Parecer destaca, também, a Declaração de Hamburgo de 1997, que o Brasil assume como princípio. Esta mostra que a educação básica é um direito humano fundamental, pois,

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos

¹¹ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/631>>.

pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito [...]. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (CNE, 2000, p. 7).

A concepção de que “a educação [se dá] continuada durante a vida” e que é preciso garanti-la como “direito humano fundamental a todos” é básica para que a educação, como perspectiva formativa para a democracia, possa se dar. Além disso, há um detalhe na citação muito importante de ser compreendido e traduzido pela perspectiva “desinteressada” da Formação Integrada Omnilateral. É quando menciona que “a alfabetização é em si mesma” importante. “Em si mesmo” significa ter internamente razão suficiente para não precisar de razões exteriores que condicionem sua necessidade, como, por exemplo, “a formação para o trabalho” proposta pelo extinto Mobral ou atualmente pelo Sistema “S”. Ora, a Formação Integrada Omnilateral é “em si mesma” importante para educar para a democracia e formar a todos e todas com personalidades que tenham condição de direção política da sociedade.

Esses “atos falhos”, essas contradições presentes nas leis, pareceres e resoluções, mesmo que sejam entendidos como “migalhas”, são utilizados para se reivindicar e ampliar direitos, muitas vezes postos como privilégios ou atendimentos compensatórios. Dessa forma, utilizar-se de “brechas” legais para pensar e agir contra-hegemonicamente, em que pese poder significar certa acomodação em relação à institucionalidade burguesa, pode, e tem significado também, contraditoriamente, atenção a todas as possibilidades apresentadas pelo real para a construção contra-hegemônica. Isso porque a luta de classes, para além dos idealismos, não tem apenas um lugar e uma maneira de realizar-se. Ela se dá enquanto houver capitalismo. Assim, inventariar as lutas, considerando seus limites, contradições e possibilidades, parece ser um caminho possível para as mudanças histórico-culturais.

O Parecer nº 11/2000 (CNE, 2000) discute a histórica desigualdade social existente no Brasil, relacionando-a com a não universalização do trabalho ao se discutir a universalização da educação, e aprofunda o entendimento de que a boa formação é fundamental, inclusive para o desenvolvimento nacional, uma vez que ela prepara para todas as situações da vida social. Nessa perspectiva, explica:

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos

conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. (CNE, 2000, p. 9).

Na verdade, tendo como base a citação acima, e de tudo que foi exposto, pode-se afirmar que a “boa formação” é aquela que prepara para a “multiformidade de inserções sociopolítico-culturais”, uma vez que esta não pode se dar sem incluir a formação para o trabalho. Isto é, sem entendê-la como elemento fundamental, pois, sem a universalização do trabalho junto com a decantada universalização da educação, a democracia não se completa.

O Parecer nº 11/2000 (CNE, 2000), em vários pontos do seu texto, incorre no reconhecimento da equidade como sinônimo para igualdade, o que parece equivocado, uma vez que o contrário de equidade são a iniquidade e a desonestidade, o que pode significar certa atenção às regras morais. Dessa forma, a equidade pode significar justiça, igualdade, mas a partir das regras estabelecidas, como por exemplo: “somos todos iguais perante a lei”. Ademais, equidade expressa uma “apreciação” pela justiça que visa reduzir a desigualdade, mas não necessariamente superá-la. A igualdade, por sua vez, traz como seu contrário a desigualdade. Isso quer dizer que, se se estiver falando de políticas educacionais, por exemplo, o conceito de igualdade permite, inclusive, questionar as regras existentes, se sua base é a desigualdade. Com a equidade, isso não ocorre, necessariamente. Ou seja, se a equidade pode ser submetida, por exemplo, a pressupostos normativos morais de acomodação da cidadania, a igualdade, de fato, só pode ser pensada e realizada por meio da ética não normativa, quando se aponta para a superação daquilo que gera seu contrário, a desigualdade, sobretudo a econômica, já que se está falando em sociedades capitalistas.

Tais eufemismos, conforme se entende aqui, relativizam a radicalidade do Parecer nº 11/2000 (CNE, 2000), contudo, não diminuem sua importância. Dessa forma, em vários momentos do seu texto, ele esclarece de forma decisiva o sentido da EJA. Assim, propõe que a

[...] tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e adversidade. (CNE, 2000, p. 11).

De fato, é possível perceber que a EJA, considerando seus princípios, funções e sentido, não é apenas mais uma modalidade educacional. Ela aponta para uma renovação pedagógica que põe em xeque a pedagogia tradicional, uma vez que se utiliza da lógica dialética, preocupa-se com o desenvolvimento integral da pessoa, exige um currículo e um exercício docente que se pautem pelo trabalho coletivo, pela busca das “verdades humanas de conjunto”, durante toda a vida; exige, em última instância, “uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

Por tudo que foi explicado, reafirma-se que a “genética” da EJA está ligada à genética da Educação Popular, o que parece óbvio. Mas, como ensina Albert Einstein, o óbvio está sempre escapando. Por isso, propõe-se debruçar um pouco mais sobre essa afirmação, com o intuito de esclarecer o ponto de vista defendido aqui acerca da Formação Integrada Omnilateral e o porquê da escolha da EJA como exemplo de possibilidade, como “porta aberta”, para a integração dos saberes e a apreensão das verdades humanas de conjunto.

Nesse sentido, é perceptível que todos os sujeitos da EJA já foram educados de alguma maneira, pela vida que levaram, em grande medida, fora da escola. Contudo, todos os sujeitos da EJA passaram pela escola, mas a escola não os acolheu, não os ensinou a viver, a partir de seus pressupostos. Por isso, eles, na sua “regularidade irregular”, acabaram sendo “jogados na rua”, e, de fato, em grande medida, quem os ensinou foram a família, os amigos, o trabalho, a igreja. Todos os sujeitos da EJA aprendem de alguma maneira na vida que se estabelece nas comunidades: “A rua é ‘nóis’; ‘nóis’ é a rua”, dizia um estudante da EJA, aspirante a MC (Mestre de Cerimônias; cantor de *rap*).

Nessa perspectiva, Brandão (1981, p. 14) menciona que o homem que transforma, “[...] com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação”. Ele continua sua explicação, acerca de o ser humano educar-se na vida social, afirmando: “[...] Na espécie

humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 14). Desse ponto de vista, a educação (incluindo o trabalho, é claro) inventa a vida social, nas suas várias possibilidades e determinações. Ela se identifica com os vários sistemas de trocas que os humanos inventam e reproduzem na sua existência (símbolos, intenções, ideias, padrões de cultura, relações).

Com fundamento nessas considerações, percebe-se que a educação é inevitável para a vida dos humanos. A perspectiva contemporânea é que a escola seria o melhor lugar para chancelar o conhecimento, para se ensinar aprender a viver (“organizadamente”), para além do saber informal e espontâneo que ocorre na vida social, nas comunidades (“desorganizadamente”).

Contudo, historicamente, isso tem significado, para as pessoas, circunscrição, seletividade e controle, pois a escola não se constituiu para além das possibilidades e demandas de poder nas sociedades. Pelo contrário, na contemporaneidade, a escola pode ser acusada de, em grande medida, ser o porta-voz da institucionalidade imposta pela classe ou bloco de classes no poder. Como se está falando, hegemonicamente, da classe burguesa, os institutos que a mantêm no poder, a saber, a propriedade privada, o trabalho alienado e a sua divisão social, a filosofia liberal do *laissez-faire*, *laissez-passer* (economia de mercado), a competição social e o individualismo, dentre outras determinações, têm feito com que, na escola, no máximo, se eduque para a cidadania e para a democracia representativa burguesa, submetidas moralmente à economia de mercado capitalista. Percebe-se, abrindo parênteses, já a certa altura do ensino fundamental “regular”, a imposição de várias disciplinas, que normalmente não se comunicam, dando o contorno e espelhando, na formação, a divisão social do trabalho. Essa perspectiva de fragmentação disciplinar no ensino fundamental, que também fragmenta a ciência, na escola formal, contribui para cindir o indivíduo, em seu processo formativo, ao invés de integrá-lo.

Dessa forma, fica claro que uma coisa é a educação, com suas várias possibilidades de ser, e outra, bem diferente, são os sistemas escolares formais e suas imbricações políticas e de poder. Eveline Algebaile (2009, p. 41) menciona como a escola deve ser analisada:

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve

considerar isso, sob pena de não apreender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional.

Há de não se perder o sentido da “especialização convencional” com que a escola tem de lidar, que é com os conteúdos científico-culturais sistematizados das diversas áreas do conhecimento e transmiti-los para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, e esse parece ser o ponto de vista de Algebaile (2009), é preciso superar seu aspecto de reprodutor da hegemonia dominante e do *status quo*, sua acomodação, construindo “significações e dimensões que extrapolam certos limites”.

Por sua vez, nessa direção, a Educação Popular surge “extrapolando certos limites”, como expressão espontânea da comunidade, do bairro, como educação e não meramente como ensino e seus sistemas escolares formais de “mão-única”. Ademais, explicam Pereira e Pereira (2010, p. 73):

A Educação popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc. Seus desafios não são pequenos nos dias atuais.

Falar em Educação popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É falar da forma como o capitalismo neoliberal vem atuando de forma perversa, causando dor e sofrimento humanos. É uma possibilidade de retomarmos o debate proposto por Paulo Freire acerca da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo. É falar de uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social. A Educação popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno.

De fora da escola para dentro da escola. Essa é a trajetória da Educação Popular na história do Brasil, pelo menos a partir dos anos de 1950. Não é objetivo desta pesquisa inventariar essa história nos seus pormenores. Para isso, Gadotti e Romão (2005), Paro (2008), Pereira e Pereira (2010), dentre outros, podem ser pesquisados. O intuito é mostrar que hoje mais do que nunca, como preconizam Pereira e Pereira (2010), acerca da Educação Popular, a EJA é a modalidade educacional que, por estar geneticamente ligada a ela, exige “[...] uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social”. Além disso, assim como o citado acerca da Educação popular, a EJA “[...] tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno”.

Explicando: a EJA, tendo sua genética vinculada à Educação Popular, é a modalidade educacional que assume a ética não normativa como pressuposto da sua condição de ser e de existência, para além dos pressupostos morais normativos vigentes e que reproduzem as ideologias do individualismo, da competição social, da cidadania burguesa e da democracia representativa, como modos supostamente “universais” de produção e reprodução da vida social (MARX; ENGELS, 2001).

Dessa maneira, para além das “fantasmagorias” existentes na vida social no capitalismo, que propagandeiam valores morais burgueses como sendo “para todos”, “universais”, a Educação Popular e a EJA se posicionam no sentido de perceber, como ensina Marx, que “[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes”, são, de fato, determinados historicamente, no conflito e pelo poder de classe, por isso, “[...] perdem logo toda a aparência de autonomia [de “universalidade”]” (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

Portanto, a Educação Popular e a EJA, como produto e movimento da cultura em comum, em seus fundamentos epistemológicos, conforme se compreende aqui, entendidos como éticos, uma vez que imbuídas da lógica dialética, que é inclusiva, concebem a história como construção da “sociedade civil”, de baixo para cima, como a concebe, também, Marx. Assim:

Essa concepção de história, portanto, tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediata; ela concebe a forma dos intercâmbios humanos ligada a esse modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil em seus diferentes estágios como sendo o fundamento de toda a história, o que significa representá-la em sua ação enquanto Estado, bem como em explicar por ela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas de consciência, religião, filosofia, moral etc., e a seguir sua gênese a partir dessas produções, o que permite então naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar também a ação recíproca de seus diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 2001, p. 35).

Consoante esse ponto de vista “que permite representar a coisa na sua totalidade”, que exige compromisso ético-político do docente, como preconiza Ramos (2005), com a democracia, e uma ação educativa apontada para a formação da autonomia (capacidade de responsabilização e de produção da própria vida a partir do conhecimento), o dilema atual da EJA, como modalidade educacional geneticamente ligada à Educação Popular, é saber: como ela pode se manter, política e epistemologicamente íntegra, em seus fundamentos na institucionalidade dos sistemas escolares, uma vez que estes estão cada vez mais neoliberais, pragmáticos e excludentes?

Responder-se-ia, inicialmente, com uma consideração de Moacir Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 31) baseada em Gramsci (1987), entendida da seguinte forma: a escola formal (educação do sistema) conduz à reprodução do poder hegemônico. Contudo, a sociedade e o Estado são contraditórios e frutos de construção histórica. Isso significa que é possível mudá-los. Mudar o consenso. Contra-hegemonizar. Dessa forma, a escola, sobretudo a pública, mesmo considerando suas limitações, é espaço de luta, uma vez que ela é parte da cultura.

Nessa perspectiva, Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 30) acredita que “[...] um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo *sensu comum* que trazem os setores populares em sua prática cotidiana” (grifo nosso). O entendimento deste “senso comum” extrapola o sentido pejorativo generalista e conservador que o senso comum vulgarmente expressa. Esse “senso comum”, mencionado por Gadotti, se explica, de fato, como saber popular (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 32), aquele que é espontâneo, mas propositivo e que ajuda as pessoas do povo, de maneira prática, a ganharem a vida por meio do trabalho, na vivência. Pode, por isso, ser tomado como ponto de partida de construção epistemológica, uma vez que ele está carregado de cientificidade humana prática.

Além disso, Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 30) acrescenta que esse saber popular (*sensu comum*) precisa ser reflexionado, em função dessa mencionada construção. Isso porque, “[...] problematizando esse senso comum [saber popular, insiste-se], tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”, construir-se-ia uma nova epistemologia, mediante uma nova práxis centrada no diálogo.

Corroborando as ideias de Gadotti sobre o *sensu comum*, Gramsci (1987) o percebe como algo a ser superado pela filosofia da práxis, uma vez que o entende muito próximo dos pressupostos que explicam a religião. Para ele, “[...] a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o *sensu comum* podem ser”, por isso, “[...] a filosofia é a crítica e a superação da religião e do *sensu comum* e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao *sensu comum*” (GRAMSCI, 1987, p. 14).

Desse ponto de vista, o “bom senso” gramsciano representa uma espécie de núcleo de saber crítico, que, como se entende aqui, equivale ao mencionado saber popular, diferenciando-se essencialmente do *sensu comum*. Assim, embora intimamente relacionados, uma vez que estão presentes na ação original das classes populares, é

necessário diferenciar “senso comum” e “bom senso” na visão de Gramsci sobre as maneiras de pensar dos de baixo. O senso comum é transclassista, generalista, difuso, disperso, mantendo no seu interior, “junto e misturado”, de forma contraditória, por um lado, o conservadorismo, e por outro, elementos potencialmente emancipatórios advindos da experiência de autofazer-se como classe, frutos da observação e reflexão sobre a realidade a partir de processos produtivos materiais e imateriais dos de baixo. Estes elementos potencialmente emancipatórios configurariam, na explicação gramsciana, o “bom senso”. Isto é, o núcleo reflexivo e racional do senso comum, formado pelos elementos filosóficos tendencialmente éticos, conscientes e intencionais, presentes no autofazer-se dos de baixo, se inscrevem na vida cotidiana como saber popular.

Dessa forma, a concepção de senso comum estaria “prenhe” do seu oposto, o “bom senso”. Caberia, então, à filosofia da práxis organizar esses núcleos de “bom senso” mediante processos pedagógicos emancipatórios e democráticos. Nas palavras de Gramsci (1987, p. 14):

A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum.

Gramsci propõe, assim, um “bloco intelectual-moral”, que se entende como moral-ético, no sentido de ele se constituir em uma vanguarda, mas que prevê sua própria superação pelo “progresso intelectual das massas”. Isso porque

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simplicírios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplicírios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1987, p. 20).

Ainda em relação à necessária distinção entre senso comum e saberes populares, seguindo a perspectiva gramsciana, Lopes (1999, p. 151-152) explica que, quanto aos saberes populares,

[...] é possível afirmar que são fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência

constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes. Como um saber produzido a partir das práticas sociais de grupos específicos, os saberes populares podem ser considerados um saber cotidiano do ponto de vista desse pequeno grupo, mas não são cotidianos do ponto de vista da sociedade como um todo, como ocorre com o senso comum. [...] são conhecimentos necessários para aquele dado grupo viver melhor. Nesse contexto se inclui o saber das classes populares com respeito às ervas medicinais, à construção de casas, à culinária, aos diferentes tipos de artesanatos, muitos deles associados à produção de artefatos para o trabalho, mas também às práticas políticas e suas formas de organização, às diferentes maneiras de expressão artística e de garantia da sobrevivência. Ou seja, enquanto o senso comum aponta para a universalidade e para a uniformidade, os saberes populares apontam para a especificidade e para a diversidade.

Posicionar o saber popular como “diverso e específico”, uma vez que está apontado para “melhorar a vida” cotidiana, é necessário, pois o distancia do senso comum que está apontado para a “universalidade”, no sentido do formalismo, e para a “uniformidade”, no sentido da generalização.

Assim, o senso comum, na explicação de Lopes (1999, p. 149), é transclassista, no sentido de “invadir” todas as formas de saber, de todos os segmentos sociais, inclusive o dos cientistas. Já o saber popular, que tem perspectiva classista, está na ontologia do ser social, cuja base é a teleologia do trabalho, como uma necessidade para se “melhorar a vida”.

A expectativa é que, com uma epistemologia própria calcada na genética da Educação Popular, que busca “o desenvolvimento pleno da pessoa” e “melhorar a vida”, a EJA possa sobreviver, por meio de uma docência consequente, que se posicione como educadora em relação às investidas do tradicionalismo e do conservadorismo “professorante” da docência. Isso porque, concordando com Romão (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 61), “[...] o professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador”. E assim “[...] professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!”.

Dessa forma, a EJA, em última instância, luta pela sua própria superação como modalidade educacional, uma vez que a necessidade da sua existência está identificada com a existência das desigualdades no capitalismo. Por conseguinte, a EJA precisa, além de “educar” os sistemas escolares, educar os educadores, para que eles se tornem “doutores” em EJA. Isto é, além de ter conhecimento dos conteúdos sistematizados pela ciência, e que constitui sua profissionalidade, os docentes precisam ser comprometidos: com o entendimento histórico do contexto em que a EJA está inscrita; com a valorização

dos saberes populares e seu sentido de “melhorar a vida” dos trabalhadores; com a construção da democracia participativa direta; e se imbuir de todos os valores ético-políticos que estão na base de um novo mundo possível, justo e emancipado de tudo que exclui uns em relação aos outros.

Em seguida, discorre-se sobre a criação dos Institutos Federais, e como isso tem possibilitado, pela via da contradição, das “brechas” legais e da “guerra de posição”, a construção de perspectivas que reivindicam e apontam para a Formação Integrada Omnilateral.

2.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG):¹² limites e possibilidades de construção da Formação Integrada Omnilateral

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) é uma denominação que vai, em grande medida, substituir, na rede federal de ensino, a denominação Centro Federal de Ciência e Tecnologia (CEFET). Isso ocorre a partir da aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Esta Lei que determina a criação dos Institutos Federais prevê que eles atendam aos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais, o que rapidamente tende a circunscrevê-los e a submetê-los, na condição de uma “nova instituição”, às demandas do mercado e às perspectivas de reestruturação produtiva capitalista neoliberal. Contudo, a Lei estabelece, também, que os Institutos tenham a finalidade de “educar”, “formar” cientistas, técnicos e tecnólogos. Conseqüentemente, essa “nova institucionalidade”, com essa multiplicidade de finalidades e características, representada pelos Institutos Federais, vai se constituindo um “espaço de lutas” entre os que defendem a cultura comum (hegemonia burguesa) e os que defendem, por outro lado, a cultura em comum (contra-hegemonia dos de baixo).

Dentro dessa perspectiva conflituosa, na seção II da Lei 11.892, que trata das finalidades e características dos Institutos Federais, no Art. 6º, ela determina que os Institutos devam multiformemente:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação

¹² Inicialmente contando com uma estrutura multicampi que envolvia quatro unidades, o IFG, sob o signo da expansão e da interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir de 2009, ampliou sua estrutura, e hoje, 2017, coordenada por uma reitoria situada em Goiânia, conta com quatorze câmpus espalhados por grande parte do Estado de Goiás. São eles: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...]. (BRASIL, 2008).

Verifica-se que há uma ênfase na “qualificação de cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia”, o que pode demonstrar uma circunscrição instrutiva submetida às demandas do mercado, na forma da “qualificação” e da “preparação”. Contudo, a Lei propõe que ocorram, nos Institutos Federais, “formação”, “processos educativos e investigativos de geração de [...] soluções tecnológicas”, “integração da educação básica com a profissional”, determinações que exigem da Instituição uma função social educativa que quer ser emancipatória em relação à mera reprodução do tecnicismo como razão instrumental.

Na Seção III, Art. 7º, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, a Lei determina que os IFs devam:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Essa variedade de objetivos, que propõe uma atuação considerando ensino, pesquisa e extensão, do ensino médio à pós-graduação em *stricto sensu*, traduz o nível de complexidade dos Institutos e as conseqüentes lutas para o estabelecimento e manutenção dos cursos e modalidades no seu interior, assim como suas características e finalidades. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o texto da Lei exacerba a formação para o mercado, também trabalha com terminologias e expressões como “desenvolvimento”, “emancipação”, “formação”, “bases sólidas em educação, ciência e tecnologia”, que podem apontar para a integração de saberes que só a Formação Integrada Omnilateral é capaz de proporcionar como totalidade.

Dessa maneira, ocorrem fatos nos Institutos que ora mostram seu engajamento nas perspectivas contra-hegemônicas, como, por exemplo, em Goiás, em fevereiro de 2011, a elaboração pela base, a partir de um congresso de delegados, de um Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI – vigência: 2012-2016); ora, por outro lado e majoritariamente, mostra seu engajamento na manutenção e reprodução ampliada da hegemonia burguesa, mediante o tecnicismo (em relação aos conhecimentos especializados disciplinares) e a manutenção da suposta excelência (em relação ao público restrito, sobretudo identificado com as classes médias, que seria o alvo do alcance da Instituição).

Nessa perspectiva, por exemplo, ainda é comum uma parte da instituição avaliar com maus olhos a presença da modalidade EJA na Instituição, contrariando as determinações do mencionado PDI, utilizando-se de argumentos perversos como: “eles enfeiam a Instituição”, “eles não aprendem”, “aqui não é o lugar deles”. Contudo, por outro lado, há, também, setores, grupos, pessoas que veem a presença da EJA na Instituição como uma forma de “oxigenar a Instituição”, “fazê-la aprender sobre o Brasil e suas necessidades sociais”, “superar seu aspecto de ‘Torre de Marfim’, abrindo-a para todos os públicos”. Essa mencionada “torre de marfim” é explicada por Castro (2011, p. 186) como a manutenção, ainda existente, de “[...] uma cultura institucional autoritária que também limita o alcance do papel social das instituições”.

Fica claro que esse “limitar”, em última instância, representa interesses de classe de quem ou faz parte, ou se posiciona como se fosse, da elite dominante “inteligente”, que só pensa em si, vendo a instituição como mero “centro de excelência”, estando, conseqüentemente, fora do alcance dos trabalhadores pobres. Por isso, dentre outras questões levantadas por Castro (2011), Pereira (2011) e Vitorette (2014), a evasão, que é um problema institucional de quase todos os cursos, quando tratada no Proeja é motivo

para discursos inflamados contrários à presença da modalidade nos Institutos, propostas de fechamento de cursos já abertos e exacerbação de dificuldades em abrir novos. Assim, ao mesmo tempo em que se abre, se fecha a Instituição para a classe dos trabalhadores pobres, negando-lhe, em grande medida, o direito ao acesso; quando se permite entrar, constrange-se sua permanência; e quando se consegue permanecer, dificulta-se a conclusão dos cursos.

Essa parte engajada na manutenção da ordem hegemônica burguesa parece não ver problemas, por exemplo, em que o país mantenha sua inserção subordinada aos ditames da divisão social e internacional do trabalho, e por isso ofereça, de maneira seletiva, excludente, educação escolar mimetista, cheia de pré-requisitos para acesso, permanência e conclusão dos cursos, reprodutivista, que ensina de forma fragmentada e fragmentária. Ou seja, é como se não quisessem (ou não pudessem) superar o fato de o país ter sido colônia. E, por isso, só se conseguisse reproduzir, de forma técnica, tecnologias estrangeiras. Como disse o diretor de cinema Mehdi Charef em entrevista citada por Ciavatta (2010, p. 170), “[...] os países colonizados são marcados pela negação, a ignorância, o fato de que por muito tempo fomos tratados como incapazes. É muito difícil se libertar da colonização”.

Sobre isso, Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 285) explicam que a decantada “era tecnológica”, na qual se vive, de várias maneiras, mas todas imbricadas na cultura, faz crer que “o labirinto do mito grego é criação dos Deuses e não de Dédalo, um homem”. Essa citação feita pelos autores, atribuída a Cornelius Cartoriadis, é reveladora de uma visão acomodada que entra na escola, molda instituições e constrói currículos, “faz a cabeça” dos estudantes, no sentido de propor uma identidade entre técnica e tecnologia. Isso é extremamente danoso para a razão e a pedagogia, uma vez que a técnica se refere à utilização de conhecimentos científicos de forma prática, operativa. Por outro lado, a tecnologia implica apropriação criativa de princípios científicos, no sentido da produção de novos objetos e ideias que sejam originais.

Ora, identificar técnica com tecnologia, ao invés de engrandecer a técnica, reduz a tecnologia ao mero operacionalismo instrumental da técnica. Assim, muitas vezes, hoje em dia, ao se falar em “tecnologia”, está se falando, de fato, em aplicação de técnicas, o que é uma contradição em termos. E isso parece claro, atualmente, quando o discurso da “inovação” entra nas instituições de ensino profissional e tecnológico de nível médio, e até mesmo nas superiores, inclusive nas públicas, tentando submeter a busca do conhecimento, que deveria ser o objetivo pético de toda escola, a perspectivas de busca da “inovação”, o que, de fato, significa atender às demandas da indústria e do operacionalismo positivista,

que esvazia os conceitos e cria em torno da palavra, no caso, “inovação”, consensos unidimensionais, como já mencionados no Capítulo 1. Ora, a escola, seja ela básica ou de nível superior, como a universidade, é o lugar do conhecimento. O lugar da “inovação”, identificada com a produção de novas mercadorias, é a indústria, essencialmente submetida às demandas do capital.

E essa contradição expressa uma intencionalidade ideológica de submetimento e acomodação intelectual, pois, segundo Vieira Pinto (2005, p. 41 e 42), citado por Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 290), “[...] os interessados [na manutenção dessa ideologia] procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos desfrutados pela humanidade”. Essa ideologia é vista pelo autor e seus comentadores como mistificadora e moralizante, no sentido de realizar uma “[...] conversão da obra técnica em valor moral” (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETTI, 2010, p. 290). Dessa maneira, na perspectiva da ideologia do tecnicismo, que fetichiza a tecnologia, “[...] a ciência e a técnica aparecem como ‘uma benemerência pelo valor moral que outorgam aos seus cultores’” (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETTI, 2010, p. 290).

Usando outras palavras, o tecnicismo representa a moralização, o disciplinamento do conhecimento e seu conseqüente submetimento à divisão social do trabalho capitalista. A formação integrada, por sua vez, a partir do princípio da omnilateralidade, da interdisciplinaridade e da ética não normativa, representa o esforço de superação desse paradigma, considerando, assim, a técnica e a tecnologia imbricadas na história e na cultura e mediadas pela ciência. Dessa maneira, voltando à simbologia do mito grego do labirinto, a Formação Integrada Omnilateral visa formar uma consciência que, “mafaldianamente”, de acordo com a fala de Professor K relatada no Capítulo 3, supera as ideologias mistificadoras e moralizantes do tecnicismo. Assim, ao mesmo tempo em que considera a técnica de “lidar no labirinto”, por exemplo, “esticando um fio para poder retornar ao ponto de partida e não andar em círculos, se perdendo”, proporciona uma “compreensão do labirinto como totalidade” que envolve tecnologia e ciência, como construção humana passível de ser descoberta, verificada historicamente e superada culturalmente, inclusive.

Daí, provavelmente, a reprodução nos Institutos Federais, muitas vezes de maneira perversa, de estigmatizações acerca dos sujeitos da EJA, identificados com as classes

trabalhadoras pobres.¹³ Seja mediante a reafirmação da “excelência” da Instituição, com fundamento no tecnicismo na forma do produtivismo técnico, seja conduzindo ao desenvolvimento de um tipo de consciência e de conhecimento submetidos ao pressuposto do operacionalismo, tenta-se negar direitos, contrariando a função social das instituições públicas de ensino, de atendimento de todos os públicos. Do ponto de vista prático, isso significa investir no aprendizado de técnicas de uso e montagem de tecnologias produzidas pelos países capitalistas avançados, muito mais que investir no desenvolvimento de tecnologias próprias, por meio da potencialização da inventividade, da criatividade e da originalidade dos estudantes, com base, enfim, em uma Formação Integrada Omnilateral.

Denunciando a perspectiva que se entende como operacionalismo tecnicista, Ciavatta (2010) mostra que é visível, no Brasil, essa subordinação dos países periféricos às diretrizes do capitalismo monopolista central. Assim, afirma que tais diretrizes estão demonstradas,

[...] particularmente, nos acordos internacionais com o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional. Implementa-se um padrão de desenvolvimento voltado para fora, que privilegia a entrada do capital financeiro, as políticas que facilitam a desregulamentação das relações de trabalho; políticas compensatórias, focalizadas nos grupos desfavorecidos; a utilização da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado. (CIAVATTA, 2010, p. 162).

Esses limites estruturais, que acabam se constituindo em limites culturais, não diminuem a importância de se pensar e efetivar a Formação Integrada Omnilateral, foco desta pesquisa. Pelo contrário, mostram, a partir desse estado de coisas, a necessidade de pensar emancipatoriamente os processos educativos formativos, diante da disputa hegemônica que a realidade aponta como possibilidade. Dessa forma, tendo em vista o pressuposto emancipatório da Formação Integrada Omnilateral, a partir das ideias de Ciavatta (2010, p. 170), assim se considera:

O papel dos intelectuais, dos professores, é “pôr ordem nas ideias” mistificadoras que [...] podem reduzir o conhecimento a uma ciência antiética, abstraída de suas consequências para a humanidade, ou reduzi-lo ao exercício de técnicas produtivas e a práticas que não conduzem à amplitude de visão que o conhecimento social contém. Também é seu papel “pôr ordem nas ideias” sobre a responsabilidade da sociedade em organizar-se para gerir a distribuição de renda e de conhecimento e universalizar a educação básica até o nível médio, de modo a garantir padrões humanizados de vida a toda a população.

¹³ Para o entendimento dos sujeitos da EJA e sua identificação com as classes trabalhadoras pobres, ver, além dos já mencionados trabalhos de Castro (2011) e Vitorette (2014), os de Morais (2015) e Amorim (2016d).

Pensar e efetivar a Formação Integrada Omnilateral nos Institutos, sobretudo nos cursos médios técnicos integrados, para “pôr ordem nas ideias”, significa, então, pensar que tipo de ser humano e de sociedade se quer construir e que tipo de país se quer para viver. Se a resposta for: um país democrático, soberano, que cuida de todos os seus habitantes, pois os têm, eticamente, como filósofos e cientistas, distribuindo igualmente a riqueza e o conhecimento produzidos socialmente, há de se construir uma educação que forme cientistas com legitimidade técnica, tecnológica e científica, mas que também sejam filósofos, no sentido gramsciano, com compromisso ético-político com a democracia participativa direta. Isso significa dizer comprometer-se com as lutas pela superação das desigualdades engendradas pela dinâmica do capital, que, no seu metabolismo societário, mantém a divisão de classes sociais, a propriedade privada, o trabalho alienado, o individualismo e a concentração privada das riquezas produzidas socialmente, como institutos essenciais à sua reprodução e desenvolvimento.

Em seguida analisa-se o Proeja, entendido como uma porta de entrada para a possibilidade de se pensar e efetivar a Formação integrada Omnilateral nos Institutos Federais.

2.3. O Proeja no IFG: limites e possibilidades entre o ser e o estar

O Proeja foi estabelecido definitivamente na rede federal com o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Então, na verdade, o início da presença da modalidade EJA na rede federal se dá ainda nos Cefets. Em Goiás, por exemplo, os primeiros cursos, o Médio Técnico Integrado em Serviços de Alimentação (Proeja, Goiânia) e o de Edificações (Proeja, Campus Jataí), foram estabelecidos no segundo semestre de 2006, ao passo que a transição do Cefet-GO para IFG só se deu no final do segundo semestre de 2008.

Contudo, toda a história do Proeja na rede federal, seu “ser” e seu “estar”, considerando compassos e descompassos entre a teoria e a prática, sobretudo em Goiás, está vinculada a esta nova institucionalidade representada pelo IFG. De antemão, é preciso reconhecer certa distância entre o “ser” do Proeja, determinado, em grande medida, pelo seu “Documento Base”, publicado em 2007 pelo MEC-SETEC, e a forma de seu “estar” no IFG. São muitas as contradições e limites que se dão na prática cotidiana, afetando o “estar” do Proeja, sua manutenção e seu desenvolvimento.

Contudo, mesmo considerando todas as idas e vindas e contradições nessa história da implantação e da implementação do Proeja no IFG,¹⁴ aos trancos e barrancos, enfrenta-se toda sorte de golpismos e perversidades que dificultam sua manutenção e o impedem de crescer ainda mais, como, por exemplo, as “vistas grossas” que são feitas por setores do IFG em relação ao não cumprimento da Meta 05 do PDI, que diz da “[...] ampliação da oferta de cursos do Proeja, com implementação em TODOS os departamentos dos câmpus da Instituição até o primeiro semestre do ano letivo de 2013” (IFG, 2013, p. 13, grifo nosso). Mesmo assim, com alguns departamentos ainda não oferecendo cursos de Proeja, a EJA vem se consolidando como modalidade que pertence a essa nova institucionalidade “IF” marcada por lutas pela inclusão e pela garantia da educação como direito (objetivo/subjectivo) de todos e dever do Estado.

Com vistas às demandas locais, se chega a 2016 com vinte e dois cursos técnicos integrados de Proeja no IFG. Assim, tomando como base o final do ano letivo de 2015, os cursos estão assim distribuídos: em Goiânia – Cozinha, Informática, Transporte Rodoviário; em Itumbiara – Agroindústria; em Uruaçu – Comércio e Manutenção e Suporte em Informática; na Cidade de Goiás – Conservação e Restauro e Artesanato; em Jataí – Edificações e Secretariado; em Inhumas – Panificação e Manutenção e Suporte em Informática; em Formosa – Manutenção e Suporte em Informática; em Luziânia – Manutenção e Suporte em Informática; em Aparecida de Goiânia – Panificação e Técnico em Modelagem do Vestuário; em Anápolis – Secretaria Escolar e Transporte de Carga; em Águas Lindas – Enfermagem; no câmpus Goiânia Oeste – Enfermagem; em Senador Canedo – Refrigeração e Climatização; em Valparaíso – Eletrotécnica.

Entretanto, apesar de se considerar a visível expansão da EJA nos Institutos, como exemplo do que, condescendentemente, chamou-se de “vistas grossas”, há de se registrar que, por exemplo, no câmpus Goiânia, que conta com quatro departamentos de áreas acadêmicas, nem todos criaram cursos Proeja, como foi previsto no PDI em 2011. Esses departamentos são os seguintes: Departamento de Áreas Acadêmicas I (Artes, Códigos e Linguagens, Ciências Humanas e Filosofia, Educação Física); Departamento de Áreas Acadêmicas II (Biologia, Matemática, Física, Química, Controle Ambiental e Mineração); Departamento de Áreas Acadêmicas III (Engenharia Civil e de Transportes); Departamento

¹⁴ Para se ter o mapa detalhado das lutas pela implantação e implementação do Proeja no IFG, do seu nascedouro até os momentos atuais, se faz necessária a consulta à tese de doutorado de autoria de Mad’Ana Desirée Ribeiro de Castro, defendida em 2011 no PPGE-FE-UFG, que se intitula *O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG-campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*.

de Áreas Acadêmicas IV (Sistemas de Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação). O Departamento de Áreas Acadêmicas II, por exemplo, até o segundo semestre de 2016, quando terminou a vigência do PDI (2012-2016), não assumiu essa responsabilidade. Além disso, o Curso Proeja de Transportes, criado pelo Departamento de Áreas Acadêmicas III, tem sofrido vários ataques no sentido da sua manutenção, utilizando-se do argumento da evasão para tentar fechá-lo. É sabido, entretanto, como já foi mencionado anteriormente, que a evasão é um problema geral na Instituição. Contudo, como também já foi mencionado, é no Proeja que ela é usada como argumento para não se assumir responsabilidades sociais com os trabalhadores pobres, no sentido de criar e manter cursos técnicos integrados de nível médio na modalidade EJA.

Para ilustrar tais argumentos e comportamentos perversos que se dão no cotidiano, registram-se duas falas proferidas por estudantes do IFG em evento realizado no Teatro do IFG do câmpus Goiânia na noite do dia 26 de setembro de 2016 intitulado “Jornadas sobre o direito a educação na EJA”: o primeiro estudante é membro do Concâmpus¹⁵ Goiânia; o segundo é participante do Grêmio Estudantil do IFG do câmpus Goiânia. O primeiro fez uma abertura em que inicialmente saudou a realização do evento como de “resistência”. Depois, apontou que se vive um momento crítico na política nacional, sobretudo para a classe e os filhos da classe trabalhadora. Criticou o projeto “Escola Sem Partido” e a reforma proposta por decreto pelo atual governo federal para o Ensino Médio. No âmbito Estadual, criticou a presença das Organizações Sociais (OS), instituições privadas, na gestão das Escolas públicas e da Saúde pública. Descreveu o governo federal atual como “golpista e fruto de uma ruptura nas instituições democráticas”, e mencionou, ainda, ser necessária uma oposição firme, tanto em relação ao governo federal quanto em relação aos governos estaduais, no caso, o governo de Goiás, no que diz respeito aos processos de privatização do público e às tentativas de cerceamento do debate democrático na escola e sobre a educação. Nesse sentido, afirmou:

“[...] É preciso que a gente construa o poder popular. (...) Eu como conselheiro de campus, a gente tem pautado, enquanto representante discente do campus Goiânia do IFG, as nossas reivindicações. Desde o final do ano passado, foi posto em pauta no Concâmpus (...) o fechamento dos cursos EJA de Informática e de Transporte. Pelo simples argumento de que os estudantes não se

¹⁵ O Conselho de Câmpus (Concâmpus) foi aprovado pelo Conselho Superior do IFG (Resolução nº 06 de 23 de março de 2015) e trata-se de um colegiado formado por docentes, técnico-administrativos e discentes. Juntos, os membros eleitos pelos seus pares dialogam com os gestores da Instituição (membros natos) visando a uma gestão participativa e democrática. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/goiania/index.php/concampus-goiania>>.

adaptaram, está tendo muita evasão... Vamos tirar! Mostraram lá um 'mapa' com a evasão em todos os cursos do IFG, mas vários outros cursos tinham evasão de 50% e mais... Então, a evasão não pode ser o argumento, né? A evasão nos cursos EJA é diferente do curso superior ou nos outros cursos médios integrados? Então, é claro o objetivo de simplesmente tirar o pessoal que mais precisa de dentro dessa instituição. É o pessoal que trabalha o dia todo e vem pra estudar, pra ter um mínimo de dignidade, um mínimo de educação, e essa galera que está aí na gestão quer dar as costas. Então é preciso que a gente se mobilize pra impedir isso. (...) Foi pedido que para a próxima reunião do dia 28, a gente avaliasse a 'urgente extinção do curso de Transporte'. Eu venho aqui hoje principalmente pra isso: um apelo pra que vocês também tenham consciência... Eu trouxe aqui um abaixo-assinado pra tentar barrar isso... Porque isso passa pelo Concâmpus, depois vai para todos os campus e instâncias, se não barrar aqui vão dizer: é, se não barrou lá, né?. (...) É preciso que a gente pense no caráter dessa educação EJA, e é preciso entender que essas atitudes atingem principalmente a classe trabalhadora, aqueles que mais precisam”.

Em seguida o estudante fez a leitura da apresentação de motivos do abaixo-assinado, que, na íntegra, manifesta:

POR NENHUM DIREITO A MENOS DE NENHUM TRABALHADOR!

A conjuntura brasileira atual caracteriza-se pela proposição de uma série de reformas encaminhadas pelos poderes Executivo e Legislativo, em âmbito federal, pelo governo ilegítimo e golpista, representado por Michel Temer, e também nos âmbitos dos estados e municípios, representados por governadores e prefeitos identificados com as perspectivas neoliberais, que visam à retirada dos direitos dos trabalhadores, duramente conquistados ao longo da história do Brasil. A efetivação de ações como estas no Brasil atingem de maneira mais perversa e brutal os trabalhadores com baixa escolarização e/ou qualificação profissional, mantendo-os vulneráveis em relação à satisfação das necessidades de produção das suas vidas. Dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, os estudantes-trabalhadores da EJA constituem grande parte destes sujeitos socialmente vulneráveis. São, ainda, 81 milhões de jovens e adultos que não terminaram a Educação Básica – direito público e subjetivo garantido pela Constituição Brasileira de 1988 – em um país que possui atualmente pouco mais de 200 milhões de cidadãos. Considerando o caráter público do IFG e sua função social, retificada pelas legislações e pelo PDI (2012-2016), e o atual momento histórico do Brasil que exige a luta dos trabalhadores pela manutenção e ampliação de seus direitos, ou seja, UMA LUTA POR NENHUM DIREITO A MENOS DE NENHUM TRABALHADOR, nós, abaixo-assinados, reivindicamos ao Concâmpus e à Reitoria a permanência do Curso Técnico Integrado em Transporte na modalidade EJA no Câmpus Goiânia.

Goiânia, 26 de setembro de 2016.

O segundo estudante fez um relato de um “caso” envolvendo uma aluna do curso Técnico em Informática para Internet. Nesse sentido, afirmou que:

“[...] O Grêmio tem o dever, não como obrigação, mas como dever moral e ético, defender todos os direitos dos estudantes de todos os cursos, seja do matutino, seja do Proeja, no noturno. (...) Ocorreu um caso que me deixou muito impressionado. Foi o caso da TJ. Ela foi lá fora, depois que a gente expôs alguns problemas, durante a realização da “Primeira Jornada”, (...) ela relatou que a professora dela de Informática para Internet acabou sugerindo que ela e outras estudantes deveriam abandonar o curso do IFG, por não conseguirem manter as notas em dia, suficiente para conseguir passar de ano. Ela falou que

estava tendo problemas, mas a professora não ligou pra isso. A [nome da aluna]ficou muito chateada, chegou a pensar em ir ao Ministério Público, e pediu ajuda pra gente, pra ver o que se poderia fazer. Aí a gente foi até a coordenação, e a professora dela era, também, a coordenadora do curso. Foi argumentado por ela o problema da evasão, como foi relatado aqui. (...) E tudo que a gente conseguiu foi uma reunião com ela pra ela explicar que tem muita evasão, que os alunos não conseguem acompanhar o ritmo, conciliar o trabalho com a educação (...) E foi tudo que nós ouvimos na reunião. Essa reunião foi tão demorada [pra ocorrer], que a TJ saiu do IF. Tudo que nós pedimos pra ela foi um relato dos problemas com a TJ, das opiniões sobre tudo que aconteceu com ela, pra gente entregar pra TJ como “última respiração dela” na escola. (...) A coordenadora não entregou até hoje... Ela faz pouco caso disso... E quando eu pergunto se ela fez, ela diz que “tem coisa mais importante pra fazer”. Eu queria deixar claro que a [nome da aluna] está na minha cabeça, (...) Ela me representa (...) nós vamos estar aí pra todas as outras TJ que aparecerem pela frente”.

Dentro desse contexto, mesmo considerando as adversidades, perversões e contradições apresentadas, o IFG-câmpus Goiânia foi o lócus do pioneirismo dos cursos Proeja em Goiás. Desde o final de 2005 já se desenvolviam, com apoio e participação de integrantes do Fórum Estadual de EJA, debates, reflexões e planos para que se estabelecesse o primeiro curso de Proeja. Isso se deu no segundo semestre de 2006, com a criação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação (hoje denominado Técnico em Cozinha). Como esclarece Castro (2011, p. 173), “[...] optou-se por uma forma de entrada que enfatizasse a disposição dos estudantes em realizar o curso”. Nessa perspectiva, “[...] o processo seletivo de 2006/2 e 2007/1 foi feito por meio de sorteio e inscrição gratuita, diferente da tradicional entrada por meio da realização de provas sobre os conteúdos das diversas áreas” (CASTRO, 2011, p. 173). Fica demonstrada por parte dos coordenadores uma preocupação com a não seletividade, contrária ao que ocorre, muitas vezes, no cotidiano, como foi relatado anteriormente nas falas dos estudantes. Desse modo, já que a possibilidade de entrada estava restrita à constituição de uma turma de trinta estudantes, preferiu-se, dada a grande demanda por vagas, sortear em vez de se fazer um vestibular convencional que, em essência, mais exclui do que inclui.

Como a história da EJA se dá na contradição e é cheia de idas e vindas, ocorreram muitos problemas nesses processos seletivos, como detalha Castro (2011), por exemplo, com estudantes com idade inferior a 18 anos pleiteando vagas, uma vez que se oferecia um curso de qualidade, em uma instituição pública respeitada pelo seu ensino de alto nível. Assim, o processo seletivo foi se aprimorando, estabelecendo, por exemplo, a idade mínima, para o ingresso, de 18 anos de idade e a exigência comprovada formalmente da conclusão do ensino fundamental. Isso tudo para atender às especificidades do público da

EJA, que tem, em suas várias características, uma que é comum: a(s) interrupção(ões) na trajetória escolar por motivos vários, mas que, em última instância, mostram as baixas condições econômicas como motivo principal do abandono.

Outro problema ocorrido, este em relação à manutenção da EJA e à garantia de permanência dos estudantes até a conclusão do curso, foi o despreparo da Instituição para receber esse público e suas especificidades. Como enumera Castro (2011), foram promovidos cursos para os funcionários, criou-se uma especialização que visava preparar quadros para atuarem na EJA, dentre outras atividades. Eis algumas citadas por Castro (2011) e aqui resumidas:

Em 2006, o [então] Cefet-GO entrou como equipe associada do subprojeto 1, [que durou de 2007 a 2011] intitulado “A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: as experiências do PROEJA em Goiás”, com a Universidade Federal de Goiás. Esse subprojeto fazia parte do projeto “O PROEJA: indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades”, que incluiu também a Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com mais dois subprojetos e que foi aprovado pelo Edital PROEJA-Capes/Setec nº. 03/2006. (p. 178). [Como decorrência dessa atividade criaram-se os encontros “Diálogos EJA”, editados até hoje, e publicou-se, em 2010, o livro *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*]. Parceria realizada com a Faculdade de Educação da UFG no desenvolvimento da pesquisa PROEJA-Capes/Setec desdobrou-se na elaboração e envio em 2007, pelo Cefet-GO, do projeto “Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. Esse projeto faz parte do Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (...) Assim, o Cefet-GO passou a ser Polo da Especialização e ofertou – entre 2007 e 2008 – 105 vagas distribuídas em três turmas de especialização, sendo uma no Cefet-GO, Unidade de Jataí, outra na Faculdade de Educação da UFG e uma terceira no Cefet-GO, Unidade de Goiânia. O público-alvo foram professores da rede federal, estadual e municipais do Estado de Goiás que trabalhavam com a EJA integrada ou não à formação profissional, ou professores destas mesmas redes exercendo funções de coordenação e/ou acompanhamento técnico vinculados aos professores de EJA. (CASTRO, 2011, p. 178-180).

Essas atividades, dentre outras, visavam preparar técnico-administrativos, assim como docentes, para o necessário trato especialmente compreensivo exigido pelos sujeitos EJA. Sobretudo, para evitar comportamentos equivocados como os mencionados anteriormente, que excluem, ao depreciar a presença e a capacidade cognitiva de tais sujeitos. Contudo, apesar de reconhecer que esse esforço fez diferença, no sentido de preparar a instituição para a modalidade e seus sujeitos, Castro (2011) menciona a permanência de certa cultura institucional conservadora, que alimenta certo descaso em relação a tais atividades formativas por parte dos servidores do IFG. Dessa forma, foram poucos os servidores do câmpus de Goiânia, por exemplo, que concluíram os cursos. O

significado disso é que, mesmo que alguns docentes e gestores atuem como intelectuais orgânicos em favor de mostrar “[...] a pertinência e necessidade de os professores buscarem a formação neste novo campo educacional e epistemológico” (CASTRO, 2011, p. 182), percebem-se, como comportamento majoritário, uma rejeição e um desrespeito dos professores e gestores do IFG câmpus Goiânia em relação ao Proeja, visto como de “baixo nível”, o que comprometeria, com sua presença, a suposta “excelência” da Instituição.

Por tudo isso, tal cultura institucional autoritária e conservadora exige ainda mais esforços institucionais para “doutorar o IFG em EJA”. Esta é a fala parafraseada de uma participante do segundo “Diálogos EJA”, seminário ocorrido em 2010, que, em resumo, afirma que “a pessoa (ou instituição) para atuar bem em EJA, não basta ser doutor, tem que ser ‘doutor em EJA’”.¹⁶

Essa fala remete a uma necessária e consequente formação de professores que, inicialmente e de forma continuada, institucional e perenemente, precisa se ater a essa modalidade que, como o manifesto citado anteriormente aponta, conta com mais de oitenta milhões de demandantes. E pior: tais demandantes evadem da escola com muita facilidade diante da hostilidade, sobretudo dos docentes, quando estes, confrontados com problemas pedagógicos a serem resolvidos inclusive e eticamente, “têm coisa mais importante pra fazer”.

A concepção teórica e os princípios filosóficos que norteiam o sentido emancipatório do Proeja estão inscritos no “Documento Base” de 2007. Logo na apresentação ele registra:

[...] o que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. (BRASIL, 2007b, p. 5).

Percebe-se que a lógica dialética, explicada pela práxis histórica, está na base dessa concepção teórica. Da mesma forma, a omnilateralidade é posta como um dos princípios filosóficos em destaque quando se aspira à “formação integral”. Contudo, o texto se utiliza do termo “pleno” para qualificar a formação, o que poderia ser entendido como negação da

¹⁶ Os “Diálogos EJA” serão analisados no Capítulo 3, a partir de relatos de experiências e reflexões acerca da formação integrada no IFG, por meio do Proeja. Tais relatos se constituem em elemento fundamental para a construção do objeto desta pesquisa, pois advêm deles, e da experiência de ter vivenciado todas as suas cinco edições, as demandas teóricas acerca dos fundamentos epistemológicos, axiológicos e pedagógicos que explicam a Formação Integrada Omnilateral e sua necessária teorização.

historicidade, uma vez que não há nada que seja pleno (perfeito, completo), historicamente. Entretanto, há, ainda, um significado para o adjetivo “pleno”, que é “cheio”, podendo ser entendido como síntese. Este parece ser o sentido apresentado no texto para “pleno”. Este entendimento corrobora a compreensão da realidade histórica, explicada como totalidade, síntese de múltiplas determinações. Isto é, unidade “cheia” do diverso, que, completada na concepção teórica com as categorias contradição e mediação, expressa a essência do método de Marx, que é a apreensão da historicidade.

Dessa maneira, corroborando a formação como práxis, o “Documento Base” (2007), ao elencar as concepções e princípios do Proeja, levanta os seguintes pressupostos aqui resumidos:

[...] o jovem e adulto como trabalhador e cidadão [que se afirma a partir dos referenciais de espaço, tempo e a sua diversidade cultural]; o trabalho como princípio educativo [a partir da superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o senso comum e entre teoria e prática]; as novas demandas de formação do trabalhador [a partir do maior conhecimento científico e tecnológico, raciocínio lógico e capacidade de abstração, maior iniciativa, liderança e sociabilidade, criatividade e inovação, capacidade de tomar decisões]; relação entre currículo, trabalho e sociedade [a partir da concepção do currículo integrado], [...] construído a partir do conjunto das relações sociais, considerando os conhecimentos sistematizados e as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. (BRASIL, 2007b, p. 27-28).

Assim, a partir da consideração desses pressupostos, o “Documento Base” (BRASIL, 2007b, p. 29-30) nomeia alguns princípios que fundamentam o PROEJA, aqui resumidos da seguinte maneira: primeiro, o princípio da aprendizagem significativa, aquela que, apesar de ser nova, se relaciona com as vivências e os conhecimentos prévios; segundo, o princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; terceiro, o princípio de construção coletiva do conhecimento, por meio da compreensão do indivíduo, que é, de fato, quem conhece, como indivíduo social; quarto, o princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica, para contribuir com uma inserção emancipada do trabalhador na vida social; quinto, o princípio da interdisciplinaridade, para superar a perspectiva da fragmentação do conhecimento; e por fim, o princípio da avaliação como processo, “[...] concebida como momento de aprendizagem, tanto para educandos quanto para educadores, e entendida como diagnóstico orientador do planejamento, com vistas a promover a aprendizagem” (BRASIL, 2007b, p. 30).

Tentou-se neste capítulo, por meio da análise, verificar como alguns fatos e processos contribuíram para que se pautasse a Formação Integrada Omnilateral, ao se

pensar e elaborar Leis e Decretos que regulamentam a educação profissional e tecnológica no Brasil. Para isso, mesmo que subliminarmente, aproveitou-se da atuação do autor deste trabalho no IFG-câmpus Goiânia como docente efetivo no Proeja (Serviços de Alimentação) e na licenciatura em História, o que permitiu considerar *an passant* falas recorrentes no cotidiano vivenciado na Instituição.

Assim, após discorrer rapidamente sobre a história da EJA e analisar sua ligação “genética” com a Educação Popular, buscou-se mostrar como o estabelecimento da nova institucionalidade IF abriu, contra-hegemonicamente, a possibilidade de pensar o ensino para além das determinações do mercado. Trabalhou-se, implicitamente, com a perspectiva de que a cultura é um espaço dinâmico, conflituoso e histórico de luta.

Dessa forma, tentou-se mostrar algumas contradições nos marcos regulatórios, assim como algumas brechas emancipatórias, a partir das quais se tem pensado e efetivado na prática, contra-hegemonicamente, a Formação Integrada Omnilateral, buscando superar a visão restrita e tradicionalista de ensino técnico profissional, sobretudo considerando a presença da modalidade EJA na rede federal de ensino por intermédio do Proeja. Assim, considerou-se necessário debruçar-se um pouco sobre a trajetória do IFG, sobretudo observando o protagonismo que o IFG-câmpus Goiânia exerceu na implantação de Cursos Médios Técnicos Integrados em EJA (Proeja), para verificar como têm se dado as lutas, os debates e as perspectivas em relação à compreensão teórica da formação integrada. Consideraram-se, nesse sentido, limites e possibilidades de tal efetivação, com apoio nos fundamentos da ética, da interdisciplinaridade e da omnilateralidade.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL NO IFG: “DIÁLOGOS” ENTRE CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

[...]

- a formação integrada, posta na Lei 5.154/04, é a possibilidade da realização de um trabalho em conjunto, coordenado, afinado, o que não é fácil, e não se faz por decreto;

- o desafio do PROEJA é aproveitar as vivências dos jovens e adultos, na sua grande maioria, trabalhadores, para integrar e construir o conhecimento sem o modelo de uma grade curricular;

- um projeto de política pública tem que ter lei para garantir a ideia de uma concepção democrática no processo de organização e, assim, assegurar o pressuposto orçamentário para sua continuidade; [...]¹⁷

[...] não é o lugar que você chega, é um caminho que você trilha, é um caminho que você trilha no sentido coletivo, da construção coletiva [...].¹⁸

Neste capítulo aprofunda-se o entendimento de alguns fundamentos da Formação Integrada, já analisados – omnilateralidade, ética não normativa e interdisciplinaridade –, desdobrando-os em categorias pedagógicas. Essa operação heurística e, também, de análise será feita à luz de duas categorias de ação construtiva da Formação Integrada Omnilateral: o ensino desenvolvimental e o currículo integrado. Após a exposição conceitual, confrontam-se tais princípios teóricos com depoimentos, opiniões, posturas práticas, de vários elementos envolvidos nos processos educativos realizados no âmbito do IFG (professores, discentes, gestores), sobretudo no câmpus Goiânia, e em especial no Curso Médio Técnico Integrado em Cozinha (antigo Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação).

Fundamentalmente, do ponto de vista “empírico”, consideram-se informações advindas de três das cinco edições do evento “Diálogos EJA”. Como mencionado anteriormente, os “Diálogos EJA” são encontros/seminários iniciados em 2008, e que já passaram pela quinta edição, sendo que os quatro primeiros ocorreram nas dependências

¹⁷ Fala de Maria Ciavatta (CEFET-GO, 2008, p. 12). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/node/1600>>.

¹⁸ Professor S, comentando o sentido da formação integrada e do currículo integrado (DE-IV-2014, 2016c, p. 38; a explicação para o emprego desses dados de identificação referente à citação encontra-se, a seguir, nas páginas 116 e 117 desta tese).

do IFG do câmpus Goiânia – 2008, 2010, 2013, 2014 –, e a última, em 2015, nas dependências do IFG do câmpus Luziânia. Os “Diálogos” constituem uma troca de experiências e debates, entre docentes, discentes e gestores, que visa aprofundar conhecimentos, analisar limites na implementação e construir possibilidades de superação, tudo isso acerca do “ser e do estar” da modalidade EJA, sobretudo considerando o Proeja, na rede federal.

Utilizam-se fundamentalmente os registros existentes em áudio e vídeo relativos aos “Diálogos” (depoimentos, palestras, experiências, debates), transcritos por Rodrigo Freitas Amorim¹⁹ (2016a, 2016b, 2016c), e que se referem às II, III, IV edições dos “Diálogos (PRO)EJA”, ocorridas respectivamente em 2010, 2013, 2014. A quase não utilização das informações advindas da primeira edição, ocorrida em 2008, e a ausência de referência da última, ocorrida em 2015, se devem ao fato de se ter pouco registro da primeira, e da última ainda não se ter seus registros disponibilizados.

O trabalho de transcrição deu origem a um documento intitulado “Transcrição Diálogos Proeja”, disponibilizado, em 2016, para pesquisadores interessados, no endereço eletrônico <http://forumeja.org.br/go/node/1600>. Segundo as explicações de Amorim (2016a, p. 5-6) na apresentação do seu trabalho,

[...] empreendemos o trabalho de transcrição dos vídeos dos Diálogos Proeja. Porém, logo descobrimos que não tínhamos as gravações de todos os momentos do evento. [...] boa parte das mesas de experiências e dos diálogos não foram transcritas, pois não encontramos todos os vídeos nos arquivos do OBEDUC e nem nos arquivos pessoais de participantes que coordenaram os eventos e que guardaram consigo cópias dos vídeos. Por esse motivo, as transcrições deste documento são parciais. Elas foram organizadas de acordo com a ordem cronológica do evento, mas faltam partes.

Para minimizar esta lacuna, reunimos documentos complementares aos vídeos e os disponibilizamos como anexo deste documento. Ali pode ser encontrado um relatório escrito organizado pela equipe de bolsistas e voluntários à época que registraram todos os momentos do evento. Todo o material foi preservado na íntegra. Lembremos que esse tipo de registro é seletivo e não consegue por si só oferecer a íntegra das falas e discursos dos interlocutores como as gravações e vídeos e sua transcrição.

Quanto ao trabalho de transcrição, foi uma tarefa árdua e cansativa. Cada vídeo foi ouvido e transcrito manualmente, num processo de idas e vindas para compreender com precisão a fala dos interlocutores. Procuramos ser o mais fieis possíveis às suas falas, entretanto reconhecemos que é impossível manter uma exatidão plena tendo em vista as peculiaridades de cada gravação.

Quando não se conseguiu chegar à compreensão de uma palavra utilizamos uma interrogação entre colchetes [?] para ocupar o espaço desta palavra na fala do

¹⁹ Rodrigo Freitas Amorim é docente do IFG/câmpus Uruaçu, mestrando em Educação pela FE-UFG e bolsista do Observatório da Educação da Capes – OBEDUC-CAPES. Esse trabalho de transcrição foi orientado pelas professoras doutoras em Educação, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Maria Margarida Machado e Maria Emilia de Castro Rodrigues.

interlocutor. Para a não compreensão de duas ou três palavras utilizamos duas interrogações entre colchetes [??]. Quando uma frase completa com mais de três palavras não foi compreendida utilizamos três interrogações entre colchetes [???]. E, quando uma palavra ou expressão ficou duvidosa, foi utilizada uma interrogação entre parênteses logo após a grafia do termo, por exemplo, a palavra “cálculo (?)” no discurso de um interlocutor teria ficado duvidosa.

Mesmo considerando os limites apresentados pelo próprio autor, “esse árduo e cansativo” trabalho de transcrição foi de extrema importância para a preservação da memória do evento e a continuidade pública das informações. Informações estas muito ricas para, a partir de reflexão e análise, construir-se dados que ajudam a esclarecer e explicar a realidade da qual trata: o ser e o estar da EJA na rede federal, e, sobretudo, no IFG com o advento do Proeja.

Dessa maneira, procede-se à análise desse material com o intuito de verificar, por meio da observação dos debates, falas, pontos de vista, como se dão as demandas e alguns elementos do *modus operandi* do Proeja no IFG. Além disso, investigar se se dá, de fato, a perspectiva de construção epistemológica da Formação Integrada Omnilateral e, conseqüentemente, do ensino desenvolvimental e do currículo integrado, condições *sine qua non* para essa efetivação como totalidade. Não se preocupou necessariamente com a presença das terminologias (por exemplo, ensino desenvolvimental, currículo integrado, omnilateralidade) nas falas. Preocupou-se necessariamente em verificar, nas falas transcritas, seu lugar e seu apontamento. Isso porque a preocupação central é com o processo e as pistas que levam aos (ou que mostram a presença dos) fundamentos epistemológicos, na observação dos “caminhos que se escolhe trilhar” no sentido da integração. Ademais, como menciona Ciavatta na epígrafe, a formação integrada, sobretudo considerando as demandas da omnilateralidade humana, “não é fácil, e não se faz por decreto”.

Assim, vale dizer que o objeto que se tenta revelar, a saber, a Formação Integrada Omnilateral, tem sua existência nas práticas pedagógicas que demandam uma práxis pedagógica emancipatória. Tal perspectiva está embasada na integração de saberes (interdisciplinaridade), em um ensino que, para além da mera transmissão de conteúdos, se proponha ao desenvolvimento do pensamento teórico com base na lógica dialética (ensino desenvolvimental) e que seja fruto de trabalho coletivo de tematização da realidade tendo como ponto de partida os eixos trabalho, cultura e ciência (currículo integrado).

O critério que se adotou para referenciar a utilização das falas transcritas foi o seguinte: o mesmo recuo de quatro centímetros, fonte dez e espaço simples, utilizado para

as outras citações, mas, entre aspas, em *itálico*, e mencionando a fonte identificando se é professor, discente ou gestor, sem distinguir gênero, acrescentando a primeira letra do referido nome, entre parênteses. Por exemplo, “professora Maria” seria (Professor M), “discente Vânia” seria (Discente V), “gestora Raimunda” seria (Gestor R). Além disso, identifica-se qual a edição do evento (I, II, III, IV, V) antecedido pela abreviatura “DE” referente a “Diálogos EJA” (DE/I/2008, DE/II/2010, DE/III/2013, DE/IV/2014, DE/V/2015). Acrescentam-se ainda a data de publicação e número de página correspondente. Exemplo completo: (Professor M, DE/IV/2014, 2016c, p. 00).

O pressuposto inicial é de que tanto a Formação Integrada Omnilateral quanto a construção do Currículo Integrado, e, assim, também, o ensino desenvolvimental, como diz a epígrafe, “*são caminhos que se escolhe trilhar e não lugares pré-determinados, prontos e acabados, aos quais se chega*” como se se estivesse com as “tábuas divinas da Lei” (certeza pedagógica e filosófica), com um “cajado” (autoridade suprema), como “Moisés atravessando o deserto em busca da Terra prometida” (cumprindo uma profecia). Nesse sentido, contrariando tais perspectivas místicas e mistificadoras, o foco é na demonstração da existência dos fundamentos epistemológicos e no processo de construção histórica, considerando limites e possibilidades apresentados pela realidade.

Em seguida, dentro do pressuposto mencionado, considera-se a categoria ensino desenvolvimental cunhada por Davydov e que expressa, com base na lógica dialética, a possibilidade de construção do pensamento teórico dos estudantes.

3.1. O ensino desenvolvimental e a Formação Integrada Omnilateral: uma apreensão histórico-cultural da construção do pensamento teórico por meio da lógica dialética

Minha obra é a de um ser coletivo que tem o nome de Goethe.
(GOETHE, 1749-1832).

O homem não foi criado para o socialismo e sim o socialismo para o homem. (KARL MARX, 1813-1883).

A necessidade só é cega enquanto não é compreendida. A liberdade consiste em conhecer a necessidade. (ENGELS, 1820-1895).

[...] o abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência.
(DAVYDOV, 1930-1998).

Essa parte da exposição tenta mostrar a compreensão acerca da essência dos ensinamentos de Davydov²⁰ (1986, 1988, 1999) sobre o ensino desenvolvimental, contida, como se entende, na epígrafe de sua autoria. Além disso, tenta-se demonstrar como o ensino desenvolvimental está imbricado com a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral. Dessa forma, de fato, “[...] o abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência” (DAVYDOV, 1988, p. 144). Considera-se, de antemão, que esse é um pressuposto observável a partir da perspectiva da lógica dialética, com base nas práticas pedagógicas relatadas.

Abre-se um parêntese para o desenvolvimento de um raciocínio que se considera necessário para demonstrar o sentido lógico, histórico, cultural que a constituição do pensamento teórico, norteador básico do ensino desenvolvimental para Davydov, expressa. Nesse sentido, observando os escritos de Marx, em vários momentos, ele menciona Goethe (QUEIROZ; COSTA, 2012). Ele parece ter estudado obras desse autor e entendido seu pensamento teórico. Goethe, que morreu quando Marx estava próximo de completar seus vinte anos de idade, e que era, assim como Marx, leitor de Shakespeare, afirmava que o homem conhece-se a si mesmo na medida em que conhece o mundo. Percebe-se aí uma inversão da perspectiva maiêutica socrática, que propõe o conhecimento a partir do “si mesmo”, da parte, para o todo, “os deuses e o universo”. Além disso, Goethe está convicto de que o ser humano só conhece o mundo dentro do mundo. Afirmava ainda que o ser humano é um indivíduo apenas no processo de apreender o mundo produtivamente e, assim, tornando-o seu mundo (apud MONIZ, 1967, p. 5-6).

A epígrafe destacada acima corrobora coerentemente essas ideias. O autor afirma que sua obra é de um *ser coletivo* chamado Goethe (apud MONIZ, 1967). Ele não parece estar fazendo gracejos, jogo de palavras ou sendo humilde. Pelo contrário, parece convicto de que, dialeticamente, o indivíduo só o é socialmente. Do todo para a parte, ele se vê como parte constituída no todo. Esse pressuposto, que é também o de Davydov, é compartilhado por Kopnin (1978, p. 50) ao explicar que as leis do pensamento estão imbricadas com as leis do mundo objetivo, e que “[...] o descobrimento da dialética da

²⁰ Vasili V. Davydov (1930-1998) foi membro da Academia Russa de Educação, doutor em psicologia e professor universitário, tendo desenvolvido, em parceria com B. Elkonin, em 1984, investigações em várias escolas russas no que se refere à reorganização do ensino, visando contribuir para a reforma educacional na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Suas preocupações visavam “elevar a qualidade do ensino e da educação com o intuito de superar os métodos de estudos que consistiam no ensino ligado, fundamentalmente, à teoria do pensamento empírico que não proporcionavam o desenvolvimento mental das crianças [no sentido da formação do pensamento teórico]” (MORAES, 2008, p. 53).

inter-relação entre o pensamento e o ser, a compreensão do lugar da prática na teoria do conhecimento”, é possível de ser verificado. Isso significa dizer que, desse ponto de vista, que é o do materialismo histórico e dialético, é necessário “[...] o reconhecimento do fato de ser a atividade prático-sensorial a base imediata do surgimento de todas as faculdades intelectuais, inclusive do pensamento” (KOPNIN, 1978, p. 50).

Nessa perspectiva, Marx (1972, p. 14), possivelmente tocado na sua sensibilidade por ideias do tipo das de Goethe, e verificando empiricamente, por meio de atividades de estudo, que a realidade histórico-social-cultural as corrobora, encontrou, também possivelmente em Epicuro e em Demócrito, algumas explicações filosóficas espirituais para a matéria e a natureza no seu curso de doutorado. Condizentemente seu indivíduo social assumiu, é possível que considerando as ideias de Epicuro, que a alma constitui-se de partículas distribuídas por todo o corpo. Desse ponto de vista, a alma é a essência do corpo, não se separando dele. É o concreto pensado, só capaz de ser apreendido como abstração (MARX, 1972, p. 14-15).

Conclui-se daí, *grosso modo*, e sempre possivelmente, que, sem Epicuro e Goethe Marx não teria, junto com Engels e muitos outros, “descoberto” empiricamente a lógica dialética materialista-histórica, só capaz de ser apreendida como abstração, a partir do pensamento teórico. Isso porque ideias ontológicas atribuídas a Marx – como por exemplo o ser humano é um indivíduo social e o trabalho inventa o homem, seu corpo e sua alma, que são indissociáveis – são tributárias de vários outros indivíduos sociais, que, sob o ponto de vista histórico, em grande medida, como ser coletivo, provavelmente por terem tido formações humanistas, integraram seu ser para além das determinações exteriores e funcionalistas, enfim, mercadológicas. Esses pensamentos teóricos deram grande contribuição para a construção do pensamento teórico próprio de Marx.

Tentando fechar aqui o parêntese, esse raciocínio possibilita afirmar que a construção do pensamento teórico, um dos grandes objetivos da Formação Integrada Omnilateral, que se expressa no indivíduo, em última instância, tem determinações fundamentais no ser coletivo histórico-cultural humano. É fruto de esforço que se dá por dentro da escola, por intermédio de profundas e continuadas atividades de estudo. Essa é uma obviedade ainda pouco analisada, mas que Davydov tentou mostrar conceitual e empiricamente.

A epígrafe destacada de Marx revela como ele entende, por exemplo, o socialismo: como possibilidade de construção humana, e não como destino. Essa explicação, além de

ser coerente com seu pressuposto teórico, é possível de ser verificada historicamente. O socialismo, por exemplo, não é “invenção” teórica de alguém que tenha “subido ao Monte Sinai e voltado com as tábuas da Lei escrita por Deus”. É, pelo contrário, uma apreensão ética e histórica dos nexos, das contradições, dos processos, movimentos e estruturas que se dão como fatos e como potência de vir-a-ser. É, por assim dizer, a superação do pensamento empírico pelo teórico. Assim também parece se posicionar Engels na epígrafe de sua autoria, fortalecendo o pensamento teórico com base na lógica dialética, uma vez que percebe “o reino da liberdade” como valor que só pode ser apreendido emancipatoriamente na relação contraditória com o conhecimento, suas formas de ser e estar, e a superação, do “reino da necessidade”.

Ou seja, é pelo trabalho, que prende o indivíduo, que se pode construir uma perspectiva essencial e histórica de libertação. Esta, entendida como superação, que nesse sentido não significa eliminação do oposto, do contraditório, mas sim o estabelecimento de uma síntese que atualiza o debate, a situação política, muda a percepção, transforma o *status quo* e o entendimento acerca da história e seus modos de constituição e desenvolvimento.

Tudo isso para dizer, tentando agora sim fechar definitivamente o parêntese aberto anteriormente, que a força que há na constituição da lógica dialética é a força que há, também, na perspectiva da Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica. Daí a grandeza desse estilo de pensamento. Isso porque, mediante categorias como totalidade, mediação e contradição, ele consegue apreender teoricamente outras lógicas explicativas, que falam de vários lugares epistemológicos e metodológicos distintos, ressignificando-as em sínteses de superação que, ao mesmo tempo em que garante a “eternidade” das ideias, submete-as ao movimento histórico da sua constituição e desenvolvimento. A razão disso está no fato de que a análise dialética, informada pelo inventário categorial do materialismo histórico-dialético iniciado por Marx, não pode se entregar a nenhum *a priori*, pois ela não é autopreservativa e nem pode pensar em círculo, como procede, por exemplo, o idealismo. Como explica Kopnin (1978, p. 113-114), “[...] a dialética não teme quaisquer fatos da ciência que não caibam nas construções teóricas anteriores. Ao analisar e apreender a nova realidade, ela muda até a si mesma, precisa, concretiza as suas categorias”.

Dessa forma, como mostra Ramos (2012, p. 116), “[...] a compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a

construir seções tematizadas da realidade”. Isso, é claro, tanto em relação à Formação Integrada Omnilateral quanto à construção do Currículo Integrado e o ensino desenvolvimental, que, na verdade, são imbricados na construção de tal práxis pedagógica. A autora explica que a partir dessas “seções tematizadas”, quando são “[...] “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento” (RAMOS, 2012, p. 116), Em outras palavras, considerando Kopnin (1978) e Ramos (2012), a teoria constrói uma expectativa em relação ao real, mas não o real. Por isso, ela precisa manter-se atenta em relação a ele, para não perder-se da perspectiva histórica.

Assim, corroborando tais perspectivas, o método dialético apreende o real na complexidade do movimento histórico. Entende a realidade conceitualmente como “nova realidade”, uma vez que ela se movimenta. Por isso, não abre mão do longe, do perto, do raso, do profundo, do lógico, do contraditório e nem do tendencial, isso tudo em concomitância e reciprocidade, movimentos pelos quais os conceitos se elucidam. (KOSIK, 1976). Isso tudo, também, mediante a observação advinda de atividades de estudo e da construção do pensamento teórico e seus devidos compromisso ético-político e consciência correspondentes.

Georg Lukács (1974), na sua obra *História e consciência de classe*, logo no prólogo já esclarece alguns aspectos básicos do método dialético, mostrando a necessidade do debate constante para a constituição de uma lógica inclusiva, de totalidade, a partir da apreensão do contraditório inscrito na práxis. Nesse sentido, afirma que “é [...] impossível tratar o problema da dialética concreta e histórica sem se estudar mais de perto o fundador deste método, Hegel, e suas relações com Marx” (LUKÁCS, 1974, p. 9).

Portanto, o método dialético estabelecido pelo materialismo histórico de Marx pode pensar outras lógicas e incluí-las na síntese que a análise proporciona, superando suas perspectivas parciais e fragmentadas pela apreensão dinâmica da totalidade histórica. Acerca disso explica Lukács (1974, p. 28):

[...] a categoria totalidade não vai, pois, abolir os seus momentos constitutivos numa unidade indiferenciada, numa identidade; a forma por que a sua independência se manifesta, a forma da sua autonomia – autonomia que possuem na ordem de produção capitalista – só se revela como pura aparência, porquanto eles chegam a uma relação dialética e dinâmica, e se deixam apreender como momentos dialéticos e dinâmicos de um todo [essencial], que é também dialético e dinâmico.

Assim, a consideração da aparência e a constante busca da essência, por intermédio de atividades de estudo que visem à construção de conceitos, expressão da constituição do pensamento teórico, para verificar como as coisas se dão, de fato, se apresentam como o caminho metodológico adequado para a Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica emancipatória. Além disso, verificar as possibilidades de mudança parece ser a maneira correta de apreender, também, a realidade educacional, objetivo desta pesquisa, como momento desse movimento histórico-dialético de complexidade contraditória, de incompletude e de totalidade.

Dessa maneira, corroboram-se algumas convicções demonstradas nos relatos coletados por meio dos “Diálogos EJA”, que expressam entendimentos, às vezes conscientemente, às vezes intuitivamente, acerca da importância da busca da construção de conceitos na relação ensino-aprendizagem visando ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Este é o pressuposto de Davydov (1986, 1988, 1999). Além disso, também se mostra o pressuposto da Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica. Por isso, faz-se uso das ideias de Davydov, pois, assim parece, reitera-se, a construção de conceitos na relação ensino-aprendizagem visando ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes só pode se dar, e os relatos, em alguma medida, corroboram tal construção teórica, por meio da lógica dialética que a omnilateralidade expressa.

3.1.1. Da disciplina empírica (lógica formal) à interdisciplinaridade (lógica dialética): a construção do pensamento teórico na Formação Integrada Omnilateral

Para Davydov o pensamento teórico não exclui o empírico, e sim supera-o no desenvolvimento. Assim sendo, a contradição opositiva entre pensamento empírico e pensamento teórico fica subsumida na síntese resultante do processo advindo das atividades de estudo que visam à construção do pensamento teórico e, conseqüentemente, dos conceitos.

Uma vez que o pensamento advém de atividades objetivas práticas, o autor explica que a transformação das imagens pode se dar tanto no plano das representações sensoriais quanto no das atividades verbais-discursivas que se ligam a elas. Seguindo essa lógica, o autor se refere neste ponto ao senso comum. Assim, ele explica que “[...] em ambos os casos têm importância essencial os meios de expressão semiótica das imagens ideais: os padrões verbais e materiais que descrevem e reapresentam os objetos e os procedimentos

de sua produção” (DAVIDOV, 1986, p. 124). Por conseguinte, o senso comum pode até ser um ponto de partida, e de fato é, na medida da expressão das “imagens ideais”, para o conhecimento, mas nunca o ponto de chegada.

Ademais, como senso comum, as representações podem desenvolver “vida própria” sob determinados pontos de vista, desenvolvendo formas de apreensão da realidade que negam seu movimento contraditório e histórico. O autor, neste caso, aproxima senso comum de pensamento empírico, apesar de um não ser o outro, uma vez que, enquanto o senso comum é generalista e superficial, dentre outras características, o pensamento empírico é disciplinar e classificatório.

O autor expõe algumas particularidades do pensamento empírico. Afirma que em tempos remotos as representações sempre estiveram vinculadas às atividades materiais práticas e sociais das pessoas, assim como com o desenvolvimento de juízos, palavras e imagens (sistemas semióticos de representações). “[...] Assim, a formação das representações gerais, diretamente enlaçadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento” (DAVYDOV, 1986, p. 125).

Contudo, na perspectiva de Davydov, mesmo considerando que a sensação advinda da prática é fundamental para a categoria de existência (conhecimento sensorial), considera-se a existência de um necessário processo educativo que qualifica o conhecimento sensorial avançando para a perspectiva de construção do pensamento teórico, dados a capacidade humana reflexiva e o processo histórico.

Por isso, e com isso, constitui-se, intencional e concomitantemente, a categoria do conhecimento racional, tendente ao pensamento teórico, que do ponto de vista de Davydov tem determinantes sociais. Dessa forma, para o autor, “[...] o ‘caráter racional’ dos dados sensoriais aparece não só quando se lhes dá a forma verbal universalmente significativa (ou forma de juízo)”, mas, também acrescenta o autor, “[...] quando um indivíduo isolado, guiando-se pelas necessidades sociais, diferencia, a partir das posições de todo o gênero, as propriedades objetivas das coisas e, também, tendo em consideração os juízos de outras pessoas” (DAVYDOV, 1986, p. 127). Desenvolve-se aqui a ideia de Marx segundo a qual o indivíduo é um indivíduo social, portanto, seu pensamento teórico próprio constitui-se na relação dialética histórico-cultural com os outros, com “o juízo de outras pessoas”.

Por conseguinte, o pensamento empírico está presente em várias perspectivas pedagógicas ainda existentes no campo da educação, como, por exemplo, a das

“habilidades e competências”, que, moralizadamente, segundo Ramos (2012, p. 112), faz com que as disciplinas tomem o caráter abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados. Corroborando esse ponto de vista, segundo Davydov, o pensamento empírico é aquele que, sem precisar de escola, está presente na vida cotidiana, e tem na sua base a lógica formal, que desenvolve a capacidade de conhecer de forma fenomênica os objetos tratados, classificá-los e defini-los, mas nunca de relacioná-los dialética e historicamente com base em conceitos. Dessa forma, Peternella (2012, p. 204), citando Moraes (2008), para falar sobre o ensino que tem como fim a construção do pensamento empírico, que se entende como moral, identificado com a disciplina e a lógica formal, explica que

[...] um ensino assim limita-se em requerer dos alunos a descrição de aspectos distintos dos fenômenos diretamente perceptíveis e observáveis, sem tomá-los em seu movimento histórico de constituição, e assim, mobiliza nos alunos apenas generalizações e abstrações empíricas sobre os objetos tomados isoladamente, do particular para o geral, sem o movimento inverso, do geral ao particular.

O pensamento empírico está identificado com a vida cotidiana e, portanto, com grande nível de submetimento aos valores hegemônicos, no caso burgueses. Não precisa necessariamente de escola para ocorrer, e por isso aproxima-se do senso comum. Já o pensamento teórico, identificado com a lógica dialética, como se pode julgar, também com a interdisciplinaridade e a ética, é explicado por Davydov como aquele que cabe à escola possibilitar. Isso porque ele potencializa e impulsiona o desenvolvimento mediante a capacidade de conceituação e apreensão da realidade como totalidade histórica. Dessa maneira, o “pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo” (DAVYDOV, 1988, p. 132).

O entendimento que se tem de Davydov leva à constatação de que só uma perspectiva científica ética poderia ter, de fato, esse objetivo de “reunião” e levá-lo a termo em uma práxis pedagógica. Isso porque a ética desinteressada, gramscianamente falando, visa, como esclareceu Lessa (2002, p. 106), eleva “os valores operantes nos atos singulares à generalidade humana”. Dessa maneira ela pode tornar visíveis, pela via do conhecimento científico, “as necessidades e possibilidades que dizem respeito a toda a humanidade” (LESSA, 2002, p. 106).

Desse ponto de vista, esclarece Peternella (2012, p. 205), “[...] o objeto de conhecimento só pode ser apreendido em suas múltiplas mediações, a partir de um sistema

conceitual, de seu processo de formação histórica”. Ou seja: “[...] aquilo que se capta diretamente, o observável, o sensível, deve ser correlacionado mentalmente com o passado e projetado para o futuro, captado em seu movimento” (PETERNELLA, 2012, p. 205). Contudo, a autora adverte que esse processo, que se entende como teleológico, com base na explicação de Lukács, segundo Davydov (1988) só pode se dar, de fato e sistematicamente, mediante o pensamento teórico, “[...] pois este não capta o objeto de conhecimento de forma isolada, unilateralmente, como o faz o pensamento empírico, pelo contrário, reúne as coisas não semelhantes [...] relacionando o geral e o particular” (apud PETERNELLA, 2012, p. 205). O pensamento empírico, por sua vez, toma o particular como ponto de partida, “[...] ascendendo para o geral, em que busca o igual em cada objeto da classe à qual este pertence” (PETERNELLA, 2012, p. 205). Nas palavras de Davydov (1988, p. 6):

El pensamiento teórico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos de formación de los conceptos e operación con ellos. Justamente la formación de tales conceptos abre a los escolares el camino para dominar los fundamentos de la cultura teórica actual. Hay que orientar la enseñanza escolar a la comunicación de tales conocimientos, que los niños pueden assimilar em el proceso de generalización y abstracción teóricas, conducente a los conceptos teóricos. La escuela, a nuestro juicio, debe enseñar a los niños a pensar teóricamente.

Em que pese Davydov (1988, p. 6) focar seus estudos nas crianças (“escolares”, “niños”), considera-se que, pela universalidade com que trata a questão do desenvolvimento do pensamento teórico, e sua compreensão de que a educação se dá ao longo da vida, suas ideias são adequadas para as várias idades do ser humano, inclusive as que são alvo principal deste estudo: os jovens e adultos pobres trabalhadores.

Davydov (1986) propõe uma necessária integração entre o todo e a parte nos processos de ensino para que o desenvolvimento do pensamento teórico a partir da construção dos conceitos possa se dar. Assim, considerando o movimento do todo para a parte, podendo voltar ao todo e à parte de maneira pensada, seu pressuposto teórico é o materialismo histórico e dialético de Marx. A partir desse pressuposto, o autor explica:

No materialismo dialético esta integridade objetiva existente por meio da conexão das coisas singulares chama-se *concreto*. O concreto, segundo K. Marx, é “a unidade do diverso”. Em sua exterioridade como algo formado, está dado na contemplação, na representação que capta o momento da inter-relação geral de suas manifestações. Mas, a tarefa consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização, porque só este processo conduz à completa diversidade das representações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, em que podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com isso, as relações do singular e do universal. (DAVYDOV, 1986, p. 133, grifo do autor).

Assim, a partir de Davydov, as relações do singular com o universal, para poderem ser apreendidas, sistematicamente, como concreto pensado, exigem que os processos de ensino avancem do interdisciplinar ao disciplinar, com a possibilidade de voltar ao interdisciplinar e ao disciplinar de maneira pensada, isto é, sem submeter a razão às circunscrições que os domínios disciplinares concebidos de maneira fenomênica, como na perspectiva heideggeriana,²¹ estabelecem, por exemplo, como conteúdo nos currículos.

Nesse sentido, de maneira ilustrativa, considera-se que o foco de qualquer disciplina, tomando a disciplina História, por exemplo, é sempre lidar de maneira seletiva com os conteúdos pré-estabelecidos, sistematizados culturalmente e inscritos nos manuais didáticos e nas “grades” curriculares. Usando isso como básico, determinação consensual da qual não se abre mão, poder-se-ia afirmar que, assumindo o pensamento teórico como processo dialético que se dá a partir da superação de condicionamentos determinados pelo pensamento empírico (sensitivo), essa superação por incorporação, do empírico pelo teórico, pode se efetivar quando as atividades de estudo são postas de modo a que os objetos de estudo sejam analisados em sua complexidade, histórica e conceitualmente.

Nessa medida, contrariando, dentre outros, Heidegger (1988), há sempre algo a ser descoberto “atrás”, “à frente”, “do lado”, “depois”, “também”, “de modo contrário”, “dentro”, em relação aos fenômenos. Isto é, seus nexos e explicações são tratados como passíveis de serem refletidos e compreendidos para além do senso comum, que vê os objetos como se eles fossem prontos e acabados. Nesta perspectiva, do senso comum, que se assemelha ao pensamento empírico, e que contraria a do pensamento teórico, acerca do objeto de análise, só caberiam pesar, medir, definir, demonstrar, verificar causas e consequências, por exemplo, se se trata de fatos históricos. Contrariando este último ponto de vista, verifica-se que a constituição do pensamento teórico depende, como explica Davydov (1988), da existência mediatizada, refletida, essencializada, para além do concreto imediato, de conhecimento científico a partir da lógica dialética.

Nesse sentido, Davydov (1999, p. 3) explica que o conhecimento teórico “[...] representa as inter-relações entre interno e externo, entre essência e aparência, entre original e derivado [...]”. O autor adverte que “[...] tal conhecimento só pode ser apropriado se o sujeito reproduz o verdadeiro processo de sua origem, recepção e

²¹ Martin Heidegger (1988, p. 66) explica, em sua obra *Ser e tempo*, que o fenômeno é a verdade última atrás da qual não existiria mais nada. Assim, nas palavras do autor: “[...] ‘Atrás’ dos fenômenos da fenomenologia não há absolutamente nada”.

organização, isto é, quando o sujeito transforma o material” (DAVYDOV, 1999, p. 3). O autor acredita que “[...] o pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVYDOV, 1986, p. 127). Com o desenvolvimento do aspecto cognoscitivo, continua o autor, as pessoas podem construir a possibilidade dos “[...] experimentos realizados mentalmente” (DAVYDOV, 1986, p. 127).

Numa perspectiva muito próxima desta, discutindo a possibilidade da integração curricular no ensino médio, Ramos (2012, p. 116) mostra a importância do pensamento teórico, pois verifica que, nessa compreensão, “[...] o conhecimento não é de coisas, entidades, seres etc., mas sim das relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento”. Dessa forma, explica que “[...] são as apreensões assim elaboradas e formalizadas que constituem a teoria e os conceitos” (RAMOS, 2012, p. 116).

Assim, do ponto de vista da possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, considerando, por exemplo, o ensino de História, área de graduação e atuação do autor deste trabalho como docente, seria preciso dar conta da aparência e da essência, distinguindo-as. E, mediante atividades de estudo em que o diálogo seja possível, poder pensar conceitualmente o concreto imediato até apreender sua historicidade, sua essência, como concreto pensado, como totalidade dinâmica, que se movimenta, uma vez que a historicidade representa uma síntese que contempla múltiplas determinações muitas vezes contraditórias.

Parafraseando Marx, para o desenvolvimento do pensamento teórico seria preciso uma Formação Integrada Omnilateral, pois ela possibilitaria apreender no pensamento, como concreto pensado, “o movimento do movimento em movimento”. Mas isso não é possível de se construir com uma atuação meramente disciplinar. Para que a Formação Integrada Omnilateral possa se dar, é imprescindível uma convicção docente coletiva interdisciplinar, que, mesmo “‘marchando’ separado, ‘golpeasse’ junto”, parafraseando Lênin (1977). Além disso, para essa perspectiva, parece imprescindível a existência de um currículo integrado que tematizasse a realidade tomando como base os eixos trabalho, cultura e ciência, uma vez que eles são determinantes fundamentais para a existência dos humanos como espécie que se torna humanidade historicamente.

Na linha da construção do pensamento teórico, que se considera um norte para a Formação Integrada Omnilateral, a atuação docente precisa fazer coincidir sua atuação profissional, de origem formativa disciplinar, com a condição histórica do ser humano, que

é comum a qualquer pessoa. Isto é, fazer com que se assuma no pensamento, no entendimento, que o ser humano é um ser histórico-social. Essa é uma determinação que perpassa a disciplina e a vida social.

Então, na perspectiva educativa da Formação Integrada Omnilateral, que aponta para a constituição do pensamento teórico, todo estudante precisa, de fora para dentro, se imbuir do fato de ser parte do todo. Isto é, deve apossar-se da condição humana na Terra e de si mesmo, como descoberta. E assim, de dentro para fora, formar a personalidade que afirma eticamente na conduta: somos indivíduos sociais.

Logo, essa consciência de ser indivíduo social remete à consciência histórica, determinação importante para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes, considerando o espectro da Formação Integrada Omnilateral. É fundamental, por conseguinte, assumir que tudo que é construído historicamente pode ser mudado histórica e culturalmente. E que essas mudanças se dão por causa da ação humana, dentro das possibilidades que a realidade histórica apresenta como concreto.

Com esse entendimento, essa consciência histórica precisa ser trabalhada teoricamente pela docência, de forma interdisciplinar, em espaços ordinários de reunião pedagógica que tenham este fim. Isto é, desenvolver uma concentração continuada, para construir uma unidade de ação coletiva em relação à perspectiva pedagógica que se centra na construção de conceitos. Essa docência requer essa consciência histórica e essa intencionalidade ética na elaboração das atividades de estudo, balizadas por um currículo integrado, pois todos precisam se educar conceitual e coletivamente para a Formação Integrada Omnilateral, para os caminhos que se escolhe trilhar com ela.

Acerca da construção de conceitos, uma pergunta poderia ser feita agora: que habilidades/capacidades/funções psíquicas a serem desenvolvidas nos estudantes corresponderiam à perspectiva da construção de conceitos, considerando as ideias de Davydov? Uma resposta possível seria: modelação, compreensão da lógica dialética, reflexão, consciência e pensamento científico.

Compreende-se, por conseguinte, que a capacidade de modelação seja um meio de desenvolvimento do pensamento científico e suas dimensões psíquicas. Assim, de acordo com Davydov (19886 p. 136), “[...] os modelos e as representações a elas vinculadas constituem produtos de uma complexa atividade cognitiva em que se inclui, antes de tudo, a elaboração mental de material sensorial inicial, sua “depuração” de momentos causais, etc. [entendido como modelação]”. Trata-se, continua o autor, “[...] de uma unidade

peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial” (DAVYDOV, 1986, p. 136). Os modelos são, dessa forma, “[...] ao mesmo tempo, os produtos e o meio de realização desta atividade [de modelação]” (DAVYDOV, 1986, p. 13).

Assim, por meio da capacidade de modelação, nos termos apresentados por Davydov, as capacidades de compreensão da lógica dialética, de reflexão e, em última instância, de consciência, podem se tornar hábitos, um tipo de psique (percepção, memória, sentimentos e pensamentos) em que o pensamento científico se torna básico e a lógica dialética, essencial para a apreensão teleológica (histórica).

Nessa lógica, Davydov (1986) explica que, para a perspectiva dialética, é do abstrato, do “passado que não passou”, que se parte para se apreender o concreto no pensamento, o que recupera e aprofunda Marx, em relação à essência histórica das condições que fundam a realidade, ao expor seu método dialético em confronto com o idealismo hegeliano.²² Nessa perspectiva, não se parte de qualquer abstração. Por certo, as propriedades da abstração da qual fala o autor podem ser resumidas assim: “[...] é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido” (DAVYDOV, 1986, p. 143). Desse ponto de vista, toda abstração que apreende o particular e o geral está submetida a relações e condições históricas reais.

Desse modo, o autor pergunta: “[...] por que tal relação se chama abstração se ela é, na verdade, completamente real e observável (pode ser completamente observável)?” (DAVYDOV, 1986, p. 144). A resposta do autor é que “[...] o abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência”. E por isso “[...] são derivados do processo da atividade mental. A confirmação da objetividade de ambos os momentos é a peculiaridade mais importante da dialética como lógica” (DAVYDOV, 1986, p. 144). Portanto, “[...] a forma do universal realmente existe junto com as formas do particular e do singular, existe como um tipo especial de suas conexões e reduções mútuas” (DAVYDOV, 1986, p. 146).

Nesse contexto explicativo, para o autor, somente com a tomada de consciência de que o pensamento está impregnado de realidade objetiva é que se podem apreender a

²² Na “Introdução” à crítica da economia política (1857), Marx mostra o “método da economia política” em que, dentre outras coisas, explica o que seria uma abstração razoável da qual se pode partir na análise da realidade. Nesse sentido, argumenta: “[...] O exemplo do trabalho mostra, de modo convincente, que, embora possuam validade em todas as épocas – em virtude justamente de sua abstração –, mesmo as categorias mais abstratas, na determinidade de sua abstração, são um produto de relações históricas e só possuem plena validade para tais relações e no seu interior” (extraído e adaptado de *Crítica Marxista*, 2010, n. 30, p. 119).

realidade (como essência) e os reflexos que ela causa no pensamento e, conseqüentemente, na construção dos conceitos demandados pela práxis pedagógica emancipatória. Corroborando essa compreensão, nas palavras de Davydov (1986, p. 146), “[...] a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo”.

Dessa forma, explica o autor, “[...] trata-se de conexões objetivas, as que em sua dissociação e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo, isto é, dão ao objeto um caráter concreto” (DAVYDOV, 1986, p. 147). Desse ponto de vista, então, a essência é a determinação universal do objeto (DAVYDOV, 1986).

Há ainda uma capacidade humana mencionada por Davydov (1986) – a da sensibilidade –, entendida como elo entre ações materiais e representações. Entende-se que ela merece destaque, pois mostra, mediante os “sentidos” e as “atividades objetivas práticas”, a importância da sensibilização para a Formação Integrada Omnilateral e suas demandas de prática e de consciência.

Nessa perspectiva, o autor menciona Marx nos *Manuscritos econômicos filosóficos*, em que explica que o trabalho humano “[...] sabe produzir em sintonia com toda espécie e aplicar sempre a medida inerente ao objeto” (DAVYDOV, 1986, p. 120). Ou seja, o homem se diferencia dos outros animais, dentre outras coisas, pela capacidade de imaginar, julgar e manter ou mudar rotas, conscientemente, a partir da intencionalidade.

Assim, Davydov considera o ideal como reflexo do objeto, uma especificidade da sensibilidade humana. Portanto, diferente do idealismo, que preconiza a primazia da ideia em relação à realidade, Davydov, considerando que o ser humano é atividade (potência e ato imbricados), aponta que vida espiritual e vida prática estão entrelaçadas na vida social. Por isso, o autor afirma que “[...] para ver algo novo é preciso fazer algo novo” (DAVYDOV, 1986, p. 120). O significado disso é que “[...] o ideal é o reflexo da atividade objetiva [prática] nas formas da atividade subjetiva do homem social (em suas imagens internas, motivos, finalidades) que reproduz este mundo objetivo” (DAVYDOV, 1986, p. 120).

O esquema a seguir mostra em síntese, como se compreende, as ideias de Davydov quanto à importância da atividade prática para a constituição da sensibilidade humana.

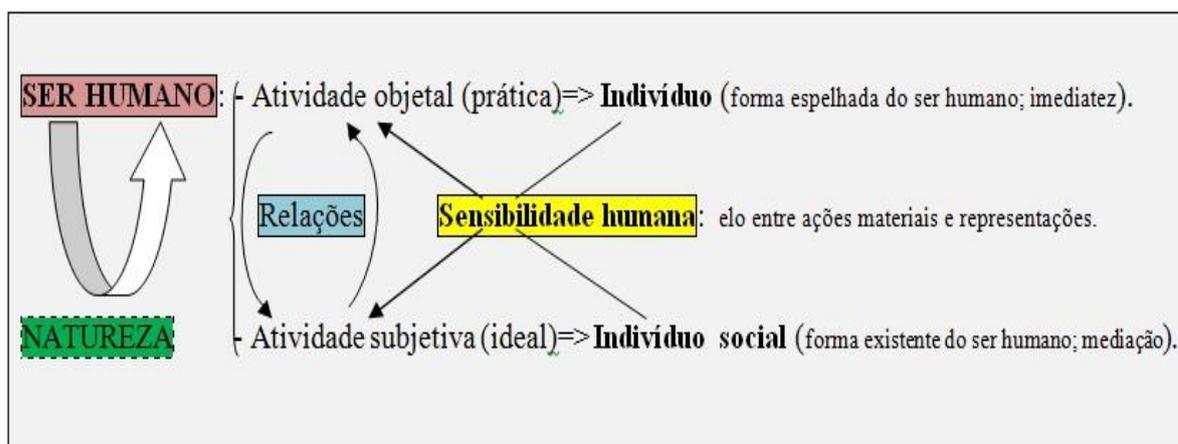


FIGURA 2 - Esquema elaborado a partir do entendimento das ideias de Davydov (1986)

Davydov mostra que as formas do objeto só passam para a representação ideal após a ação prática por meio da sensibilidade humana. Foi o que se tentou representar no esquema acima (Figura 2). Nas suas explicações Davydov (1986, p. 121) menciona Marx no prólogo à segunda edição de *O capital*, em que, segundo ele, Marx afirma que “[...] o ideal não é, ao contrário, mais do que o material traduzido e transposto para a cabeça do homem”.

Mas Davydov (1986, p. 121) pergunta, reconhecendo a dificuldade em se ter uma resposta definitiva: “em que consiste a especificidade da sensibilidade humana?”. Tentando responder, o autor afirma que o aguçamento dos sentidos, seu desenvolvimento, mediante as ações práticas, nas quais mãos e olhos são fundamentais, está na base dessa resposta. Isto quer dizer que a capacidade abstrata da sensibilidade está ligada à atividade prática objetiva que se dá na realidade, socialmente. Afirma também que “[...] o trabalho apresentou requisitos análogos aos outros órgãos dos sentidos” (DAVYDOV, 1986, p. 121). Dessa forma, conforme o autor, uma vez que todo esse processo que envolve os sentidos se consolida como patrimônio humano por meio da linguagem, “[...] a atividade laboral – social por sua natureza – está vinculada à diferenciação pelas pessoas e a transmissão de umas às outras das regras de ação com os objetos e conhecimentos a elas correspondentes” (DAVYDOV, 1986, p. 122).

Assim, a partir da compreensão de Davydov, a Formação Integrada Omnilateral precisa contribuir necessariamente para o desenvolvimento da capacidade de sensibilização, que, de várias maneiras, está implicada com o desenvolvimento do pensamento teórico e com o trabalho.

Contudo, considerando todas essas necessidades, é possível verificar que há enormes problemas no caminho da realização da Formação Integrada Omnilateral e de todas as demandas que ela gera de organização, convicção política, sensibilização e estrutura, sobretudo nos IFs. Um aspecto, por exemplo, é a organização escolar.

Nessa direção, a fala de Professor M (2016a, p. 20) revela alguns aspectos importantes que envolvem mudanças culturais necessárias para o intento da Formação Integrada Omnilateral na rede federal, sobretudo no Proeja:

“E, eu fico questionando, professor, quais são os passos, os caminhos (...) para melhorar a nossa parte pedagógica na sala de aula? As avaliações? (...) Às vezes eu fico pensando no meu aluno, que eu tenho que mudar, eu sou criada naquela teoria tradicional, tem que fazer prova, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que exigir. Eu acho que ele merece a mesma qualidade de qualquer escola regular, mas aí todas as diferenças e todas as desigualdades que surgiram, tem que mudar. Como fazer essa mudança? Eu tenho que me mudar primeiro para mudar o outro e para levar o outro a essa liberdade, a essa capacidade de cidadania”.

De fato, “todas as desigualdades que surgiram têm de mudar” para que os estudantes possam ter “essa liberdade, essa capacidade de cidadania”. Ademais, Professor M (2016a, p. 20) acredita que, “primeiro”, “tem que mudar a si mesmo”, para depois “mudar o outro”, o que é legítimo. Contudo, mudanças histórico-culturais ocorrem contraditoriamente, sem que por obrigação “isso” preceda “aquilo”. Há uma força de vontade que expressa a luta de classes e uma convicção que são forjadas e precipitadas no processo coletivo/individual do fazer objetual-prático (experiential-sensitivo) e que produzem consciência coletiva de forma dinâmica.

Ademais, a fala remete à necessidade de investir-se institucionalmente na formação continuada de professores, para que os “caminhos para melhorar a parte pedagógica” sejam construídos. Essa tensão permanente que a fala revela entre o “ser” e o “estar” docente e institucional relacionado à presença da EJA nos Institutos é bem explicada por Castro (2011), ao verificar que, em última instância, tal aspecto emancipador, quando se dá, se dá contra-hegemonicamente, uma vez que a predisposição hegemônica aponta para a “manutenção da ordem capitalista”, e isso afeta a consciência e o fazer docente. Veja-se:

A tensão estabelecida entre afirmação e negação em relação ao Programa [Proeja] é induzida pelas contradições presentes na sociedade e educação brasileira – em especial aquelas oriundas da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos. Assim, tem-se um Estado autocrático e sincrético que, visando à expansão e manutenção da ordem capitalista, assume a educação e as políticas daí advindas como instrumento de afirmação dessa ordem. Na atual conjuntura, as políticas educacionais nessas modalidades visam à elevação da escolaridade e qualificação dos trabalhadores estudantes da EJA –, de um lado, procurando atender às demandas da produção “flexível” em um país

dependente. De outro, parcelas da sociedade civil – dentre elas as que atuam no interior dos institutos – buscam dar caráter emancipador, democrático e perene às políticas e ações destinadas aos estudantes da EJA e à Educação Profissional e Tecnológica. (CASTRO, 2011, p. 151-152).

Com vistas a essas considerações, percebe-se que a organização escolar nos Institutos Federais se dá sem que as áreas necessariamente se relacionem, como foi mostrado no Capítulo 2. Prevalece uma departamentalização, tributária do cartesianismo e do taylorismo positivista, “procurando atender às demandas da produção ‘flexível’ em um país dependente” como o Brasil, que dificulta o desenvolvimento de uma consciência coletiva emancipatória e que segrega a possibilidade do diálogo profícuo e permanente, além de reproduzir a separação e a hierarquização entre trabalho intelectual e manual.

O que se percebe é que, em relação às mencionadas “parcelas da sociedade civil [...] que atuam no interior dos Institutos”, esta atuação está restrita à militância, ao esforço pessoal e de grupos, muitas vezes contrários às determinações institucionais. Assim, é contra-hegemonicamente que se busca superar a fragmentação da departamentalização, como mostra o exemplo do texto coletivo escrito por docentes do IFG intitulado “Reconstrução e ressignificação do currículo do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação do IFG a partir da prática em sala de aula”. Seus autores, Mendes, Campos, Santos, Freire e Roriz, explicam que a prática é uma grande aliada da teoria, no sentido de “melhorar a parte pedagógica na sala de aula”, como menciona Professor M. Assim, eles buscam,

[construir] um referencial concreto e, ao mesmo tempo, “aberto”, que só é possível de ser demonstrado pela análise da prática em sala de aula, por meio do diálogo ali estabelecido entre histórias de vida de todos os partícipes, leia-se, portadores de conhecimentos teóricos e práticos [saberes populares], construídos histórica e culturalmente, os quais devem ser considerados, tornados conscientes, no processo de ensino e de aprendizagem proposto e realizado na prática da sala de aula. Cada experiência, individual e coletiva, traduz uma percepção que, sendo compartilhada, torna-se interdisciplinar e intersubjetiva. (MENDES et al., 2010, p. 85).

Esse compartilhamento interdisciplinar e intersubjetivo mencionado, além de mostrar engajamento docente na proposta da formação integrada, é fundamental para a consolidação do pensamento teórico e para se efetivar a integração curricular, uma vez que, como mostra Davydov, as atividades objetais-práticas estão na base da constituição da integridade do ser humano.

Entretanto, a prevalência da fragmentação, da departamentalização, em grande medida, tem acomodado o docente, seja em relação à sua frágil formação inicial, seja não

dando importância à formação continuada, sobretudo àquela oferecida em relação à modalidade EJA. Isso faz com que, institucionalmente, não haja uma preocupação clara e permanente com a construção da integração omnilateral. Predomina, ainda, uma ideia de qualidade segundo a qual é preciso, disciplinarmente, “vencer o conteúdo”, como se ele fosse uma meta a ser superada, e não algo a ser internalizado pelos envolvidos no processo educativo escolar como pensamento teórico sobre o real e a natureza. Essa “não preocupação” com a integração curricular e essa visão de “meta a ser vencida” em relação aos conteúdos se mostram prejudiciais ao ensino integrado e sua lógica dialética e interdisciplinar.

Contudo, o Professor K, referindo-se ao Proeja no IFG, explica:

“[...] a proposta da (...) formação aqui [no IFG] pra Educação de Jovens e Adultos é a proposta da educação integral que já vem (...) historicamente sendo debatida pelos segmentos mais progressistas, na (...) busca de uma educação profissional que dê condições do sujeito construir a sua emancipação, então, nós podemos afirmar que nós defendemos a formação integral plena, completa, (...) e que (...) essa formação integral plena e completa (...) só vai ser viabilizada pela concepção de currículo integrado”. (DE/II/2010, 2016a, p. 32).

A fala do Professor K mostra a consciência da necessidade do Currículo Integrado para que o ensino integrado se dê, de fato e verdadeiramente. Contudo, a fala menciona a existência de uma disputa, “historicamente sendo debatida pelos segmentos mais progressistas”, que demanda estruturas para que o Currículo Integrado, analisado a seguir, se dê como totalidade, como institucionalidade, o que, assim sendo, superaria a “boa vontade” e a “militância” dos indivíduos envolvidos com essa perspectiva.

Esta superação, é claro, representaria a inclusão de tais ações, que se dão ainda no “varejo”, por força de militância, em uma assunção institucional. Contudo, o que se verifica, como aponta Kuenzer (2010), é que não é mais possível estabelecer uma crença mecânica de que as contradições resolverão, por si só, as questões de interesse dos trabalhadores. Estas serão conquistadas, e isso é sabido historicamente, com a atuação política e a participação dos trabalhadores na definição das políticas públicas. Mas como isso pode se dar? Ora, o pressuposto é de que as lutas, no caso deste estudo, práticas pedagógicas, que se dão, precisam ser inventariadas, em todos os seus aspectos e determinações, pois só com esse inventário e os fundamentos advindos e dinamizados dialeticamente por meio dele será possível construir uma nova hegemonia, expressa em uma práxis pedagógica emancipatória “plena e completa”, como menciona o Professor K.

Nesta pesquisa, ao se buscar revelar seu objeto de análise, a saber, a Formação Integrada Omnilateral por meio de seus fundamentos epistemológicos e axiológicos, se inventaria, a partir das práticas, esse movimento que ocorre no “varejo”, sempre com o intuito de, ao revelá-lo, organizá-lo, sistematizá-lo, dinamizá-lo. Para tal, uma vez que é um objeto com características valorativas (axiológicas), ele demanda categorizações e debates filosóficos, mas também e fundamentalmente pedagógicos, que estão inscritos em práticas de ensino que, apesar de não se descolarem da política e da história, exigem esforços específicos de categorização, tão necessários para a síntese das múltiplas determinações. Por isso, algumas ausências de alguns assuntos importantes se devem aos limites que o objeto impõe. Desse modo, muitas vezes, o leitor é remetido a outros trabalhos que podem esclarecer o que este não tem condição de fazê-lo, dado o seu limite monográfico.

3.2. O Currículo Integrado e a Formação Integrada Omnilateral: limites e possibilidades de construção

“Jamais deveria ter sido pensado outro tipo de currículo, não é? Assim, a gente fica pensando que tipo de educação que nós temos, que nós tínhamos, que nós teremos?” (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p. 34).

Preliminarmente, é preciso considerar que há várias formas e maneiras de se conceber a integração curricular. Como se entende aqui, ela é mais que uma mera “integração curricular”, no sentido de aproximações entre áreas disciplinares. Por isso, utiliza-se a expressão não meramente como uma “ação”, mas sim como uma concepção de currículo, submetida a uma perspectiva de formação que integra todas as possibilidades educativas do ser humano. Assim, considera-se que, “[...] sob o argumento da teoria crítica, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento” (MATOS; PAIVA, 2009, p.132). Nessa perspectiva, utiliza-se, a partir daqui, a expressão “Currículo Integrado”, para mostrar que a

[...] integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (MATOS; PAIVA, 2009, p. 133).

De antemão, é preciso deixar claro o entendimento que se assume na epígrafe inicial desse capítulo: a Formação Integrada Omnilateral assim como o Currículo Integrado são muito mais caminhos que se decide trilhar do que lugares predeterminados, prontos e acabados, aos quais se chega. Implica ainda afirmar que esse caminho que se decide trilhar exige compromisso ético-político com a democracia direta e com a construção coletiva do conhecimento, considerando de forma imbricada os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Como essa é a perspectiva mais inclusiva e integradora de se conceber currículo, Professor K defende, de forma enfática nesta epígrafe, que “jamais deveria ter sido pensado outro tipo de currículo” que não fosse integrado. E, ao defender o Currículo Integrado, intuitivamente, defende as premissas do ensino desenvolvimental preconizadas por Davydov. Este, em síntese, como analisado anteriormente, propõe a superação do pensamento empírico (classificatório, utilitarista e submetido à lógica formal disciplinar cuja perspectiva fragmenta o real em separações descontextualizadas) que “forma para determinadas tarefas”, “para a execução de determinados ofícios”, pelo pensamento teórico (submetido à lógica dialética), que forma o ser aprendente para exercer “a plenitude da sua humanidade”. Isto é, do seu ponto de vista,

“[...] trabalhar uma formação que (...) seja possibilitadora de uma visão (...) da complexa realidade em que nós estamos inseridos, ou seja, é retirar da formação aquele perfil (...) de ser uma formação pra execução de determinadas tarefas, não é? Pra execução de determinados ofícios, (...) pra domínio técnico de determinados saberes, mas desvinculado de uma visão de realidade de contexto, de individuação, de individualidade, socialização. Porque em todas as áreas, independente (...) da denominação de educação profissional, nós sabemos que a humanidade caminha em busca da superação (...) dessa visão utilitarista e paradigmática do homem. Quer dizer, os seres humanos [independentemente] (...) da sociedade em que ele tá inserido, (...) esse é o grande propósito, (...) de se fazer homem, de se construir homem na plenitude da sua humanidade. E essa plenitude humana, ela é uma plenitude carregada (...) de embates, de entraves e de enfrentamentos. Então, nós não vamos ter o poder completo, perfeito, exato de (...) formação, (...) de proposta curricular, mesmo porque, mesmo que tivéssemos, que tenhamos a melhor proposta curricular, nós sabemos que as fases de aprendizado elas se sucedem, (...) são acrescidas de novas abordagens, de novas (...) experiências educativas, de novas procuras, (...) objetivações, que nós vamos construindo ao longo da vida. Então, não há um tempo exato de formação. A formação ela não termina em determinada (...) aquisição específica de conhecimento. (...) É um processo pra vida toda”. (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p. 33).

“[...] essa concepção de educação integrada rompe a concepção de educação dual? (...) Ela rompe. O que é que ela traz, então? Se ela rompe, ela traz a política de uma formação que integre a ciência, que é o conhecimento, a tecnologia, dentro da rede; a cultura geral, que é aquilo que tá pressuposto lá no ensino médio; e o trabalho, porque (...) é educação profissionalizante. E nós vamos ver que essa procura dessa educação integral (...) vai se contrapor a essa educação dual, essa educação fragmentada, polarizada entre os que vão gerir e

os que vão servir, né? Os gestores e os que vão executar as tarefas mais básicas". (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p.36).

Este depoimento reforça que a perspectiva da formação integrada vai se contrapor à "educação dual" que separa o pensamento empírico do teórico, dando origem a dois tipos de escola, para dois tipos de público diferentes e opostos: uma que "forma o trabalhador para o trabalho", na qual o pensamento empírico é o principal, senão o único, fundamento; e outra que "forma intelectualmente as elites dirigentes", na qual o pensamento teórico é buscado, mas apartado da prática que o pensamento empírico exige. Nesse sentido, a fala aponta que a formação integrada inclui "ciência", "tecnologia", "cultura geral" e "trabalho", numa perspectiva de ensino que se entende como semelhante à que Davydov explica como desenvolvimental, uma vez que visa construir um tipo de pensamento teórico que consegue contextualizar e que "*não termina em determinada aquisição específica de conhecimento*", "*é um processo pra vida toda*".

A fala, ao propor a integração a partir dos eixos ciência, cultura e trabalho, remete à construção do Currículo Integrado, meio pedagógico necessário à construção da condição ético-política da formação integrada, considerando o trabalho coletivo dos docentes junto com a comunidade escolar, sobretudo nos Institutos Federais. Dessa maneira, o compromisso ético-político que a estratégia do Currículo Integrado exige, segundo Santomé (1998, p. 26), "[...] ajuda a desvelar as questões de valor implícitas nas diversas propostas ou soluções disciplinares", o que permite "[...] constatar com maior facilidade dimensões éticas, políticas e sócio-econômicas que as visões exclusivamente disciplinares tendem a relegar a um segundo plano [ou a esquecer]" (SANTOMÉ, 1998, p. 26).

Santomé (1998, p. 11) explica que a estratégia do Currículo Integrado é, em grande medida, uma crítica ao "taylorismo pedagógico", como esboçado na fala de Professor K (2016a, p. 33, 36), quando conclui que "*essa procura dessa educação integral (...) vai se contrapor a essa educação dual, essa educação fragmentada, polarizada entre os que vão gerir e os que vão servir. (...) Os gestores [de um lado] e os que vão executar as tarefas mais básicas [de outro]*".

Este "taylorismo pedagógico" se constitui como uma filosofia organizativa que se estabelece no capitalismo mediante o aprofundamento da divisão social do trabalho e o aprofundamento da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isso parece claro quando se analisam, na obra *Princípios de administração científica*, de F. W. Taylor

(1971, p. 53), suas explicações sobre tipos de trabalhador, sobre a ciência que deve regular o trabalho e sobre a incapacidade de compreensão da “Lei da Fadiga” por parte de alguns trabalhadores:

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi, que qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra *percentagem* não tem qualquer significação para ele, e, por conseguinte, deve ser treinado por homem mais inteligente no hábito de trabalhar, de acordo com as leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido. (TAYLOR, 1971, p. 53).

Dessa forma, como o entendimento dessa perspectiva é de que alguns não aprendem, caberia a instrutores, “homens mais inteligentes”, dotados de supostos ‘princípios científicos’, inculcar “hábitos de trabalhar” de acordo com as “leis dessa ciência”. De acordo com essa perspectiva, só alguns “mais inteligentes” é que podem ter a visão científica, cabendo aos outros o destino de um “boi”: adestramento para o “hábito de trabalhar”.

Essa visão de Taylor assume a desigualdade como natural. Por isso propõe uma pedagogia e uma escola que, como já mencionado, são duais: uma para “os homens mais inteligentes”, que terão funções de comando, engenharia e gerenciamento; e outra, para os trabalhadores simples, “que mais se assemelham em sua constituição mental a um boi”, preparando para a subalternidade e os “hábitos de trabalhar”. Contudo, contrariando tal perspectiva, é sabido que as desigualdades são determinadas histórica e culturalmente. E, além disso, elas são mantidas e reproduzidas mediante ideologias e pedagogias. No “II Diálogos EJA” de 2010, a fala do Professor M (DE/II/2010, 2016a, p. 18), reivindicando direitos à educação para os sujeitos da EJA, revela uma postura que aponta para a superação da desigualdade:

“Nós vamos empurrar para a universalização, nós vamos empurrar para a igualdade e a igualdade não combina com uma sociedade que se fundamenta na desigualdade, então, não se... o que tá posto é o que não se pode ver, né? Você olha mas você não pode ver porque se você ver você vai criar um problema. O que a gente tá tentando aqui é criar esse problema, né, de ver essas pessoas de trazer essas pessoas e dizer que elas fazem parte dessa realidade”.

Essa perspectiva de que “não se pode ver porque se você ver você vai criar um problema”, de certa forma, reivindica uma formação que possibilite que os estudantes

“vejam as coisas como elas são” e que se entendam como “parte [integrante] dessa realidade”. Mas, uma parte pensante, inteligente, reivindicante, “que crie esse problema”, que, de fato, é uma das soluções para a democracia: conhecimento acessível a todos. Isso é bastante diferente do que propõe Taylor para os carregadores de lingotes de ferro. A perspectiva pedagógica que poderia “criar esse problema”, no sentido de democratizar o acesso ao saber, nos Institutos Federais, integrando ética e interdisciplinarmente os conteúdos, passa pela adoção do Currículo Integrado como estratégia de construção da formação integrada mediante a omnilateralidade, que é, de fato, o que se tenta inventariar, discutir e propor.

Contrariando a perspectiva pedagógica do taylorismo, Lucília Machado (2010, p. 82) explica que a construção do Currículo Integrado, “[...] necessariamente [...] exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos”. Assim, isso significaria “[...] uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual” (MACHADO, 2010, p. 82). Machado corrobora a ideia da escola unitária de Gramsci, que visa construir uma nova hegemonia. Além disso, considerando a necessidade de compromisso ético-político para se construir o Currículo Integrado, afirma que

[...] é preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de interrelações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global. Entender que nesse caso, mais até que em outros, o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global. (MACHADO, 2010, p. 82).

Ademais, a autora faz uma reflexão que fortalece a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral por meio, dentre outras determinações, da construção do Currículo Integrado. Nesse sentido, mostra que a realidade existente é uma totalidade integrada e que, dessa forma, seria preciso, para bem apreendê-la, um sistema de conhecimentos que fizesse jus ao ser da realidade existente, que é histórico-cultural. Por isso, Machado (2010, p. 81) compreende que, “[...] por razões didáticas, divide-se e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo”.

Por certo, na base da construção do Currículo Integrado, considerando a rede federal de ensino médio, e dentro desta o IFG, está a busca de união entre a educação básica e a formação profissional, com o intuito de “recomposição do todo”, preconizado por Machado (2010).

No Brasil, de acordo com o diapasão taylorista, a educação básica quase sempre andou separada da formação profissional. Isso fica claro ao se observar a existência do Sistema S²³ e seus pressupostos de ensino submetidos ao mercado. Acerca desse Sistema, Grabowski e Ribeiro (2010, p. 281) explicam que ele vem reproduzindo, há mais de sessenta anos, muitas vezes se utilizando de recursos públicos de forma privada, em seu planejamento estratégico, um dualismo pedagógico, na forma de um tecnicismo exacerbado, que o distancia da responsabilidade de atuar como promotor da educação básica omnilateral.

Dessa maneira, explicam os autores que os “[...] [entes que compõem o Sistema S,] mediante uma gestão privada, construíram um patrimônio cultural, tecnológico e humano de que o país não pode prescindir” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 281). Contudo, na visão dos autores, o Sistema S deve à nação “uma retribuição”, que, segundo eles, deve apontar para:

[...] reserva de, no mínimo, 30% das vagas gratuitas para a escola pública; participação em políticas públicas de promoção da educação, de trabalho e de ciência e tecnologia; publicidade, transparência e gestão democrática dos recursos compulsórios e, também, participação de parcela dos recursos para um fundo da EPT. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 281).

Com isso se quer dizer que, no horizonte de uma disputa hegemônica, considerando que nem o Sistema S e nem o tecnicismo pedagógico predominante nos IFs vão mudar por decisão interna, por vontade própria, uma vez que, em última instância, escondem posturas de classe em relação à separação entre trabalho manual e intelectual inscritas na divisão social do trabalho, e nem os governos vão separar claramente o público do privado, pelos mesmos motivos, a construção do Currículo Integrado e a Formação Integrada Omnilateral têm, na existência do Sistema S e do tecnicismo pedagógico, por eles serem reprodutores no mundo do trabalho das ideologias burguesas do mercado que compõem a cultura comum, grandes adversários. Dessa forma, de acordo com uma perspectiva contra-hegemônica, de totalidade interdisciplinar em confronto com a fragmentação disciplinar do

²³ “O Sistema S, em seus 60 anos de estruturação, com recursos [em sua maioria, públicos], constantes e permanentes, construiu [de forma privada (não estatal; não pública)] uma infraestrutura humana e tecnológica de alta qualidade em todo o território nacional. O Sistema é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social do transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem para Transporte; (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Social de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 281).

tecnicismo, Ramos (2012, p. 109-110) elenca alguns pressupostos necessários para a construção do Currículo Integrado como síntese de múltiplas determinações.

[Que o currículo:] a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho [na perspectiva ontológica] como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Essa perspectiva compreensiva e de totalidade que os pressupostos apresentados por Ramos (2012) expressam na construção do Currículo Integrado precisa ser bem entendida em alguns aspectos importantes como a interdisciplinaridade, o trabalho como princípio educativo, o compromisso ético-político necessário e a conseqüente consciência e sensibilidade correspondentes, a epistemologia adequada e a participação coletiva na produção do conhecimento. Assim, desenvolve-se o esquema a seguir (Figura 3), que tenta resumir, de maneira visual, as principais demandas e imbricações acerca da Formação Integrada Omnilateral apresentadas até aqui, inclusive os pressupostos elencados por Ramos, que se consideram básicos para esse processo.

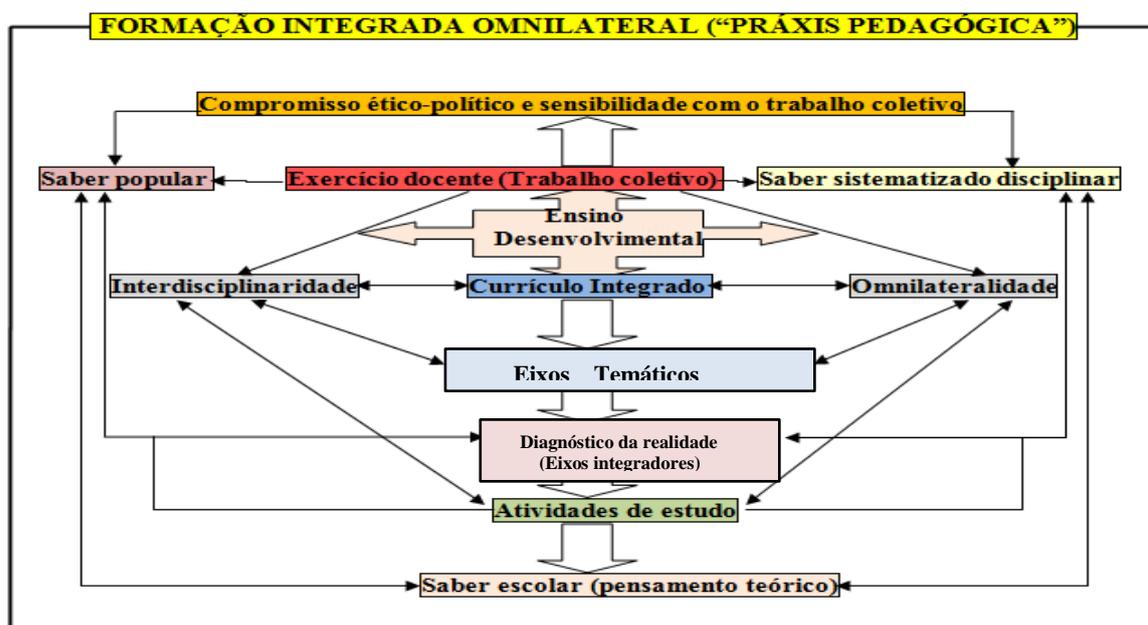


FIGURA 3 - Esquema elaborado para sintetizar as demandas da Formação Integrada Omnilateral.

Primeiro, o Currículo Integrado não visa acabar com a existência e a necessidade das disciplinas, mas sim mostrar que os conteúdos selecionados mantêm relações histórico-culturais interdisciplinares na realidade que precisam ser desvendadas. Desvendando-se tais relações, desvenda-se, também, “mafaldianamente”, na visão do Professor K, o ser humano. Explicando esse ponto de vista, o Professor K (DE/II,2010, 2016a, p. 38), em relação às disciplinas, assim se expressa:

“Se esses elementos dialogassem mesmo, entrassem numa relação interdisciplinar, que é isso que é a interdisciplinaridade. Se de fato isso acontece, nós vamos construir sujeitos (...) de uma posição, assim, vou chamar aqui de posição ‘mafaldiana’. Eu trabalho muito aqui no (...) [IFG] com o cartunista Quino, (...) com toda a discussão que a Mafalda traz, quer dizer, nós temos que construir sujeitos, e que tipo de sujeito? Que recusem (...) (...) ser explorados, que recusem (...) os estigmas, que recusem inclusive status (...) de se colocar diante dos seres humanos numa relação de exploração”. (Grifo nosso).

De fato, os “elementos disciplinares precisam dialogar”, entrando numa “relação interdisciplinar”. Isso porque uma “pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros”, como preconiza Ramos (2012), só pode ser operada interdisciplinarmente. Essa operação pode alargar as fronteiras disciplinares, o que possibilita incorporar aspectos que, por causa da adoção da concepção positivista e/ou fenomenológica de ciência, não eram percebidos ou eram secundarizados. Por exemplo, incorporar aspectos históricos, pois sem eles seria impossível tanto apreender a realidade, na sua complexidade existente, quanto também a construção da personalidade “mafaldiana”, que, segundo o Professor K, “*recusa os estigmas, [...] recusa [inclusive] o status de se colocar diante dos outros seres humanos numa relação de exploração*”.

Segundo, tomar o trabalho como princípio educativo remeteria à seguinte pergunta: de qual concepção de trabalho se está falando? Respondendo a tal questão, a fala do Professor K (DEII/2010, 2016a, p. 40) é argumentativa:

“[...] não é o trabalho como (...) um aprendizado de operações mecânicas e repetitivas. Não é um trabalho como (...) uma funcionalidade pra execução imediata de uma atividade, mas o trabalho como formador do homem. É no trabalho que nós nos construímos, quer queiramos admitir isso ou temos idade suficiente pra admitir isso ou não. (...) Agora, é claro que esse trabalho deveria vir em condições de humanização, não é? De sentimento, (...) de participação, (...) de envolvimento, de motivação, o trabalho tem que ser motivador das ações humanas, mas o trabalho quando ele é pensado como princípio educativo ele é (...) um grau máximo de conceito de trabalho. Não se tem um outro conceito que supere esse”.

Corroborando essa fala, que defende uma concepção de trabalho como princípio ontológico do ser humano, “um grau máximo de conceito de trabalho”, e que é a mesma que a Formação Integrada Omnilateral busca construir, em seu texto Ramos (2012, p. 115) esclarece que o trabalho a que se refere é o que “[...] é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento”.

Essa explicação se faz necessária, pois, do ponto de vista hegemônico, há o discurso que também utiliza “o trabalho como princípio educativo”: o Sistema S, por exemplo. Contudo, esta perspectiva submete o trabalho à ideia de labor, submetido de forma alienada e funcional às demandas do mercado e arranjos produtivos capitalistas. Além disso, não se ocupa da omnilateralidade, pois instrui para o sistema vigente, subalternizando a formação para o trabalho, fragmentando-a. Tal perspectiva revela, assim, uma clara postura moral de classe, que exclui a classe trabalhadora das possibilidades éticas de saber, “desinteressadamente”, para as possibilidades da “vida” como totalidade.

Terceiro, é sabido que a “epistemologia que considera a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permite a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades”, como preconiza Ramos (2012), é o materialismo histórico-dialético iniciado por Marx, com sua metodologia dialética de consideração dos opostos, da contradição, na construção mediada de sínteses dinâmicas de superação. Isso porque, como já foi mencionado anteriormente, a lógica dialética consegue conviver com outras lógicas e incorporá-las na síntese, mas o contrário não ocorre, por conta do formalismo, do positivismo, do fenomenologismo e do autopreservacionismo das outras lógicas.

Quarto, apreender a realidade dentro da dinâmica de incompletude e de provisoriade histórica é fundamental para a construção do Currículo Integrado, uma vez que põe “o sujeito como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive”. Corroborando esse ponto de vista, o Professor K (DE/II/2010, 2016a, p. 37), defendendo a escola como o lócus que possibilita abstrair, elaborar, questionar, “construir uma concepção de visão de mundo” que dê ao estudante “condições de intervenção” com autonomia e conhecimento de totalidade da realidade histórica, argumenta:

“A realidade social a gente sente no lombo. (...) Nas nossas condições objetivas de salário, nas nossas condições objetivas de transporte, nas nossas condições objetivas de consumo, de manutenção da educação de nossos filhos, a gente sente... A gente tem as referências dessa realidade vivida, mas, às vezes a gente não elabora. Não elabora pra fazer questionamentos, inclusive, que possam nos eximir de levarmos os estigmas de que nós somos culpados pela frustração do limite da vida que a gente carrega. Se nós não compreendemos os tipos de

relações que estão (...) na base dessa realidade, dessas experiências imediatas, (...) nós nunca vamos ser capazes de nos posicionar. Então... experimentar é uma coisa, abstrair, elaborar (...) e fazer disso condições de intervenção, mesmo que seja no plano mais individual do sujeito, mesmo que seja naquele plano mais pessoal, mas você se vê e vê, o meu limite é esse [é outra coisa]. (...) essa é a realidade que tá posta. Agora como é que eu vou construir essa concepção de visão de mundo se eu não tenho elementos que me digam sobre ela?

Dessa maneira, a perspectiva de construção do Currículo Integrado dentro da Formação Integrada Omnilateral no IFG, já que este é o lugar da fala (mas se acredita que essa é uma verdade universal acerca da discussão do Currículo Integrado em qualquer circunstância), propõe “experimentar” e “elaborar, abstrair”, fazendo com que os elementos conceituais “digam sobre a realidade existente”, as “condições de intervenção” na “realidade que ‘tá’ posta”. Para isso, o estudante precisa ser também protagonista na construção do Currículo Integrado. Não para que ele “só estude o que quiser e o que escolher”, pois o exercício docente do professor é central nessa construção, mas para que participe, ao se determinarem os eixos temáticos – trabalho, cultura e ciência –, ajudando no diagnóstico da realidade, construindo eixos integradores, por meio dos quais o processo pedagógico se dá. Dessa forma, poderá exigir atenção aos saberes populares. Estes, junto com o saber sistematizado cientificamente, contribuem para uma nova visão de totalidade sobre a produção do conhecimento e do currículo. Produção que é coletiva e que possibilita a síntese. É o que pode ser denominado saber escolar e que Davydov chamaria, provavelmente, de pensamento teórico.

Além disso, essa fala chama a atenção para uma questão muito importante: a realidade da classe trabalhadora no capitalismo nas circunstâncias da exploração da mais-valia. Faz isso ao mencionar que “*a realidade social a gente sente no lombo, nas nossas condições objetivas de salário, transporte, consumo, educação dos filhos*”. O Professor K se põe na situação real dos sujeitos da EJA como integrante da classe trabalhadora. Essa atitude mostra o compromisso ético-político necessário para assumir-se a Formação Integrada Omnilateral como totalidade, como práxis pedagógica.

Ademais, o Professor K adverte que “*experimentar é uma coisa, abstrair, elaborar, e fazer disso condições de intervenção, é outra coisa*”. Isso não significa um etapismo na formação, no sentido de primeiro ser necessária a formação, para depois se dar a intervenção, ou vice-versa. Pelo contrário, significa dizer que assumir a contradição que explica a realidade histórica já é, em alguma medida, agir formativamente no sentido da desalienação. Isso porque uma das perspectivas das pedagogias fragmentárias e que

fragmentam o conhecimento de forma tecnicista, restringindo a formação à aquisição de habilidades e competências submetidas ao mercado, é cindir a realidade na consciência de quem aprende, distanciando-o de uma possível ação transformadora, em virtude desse processo de alienação. Visando superar tal processo alienante e alienado, a fala conclui: “[...] *essa é a realidade que está posta. Agora, como é que eu vou construir essa concepção de visão de mundo [emancipatória] se eu não tenho elementos que me digam sobre ela?*”.

3.2.1. A construção do Currículo Integrado: do desenho ao fato, uma prática possível

A última atividade do “IV Diálogos EJA” foi uma mesa-redonda que trazia como tema “Práticas político-pedagógicas de currículo integrado na EJA”. O pressuposto para a escolha desse tema foi de que a expansão (quantitativa) da EJA nos Institutos não pode se separar da expansão (qualitativa) do seu modo de ser e de estar. Assim, as práticas político-pedagógicas de currículo integrado na EJA se inscreveriam como práxis, uma vez que sua ação de construção considera, em concomitância e reciprocidade: o qualitativo e o quantitativo; o intelectual e o manual; o popular e o científico.

Assim, fazendo suas as palavras do palestrante que fez a fala de abertura do evento em dia anterior, acerca do Currículo Integrado na EJA, o Professor S (DE/IV/2014, 2006c, p. 180) aponta, na introdução dos trabalhos da mesa-redonda, que:

[...] O currículo integrado na educação de jovens e adultos (...) se referencia em vários autores, dentre eles, Karl Marx, Antônio Gramsci, (...) Acácia Kuenzer, Maria Ciavatta, e fazendo (...) (...) [da fala do] Osmar Lottermann, que cita esses autores, as minhas palavras, a gente diria que: (...) (...) (...) O currículo integrado faz parte de uma concepção de organização de aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo disponibilizar aos jovens e adultos que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura. Por se tratar da integração da educação básica com a educação profissional, o currículo integrado possibilita que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo em que realizam sua formação técnica e profissional. Esta formação se diferencia dos projetos vinculados aos interesses do mercado, uma vez que é bem mais que isso, é um ensino que pretende formar o profissional político que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em interesse da coletividade.

Esse “desenho” teórico acerca do Currículo Integrado afirma que ele visa contemplar “todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana”. Além disso, a fala o inscreve dentro de uma visão “progressista de educação”. Mas como isso se daria na prática, uma vez que currículo sempre remete a um fazer, a um processo?

De antemão, é preciso ficar claro, de acordo com esse ponto de vista, que a opção pela construção do Currículo Integrado é política e ideológica em relação à produção do conhecimento. Sua premissa básica é a apreensão da historicidade e das relações que existem entre as áreas especializadas dispostas na forma de disciplinas. Desse modo, a existência das disciplinas e, conseqüentemente, dos currículos disciplinares, é ponto de partida para a construção do Currículo Integrado. Contudo, seu movimento de constituição propõe ações integrativas por meio das respostas que se dão, dentre outras, às seguintes perguntas: “integrar por quê?”; “integrar o quê?”; “integrar como?” (SANTOMÉ, 1998; RAMOS, 2012).

Inicialmente, respondendo à questão “integrar por quê?”, que Santomé (1998, p. 188) considera a pergunta principal a ser feita e respondida em relação à integração, poder-se-ia afirmar que o Currículo Integrado supera o senso comum e suas generalizações e naturalizações acerca da realidade, que, de fato, são determinadas historicamente. Além disso, supera a fragmentação que a perspectiva disciplinar impõe ao selecionar de maneira fragmentária, justaposta e fenomenologicamente somada, os conteúdos.

Em grande medida, pela via disciplinar, por causa da fragmentação, da justaposição e da soma fenomenológica, operações que não garantem integração, o estudante não consegue ter uma dimensão de totalidade do conhecimento necessário para uma leitura histórica da complexidade da realidade. Ademais, é na realidade que todos os conteúdos estão contidos, adquirem sentido e explicações. Com o Currículo Integrado, por sua vez, isso se torna possível, pois, longe de buscar um suposto todo, identificado com um “tudo” indiscriminado, ele busca a totalidade como essência integradora, como “passado que não passou”, como “aquilo que importa” para a elucidação dos fenômenos a partir da percepção do movimento de reciprocidade (KOSIK, 1976).

Por conseguinte, Ramos (2012, p. 123), também tentando responder a pergunta “por que integrar?”, explica que o Currículo Integrado problematiza os fenômenos “[...] como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.”. Assim, possibilita

apreender “[...] fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar” (RAMOS, 2012, p. 123).

A pergunta “integrar o quê?” poderia ser respondida da seguinte maneira: integrar o que está disperso nas disciplinas, mas integrado interdisciplinarmente na realidade. Por exemplo: os saberes disciplinares dispersos nas áreas de conhecimento científico, mas integrados na realidade e na natureza; os saberes populares dispersos na vida cotidiana, mas integrados na manutenção e melhoria de vida dos trabalhadores.

Essa resposta remete à próxima pergunta – “integrar como?” –, a que se responderia com as palavras de Ramos (2012, p. 123):

[...] [Explicitando] teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).

Nessa direção, a proposta do Currículo Integrado é reduzir o “em-si” na seleção dos conteúdos, ampliando o “para-si”. Isso não significa que dessa forma se esgotariam por completo as determinações dos fenômenos, mas sim que eles seriam vistos sempre de maneira contextualizada e conceitualmente, podendo serem percebidos em seus movimentos históricos de constituição e desenvolvimento. Por isso, Ramos (2012, p. 123) explica que “[...] o currículo integrado requer a problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas, mas também uma abordagem metodológica que permita apreender suas determinações fundamentais”.

Além disso, com base em todas as demandas apresentadas de “localização” e de “múltiplas relações”, segundo Ramos (2012, p. 124), o Currículo Integrado requer “[...] organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto de totalidade do real como síntese de múltiplas determinações”.

Dessa maneira, partindo do pressuposto materialista histórico-dialético, baseando-se, especialmente, nas ideias de Kosik (1976), Ramos (2012, p. 124) explica:

Além da redefinição do marco curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros. Isto se confunde com conferir

preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada.

Com base nessas explicações, no Curso Médio Técnico Integrado em Serviços de Alimentação no Proeja, dados os limites e as possibilidades existentes, têm havido tentativas, experiências de construção do Currículo Integrado, que, diferentemente do que propõe Ramos (2012) como processo de ensino, a saber, por “projetos” e “projetos de intervenção”, optaram pelo estabelecimento de eixos temáticos, também sugeridos por Ramos (2005), considerando o trabalho, a cultura e a ciência. De acordo como várias falas expressas nos “Diálogos EJA”, tais práticas de construção do Currículo Integrado deveriam ser generalizadas para todos os cursos médios, de acordo com a já existente “determinação legal”, e não ficar só na modalidade EJA. Assim, o Professor K (DE/II/2010, 2016a, p. 42) defende que: “[...] (...) *esses jovens que estão aqui no (...) [IFG] pela manhã, que fazem ensino médio integrado, na (...) mecânica, na (...) música, (...) em alguma área específica de formação, eles também têm o direito da educação integral por determinação legal*”.

Contudo, a mesma fala reconhece, contraditoriamente, que:

[...] (...) na nossa Instituição a partir do momento em que se colocou esse ensino médio integrado, nós (...) não conseguimos estabelecer discussões, fóruns de discussões aqui pra que nessa modalidade regular, (...) de educação integrada, ensino médio integrado regular, que funciona majoritariamente aqui no período matutino e a gente tem alguns cursos (...) do ensino médio regular, também alguns cursos que funcionam à noite. A gente não teve, nós ressentimos de discussões pedagógicas, discussões temáticas, que falassem dessa integração, dessa educação profissional, educação básica. Então, isso não é uma prerrogativa [exclusiva] do Proeja”. (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p. 42).

Em que pese o Professor K estar falando como participante de um encontro, um fórum, o que pode contradizer em termos sua fala, ao mencionar “*não conseguir estabelecer discussões*”, o que se percebe é que as discussões que ocorrem nos “Diálogos EJA” se expressam como contra-hegemônicas e não como representando o que está estabelecido nas práticas e nas vontades institucionais de maneira predominante. E é a isso que o Professor K se refere. Por isso, de fato, a perspectiva de construção do Currículo Integrado precisa ser entendida e praticada em todos os cursos médios integrados oferecidos pelos Institutos. Contudo, essa é uma história que está sendo feita, contra-hegemonicamente, com muitas idas e vindas, em virtude dos limites e das possibilidades apresentados pela realidade educacional dos Institutos Federais.

Em relação às mencionadas “idas e vindas” do Currículo Integrado, a fala de Gestor G (2016a, p. 72-76) mostra que, antes das reformas educacionais ocorridas durante o governo FHC (1995-2002), que separaram os cursos médios técnicos dos propedêuticos, havia uma legislação que determinava o Currículo Integrado como básico para os cursos médios. Isso não significava, contudo, que, na prática, ele se desse por meio dos conceitos e fundamentos da omnilateralidade, da ética, da interdisciplinaridade e dos processos de ensino desenvolvimental e de Currículo Integrado, por exemplo, demandados intuitivamente a partir de 2006. O que ocorria, de fato, era uma pulverização de disciplinas, mediante uma perspectiva politécnica burguesa (oferta de várias disciplinas de conhecimento geral e de formação profissional, assim como de várias modalidades artísticas como música e teatro, mas sem que elas se integrassem por intermédio de eixos temáticos, discutidos coletivamente e submetidos à realidade histórica). Dessa maneira, considerando o médio integrado dito “regular” e o médio integrado em EJA (Proeja), representando ainda hoje dois públicos diferenciados, o Gestor G avalia:

“[...] Nós tínhamos cursos (...) técnicos integrados ao ensino médio período matutino e tínhamos cursos técnicos integrados ao ensino médio do período noturno. Já naquela época [década de 1980] com essa formatação de oferta nós tínhamos duas clientelas com bastante diferenças, a do matutino e a do noturno, predominando no noturno uma população já mais adulta, formada por trabalhadores e que faziam o ensino médio (...) todo ele junto com a formação técnica no período noturno. (...) Em 1997, nós começamos assim (...) um desmonte (...) da proposta pedagógica (...) [constituída] ao longo dos anos. Foi a chamada reforma da educação profissional e tecnológica e a partir daí nós começamos a trabalhar a oferta do ensino médio separado do ensino técnico. Isolamos os alunos do ensino médio no período da tarde e ofertávamos o ensino técnico (...) na forma concomitante, paralela ao ensino médio, pra alunos que mantinham na instituição duas matrículas, distintas, e à noite para os alunos que já tinham o ensino médio, o chamado pós-médio. Então, de 1997 até 2006 nós mantivemos essa formatação pedagógica. E aí 2006 nós retomamos a experiência do currículo integrado quando o decreto que amparava a reforma da educação profissional foi revogado pelo presidente Lula. Era uma reivindicação da sociedade inteira que a gente pudesse estar retomando a experiência pedagógica que o Instituto tinha acumulado na antiga Escola Técnica na oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Então, quando nós retomamos a experiência do currículo nós retomamos com o público de jovens e adultos. (...) O Curso Técnico de Serviço de Alimentação e o Curso Técnico de Edificações do campus de Jataí. (...) (...) (...) Pra continuar atendendo o público jovens e adultos como já era nosso anseio porque nós retomamos a integração por esse caminho, nós precisávamos de suporte técnico, financeiro, de pessoal, por parte do Ministério da Educação pra que ampliássemos a oferta de vagas no Instituto. Então, de lá pra cá a gente tem trabalhado muito nesta direção de buscar a ampliação das condições de oferta para que a gente possa continuar atendendo os alunos na faixa etária regular e que a gente possa também absorver a grande demanda e a grande necessidade social do público de jovens e adultos. (DE/II/2010, 2016a, p. 72-73).

Dessa maneira, os cursos médios integrados do Proeja, oferecidos a partir de 2006, são uma espécie de “porta de entrada”, um novo ponto de partida, para essa construção nos Institutos Federais, por eles se constituírem em campo fértil para experiências nessa acepção integradora e inclusiva. Essa fertilidade é determinada, entre outras coisas, pelo fato de o Proeja ter um documento que é base de orientação no sentido da integração omnilateral, mencionado no Capítulo 2, e contar com um grupo de docentes que militam em prol dessa construção. Por isso, os limites apresentados na fala do Professor K em relação aos outros cursos médios, oferecidos em sua maioria no turno matutino, e que são majoritários na Instituição, nos quais não se tem conseguido “estabelecer discussões, fóruns de discussões” acerca do Currículo integrado, se tornam possibilidades, tomando a fala do Gestor G, nos cursos médios integrados do Proeja oferecidos no turno noturno.

Assim, explicando como tem ocorrido a intervenção da educação integrada na modalidade EJA no IFG, tomando como base o curso médio técnico (Proeja) em Serviços de Alimentação, atualmente denominado Curso Médio Técnico Integrado em Cozinha, o Professor K explica que foi feita uma intervenção mais efetiva no curso:

“[...] A proposição de uma intervenção mais efetiva, talvez, até por ter tido tantos debates sobre as especificidades dessa formação, (...) optou-se pela discussão dos eixos temáticos. Então, se vocês forem olhar as propostas dos demais cursos de ensino regular de educação integrada no (...) [IFG], vocês não vão ver esses elementos, eixos temáticos. Nós optamos pelos eixos temáticos. De onde vem a ideia dos eixos temáticos? (...) A nossa proposição (...) vem do documento [Documento base do PROEJA] também que põe essa possibilidade de trabalho com os eixos temáticos. Eu não tô dizendo que não coloca essa discussão pro ensino médio regular, mas o ensino médio regular não apresenta isso concretamente. Não apresenta isso concretamente nas suas propostas de curso. Agora, o Proeja na elaboração do seu projeto aponta para a necessidade de trabalhar (...) (...) com esse feixe, com essa discussão em eixos temáticos. Então, (...) essa discussão de tematizações que seja que fossem afins elas deveriam estar permeando também a formação (...) integrada do ensino regular, mas não está, ela está (...) claramente colocada no projeto político do Proeja”. (DE/II/2010, 2016a, p. 43).

Este Curso, por ter sido o pioneiro e em um contexto em que havia uma efervescência no interior da instituição no sentido de discutir e debater a EJA, contou com um apoio de gestores sensíveis e docentes engajados teórica e praticamente no seu estabelecimento. Daí a “intervenção mais efetiva” no sentido da construção do Currículo Integrado, que só pode ser efetiva, de fato, se houver trabalho coletivo instituído, ou seja, se, por exemplo, houver instância permanente de reunião para realimentar o processo educativo mediante eixos temáticos.

Entretanto a fala do Professor K revela que a materialização da Formação Integrada Omnilateral no IFG, considerando, entre outras demandas, a do Currículo Integrado, ocorre, inclusive, nos projetos político-pedagógicos dos cursos do Proeja, sem que haja, contudo, uma preocupação institucional clara com essa questão. Por exemplo, os IFs até o momento não estabeleceram uma instância ordinária de reunião em que o trabalho coletivo pudesse se dar de forma sistematizada, por meio da construção do Currículo Integrado (e do Ensino Desenvolvimental). O que há é um esforço militante de intelectuais, docentes, gestores, pesquisadores, que atuam dentro e fora da Instituição, vários deles citados neste trabalho, desenvolvendo práticas, mantendo a duras penas as reuniões, uma vez que elas não são profissionalizadas, não são assumidas como carga horária pela instituição, elaborando experiências, construindo “diretrizes práticas”, orientando e fazendo pesquisas, realizando reflexões, debates e publicações, com o intuito de se fazer um “inventário”, e assim contribuir para a construção da Formação Integrada Omnilateral.

Por conseguinte, esforços relevantes como, por exemplo, ofertar disciplinas nas licenciaturas oferecidas pelo IFG, como as intituladas “EJA” e “Formação Integrada”, com ementários que buscam (in)formar no sentido do estabelecimento e do desenvolvimento da EJA e da Formação Integrada Omnilateral na Instituição, ainda não são suficientes para que se mude a cultura institucional conservadora da departamentalização e da fragmentação dos saberes. Dessa forma, muitas vezes, uma abordagem mais adequada à perspectiva emancipatória demandada pela Formação Integrada Omnilateral, pelo Currículo Integrado e pela EJA, depende de qual docente está com a responsabilidade de ministrar tais disciplinas. Se, porventura, não tem a formação adequada e o “perfil”, ele pode apenas seguir o ritual de cumprimento da ementa, sem, de fato, (in)formar para a percepção das dimensões teórica e ético-política que explicam a existência dessas disciplinas nos Institutos.

Ainda acerca da importância dos eixos temáticos para se construir o Currículo Integrado, o Professor K (DE/II/2010, 2016a, p. 44) argumenta que, no Curso Médio Técnico Integrado de Serviços de Alimentação, atual Técnico Integrado em Cozinha, isso está em curso, buscando uma “referenciação mútua” entre áreas técnicas e de formação geral, pois, de outra forma, “a coisa não funciona”:

“[...] a gente precisaria de muita conversa entre nós professores da formação geral e da formação técnica, especificamente, pra ver onde um pode contribuir com o outro. De que maneira também a gente pode se apropriar do conhecimento da área técnica e alguns elementos mais específicos desse conhecimento pra abordagem (...) nas discussões e nos encaminhamentos das

nossas disciplinas (...) de formação geral e vice-versa, (...) porque a área técnica também [precisa] se [comprometer] com a formação geral, senão a coisa não funciona. Currículo integrado pra ser integrado tem que ter (...) esse movimento de as ciências dialogando, construindo suas interfaces, estabelecendo os seus campos de comum acordo, de comum discussão, (...) de referência mútua (...). Então, aqui [o] que nós fizemos? Nós apresentamos esses eixos e fundamentalmente alguns conceitos pra cada um dos eixos, [por exemplo,] o eixo trabalho, cultura e alimentação. Nesse eixo, o trabalho como categoria central, (...) ele vai aparecer ininterruptamente em todos os eixos, mas, às vezes, é preciso centrar alguns enfoques em cima de conceitos, concepções, relações. (...) Análise de realidade pra entender a dimensão do trabalho (...) como (...) princípio educativo e como práxis humana. Então, nesse eixo, (...) o trabalho vai direcionar as discussões as interfaces com cultura e com o setor de alimentação, porque o curso era Técnico em Serviços de Alimentação, é ainda, pra quem ainda tá nessa grade anterior e, Técnico em Cozinha, então, o campo é o campo da alimentação. O trabalho como práxis humana, como conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve pra transformar a natureza, a sociedade, os outros homens, a si próprio, com a finalidade de produzir condições necessárias a sua existência. Conduzir, (...) construir condições necessárias à sua existência não é só (...) garantir as necessidades básicas, mas existir. O que é existir para o sujeito? O que faz o sujeito se sentir pertencente, se sentir alguém que existe em todas as suas possibilidades e dimensões? Então, o trabalho como práxis é essa atuação material e espiritual, essa atuação plena do ser humano nesse processo de construção. (...) Mas não só necessidades materiais como também as necessidades espirituais. Isso é práxis". (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p. 44).

Essa fala destaca um sentido muito importante para a Formação Integrada Omnilateral e a integração curricular, que é a de, construindo uma unidade de ação, “referência mútua” entre os docentes, contribuir para que, por meio da experiência do trabalho coletivo, os estudantes possam “*conduzir, construir condições necessárias à sua existência*”, e, além disso, entender que “existir” vai além de “*satisfazer as necessidades básicas*”, “*não só materiais como também espirituais*”. E conclui, afirmando que “*isso é práxis*”. Em outras palavras, o trabalho, componente básico da tríade de eixos, junto com a cultura e a ciência, é ação transformadora, criativa, como a fala explica, “*conjunto de ações materiais e espirituais que os humanos, enquanto indivíduos e humanidade desenvolvem pra transformar a natureza, a sociedade, os outros homens, a si próprios, com a finalidade de produzir condições necessárias a sua existência*”.

Desse modo, esta fala remete, mais uma vez, à concepção de totalidade em Marx, pois reconhece que a realidade precisa ser tematizada em eixos que representem, de maneira ontológica e histórica, a essência da presença humana no Planeta. Assim, assumir o trabalho como práxis exige incorporar nessa apreensão teórica os processos, os movimentos e as estruturas que explicam a cultura e a ciência, uma vez que práxis, como explicado anteriormente, não dicotomiza sentir e fazer de pensar.

Nessa direção, Santomé (1998, p. 147) explica que “[...] educar é uma ação profundamente política e ética, apesar de os discursos conservadores e liberais pretenderem dissimular esta idiosincrasia”. Assim, contrariando a perspectiva idiosincrática conservadora e liberal, que abandona a ética e impõe valores morais normativos, o que se percebe é que, sobretudo em se tratando de Formação Integrada Omnilateral e a construção do Currículo Integrado, “[...] o êxito das intervenções educacionais está ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade à qual se pretende servir” (SANTOMÉ, 1998, p. 147).

Certo é que, como o “compromisso consciente” com as verdades humanas de conjunto, a partir do valor da ética, está relacionado de maneira cruzada à apreensão da historicidade humana, concordando com Santomé (1998, p. 190), “[...] qualquer tentativa de reduzir a educação a um empreendimento técnico, obcecado pela eficiência, etc., ignora questionamentos decisivos e profundos como: quais são os conhecimentos legítimos? Que valores influenciam sua seleção? Etc.”. Assim, a opção pelos eixos temáticos integradores (trabalho, cultura e ciência) mantém a seleção dos conteúdos, necessária a qualquer perspectiva curricular, mas sob o “controle” da realidade histórica e sua dinâmica de constituição e desenvolvimento.

Ademais, a realidade histórica só se mostra como totalidade mediante a construção de conceitos sobre ela e, também, por meio da capacidade de retotalização compreensiva, sempre necessária, dada a lógica dialética e aberta dos conceitos. Vale dizer, o caminho da construção dos conceitos é o mesmo caminho que se trilha na construção da Formação Integrada Omnilateral e do Currículo Integrado, isto é, o caminho da apreensão da incompletude histórica e da educação como atividade individual/coletiva permanente.

Nessa perspectiva, argumentando em relação a como tem se dado a educação integrada no IFG, o Professor K (DE/II/2010, 2016a, p. 45) explica:

“[...] nós vamos pensar em todos nós. Nós estamos nos formando uns aos outros. A atuação individual reflete-se, constrói atuação coletiva, e a coletiva interfere na formação individual. É via de (...) mão dupla. É uma interface, uma interação permanente. E no trabalho a gente vai construindo a consciência de si, o homem constrói a consciência de si no trabalho, consciência dos outros, consciência da sociedade. Aqui tá um dos pontos fundamentais da educação integrada”.

Percebe-se, por essa argumentação em relação a como tem se dado a educação integrada no IFG, que o que tem sido está sempre ligado a uma potência de vir-a-ser. Ou seja, os meios e os fins se entrecruzam a todo o tempo no processo formativo.

Dessa forma, ao tratar especificamente do Curso Médio Técnico em Serviços de Alimentação, o Professor K (DE/II/2010, 2016a, p. 46) mostra a universalidade que há na perspectiva do Currículo Integrado e da Formação Integrada Omnilateral, no sentido de extrapolar a modalidade EJA, que, de fato, como porta de entrada para se pensar a integração, é um pretexto para se pensar tal perspectiva para toda a rede federal. Assim, aponta que há prática “materializada”, mas há, também, prática “de conceitos e construções intelectuais” na construção do “conhecimento e as tecnologias para o trabalho”. Decerto, vê no específico uma dimensão de universalidade que o transcende. Então,

“[...] (...) quando a gente fala de concepções (...) de tecnologia do alimento, como é que se produz esse alimento, como é que a indústria alimentícia ela avança (...) pra que tipo de oferta ela se direciona? A gente vai perceber que isso pressupõe [um] tipo de conhecimento, não é assim? Tipo de conhecimento sobre o homem, sobre a sociedade onde ele está, sobre o mercado, sobre as condições de consumo (...). Então, se a gente pensa (...) nesse conjunto de referências, a gente sabe que a gente pode avançar muito quando se discute o conhecimento e as tecnologias para o trabalho. Nós estamos focando na alimentação porque esse é o eixo dessa formação. É a produção dos conhecimentos científicos relacionando saberes e práticas. Então, tem que produzir esse conhecimento, mas nós temos que o tempo todo pensar nisso, que o conhecimento ele vai se viabilizar, ele vai se concretizar é na prática, (...) na execução (...). Não numa prática só materializada, não é? Mas uma prática de conceitos e construções intelectuais e formativas e de divagações, inclusive, da própria subjetividade. É assim que a coisa é. O tempo todo, ininterrupto. (...) o conhecimento como fundamentação dos processos sociais e produtivos contemporâneos.”. (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p. 46).

Assim, a todo o tempo, esse “conjunto de referências” permite produzir “conhecimentos científicos relacionando saberes e práticas”, “materializadas” e/ou “conceituadas”, que, de forma “ininterrupta”, propõem o “conhecimento como fundamentação dos processos sociais e produtivos contemporâneos”. Mais uma vez, a fala mostra o que há, contudo, dentro da possibilidade do vir-a-ser. Ou seja, mostra, a partir de práticas experienciadas, a potência de uma ação pedagógica desse tipo, quando realizada sistematicamente, como totalidade. Percebe que, se realizada de forma sistemática, a educação integrada com o Currículo Integrado pode se constituir numa “revolução”, no sentido de, mesmo reconhecendo que os Institutos Federais se preocupam com formar perfis profissionais, educar para além dos perfis, para além do mercado:

“[...] Então, isso é formação integral! (...) Não se desvincula da política, não se desvincula da economia, não se desvincula dos processos culturais, mas nunca, também, vai abrir mão, (...) se esquecer que tem que construir esse perfil de profissional. Esse perfil de profissional que sabe sobre seu mercado, que sabe

sobre o seu fazer. (...) Por isso que nenhuma área de [conhecimento] supera [as outras]. Nenhuma área de formação se sobrepõe à outra. Ambas [as] perspectivas deverão estar intimamente ligadas. Porque (...) você vai garantir essa formação, se você garantir essa competência desse fazer. Essa competência, eu sei, eu sou profissional dessa área, eu tenho domínio do conhecimento dessa área. Agora, não pra ser subserviente. Não pra ser um subsumido. E aí 'vamo' todo mundo levantar a bandeira e 'vamo' provocar uma revolução". (Professor K, DE/II/2010, 2016a, p. 49).

O pressuposto dessa fala, com o qual se concorda, é que a Formação Integrada Omnilateral e o Currículo Integrado a serem construídos sistematicamente nos Institutos Federais constituem-se em uma “bandeira” que, ao mesmo tempo em que garante habilidades e competências específicas para o trabalho profissional, visa, também, possibilitar uma consciência de dirigente e não de “subserviente” ao estudante. Tal pressuposto transcende a perspectiva da EJA e se constitui em uma práxis pedagógica necessária à rede federal como um todo. A partir dessa consideração, é aí o lugar onde se situa a mencionada “revolução”. Isto é, nessa consciência e personalidade “mafaldiana”, na explicação criativa do Professor K, considerada, pela sua militância e participação ativa constante, expressa em numerosos relatos e exposições de conceitos em quase todas as edições dos “Diálogos EJA”, um exemplo que ilustra e mostra a existência da Formação Integrada Omnilateral, na sua forma contra-hegemônica. Daí, provavelmente a grande utilização de suas falas. Utilização esta que, ao mesmo tempo em que mostra sua força explicativa, apresenta o tamanho pequeno desse “partido” dentro da instituição.

Não obstante a fala do Professor K, que já apontava dificuldades no desenvolvimento da educação integrada omnilateral, o Discente A (DE/II/2010, 2016a, p. 56) vê muitos problemas ao se “trilhar esse caminho” no IFG, uma vez que, do seu ponto de vista, como já mencionado anteriormente, prevalece nos Institutos Federais uma cultura tecnicista. Por isso, menciona que,

“[...] às vezes, eu vejo que há um estranhamento muito grande dentro da classe quanto a um professor que quer fazer uma abordagem justamente na construção desse senso crítico pra o aluno ter a ideia pra que ele veio aqui não só pra poder cozinhar, mas, ele precisa aprender contextualizar e entender a realidade que nos cerca, do mundo. Como é que se posiciona o mercado de trabalho lá fora... Como vai vender a mão de obra dele... (...) o que ele vai aprender aqui... Como vamos usar isso lá fora em prol dele? De uma forma vantajosa? E parece que isso tá tão distante ...”.

De fato, há uma disputa por projeto de escola e de educação, e em última instância de país, que precisa ser inventariada e compreendida. Essa compreensão é que vai tornar

“menos distante” a perspectiva contra-hegemônica da Formação Integrada Omnilateral, superando o “estranhamento dentro de algumas classes” quando docentes apontam para tal “caminho” de construção de “senso crítico”. A Formação Integrada Omnilateral, com todas as suas demandas, visa à construção do pensamento teórico dos estudantes. Isso não é fácil e exige trabalho coletivo contínuo, como se tenta explicar neste capítulo.

Outra perspectiva apontada nas falas de docentes, quanto à construção do Currículo Integrado, é a da interdisciplinaridade. Desse modo, o Professor G (DE/II/2010, 2016a, p. 51-52), também se referindo ao Curso Médio Técnico Integrado em Serviços de Alimentação do IFG/câmpus Goiânia, explica:

“[...] Nós tentamos trabalhar com a interdisciplinaridade, é o que nós buscamos [a] todo momento e estamos conseguindo. Atualmente, nós da parte técnica, (...) nos reunimos semanalmente, estamos buscando [a] todo momento uma parceria com os professores das partes específicas. (...) O que [é] que acontece? Trabalhamos com a professora, no meu caso específico, da parte de bebidas, [e também] trabalhamos com a professora de Inglês. O que [é] que nós trabalhamos? Eu fico com os alunos com a preparação de coquetéis e os meninos fazem a preparação em inglês. Qual que é a importância pra esses meninos? Mesmo eles tendo toda a dificuldade de não saber, de não ter um curso, de não sair daqui falando inglês [com proficiência]. [Mesmo assim] Aconteceu um fato tão interessante, que entrei numa sala de aula de uma amiga minha que dá aula de inglês, e estava escrito no quadro assim: “eu não sei falar inglês”, quando a professora perguntou se eles sabiam falar inglês. (...) Eu fiquei assistindo a aula e no final o quadro estava cheio de palavras que eles falaram que não sabiam falar [em] inglês. Então, é muito interessante que nós achamos, nós estudamos, achamos que não sabemos, até com profissionais, e quando nós [nos] colocamos à prova, nós percebemos que sabemos muito. E, eles não sabiam o tanto que eles sabiam de inglês. E saindo dali eu fui pra uma aula e, acho interessante, que eu cheguei numa turma do sexto período, eles estavam revoltados, falando que não aprenderam nada durante o curso. Aí eu achei interessante porque eu escrevi no quadro a mesma coisa, “eu não aprendi nada no curso”. E quando eu comecei a perguntar: gente, vocês sabem somar? E fiz brincadeiras de matemática. Fiz perguntas sobre como escrever um texto. Perguntei sobre Química. Fiz um monte de perguntas relacionadas à minha disciplina, mas voltada pra outras disciplinas, e eles perceberam que sabiam, [mas, inicialmente] falaram que não sabiam. Eles falaram que não aprenderam nada em inglês. Coloquei no quadro palavras em inglês que estão envolvidas no nosso cotidiano. Coloquei pra eles palavras em espanhol. Então, eles achavam que não tinham aprendido e a todo momento eles aprenderam, mas aprenderam de uma forma diferenciada, porque nós buscamos hoje colocar isso pros próprios alunos, o que é diferente”.

Apesar de o Professor G expressar uma visão, acerca da interdisciplinaridade, que não ultrapassa a ideia inicial de “relações entre disciplinas”, sua fala é interessante, pois mostra um esforço docente de ir além dos seus domínios disciplinares, o que é positivo para a perspectiva da integração dos saberes, básica para a interdisciplinaridade. Além disso, diz reunir-se semanalmente e desenvolver “parcerias” com os colegas docentes. De

fato, para o desenvolvimento como totalidade e sistematicamente, reunir-se ordinariamente é condição *sine qua non* para a prática interdisciplinar, a construção do Currículo Integrado e a Formação Integrada Omnilateral. No entanto, ter de desenvolver “parcerias” mostra o estado em que esta construção se encontra. Isto é, as pessoas precisam ser convencidas, na sua individualidade, a serem “parceiras”, no sentido voluntário da participação, e não no sentido “necessário e sistemático”. Esse estado de coisas mostra dois aspectos opostos: um, é o esforço de juntar os dispersos, na perspectiva da construção do intelectual orgânico; outro é a demonstração de que a Instituição ainda não assumiu como totalidade essa perspectiva de práxis pedagógica que é a Formação Integrada Omnilateral.

Outro aspecto a ser observado nessa fala é a consideração em relação aos saberes prévios e à tentativa de sistematizá-los, por intermédio de atividades de estudo integradoras, passando da sensação do “não sei”, “não aprendi nada”, para uma sensação de “sei, de forma diferenciada”. Essa sensação do “não sei, não aprendi nada” é corriqueira, sobretudo na EJA, e vai sempre representar o estado de confusão pedagógica da Instituição, que aponta o tecnicismo como pressuposto majoritário, mas propõe formas de integração de saberes que exigem a superação do tecnicismo, e, como se sabe, há legislação que permite e incentiva isso, como se buscou mostrar no Capítulo 2.

A percepção do “*sei, de forma diferenciada*”, expressa na fala do Professor G, “*e quando nós [nos] colocamos à prova, nós percebemos que sabemos muito*”, por sua vez, representa o esforço contra-hegemônico, de compartilhamento de docência, ainda minoritário, que aponta para a construção da Formação Integrada Omnilateral e do Currículo Integrado. Assim, o compartilhamento da docência, no sentido de dividir problemas formativos e suas soluções, para além do conhecimento disciplinar, aponta para a prática interdisciplinar de construção de objetos de estudo que não se restrinjam a nenhum domínio específico.

Ainda em relação à interdisciplinaridade, a fala do Discente SC (DE/II/2010, 2016a, p. 55) mostra que ela propõe o “casamento das disciplinas”:

“[...] E, realmente, (...) a importância da interdisciplinaridade é fixar ao aluno a matéria. Porque é meio complicado você chegar na aula de Química, eu por exemplo detesto Química, odeio... [risos] Nada contra os professores, mas não gosto. Se fosse algo em separado da matéria do curso, eu teria tido mais dificuldade. Ôxe, minha professora de Química está ali, caramba! Eu teria tido mais dificuldade, assim como outras pessoas da matéria de Português... Tem gente que não gosta de Português, gente que não gosta de Filosofia. (...) Os meninos que estão aqui concordam comigo. E, então, eu quero deixar bem claro que é importante o casamento das disciplinas. Vou usar a palavra casamento

pra ficar no campo mais popular. É importante o casamento das disciplinas sim. Por quê? (...) só [o] conjunto leva as pessoas a alcançarem degraus maiores”.

A fala intuitivamente reconhece a importância da interdisciplinaridade em relacionar conteúdos, o que, do seu ponto de vista, torna-os mais significativos, mais compreensíveis. Menciona que “o conjunto leva as pessoas a alcançarem degraus maiores” e que, se mostrando um típico “sujeito da EJA”, ficando no “campo mais popular”, o “casamento das disciplinas” explicaria corretamente o que é a interdisciplinaridade.

Fica claro que a ideia de “conjunto”, como está posta na fala, expressa a totalidade como unidade do diverso, e não de todo indiscriminado, e que o “casamento das disciplinas” não pode criar uma identidade que desconheça a parte (disciplina), sob pena de se criarem, reitera-se, superdisciplinas como a Geo-história e a Cibernética.

Fortalecendo, nos termos apresentados, essas ideias de “conjunto” e de “casamento” como explicativos para a interdisciplinaridade, Santomé (1998, p. 62) aponta que “[...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Dessa forma, para combater esse positivismo, uma visão de “conjunto” e de “casamento” é adequada à “[...] crítica à compartimentação das matérias [que] será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista” (SANTOMÉ, 1998, p. 62). Assim, da mesma forma, a crítica à “[...] separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

Nessa direção, a fala do Professor J (DE/II/2010, 2016a, p. 57-59) traz uma perspectiva muito interessante para a integração e a interdisciplinaridade, ao afirmar que estas podem se dar dentro da disciplina que ela ministra, no caso, a Química. Isso ocorreria quando esta dialogasse com os eixos temáticos decididos coletivamente. Dessa forma, como menciona, seria preciso desenvolver, individual e coletivamente, uma consciência de integração e de interdisciplinaridade, visando à “superação dessa formação fragmentada”, que marca o docente “pelo isolamento da disciplina”. Assim, constatando que desenvolver essa consciência “exige muito do professor”, assinala:

“[...] eu também posso fazer a integração dentro da disciplina que eu trabalho, uma vez que a disciplina que eu estou trabalhando faz o diálogo com os eixos, que o sentido dos eixos era justamente de tirar esse isolamento da disciplina.

Porque essa é uma formação que a gente tem, vamos dizer assim, fordista. A gente tem tudo fragmentado. Eu, por exemplo, dentro da própria Química eu posso fazer esse trabalho [interdisciplinar]. Agora, esse trabalho é um trabalho que exige muito do professor. Ou seja, além de ele ter que conhecer muito a disciplina com que ele trabalha ele tem que ousar. Porque ele tem que ir além da formação que ele teve, que foi a formação que não deu condições de estar fazendo isso [educação integrada]. E a necessidade dessa discussão que a gente busca que de fato é um diálogo entre as ciências exatas e as ciências humanas, que é uma superação dessa formação fragmentada. [Educação integrada] não tem condição de ser feito se não for através desse diálogo entre as áreas. Então, a gente tem a dificuldade de estar fazendo [educação integrada], uma vez que a nossa sociedade é uma sociedade para o indivíduo individual (é o indivíduo (...) solitário). Essa perspectiva coletiva (...) não é o que predomina nessa sociedade. Então, (...) mostrar isso e trabalhar isso com o aluno (...) é um desafio. E é importante. [Nos] novos câmpus a gente tentou fazer esses projetos também direcionados pros eixos, é uma discussão que a rede vai ter que fazer. Em relação a essa questão, a gente tem consciência que essa formação não (...) está posta, ela tem que ser construída. E, aí, assim, cabe esse desafio que pra nós é o centro (...) das questões. (...) A gente de fato quer um indivíduo emancipado. Porque, qual é a questão central que a gente vê na Educação de Jovens e Adultos? (...) Nós temos (...) mais de sessenta e cinco milhões de pessoas, (...) [demandando] uma formação emancipatória. (...) (...) Gramsci fala que a gente tem que juntar aí o que está disperso numa perspectiva de [buscar] uma condição melhor. Então, essa perspectiva de trabalhar, também, revelar o que é o sistema capitalista através daquela cultura que a gente trabalha é muito importante sem deixar de trabalhar os conceitos, que esse é um desafio extremamente importante e daí não dá pra fazer isso sem a pesquisa. A pesquisa ela é fundamental, formação continuada ela é fundamental e a gente percebe que dentro da rede a gente já passou pela Escola Agrotécnica, (...) Escola Técnica, (...) Cefet e, agora, Instituto Federal. A gente sabe de onde tá falando. Realmente é uma realidade que precisa ser repensada... Qual que é a perspectiva que a gente pensa em termos de sociedade brasileira e ao olhar pro nosso povo brasileiro e pra cultura do nosso povo? [Nos preocupa] a questão de a gente ter uma técnica brasileira. Com é que a gente vai construir essa técnica brasileira? Que [significa] os nossos alunos saberem, de fato, fazer, mas construir outros fazeres para além daquilo que a história, (...) já nos trouxe (...). Porque a gente sonha também com a perspectiva de construir tecnologias brasileiras. A gente sabe que o nosso país é um país dependente. E nessa condição de país dependente a gente quer técnica e tecnologia brasileira, mas, socializada”. (Professor J, DE/II/2010, 2016a, p. 57-59).

Desse ponto de vista, seria possível agir de maneira integrativa e interdisciplinar, considerando os conteúdos e os saberes, a partir de qualquer disciplina, desde que se tenham como norte pedagógico os eixos temáticos, que o Currículo Integrado exige para se efetivar como totalidade, uma vez que foram selecionados coletivamente.

A fala, portanto, aponta para a necessidade do estabelecimento de instâncias ordinárias de reunião, pois “a necessidade dessa discussão que a gente busca que, de fato, é um diálogo entre as ciências exatas e as ciências humanas, [...] é uma [possibilidade de] superação dessa formação fragmentada”. Ademais, esse reconhecimento de que a sociedade é capitalista e que, por isso, valoriza “o indivíduo individual [...] solitário”, é importante para que se perceba que “essa perspectiva coletiva é uma perspectiva que,

vamos dizer assim, não é o que predomina nessa sociedade, né?”. Por isso, se for julgada como essencial à “perspectiva coletiva”, deve-se esforçar para mostrá-la/construí-la pedagógica e contra-hegemonicamente. Daí a coerência da fala, ao citar Gramsci, quando este se referiu aos intelectuais italianos de esquerda, mencionando sua máxima “é preciso juntar os dispersos”.

Gramsci (1987, 1995, 2006) desenvolve ideias político-pedagógicas básicas para se pensar a Formação Integrada Omnilateral no tempo atual, segundo as quais todos os humanos são intelectuais. Contudo, reconhece que muitos vivem em circunstâncias socioculturais e político-econômicas que impedem a expressão de tal intelectualidade inerente aos humanos. Dessa maneira, do seu ponto de vista, uma escola que tenda à democracia não pode formar um estudante para que se torne qualificado, mera e exclusivamente, para o mercado de trabalho. Precisa, sim, formar para que cada ser humano escolarizado possa se tornar um governante, um dirigente político.

Outro aspecto que a fala aponta é *“a questão de a gente ter uma técnica brasileira. Como é que a gente vai construir essa técnica brasileira?”*. Isso demonstra, como se interpreta, uma preocupação da Formação Integrada Omnilateral com a superação da dependência histórica que o Brasil desenvolveu e mantém, por causa da divisão social e internacional do trabalho, com as nações de capitalismo central. Essa superação se daria, dentre outras determinações, com os *“nossos alunos sabendo fazer, mas construindo outros fazeres para além daquilo que a história [de dependência] já nos trouxe [...]”*. Assim, o Professor J revela que *“a gente sonha também com a perspectiva de construir tecnologias brasileiras”*. Em sua perspectiva, então, a educação integrada contribuiria para superar a condição de dependência na qual o Brasil está inserido historicamente. Mas adverte: *“[...] a gente quer técnica e tecnologia brasileira, mas, socializada”*. Fica claro, desse ponto de vista, o compromisso ético-político necessário para “trilhar esse caminho”.

Assumindo o Currículo Integrado como um fazer possível, o Professor K e o Professor J, ambos atuando no Curso Médio Técnico em Cozinha, mostram práticas de construção nesse sentido, que, se não o são como totalidade, apontam na prática para essa perspectiva. Assim, o Professor K (DE/IV/2014, 2016c, p. 182-183) relata detalhadamente que:

“[...] além de estudar a língua escrita e a oral deparamos com outras linguagens que fazem parte do nosso cotidiano. E, associando o estudo das linguagens ao da literatura desenvolvemos o senso de apreciação estética que está intimamente ligado a muitas atividades do fazer humano, mas, em especial, as Artes Visuais e as da palavra. (...) Então, há muito tempo que como

professora da Língua Portuguesa eu tenho desenvolvido projetos de leitura nos dez primeiros minutos da aula. Assim, eu estabeleço um tempo e aí faço leitura com (...) os meus estudantes de algum texto que seja significativo para o encaminhamento de várias outras questões que a gente vai desenvolver (...) para a produção escrita. Nós tivemos um projeto aqui que rendeu (...) uma produção vasta, nós tivemos mais de cem textos produzidos a partir desse projeto de leitura, que nasceu de uma discussão (...) da estrutura do texto instrucional que é a receita, que nós trabalhamos com Técnico em Cozinha. E aí essa (...) tentativa de resgatar elementos (...) de diálogo, e de leitura de aprofundamento da área técnica (...) no diálogo com a disciplina. (...) E a partir desse estudo instrucional nós localizamos um livro, “Céu da boca”, que era indicado como uma referência complementar de leitura. Naquela ocasião eu fiz uma fala, né, que vários daqueles livros que estavam ali serviam de referência pra eles lerem a partir da discussão do texto instrucional como uma bibliografia, como uma referência diária. Fiz um comentário que pela beleza do título “Céu da boca” (...) eu estava com curiosidade por conhecer o livro. (...) Então, duas alunas da sala, (...) me presentearam. Eu, a partir do momento que recebi o livro, fotocopiei [e] fiz uma matriz e nós desenvolvemos um projeto de leitura dos dezoito relatos desse livro, durante dezoito semanas, sequenciados. Só que nós não fizemos isso pra um período, período de onde nasceu essa discussão, fizemos pros cinco períodos. E depois desse processo da leitura e ali nós tínhamos (...) profissionais da área Psicologia, da Sociologia, da História, da Literatura, foi um trabalho organizado de tal maneira, que foi por uma psicóloga, e essa psicóloga faz um relato de como ela se apropria da importância do tema (...) da alimentação. Ela fazia uma terapia de grupo e aí ela reúne profissionais da comunicação, da área (...) da gastronomia, e os relatos são belíssimos (...). E depois da leitura desses dezoito relatos nós passamos à produção desses textos, esses textos fizeram parte de um trabalho de uma amostragem, nós fizemos a amostragem fizemos um grande painel, nós tivemos mais de cem textos, nós estamos querendo transformar isso num Blog”.

Essa experiência prática relatada menciona preocupação e consideração com “outras linguagens que fazem parte do nosso cotidiano”, “apreciação estética”, “produção escrita”, “diálogo entre áreas”, “interdisciplinaridade”. Demonstra, assim, busca de totalidade, se movimentando do todo para a parte e da parte para o todo, com o intuito de produzir sínteses que expressam desenvolvimento nos “mais de cem textos” que compõem o “painel” e que inspiraram a criação do *blog*.

Percebe-se ainda que Professor K veio “cheio” de conteúdos e planos para a sala de aula com o “texto instrucional”. Contudo, o livro que de fato tomou a cena e provocou mudanças no plano, na “ementa”, foi o *Céu da boca*, que era leitura complementar, secundária. Mesmo assim, a dinâmica foi enriquecida, por conta do diálogo, da relação ensino-aprendizagem democrática e da sensibilidade docente, que, ao receber o livro de presente dos alunos, o pôs no centro do processo. E, apesar disso, o plano não perdeu seu objetivo inicial, que era “resgatar elementos (...) de diálogo, e de leitura de aprofundamento da área técnica (...) no diálogo com a disciplina (...). (...) trazer o diálogo com a área de formação e a área de formação é a área da alimentação”.

Outro elemento importante nessa prática que aponta para o Currículo Integrado é a continuidade pública proposta. Muitas vezes, é na continuidade que a integração vai se dando, como um caminho que se escolhe trilhar coletivamente, graças aos eixos temáticos. Neste caso, vários outros professores, de várias áreas, foram incorporados, buscando tomar para si o processo e inserir-se nele como autor coletivo. Assim, “leitura”, “apreciação estética”, “alimentação”, “refeição na infância”, “tratamentos de câncer”, “nutrição”, “gastronomia”, “terapia de grupo”, “comunicação”, dentre outros assuntos e temas, foram a base para a composição do “painel” com a “amostragem” da “produção de textos”. Tais textos, como esclarece o Professor K, buscaram revelar a realidade como ela é, nas suas múltiplas determinações históricas. Desse modo, reforçando a necessidade de considerar todos os saberes existentes, o Professor K argumenta: “[...] *quando a gente fala, vamos buscar a realidade desse aluno, [...] é a realidade que está posta pra todos nós*” (DE/IV/2014, 2016c, p. 185). Mas adverte: “[...] *Agora o trato que nós temos que ter é de construir uma metodologia que acesse esse conhecimento, viabilize a compreensão (...) desse conhecimento, pra que ele não seja desqualificado na sua formação*” (DE/IV/2014, 2016c, p. 185).

Essa fala se faz importante, uma vez que é corrente a desconsideração dos saberes populares existentes em várias perspectivas pedagógicas “tradicionais”, que, equivocadamente, os identificam com o senso comum. A Formação Integrada Omnilateral, pelo contrário, valoriza tais saberes, visando à construção de um saber escolar que se expresse como síntese, como expressão do pensamento teórico, por meio de atividades de estudo em que a lógica dialético-histórica é a concepção adotada. Por conseguinte, na perspectiva da Formação Integrada Omnilateral como praxis pedagógica, os saberes sistematizados disciplinarmente e os saberes populares são mediados pelo saber científico na construção do saber escolar, síntese dessas múltiplas determinações de saberes, visando superar o senso comum.

Outra experiência de construção de Currículo Integrado, dentre várias outras apresentadas nos “Diálogos EJA”, foi a relatada pelo Professor J (DE/IV/2014, 2016c, p. 188-195). O ponto de partida foi o projeto “O ensino de ciências para a conservação de recursos naturais e o ambiente”, dentro da área da Química, que foi desdobrado em várias atividades de estudo. Sua fala relata algumas dessas atividades, que, “resumidamente”, foram expostas assim:

[...] nós construímos esse curso, de uma forma coletiva. A ideia era educação sólida e integrada, superação da dualidade cultura geral versus a cultura técnica, formação do sujeito crítico, autônomo e transformador da realidade circundante, trabalho como princípio educativo, e a pesquisa como elemento formativo, tanto (...) dos professores quanto dos nossos próprios alunos, a

interdisciplinaridade e a contextualização. Esses eram os nossos princípios fundamentais e a finalidade do projeto (...). (p. 188)

*“[...] Nós criamos quatro eixos pra (...) tentar um diálogo entre as disciplinas e fazer essa integração. (...) nós temos um primeiro eixo que é **trabalho, cultura e inovação**. O trabalho (...) na perspectiva de Marx no seu sentido ontológico. **Conhecimento, tecnologia e alimentação**. A tecnologia não vista apenas como aplicação, mas, para além da aplicação incluindo a dimensão histórica, social e cultural e, que, como é uma produção do conhecimento humano, não deveria estar na mão de alguns, mas, do coletivo das pessoas e contribuindo com o todo. **Sujeito, desenvolvimento e responsabilidade socioambiental. Serviços de alimentação e mercado versus gestão alternativa de trabalho e renda**”.* (p. 189).

“Então nós tentamos fazer a construção de um digestor com a Engenharia junto. E aí nós pegamos da parte da Engenharia do projeto desenvolvido junto com a Universidade Federal, com a professora Cristina, a parte do meio ambiente. (...) Então, nós construímos um biodigestor. Aquela ideia de uma tecnologia já muito utilizada, de baixo custo, (...) que no final produz algumas substâncias. Então, a gente estudava as relações começando lá da decomposição inicial chegando às substâncias finais, mais simples, e estudávamos (...) a tabela periódica [pra] comparar a ligação desses elementos”. (p. 191)

“[...] [Estudamos] uma forma da horta, que é feita (...) com controle das pragas. E nós tentamos fazer esta horta aqui, depois, de ervas finas com algumas (...) plantas (...) repelindo (...) insetos (...) pra evitar você ter que usar (...) herbicidas, fungicidas. (...) (...) É da decomposição dos próprios restos de alimentos que a gente (...) produz. (...) (...) as ervas finas, que no Brasil é chamado cheiro verde. Nós trabalhamos outras, e à medida que a gente estudava essas ervas a gente também procurava estudar a composição química de cada uma delas, (...) e aí (...) desenvolver a parte histórica disso aí pra saber se de fato essas ervas são mesmo brasileiras, se são de outras regiões, porque a gente trabalha no sentido de que o capital faz circular as... as ervas”. (p. 192).

“[...] Aí tem interpretação das tabelas, leitura e interpretação de texto, e... (...) (...) a gente foi entrevistar (...) para identificar os hábitos alimentares. Tentar saber quais eram os alimentos que eles [os estudantes] comiam, (...) a discussão da pirâmide (...) alimentar. Então, entra de novo a Poliana nessa discussão. (...) O estudo do conceito de caloria foi uma experiência que a gente fez. Depois a gente discute o texto do Ático Chassot, “Química Nova da Escola”, que a gente utilizou também. E rótulos dos alimentos industrializados, tentando ver os aditivos químicos que existem nesses alimentos e mostrando que o alimento deixa de ser alimento e é mercadoria (...), por exemplo, (...) jujuba, a gente come jujuba mas ela não tem nenhum valor nutritivo e é usado como mercadoria”. (p. 193).

“[...] Nós fizemos essas experiências [também] com leite. (...) (...) Eles ficavam sabendo que tinha o leite tipo A, tipo B e tipo C... aí eles falavam assim, professora, nunca tomei leite tipo A. (...) (...) Aí outra atividade com o pão que a gente fez. E aí a gente também estuda... tem os textos... (...) (...). Fizemos visita (...) lá no Instituto, IPEC em Pirenópolis. Eles fizeram entrevistas com o padeiro aqui (...) do [Supermercado x] e perceberam que o alimento, que o pão (...) não é produzido [ali], é terceirizado. (...) Foi [feita] uma discussão nesse sentido. (p. 194).

Relatos como este, em que pese sua extensão, são necessários para demonstrar como a definição coletiva dos eixos temáticos possibilita uma ação pedagógica interdisciplinar integradora de saberes. Do estudo da decomposição de materiais orgânicos à fabricação de um biodigestor, tecnologia que transforma tais materiais em adubo, que

propicia a criação de uma horta, a discussão da alimentação e da constituição das mercadorias no capitalismo, que ajuda a pensar formas alternativas de renda e de vida social. Atividades essas de estudo que, sempre mediadas por textos científicos, vão do todo para a parte e da parte para o todo, promovendo, graças a essa lógica dialética e mediação da ciência que busca as verdades humanas de conjunto, a apreensão do todo e seus nexos históricos internos de constituição e de desenvolvimento.

Esse processo relatado mostra uma característica muito importante do Currículo Integrado, que é o fato do prévio, do previsto, do selecionado deixar-se envolver pelo imprevisto, pelo “novo”, pelo inusitado, sem perder de vista os eixos temáticos integradores determinados. A “precisão” de alcance do Currículo Integrado está no fato de que ele visa perquirir a verdade e a realidade por intermédio da perspectiva histórica de totalidade, contribuindo para a superação do pensamento empírico, com a construção do pensamento teórico dos estudantes.

Outro aspecto do depoimento, que remete à ética, e isso é recorrente em tais práticas que propõem integração e construção de saberes que visam revelar a realidade na sua complexidade histórica, aponta como princípios fundamentais e finalidades do projeto: “formação do sujeito crítico, autônomo e transformador da realidade circundante; trabalho como princípio educativo; pesquisa como elemento formativo, tanto dos professores quanto dos nossos próprios alunos; interdisciplinaridade e contextualização”.

Segundo essa lógica, tais princípios e finalidades induzem ao conceito de ética como práxis, como formulado neste texto, pois, como práxis, sugere agir emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre considerando processos histórico-culturais inclusivos. Ademais, tal atividade propõe a síntese do conhecimento como “começo”, um ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal, na construção da autonomia.

3.3. O Proeja no IFG: entre as lutas pela expansão e a afirmação do seu modo de ser e de estar na perspectiva da Formação Integrada Omnilateral

Considera-se que o Proeja é, reitera-se, a porta de entrada da (re)tomada da perspectiva da Formação Integrada Omnilateral e do Currículo Integrado no IFG, o que significa abrir a escola pública para a construção da educação com qualidade social e inclusão. Com fundamento nessa constatação, e vivenciando a expansão que tem marcado a rede federal em Goiás, sobretudo a partir do segundo governo Lula (2007-2010), o

encontro “Diálogos Proeja 2013” tratou da expansão do Proeja no IFG e das lutas por uma escola pública, inclusiva e de qualidade.

As falas, em grande medida, consideraram os limites e as possibilidades que a expansão multicampi da rede federal no Estado de Goiás tem vivido e promovido, respectivamente. Nesse sentido, realizou-se o congresso para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em fevereiro de 2011, para vigorar de 2012 a 2016. Este determinou que todos os câmpus do IFG, em todos os seus departamentos, oferecessem cursos médios técnicos integrados na modalidade EJA (Proeja). Contudo, como já analisado no Capítulo 2, prevalece ainda um descompasso entre as determinações legais e diretivas e seu cumprimento na prática, muitas vezes em virtude da falta de “adesão”.

Uma das questões levantadas durante o “Diálogos EJA” de 2013 envolve uma característica dos sujeitos da EJA, que acaba se constituindo num limite para a atuação docente e na permanência dos estudantes nos cursos: a heterogeneidade de faixas etárias e diferentes tempos de interrupção e de “afastamento” da escola, convivendo no mesmo espaço, na mesma sala de aula. Essa característica se torna limite, sobretudo, quando o docente, em virtude de uma formação “precaríssima”, como menciona o Professor K, não está apto a lidar com a modalidade EJA, não percebendo, por isso, que os sujeitos EJA são “mediados por todas as relações dessa sociedade”.

Assim, o Professor K (DE/III/2013, 2016b, p. 29-39, 39), diante da necessidade de uma formação docente que consiga lidar com as características dos sujeitos da EJA e produzir um saber escolar emancipatório, aponta:

“[...] Essa preocupação que todos colocam e que tem que ser sim mantida e pensada de não baratear, de não subestimar esse aluno da Educação de Jovens e Adultos, é o grande desafio que nós temos que encarar porque temos sim uma (...) variação de faixa etária muito (...) acentuada e temos pessoas com (...) lacunas de formação, de tempos de afastamento muito distintos. É (...) diferente você pegar alguém que ficou sete anos, dez anos fora da escola e pegar alguém que ficou trinta e cinco anos fora da escola, quarenta anos fora da escola. É diferente! A relação (...) tem que ser pensada em todas essas (...) condições diferenciadas. E o que nós temos que entender é que se nós olharmos pra esse aluno por conta só dessa historicidade, das lacunas, e não pensarmos naquilo que é fundamental, que é esse sujeito histórico que (...) se constitui em sociedade e que está mediado por todas as relações dessa sociedade, aí quem está sendo precaríssimo na análise que faz é o docente, é o educador, porque esse sujeito está inserido nas relações societárias, ele está bebendo e se nutrindo de toda a comunicação social que está posta na (...) realidade. (...) Sendo práticas sociais que demandam diversos níveis de interação. A linguagem e a comunicação nos possibilitam não apenas a compreender e a balizar os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea, mas também a criticá-los e relacioná-los. Dessa forma, além de estudar a língua escrita e oral trabalhamos com outras

linguagens que fazem parte do nosso cotidiano e associando o estudo das linguagens ao da literatura desenvolvemos o senso de apreciação estética”.

“[...] Antônio Cândido diz: “Sobre o liso do Sussuarão em trazendo a beleza, eu pensava, sobretudo, no seguinte: o liso do Sussuarão é intransponível, mas de repente é transponível, então, ele é mais um deserto simbólico que um deserto real, porque ser ou não intransponível não depende da realidade geográfica, depende da força psicológica de quem está ali, o correr da vida, a vida embrulha tudo, a vida é assim, esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta, o que ela quer da gente é coragem.

Essa fala é rica em possibilidades de análise e de interpretação. No seu fundamento básico está a necessidade de os docentes terem consideração em relação à historicidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. De fato, só graças a isso é que se podem entender todos os sujeitos, sobretudo os da EJA. Nesse sentido, o Professor K explica que a perspectiva que faz um constante diagnóstico da realidade e que é integradora dos saberes possibilita *“compreender e [...] balizar [...] os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea, mas também a criticá-los e relacioná-los”*. O reconhecimento da historicidade possibilita o desenvolvimento da consciência histórica, e esta o entendimento de que tudo pode mudar e que de fato tudo muda.

À formação integrada, nessa perspectiva, caberia contribuir para que o aprendente, uma vez se constituindo como agente autônomo, responsável e livre, portanto, pautado na ética, pudesse dirigir tais mudanças, mediante ações conscientes. Fechar a fala, utilizando as explicações de Antônio Cândido acerca das metáforas do “Liso do Sussuarão” da obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, corrobora essa interpretação, ao destacar que *“ser ou não intransponível não depende da realidade geográfica”*, depende, sim *“da força psicológica de quem está ali, o correr da vida, a vida embrulha tudo, a vida é assim, esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta, o que ela quer da gente é coragem”*. Essa dialética expressa, de certa forma, a “força psicológica” da perspectiva da Formação Integrada Omnilateral no seu modo de ser apontado para a construção dos conceitos a partir de um ensino desenvolvimental, pautado em atividades de estudo contínuas e integradoras, que se movem por intermédio de eixos que tematizam a realidade histórica multiplamente determinada.

Várias falas apontam para a formação docente, ora reconhecendo os esforços individuais de alguns *“queridos, corajosos e abnegados”* professores que se constituem verdadeiras *“cidadelas intelectuais epistemológicas e metodológicas”* em defesa da EJA, ora constatando uma dificuldade institucional em desenvolver políticas de formação de quadros para atuarem em direção a uma educação integrada. Isso, considerando todas as

suas demandas epistemológicas e políticas, que, ao serem analisadas, são muito semelhantes às da EJA e que, como já mencionado, são a porta de entrada, o “campo fértil”, da retomada da formação integrada nos Institutos Federais. E, como pensada aqui, reitera-se, deve estar para além da EJA, isto é, para todos os cursos existentes na Instituição.

Acerca disso, o Professor LL (DE/III/2013, 2016b, p. 41) argumenta:

“[...] Então, essa [ausência de] política de capacitação acho que é o que tem emperrado mais essa relação do Proeja com os outros... não é um problema do Proeja, é uma relação de falta de política de capacitação pra os docentes que nas suas licenciaturas não receberam essa oportunidade de entender como é que a Educação de Jovens e Adultos se processa (...). Então, acho que o diálogo que eu quero travar aqui dentro dessa oportunidade é que, nós, enquanto instituição, pensemos em capacitação pra esses docentes poderem atingir esse público, que é um público que está conosco.”

A fala do Professor LL está focada na necessária “*capacitação pra esses docentes poderem atingir esse público que está conosco*”, isto é, o público da EJA. Isso é correto, e a expansão da EJA, assim como a superação do estigma de “irregular”, nos Institutos, conta com isso. Contudo, a Formação Integrada Omnilateral, imbricada com os conceitos da ética, da interdisciplinaridade, e realizada por meio do ensino desenvolvimental e do Currículo Integrado, precisa ser pensada para além das modalidades, nas quais o “campo é mais fértil” para essa perspectiva, caso da EJA. Ela deve ser entendida e praticada sistematicamente na rede federal em todo seu ensino médio, como uma marca identitária de uma vontade política apontada para o aprofundamento da democracia participativa.

Nessa direção, em que se inclui a EJA, Ciavatta (2012) levanta sete pressupostos que, do seu ponto de vista, são imprescindíveis para a realização da formação integrada humanizadora. São eles, resumidamente:

a) *O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção de escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. (CIAVATTA, 2012, p. 98-99).*

b) *Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades [...].*

c) *A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica [...]*

d) *Articulação da instituição com os alunos e os familiares. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional [...]. (CIAVATTA, 2012, p. 100).*

e) *O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação*

coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. [...]

f) *Resgate da escola como um lugar de memória*. [...] (CIAVATTA, 2012, p. 101).

g) *Garantia de investimentos na educação*. Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais, sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos. (CIAVATTA, 2012, p. 102, grifos da autora).

Ciavatta, de forma mais abrangente, e o Professor LL, de forma mais específica, entendem que a formação integrada, seja no Proeja, seja na rede federal de ensino médio como um todo, carece de assunção institucional para se estabelecer como totalidade. Dessa forma, tanto na perspectiva de Ciavatta quanto na do Professor LL, intenta-se, com a institucionalização, a superação por incorporação do comportamento voluntário, militante e abnegado de alguns professores, gestores e discentes, em favor de uma política educacional sistemática claramente integrada e omnilateral.

Contudo, o nível de exigência e complexidade das mudanças necessárias para tal política, como preconiza Ciavatta, tem feito com que, sem perder esse norte estético e político, seja por “perfil” e ou por “adesão”, individualmente, em pequenos grupos, em algumas instituições (parcialmente), se vão construindo, na realidade, experiências, práticas, reflexões. Tudo isso vai tecendo uma trama pedagógica repleta de fundamentos epistemológicos e metodológicos, que, por exemplo, graças a eventos como “Diálogos EJA”, e também os Fóruns EJA, vão sendo inventariados e mantidos como memória, como ideia-força imbricada com pressupostos contra-hegemônicos, preconizados por Ciavatta (2012), em relação à construção da Formação Integrada Omnilateral.

Outra questão que apareceu nas falas, e que é importante para determinar o ser e o estar do Proeja no IFG, se relaciona à avaliação e ao “nó” que esta representa. Verifica-se que há uma espécie de consenso entre os docentes da EJA de que é preciso variar os instrumentos, buscando superar o aspecto meramente examinatório (prova-aprovação-reprovação). Assim, de modo contrário a tal perspectiva mecanicista, busca-se fundamentar o resultado da avaliação no processo, na observação cotidiana dos avanços em relação à aprendizagem formativa, considerando as diferenças de ritmo individual, incluindo aí, claro, as habilidades e competências técnicas, relacionadas ao curso. Nesse sentido, o Professor A (DE/III/2013, 2016b, p. 49) assim se refere:

“[...] essa questão de avaliações ou exames... Bem colocado (...) é algo extremamente complicado. Eu ministro disciplinas técnicas, específicas (...) se a gente já tem, já sente dificuldade de ler um material didático da educação

básica, vocês imaginem isso nas disciplinas específicas, técnicas, material didático que a gente tem é de nível de graduação (...) então, a gente vai tentando adequar, tentando trabalhar (...) dentro do Proeja. Avaliação, prova, é o terror mesmo! (...) Também, não é só no Proeja não. Então, sempre trocando experiência com os colegas, muitas vezes agindo até de forma empírica mesmo, tendo sucesso, nem sempre, (...) vai virando história (...) na instituição. É avaliar de forma diária, de forma positiva, de forma a trazer o conhecimento do aluno, valorizar o que ele tem, valorizar o que ele traz. (...) Semana passada, isso me veio na hora, eu tinha passado uma atividade pro pessoal, eles fizeram a atividade, são dez alunos, cinco fizeram, cinco não. [falei aos] cinco que não fizeram 'ó, vamos fazer agora então' [ou] fazer em casa. Os cinco que fizeram, a gente começou o debate onde cada um apresentava o seu e o que tivesse correto a gente começou a pontuar, um joguinho, no quadro, quem tivesse algo parecido e correto também, também pontuaria, foi passando um pro outro (...)

Essa fala toca em aspectos fundamentais para a manutenção e a expansão do Proeja no IFG, com o intuito de chamar a atenção para aspectos pedagógicos inclusivos, amorosos, solidários, respeitosos, no processo avaliativo. Todavia, argumenta que eles são necessários “*não é só no Proeja não*”. E que se deve aprender “*trocando experiências com os colegas*”. Essa ideia corrobora o que preconiza Ciavatta (2012, p. 101) em relação à formação integrada humanizadora quando explica que “[...] o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa [...] porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social.

Assim, “*passando um pro outro*”, como explica o Professor A, fazendo em casa o que não fez no tempo preestabelecido pelo planejamento da aula, tais atividades de estudo, ouvindo as explicações de quem já fez e fez corretamente, são exemplos práticos que vão criando um ambiente de pertencimento, de participação, de habilitação e de aprendizagem. Isso tende a superar as diferenças de ritmo individual em favor de uma construção que é coletiva e que possibilita “desatar o nó” da avaliação, o que permite poder desenrolar o “*novelo*” da formação integrada humanizadora.

Esse procedimento em relação à avaliação se faz importante, sobretudo na EJA, por causa da característica heterogênea dos sujeitos que compõem essa modalidade (diferença de idade, de tempo de “abandono” da escola), e daí, dentre outras explicações possíveis, a diferença de ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, por exemplo, ter a permissão para fazer em casa uma atividade que ainda não se conseguiu realizar em sala faz muita diferença, uma vez que, em muitas situações, os exames exigem respostas pontuais e no tempo preestabelecido. “Você ainda não sabe” pode ser uma consideração bastante diferente e oposta, pedagogicamente, de “você não sabe”. Dessa forma, de maneira equivocada, criam-se situações do tipo: “ou você sabe agora ou depois não adianta mais”.

É como se o saber fosse uma atitude reflexa, mas não reflexiva. Logo, saber amanhã “vale menos” ou “não vale”, em relação ao “saber agora”, imediatamente. Contrariando tal perspectiva, Luckesi (2008) fortalece a ideia de que a avaliação precisa ser amorosa e processual, e ele não pensa em uma modalidade educacional escolar específica. Além disso, o autor explica que os exames, contrariamente, por serem pontuais, excludentes, não constroem aprendizagem significativa, constituindo-se em meros pretextos para justificar a exclusão de uns em relação a outros. A perspectiva da avaliação como observação do processo, que compõe a forma procedimental da Formação Integrada Omnilateral, não precisa se dar só na EJA, mas em todos os cursos oferecidos nos Institutos Federais.

A fala do Professor A (DE/III, 2013, 2016b, p. 52) corrobora a perspectiva da avaliação formativa, preconizada por Luckesi. Apesar de não atuar no Proeja, o Professor A menciona que atua nas licenciaturas oferecidas pelo IFG no câmpus Itumbiara, portanto, na formação de professores, ministrando a disciplina EJA. Deste lugar, seu ponto de vista é como segue:

“[...] Essa perspectiva de avaliação formativa... Eu não vejo outra possibilidade de trabalhar que não seja essa. Porque se nós trabalhamos com educação, com aprendizagem, com desenvolvimento, (...) o que é aprendido não pode ser visto estanque e fragmentado, ele tem que ser visto no processo. (...) Prova não como acerto de contas, mas como momento privilegiado de aprendizagem. Então, eu uso muito isso com meus alunos. Independente de ser (...) da graduação, da pós-graduação. O momento que você vai ter que organizar as ideias, conectar assuntos, selecionar e produzir alguma coisa, produzir uma síntese, você está aprendendo também. (Professor A, DE/III/2013, 2016b, p. 52).

Concordando com esse ponto de vista, o Discente D (DE/III/2016b, p. 58) acrescenta:

“[...] o Proeja ele tem essa... ele traz de volta pra educação essa exigência do diálogo, essa exigência de mudança, de transformação de concepção. Não é esse o tempo da aprendizagem que vocês querem nos impor, com esse tempo não é possível aprender. Então, ele traz essa quebra de paradigma posto hoje pra educação. E o Proeja tem essa virtuosidade de trazer esse quebra de paradigmas. Então, e isso é belo, isso é a beleza do Proeja, por muitas outras coisas, mas também por isso ele tem a sua, a sua grande virtuosidade”.

Nessa direção, o Professor A e o Discente D, cada um a seu modo, remetem ao fazer pedagógico no Proeja. O discente destaca a importância do diálogo na relação pedagógica como sendo um elemento que “quebra paradigmas”. Refere-se, provavelmente, aos pressupostos das pedagogias tradicionais, eminentemente examinatórias, que estabelecem tempos muito rígidos para a aprendizagem. Dessa forma, do seu ponto de vista, “com esse tempo não é possível aprender”. Assim, ele vê como “grande virtuosidade” do Proeja a amorosidade da perspectiva da avaliação processual e dialogada.

De acordo com Luckesi (2008, p. 33), que corrobora a fala de Discente D, avaliação é “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Segundo essa lógica, não pode ser pontual, como são os exames, pois que considera o processo (histórico) da aprendizagem. Assim, segundo Luckesi (2008, p. 33), a avaliação “[...] desemboca num posicionamento de ‘não-indiferença’, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição em relação ao objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem”.

Nesse mesmo sentido, o Professor A (DE/III/2013, 2016b) exacerba a importância formativa da avaliação, destacando: *“eu não vejo outra forma de trabalhar que não seja essa”*. Sua exacerbação é justificada na seguinte explicação: *“se nós trabalhamos com educação, com aprendizagem, com desenvolvimento, (...) o que é aprendido não pode ser visto estanque e fragmentado, ele tem que ser visto no processo”*.

De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso a aprendizagem. (LUCKESI, 2008, p. 34-35).

O que se percebe é que todas essas considerações apontam para a perspectiva da integração omnilateral, que, pautada na ética, vê a avaliação como (re)começo, como ensina Luckesi (2008). É uma “escalada” da aprendizagem da qual a avaliação é momento importante do movimento de formar/aprender/ensinar, uma vez que sem aprendizagem não há formação e, sem ela, o movimento não se completa.

No ano de 2014, realizou-se o “IV Diálogos EJA”, dessa vez denominado “IV Seminário Diálogos EJA Integrada à Educação Profissional”. Essa mudança de nomenclatura, de Proeja para EJA Integrada à Educação Profissional, homenageia e reconhece as lutas que exigiam equiparação do fator de ponderação no Fundeb para o Proeja igual ao médio “regular” (1,20). Essa assunção pelo Fundeb a partir de 2015 representa um pequeno passo para tornar a EJA uma modalidade educacional orgânica nos Institutos, e não um mero programa.

Mais uma vez, foram tratados os avanços, os desafios e o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais de Goiás. Na explicação de Amorim (2016c, p. 5), o evento foi:

[...] realizado no Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia, entre os dias 15, 16 e 17 de outubro de 2014, por meio da parceria entre o Instituto Federal de Goiás, o Instituto Federal Goiano e a Universidade Federal de Goiás, que teve como

temática “Os avanços, os desafios e o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais em Goiás. Gestores(as), servidores técnicos administrativos, pesquisadores(as), professores(as), alunos(as) da EJA e de licenciaturas tiveram a oportunidade de discutir a temática do evento a partir de seus contextos acadêmicos, profissionais e pessoais. O conjunto das discussões que melhor se expressa pela palavra “diálogos” enriqueceu este novo campo epistemológico do conhecimento, que no dizer de Paiva trata-se de “uma nova epistemologia para compreender o que se passa com as necessidades de aprendizagem de trabalhadores, formando-se para e no trabalho, inicial e continuamente”.

Amorim se apoia nas ideias de Paiva (2006, p. 15), que, continuando seu ponto de vista, percebe que:

[...] Há um novo desenho se fazendo na paisagem do país, produzido quase silenciosamente pelo trabalho dos fóruns, com efetiva interferência nas concepções e práticas de EJA, porque realizado como formação continuada, exercitando o método democrático e pautado na cidadania. Tramado nos espaços cotidianos, com táticas de ocasião, o desenho altera as agendas e enreda nos fios, novos interlocutores para a mesma causa.

Em que pese o otimismo da vontade, presente tanto em Amorim (2016c) quanto em Paiva (2006), é possível verificar, e neste trabalho tenta-se mostrar, que, de fato, tem sido construída “uma nova epistemologia para compreender o que se passa com as necessidades de aprendizagem de trabalhadores”. E isso, adverte-se, precisa extrapolar as modalidades e alcançar as instituições federais como um todo, no seu modo de ser e estar, sistematicamente. Pois, como mostra Paiva (2006), essa perspectiva ainda tem sido “produzida quase silenciosamente”, “tramada nos espaços cotidianos, com táticas de ocasião”. Contudo, também reconhece que tal esforço (“desenho”) “altera as agendas e enreda nos fios, novos interlocutores para a mesma causa”, o que é fato. “Fato” contra-hegemônico.

Além das trocas de experiências e dos “diálogos”, o IV Encontro trouxe como palestrante o professor Osmar Lottermann do Instituto Federal Farroupilha, câmpus de Santo Augusto, Rio Grande do Sul. Com dissertação de mestrado recém-defendida, em que discute a história da EJA no Brasil e a temática do currículo integrado no contexto da expansão da EJA nos Institutos Federais, o professor expôs seus pontos de vista acerca da temática, assim se posicionando:

“[...] Os saberes do mundo do trabalho, os saberes da realidade de cada um, os saberes da nossa realidade enquanto trabalhadores do dia a dia, ele precisa ser cooperativo, ele precisa estar junto com esse conhecimento que a ciência acumulou... [e] que a escola é o lugar organizado para trazer a todos nós. Então, nesse sentido, eu quero deixar a primeira provocação e, em especial, para os nossos educandos que aqui estiverem e, também, para os colegas educadores: será que nós estamos conseguindo fazer esse diálogo, será que nós

estamos (...) conseguindo fazer com que esse conhecimento (...) do mundo, da vida da prática, do concreto, da ação, ele dialogue com aquele conhecimento acumulado (...) e que é necessário e que a escola tem sim que trazer para todo mundo. Será que esse diálogo tá acontecendo? ”. (DE/IV/2014, 2016c, p. 30).

Reconhecendo a importância do diálogo entre os saberes para se construir a integração, na fala de Lottermann, preocupada com as distâncias entre discursos e práticas pedagógicas, ela pergunta se o diálogo, de fato, tem ocorrido na prática. Como resposta, reconhece a importância da categoria *mediação* como uma das condições necessárias para que o diálogo ocorra:

[...] eu convido colegas, educadores, convido colegas estudantes de licenciatura, companheiros trabalhadores da educação de jovens e adultos que frequentam os mais diferentes cursos dos institutos de vocês. Eu os convido todos pra nós nos sentirmos parte do trabalho, (...) dessa grande tarefa (...). Eu não estou dizendo com isso que o professor [chegue] na sala de aula com o velho discurso do (...) sem nada, eu vim aqui aprender com vocês... Na verdade o professor tem uma caminhada, tem um acúmulo que tem a obrigação de apresentar, mas, o dia que nós tivermos a capacidade, (...) educadores e educandos, admitir, que a aprendizagem, que o ensino-aprendizagem é a tarefa que nós precisamos dar conta, e que a realidade concreta na qual nós todos estamos inseridos é fundamental, como mediadora desse processo de aprendizagem, eu acho que nós estaríamos lutando bem, em paz. A categoria da mediação eu acho muito interessante e penso que ela tá muito presente nisso”. (DE/IV/2014, 2016c, p. 31).

A perspectiva dessa fala critica a falácia do “aprender a aprender” ideológico, denunciado, dentre outros, por Newton Duarte (2011). Este “aprender a aprender”²⁴ (com aspas) visa submeter todo o processo educacional escolar e o conhecimento às razões instrumentais que engendram a reprodução do capital sob a égide do neoliberalismo, sem considerar as mediações do docente e o saber sistematizado historicamente. Por certo, seria

²⁴ Newton Duarte (2011, p. 158) critica um determinado “aprender a aprender”, com aspas (neoescolanovismo), em que o conhecimento na educação escolar é visto como busca e não como encontro, pois é entendido como fruto de “negociação”. O importante, nessa perspectiva, não é o conteúdo, mas o método. Dessa forma, o professor não ensina, auxilia os alunos no “seu percurso”. Sua crítica se dirige fundamentalmente aos rumos que a docência tem tomado sob a perspectiva neoliberal de precarização do trabalho do professor concomitante a um discurso de separação entre a realização do trabalho docente, o saber (conhecimento) e a valorização profissional. Isso, segundo Duarte, engendraria um deslocamento da atividade docente para o campo do “sacerdócio”, do “desapego em relação às coisas materiais”, do “ninguém sabe nada”, desvinculando o trabalho do professor do saber sistematizado, da necessária estrutura material e da valorização profissional. Esse expediente daria ensejo a todo um conjunto de políticas individualistas de responsabilização e de meritocratização do trabalho docente, culpabilizando-o pelo possível fracasso escolar. Acerca disso, pergunta: “[...] Seria mera coincidência que a educação seja vista como troca, como negociação, em tempos em que é feita a apologia do mercado mundializado?” (DUARTE, 2011, p. 158). E responde: “[...] Temos insistido, neste trabalho, na ideia de que o lema “aprender a aprender” apoia-se em concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade” (DUARTE, 2011, p. 158). E continua: “[...] Acrescentamos agora a essa afirmação a de que o ‘aprender a aprender’ está inserido no universo ideológico da naturalização do mercado” (DUARTE, 2011, p. 158).

conveniente, como explica Lottermann, “o professor chegar à sala de aula (...) sem nada, (...) com o velho discurso do (...) eu vim aqui aprender com vocês” (DE/IV/2014, 2016c, p. 31).

Contudo, a fala critica tal perspectiva, pois reconhece que educadores precisam ter domínio disciplinar “e estarem juntos com esse conhecimento que a ciência acumulou”. Isto é, o educador deve estar “cheio” de conteúdos científicos e planos de ensino. Assim, docentes (com saber sistematizado) e educandos (com saber popular) devem admitir, mediante diálogo, que “a aprendizagem”, como menciona Lottermann, “*é a tarefa que nós precisamos dar conta, e que a realidade concreta na qual nós todos estamos inseridos é fundamental, como mediadora desse processo*”. Isso significa – e rememorando o conceito de ética como práxis – agir formativa e emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre embasados, com suporte na lógica dialética, nos processos histórico-culturais inclusivos.

Na verdade, a fala retoma a perspectiva da construção de saberes, dialeticamente, tendo o docente como mediador. Isto é, remete à necessidade de um contínuo aprender, que, fazendo a crítica ao estabelecido, possa engendrar na cultura, interdisciplinarmente, um saber escolar, fruto do diálogo entre os saberes existentes e a apreensão da realidade como unidade do diverso, síntese de múltiplas determinações. Assim, Lottermann (DE/IV/2014, 2016c, p. 45) menciona em sua fala como os saberes estão imbricados na realidade:

“[...] o pessoal achava que existia o saber popular e o saber acadêmico, separados, [assim, seria] (...) preciso levar o acadêmico pra ele. Ai... (...) a própria tradição de educação popular (...) não nega isso (...) (...) mas no sentido de que estes dois têm que dialogar. Então eu acho que aprofundar a ideia do princípio (...) de educação popular no qual a gente acredita, é justamente o conhecimento dessa realidade, a inclusão desses saberes, o diálogo entre os saberes... entre o conhecimento científico e o saber popular”.

Desse ponto de vista, é com o “diálogo entre os saberes”, tendo o exercício docente compromissado, no centro do processo, como articulador, que Formação Integrada Omnilateral e Currículo Integrado podem ocorrer sistematicamente. Vale dizer que, por todo esse imbricamento, tal perspectiva constitui meio e fim do processo que visa produzir conhecimentos apontados para a construção da autonomia, da responsabilidade e da liberdade, elementos básicos da personalidade ética e do desenvolvimento omnilateral.

A fala de Lottermann assinala ainda que a “tradição da educação popular”, imbricada com a EJA, propõe o “diálogo entre os saberes”, o que faz lembrar Paulo Freire

(1994), por meio da expressão “retotalizações compreensivas”, mencionada por ele. O autor explica que a realidade, para ser apreendida como totalidade, não pode ser analisada apenas de um só ângulo. Dessa forma, ela exigiria uma capacidade teórica de retotalização constante no sentido de buscar, interdisciplinarmente, a síntese das múltiplas determinações, mas sempre entendendo a síntese como ponto de chegada e, ao mesmo tempo, um novo ponto de partida, (re)começo, o que, de seu ponto de vista, melhoraria o entendimento, retotalizando-o compreensivamente.

Ainda sobre a “tradição da educação popular”, a fala do Professor ME/UFG (DE/IV, 2016c, p. 58), corroborando a de Lottermann, pergunta e responde:

“[...] quais são os princípios da educação popular que a gente se reporta? Primeiro deles, intencionalidade política. Educação é sempre um ato político e deve ser exercido como uma intencionalidade política, ou seja, com vistas à transformação social (...) a favor dos excluídos e não contra eles. Deve (...) ser pautada na pesquisa em educação. Mas que tipo de pesquisa? Pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisas que nos deem o olhar sobre esse sujeito [trabalhador; da EJA], sobre essa realidade, que possibilite refletir sobre essa realidade e intervir nela com processos educativos também de participação (...) com valorização dos conhecimentos populares e científicos”. .

Isso significa dizer que não se pode desqualificar e nem excluir o trabalho formativo do professor e da escola e sua função de ensinar e produzir saberes. Ademais, do ponto de vista da Formação Integrada Omnilateral, todo o processo pedagógico precisa ser mediado pela ciência. O saber escolar deve ser fruto de um esforço de construção histórica, capaz de retotalizar compreensivamente o real, mediante a apreensão das contradições, da historicidade e da complexidade. Para isso, é necessário que os docentes se comprometam com as lutas pela construção de uma política educacional e uma pedagogia que sejam autenticamente voltadas para a formação integral, como *Paidéia*, tendo em vista a omnilateralidade humana.

Tratando do Currículo Integrado como componente de uma pedagogia socialista embasada no materialismo histórico-dialético, “*seja no ensino técnico de nossos jovens seja na educação de jovens e adultos (...) e aí (...) se chame ele de Proeja ou não se chame de Proeja*”, Lottermann (DE/IV/2014, 2016c, p. 35) afirma que:

“[...] o currículo integrado (...) tem esse compromisso de propiciar um espaço de conhecimento que dê conta de fazer com que todos os trabalhadores possam se habilitar a ser, de um lado, produtores de sua existência material sim. Nós vamos fazer o caminho (...) todo mundo precisa trabalhar, mas de outro também, (...) todos nós precisamos também ser habilitados a ser dirigentes. Primeiro de sua própria vida fazendo suas escolhas, e nós estamos num momento muito importante disso agora. Momento de nós fazermos as nossas escolhas e, sobretudo, fazermos escolhas coletivas, fazendo as nossas escolhas e dirigirmos a vida social que nós temos pela frente. (...) Então, participar da história

enquanto alguém capaz de ser um participante legítimo das decisões e até mesmo das concepções que se vai vivenciar. Esse é o compromisso [do] currículo integrado, que a gente poderia dizer. Então está sustentado (...) teoricamente (...) nessas visões, de modo que dão rumo para as nossas propostas de integração, seja no ensino técnico de nossos jovens seja na educação de jovens e adulto, chame ele de Proeja ou não se chame de Proeja, o fato é que eu percebi que vocês aqui no Estado de Goiás estão fincando o pé, no sentido de dizer que vocês não abrem mão de fazer, sim, educação na sua plenitude, educação integrada. (...) Então, que faça com que todos possam verdadeiramente participar da vida social e política e econômica deste país.”

Essa fala reforça o que se tem tentado mostrar acerca das demandas da Formação Integrada Omnilateral e seu imbricamento com o Currículo Integrado e o ensino desenvolvimental. Isto é, o “compromisso ético-político” com o aprofundamento da democracia participativa direta, como condição necessária para se pensar e desenvolver uma educação integrada, “seja no ensino técnico de nossos jovens seja na educação de jovens e adultos”, que faça jus ao nome.

Outro participante, o Professor A, mesmo reconhecendo que a perspectiva da integração omnilateral é contra-hegemônica, e por isso mesmo ainda minoritária dentro da rede federal de ensino, tendo em vista o sentido do termo “integrar”, afirma que:

“[...] eu como professora de Línguas estrangeiras e Língua Portuguesa também não podia deixar de mencionar aqui, de nos remeter ao latim, Integrare que significa “tornar inteira”. Então (...) o termo integrar remete ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade especial, isto é, (...) nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Assim, é fundamental integrar a educação básica com a profissional, integrar os jovens e adultos, antes (...) desescolarizados ou com déficit escolar, a uma formação de qualidade que (...) lhes permita integrar-se ao mundo do trabalho de maneira mais justa. Ao mesmo tempo que se integrem esses sujeitos trabalhadores a realidades socioeconômicas mais igualitárias, e para além de tudo isso, é preciso pensar na formação humana desse sujeitos integrando-os ao universo de saberes e conhecimentos científicos, tecnológicos e populares produzidos pela humanidade ao longo da história”. (DE/IV/2014, 2016c, p. 51).

Portanto, “tornar inteiro”, entendido como busca de “completude”, remete à necessidade de se tematizar a realidade, buscando eixos integradores que representem essa busca de completude na educação como “*uma totalidade especial, isto é, (...) nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos*”. Daí a perspectiva de se valer, na construção do Currículo Integrado, da formação para o trabalho inserida na formação humana, incorporando os estudantes, sejam eles de qualquer curso, insiste-se, “*(...) ao universo de saberes e conhecimentos científicos, tecnológicos e populares produzidos pela humanidade ao longo da história*”.

Dessa forma, o Professor ME-UFG (DE/IV/2014, 2016c, p. 58-59)

assim considera:

“[...] A escola, professores e alunos, precisam ser tomados como sujeitos ativos na construção, no desenvolvimento e avaliação do processo educativo e, portanto, na história. A escola precisa ser um espaço de ação não só educativa, que seria até mais amplo do que (...) apenas (...) no sentido escolar, mas também de ação cultural, (...) valorização (...) da cultura, dos saberes (...) e dos conhecimentos que nossos alunos possuem. (...) Um outro princípio (...) da totalidade do conhecimento (...) interdisciplinar, integrado... perspectiva que precisa ser horizontal, porque só há diálogo se eu reconheço que o outro também possui saberes. Mas são saberes, no mínimo, diferenciados... ao mesmo tempo que também eu preciso verticalizar esse saber... em espiral, (...) (...) então, há retomadas (...) revisões. E, nesse processo, o papel do educador é (...) ter domínio dos conhecimentos, porque ninguém ensina aquilo que não sabe. Mas, ao mesmo tempo, ele precisa ser alguém que tome a educação enquanto um ato político e tenha uma opção e um compromisso de classe, com a classe trabalhadora, (...) (...) exerça um papel de ser mediador da construção dos saberes junto aos seus alunos. Ele não vai fazer pelo aluno (...) nem para o aluno, é com o aluno nesse processo. E o currículo na educação de jovens e adultos precisa ser voltado para uma perspectiva da formação humana, dos valores, dos princípios éticos morais, no processo da construção da identidade da formação desse cidadão crítico e participativo. Bom (...) que esse educador seja pesquisador”.

Essa fala remete a vários princípios considerados importantes para a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral e do Currículo Integrado. Dentro deles, destaca-se o da *“totalidade do conhecimento interdisciplinar, integrado. (...) Perspectiva que precisa ser horizontal, porque só há diálogo se eu reconheço que o outro também possui saberes”*. Isso significa dizer, interpretando essa fala, que a busca pela interdisciplinaridade se assemelha à busca pela integralidade, pela totalidade do conhecimento. Contudo, essa perspectiva precisa ser construída por meio de critérios de horizontalidade, explicados da seguinte maneira: todos os participantes do processo educativo detêm saberes, conhecimentos. Dessa forma, as mediações devem levar em conta que todos os saberes existentes estão aptos a serem considerados.

Isso não significa o já denunciado “aprender a aprender”. Significa, sim, o entendimento de que é coletivamente que se pode construir uma nova perspectiva de chancela para os saberes na escola. Uma perspectiva que, ao mesmo tempo em que reconheça o pensamento empírico, que embasa o senso comum, busque construir, por intermédio do ensino desenvolvimental, o pensamento teórico, que embasa o conhecimento científico historicizado. Ademais, a historicização do conhecimento conta com a capacidade de interdisciplinar os saberes, no sentido de submetê-los à totalidade dialética do concreto, essencialmente histórica.

Nessa direção, Kosik (1976, p. 49) explica que o “princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”. Dessa forma, corroborando a fala do Professor ME/UFG, ao propor que a totalidade seja construída “em espiral”, Kosik (1976, p. 50) explica que: “[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo”. Abstrato, advertiria Davydov (1986, p. 143), significando representar na consciência “[...] a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto produzido”. Por isso, não seria por processos de soma de um fato a outro fato que se alcançaria a totalidade, pois, segundo Kosik (1976, p. 50), o conhecimento concreto da realidade “[...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”. Dessa maneira, seria “[...] justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente [que a totalidade] atinge a concreticidade” (KOSIK, 1976, p. 50).

Ainda em relação à fala do Professor ME/UFG, Lottermann conclui afirmando que *“pra contribuir com essa nossa postura é fundamental que esse educador seja pesquisador”*. De fato, para a concretização do Currículo Integrado e da Formação Integrada Omnilateral, a superação da dicotomia entre professor e pesquisador se faz necessária, seja para o exercício docente consequente na EJA, seja para o exercício docente em toda a rede federal, uma vez assumida institucionalmente tal “postura”.

Assim, corroborando esse ponto de vista, e reafirmando caminhos, o Professor A (DE/IV/2016c, p. 68) conclui: *“[...] Então, a (...) formação docente na EJA é fundamental. Ela precisa estar nos cursos de licenciatura, suas várias disciplinas, ela precisa acontecer de forma continuada dentro do IF, inclusive, (...) na política mesmo (...)”*. Com isso quer dizer que, reconhecidamente, ainda há, na Instituição, muita docência equivocada. Vale assinalar que, nos Institutos Federais, nem todos os que são concursados ou contratados para atuarem no ensino são, de fato, licenciados. Como explica a fala do Gestor AL (DE/IV/2014, 2016c, p. 77), *“[...] não dá pra todo mundo ser formado em licenciatura pela natureza institucional que a gente tem, dos cursos que a gente oferece, então sim, é uma outra iniciativa que a gente precisa ampliar... a (...) capacitação”*. Dessa forma, seria preciso, sempre que possível, de acordo com a fala, estabelecer nos editais a exigência de

formação inicial adequada à docência. Além disso, seria necessário criar e manter, concordando com o Gestor AL, uma política de formação continuada permanente de docentes que os capacitasse para a perspectiva da Formação Integrada Omnilateral e do Currículo Integrado.

Sobre a existência de uma gama muito grande de “docentes equivocados” na instituição, várias falas denunciam arbitrariedades, indiferenças, ausência de “perfil” adequado. Para exemplificar, destaca-se a fala do Discente C (DE/IV/2014, 2016c, p. 82):

“[...] eu creio sim que precisa ser especializado o professor pra dar aula com EJA, mas creio também que não adianta o professor ser um mega especializado e não ser humano. Eu trouxe alguns professores muito humanos aqui, mas infelizmente [há] alguns que não vieram e precisava de ter vindo, pelo seguinte fato: nós do EJA temos um preconceito muito grande em relação à prova. Não só na prova, como (...) (...) quando tem um plano de aula a seguir, (...) (...) a ementa, isso mesmo. (...) Tivemos uma professora de Informática, 1º período, e eu cheguei pra ela e falei assim: ‘Professora, minha turma tem uma certa dificuldade em enviar e-mail, a senhora poderia nos ajudar a enviar e-mail?’. Ela virou e falou pra mim assim: ‘Eu não posso fugir da minha ementa, eu tenho que cumprir a minha ementa!’. Ai eu falei: ‘Professora, mas a gente tem essa dificuldade. Eu não tenho um curso de computação e eu creio que pro meu curso de Secretariado isso é muito importante’. Ela me respondeu assim: ‘Não, não preocupa com isso não porque secretária não precisa enviar e-mail’.”

Em que pese este docente mencionado demonstrar não ter legitimidade técnica, essa não é uma característica muito comum nos Institutos, já que os dados disponíveis no Portal Eletrônico do IFG demonstram que a maioria, ao ser efetivada como professor, já concluiu cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Mas a falta de “perfil” (capacitação e esclarecimento prévios acerca da modalidade EJA), como mostra o relato, salta aos olhos.

Nessa perspectiva, o Professor R (DE/IV/2014, 2016c, p. 107), concordando com esse ponto de vista, se referindo à EJA, assinala: “[...] (...) a gente tem que ter domínio de conteúdo mas a gente tem que ter largueza pra poder ajustar esse conteúdo ao longo do trajeto”.

Assim, a sua rigidez em relação à “ementa” e o seu comportamento “não humano” em relação às demandas dos discentes, além da falta de “largueza”, demonstram a necessidade da formação continuada, uma vez que, por meio desta, ele tem a oportunidade de repensar, coletivamente, a sua prática, buscando variar os instrumentos de avaliação e permitindo/incentivando o diálogo na relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, seria preciso construir coletivamente, por intermédio de uma unidade de ação, uma relação ensino-aprendizagem desenvolvimental na rede federal, tendo como porta de entrada a EJA. Para isso, a institucionalização de uma política de formação continuada dos docentes, que ensine a reconhecer o sujeito da EJA na sua diversidade e no

seu direito público e subjetivo, como analisado no Capítulo 2, é fundamental. Tal institucionalização permite a construção e reprodução desse “perfil” docente, uma vez que não é sempre que se pode contar com ele previamente.

A fala do Gestor MM aponta que até o currículo precisa ter “perfil”, no sentido de adequação à modalidade EJA. Isso porque, segundo seu ponto de vista, a permanência dos estudantes nos cursos, e sua consequente expansão, depende de várias condições que, ao seu juízo, se baseiam no trabalho coletivo e de reconhecimento desse sujeito da EJA como classe trabalhadora, pois, “*se não existir o trabalho coletivo (...), nada disso adianta*”.

“Então, (...) (...) fazendo a localização desse sujeito (...) a gente vai então pra (...) questão da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos. A nossa proposta curricular ela tem como princípio o conhecimento que traz a educação (...) como espaço de construção do conhecimento, e da (...) cultura (...) dos homens e das mulheres que são sujeitos no processo (...) dessa construção toda. Nós temos o princípio da linguagem que é entendida como processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio. Da aprendizagem (...) essa aprendizagem pra gente é uma construção conjunta do conhecimento (...) sendo o educador e o educando os seus sujeitos. [Esse é,] essencialmente, um dos elementos que a gente (...) dialoga muito. É que pra gente desenvolver todo esse trabalho, se não existir o coletivo, (...) o trabalho coletivo, (...) essa coletividade, de nada disso adianta. Não adianta eu sozinha querer desenvolver um trabalho na escola, eu não vou conseguir. Ali é um corpo, é um grupo.” (Gestor MM, DE/IV/2014, 2016c, p. 129).

Portanto, “*é preciso todo o grupo ‘estar’ em envolvimento, ‘estar’ nesse processo*”, mesmo reconhecendo que isso não é “fácil”, pois ainda há que se interiorizar institucionalmente esse “perfil”. Ademais, não se pode esquecer que a cultura comum hegemônica burguesa dissemina a ideologia do individualismo, “*self made man*”, impondo nas consciências, em grande medida, o não reconhecimento da existência das classes sociais, muito menos da luta de classes como motor da história, como evidência histórica.

Ainda sobre “perfis”, considerando os sujeitos da EJA, eles são muito exigentes em relação a serem reconhecidos na sua diversidade. Contudo, como mostra a fala de Professor K (2016c, p. 117),

“[...] [a] rede nunca enfrentou essa discussão de [qual] é o perfil de seu estudante. Seja ele lá das antigas Escolas Técnicas Federais, seja ele do CEFET, e agora, dos Institutos... A Rede nunca pensou o perfil de seus estudantes. E aí, a Educação de Jovens e Adultos traz essa grande questão: nós temos que pensar o perfil (...) do nosso estudante”.

Assumir essa diversidade, institucionalmente, moveria a Instituição a refletir sobre sua função social como um todo, pois essa reflexão, aparentemente voltada especificamente para a modalidade EJA, de fato, aponta para uma nova hegemonia, vista como uma práxis pedagógica emancipatória. Por isso, o Professor K (2016c, p. 117)

acrescenta: “[...] *E aí nós vamos mover toda uma discussão que vai pra além da Educação de Jovens e Adultos, não é?*”. De fato, assinala-se uma práxis pedagógica em que a Formação Integrada Omnilateral é o meio (o caminhar) e é o fim (o caminho).

Acrescente-se, como é tradição após cada edição dos “Diálogos”, em 14 de novembro de 2014, publicou-se um documento intitulado “Carta do IV Seminário Interinstitucional Diálogos EJA Integrada à Educação Profissional” (Anexo A). Ele levanta limites e possibilidades, inventariando o que foi o evento e sua importância para a reflexão sobre a presença, a manutenção e a expansão da EJA no IFG. Em sua conclusão, o documento registra:

Em virtude das questões apresentadas, solicitamos que toda a sociedade civil e as nossas instituições educacionais se debruçam sobre essas demandas e criem meios de atendimento e solução que sejam duradouros e significativos para a expansão da EJA e sua assunção como importante modalidade de ensino no Instituto Federal de Goiás. (DE/IV/2014, 2016c, p. 218).

Isso mostra que, considerando as contradições, os limites e as possibilidades em relação às demandas apresentadas, a luta continua. Pois, do fato ao desenho, do posto ao pressuposto, há um caminho a ser trilhado, seja na construção de conceitos, de esclarecimento, seja na sistematização de uma vontade otimista expressa como práxis pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

[...] o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas.

[...] romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZAROS, 2007, p. 207).

Com vistas a uma síntese que evidenciasse o objeto deste estudo, que é a Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica emancipatória, empreendeu-se uma busca teórica, tomando-a como uma expectativa em relação ao real, não mais do que isso. Nesse sentido, a base para o processo de teorização foi a experiência docente vivenciada na instituição IFG, desde fevereiro de 2008, e, fundamentalmente, os relatos de práticas e pontos de vista acerca da formação integrada, a partir do evento “Diálogos EJA”.

Tal familiaridade com o contexto em que o objeto está inserido, contudo, não levou a apenas descrevê-lo. Sua forma aparençial, como educação integrada e suas demandas filosóficas e epistemológicas (omnilateralidade, ética e interdisciplinaridade), assim como as operatórias (ensino desenvolvimental e currículo integrado), se mostravam presentes e reivindicadas – às vezes de forma intuitiva, outras vezes de forma apaixonada e outras vezes ainda de forma explicada teoricamente – nas práticas docentes de construção de tal perspectiva de práxis pedagógica. Assim, inicialmente, os fundamentos e princípios da Formação Integrada Omnilateral estavam presentes nos relatos e percebidos como demanda na vivência como docente, com algo que visa, como menciona a epígrafe, “romper com a lógica do capital na área da educação”. Isso equivaleria, portanto, a um esforço de “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Contudo, estava claro que tal presença e demanda se davam, e ainda se dão, de forma incompleta, com níveis precários de esclarecimento, sistematização e organização, seja no fazer, seja no pensar, exatamente porque “*o sistema de internalização [capitalista], com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas*” ainda é hegemônico. Dessa forma, se davam, e ainda se dão, no “varejo”, como embriões de conceito, muitas vezes sem apoio institucional, pela via do contraditório, expressão de militância e esforços contra-hegemônicos, enfim.

Algumas considerações advindas das falas, por exemplo, explicam a interdisciplinaridade como “casamento de disciplinas”, a ética como “sinônimo de moral”,

o currículo integrado como mera “operação de integração dos conteúdos”, a formação integrada como mera “soma” da educação básica com a formação técnica profissional.

Esse estado de coisas remeteu à necessidade de um estudo que cumprisse o papel de categorizar tais fundamentos, extremamente complexos quando analisados, o que levou a um novo contato com autores estrangeiros, como Marx, Gramsci, Lukács, Sánchez Vásquez, Marcuse e outros; brasileiros como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e outros; e apresentou, por exemplo, Davydov, até então desconhecido para este pesquisador, mas que, junto com outros também “novos”, se mostraram necessários para a elucidação dos fundamentos demandados e para a apreensão da Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica, como concreto pensado conceitualmente.

Nessa perspectiva, a explicação de Marcuse (1973) sobre o que seria um conceito se fez muito importante, uma vez que ele entende a perspectiva da construção dos conceitos como uma forma de enfrentar e superar, contra-hegemonicamente, o que entende ser o “universo unidimensional” proposto pelo positivismo como “internalização”, e que, segundo ele, esvazia os conceitos do seu sentido reflexivo e do seu conteúdo aberto e dialético, reduzindo-os a “conjunto de operações correspondentes” mantenedores da ordem vigente e do *status quo*. Contra tal perspectiva operacionalista, Marcuse (1973, p. 109) explica que conceito é uma “[...] designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto”. Essa explicação propõe abrir esse “universo fechado da locução” unidimensional, por meio da conceituação, pois, assim procedendo, por intermédio da lógica dialética, “tais coisas são compreendidas”, tornando-se “objetos de pensamento”. Dessa forma, seu conteúdo e significado são ao mesmo tempo “idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles” (MARCUSE, 1973, p. 109). Isso porque o conceito denota a coisa, identificando-a, mas, também, como reflexão, contextualiza a coisa, à luz de “outras coisas que não aparecem na experiência imediata e que ‘explicam’ a coisa (mediação)” (MARCUSE, 1973, p. 109).

Portanto, e com apoio no referencial materialista histórico-dialético, por meio das categorias mediação, contradição e totalidade, conceituaram-se omnilateralidade, ética e interdisciplinaridade, mostrando, em relação a tais fundamentos, o modo da sua existência, seus limites e possibilidades. O intuito foi contribuir para que as práticas relatadas e a vivência docente, de onde de fato todo o processo de pesquisa teve início, se

reconhecessem (ou não) em tais categorizações, no sentido de que, na continuidade pública, as atividades práticas avançassem para uma práxis pedagógica sistemática. E, neste aspecto, assume-se a distinção feita por Sánchez Vásquez (2007, p. 219) entre atividade prática e práxis. Ele explica que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Essa explicação permitiu perceber que a prática é uma grande aliada da teoria, e que a teoria, por sua vez, no entendimento da práxis, é uma expectativa em relação à realidade, mas não é e nem pode ser a realidade propriamente dita, no sentido de poder anteceder-lá ou explicá-la totalmente. Nessa perspectiva, a realidade será sempre maior e mais complexa do que a capacidade de analisá-la. Ela demanda atenção constante para que não se perca a essência do seu movimento histórico de constituição e desenvolvimento. Conclui-se, portanto, que, lidar com a realidade propriamente dita é perquirir e conseguir expor o movimento de um movimento sempre em movimento.

Com fundamento nesse pressuposto, os conceitos construídos neste trabalho se referem a práticas existentes, visando melhor conhecê-las e melhor projetá-las para o futuro. E isso porque não se pode perder de vista o aspecto político-pedagógico desse objeto como práxis, que, como tal, teleologicamente, sempre se refere a práticas ocorridas, que estão ocorrendo e também que estão no porvir, como tendência lógico-histórica contra-hegemônica ou como possibilidade de vir-a-ser hegemônica. Ademais, é preciso advertir o óbvio, uma vez que ele quase sempre nos escapa: toda perspectiva contra-hegemônica só o é na correlação de forças e na conseqüente abrangência, pois seu sentido será sempre construir uma nova hegemonia. Isso significa dizer que a Formação Integrada Omnilateral é pensada aqui para além da EJA, isto é, para toda a rede federal de educação profissional e tecnológica do Brasil, da qual a modalidade EJA faz parte.

A partir de todas essas demandas e pressupostos, observando limites e possibilidades, observa-se que a efetivação e a efetividade da Formação Integrada Omnilateral nos Institutos Federais estavam e estão vinculadas a perspectivas que se abrem, eticamente, e se fecham, moralmente, como quase tudo que é explicado e metabolizado hegemonicamente no modo de produção capitalista, por meio do liberalismo. Por certo, programas como o Proeja, por exemplo, entendido nesta pesquisa como a “porta de entrada” para a possibilidade de pensar e realizar a educação integrada omnilateral nos Institutos – programa criado para incluir a classe trabalhadora pobre, alijada da possibilidade educativa de escolarização com qualidade, no sentido de abrir a instituição,

supostamente de “excelência”, para todos – vão enfrentar dificuldades, exatamente por se constituírem por decreto, como programa, e não como política pública de Estado, como assinala Castro (2011, p. 199):

[...] Primeiro, a forma como foi instituído, ou seja, via decreto, o que contribuiu para fortalecer atitudes conservadoras que contraditoriamente reivindicaram relações mais democráticas do MEC com a instituição. Segundo, a natureza contraditória do Programa, que incorpora, de um lado, aspectos importantes para a democratização do acesso dos estudantes da classe trabalhadora a uma formação, quando integrada, de comprovada qualidade, e, de outro, elementos que o colocam como apêndice das políticas econômicas e como ação assistencialista e compensatória, acentuando o viés instrumental das políticas educacionais. Terceiro, nasce como programa e não como política de Estado, demonstrando que ele ainda não assumiu integralmente a EJA e reforçando a ideia de que é uma modalidade educacional de *status* inferior. Por fim, a ação estratégica de implantação do Programa se dá nos parâmetros de uma ação autocrática do Estado, o que acaba fortalecendo uma cultura institucional autoritária e conservadora que procura manter a oferta de cursos para “alunos bem formados”, que garantirão o *status* de um centro de excelência.

Esses limites impostos por essa “cultura institucional autoritária e conservadora”, inserida na e explicada pela cultura comum hegemônica burguesa, não impediram que práticas político-pedagógicas de construção emancipatória em relação a tal cultura ocorressem, e ainda ocorram. Foi o que se tentou mostrar neste trabalho. Isso também é percebido por Castro (2011) ao reconhecer que a existência do Proeja – e hoje “comemora-se” sua assunção como modalidade EJA, o que potencializa lutas para avançar-se para a sua constituição na rede como política de Estado – tensiona, faz aflorar contradições e está em disputa na Instituição. Mas reconhece que “[...] os rumos da sua afirmação (ou não) dependerão da luta política e da força social dos projetos colocados para o Brasil” (CASTRO, 2011, p. 203).

Em que pese toda essa demanda de mudanças estruturais “depende” da “força social dos projetos colocados para o Brasil”, verifica-se a existência de uma cultura em comum, desenvolvida pelos de baixo, nos seus ambientes de vida e de trabalho, que, quando analisada, contribui para revelar, por meio de práticas e relatos, modos de pensar e autofazer-se que são histórico-culturais e que, em alguma medida, contra-hegemonicamente, ao mesmo tempo em que reconhecem a luta de classes como motor da história, apontam para a emancipação ética em relação ao *status quo* vigente. Assume-se, assim, o conceito de cultura, com fundamento em E. P. Thompson (1998) e Raymond Williams (2011), como conjunto de determinações que se estabelece como “espaço de lutas”. Nesse sentido, entende-se que “[...] nenhuma cultura dominante pode esgotar toda a

gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana” (WILLIAMS, 2011, p. 59).

Nessa perspectiva de análise, a tese aqui apresentada é que a Formação Integrada Omnilateral existe como práxis pedagógica contra-hegemônica no IFG. E seus fundamentos estão inscritos e potencializados em práticas político-pedagógicas existentes no Proeja. Mais que uma tese, essa é uma constatação. Esse entendimento possibilitou avançar nas conceituações. Dessa forma, chegou-se às seguintes formulações abertas, uma vez que a Formação Integrada Omnilateral se expressa por meio de práticas que induzem dinamicamente às conceituações e que, dialeticamente, são por elas (as conceituações) induzidas e refletidas.

Desse modo, todos os fundamentos são apreendidos a partir de como eles se dão na realidade, isto é, imbricados e concomitantemente. Constatou-se, dessa maneira, que omnilateralidade, ética e interdisciplinaridade são princípios que não podem faltar quando se trata da Formação Integrada Omnilateral. Assim, apresenta-se uma breve explicação acerca de cada um deles.

Omnilateralidade

É a essência da própria educação como formação (*bildung*), pois reconhece a complexidade humana e sua historicidade. Por isso, exige, necessariamente, que a formação contemple todos os lados do ser humano que possam ser objetos da aprendizagem e do conhecimento. Vale dizer, a omnilateralidade propõe a formação do ser humano na sua integridade, como ser socialmente aprendente e tendente à incompletude, isto é, que busca a completude no outro. A omnilateralidade, dessa maneira, como princípio pedagógico inspirado na Paideia grega, se evidencia quando o espírito humano, segundo Jaeger (2001, p. 13-14), “abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação”. Por isso, a omnilateralidade, segundo Manacorda (2007), é um princípio necessário para se pensar processos educativos integrativos para além do metabolismo alienante do capitalismo, imposto com a divisão social do trabalho. Assim, entendendo-a como emancipatória, a omnilateralidade exige “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação [humana]” (MANACORDA, 2001, p. 87).

Ética

É um princípio não normativo, distinto da moral, indispensável para a formação da integridade do ser humano, considerando a sua conduta. É um valor ontológico-histórico que, como práxis, propõe agir individual/coletivamente de forma emancipatória no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre com a perspectiva de construção da felicidade histórica da espécie, gozo que só pode se dar como totalidade se realizado socialmente mediante processos histórico-culturais inclusivos. Por isso, a ética tem na justiça o seu “começo”, ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal, no sentido de desenvolver relações sociais que não excluam uns em relação aos outros e que não causem nem aceitem sofrer danos, uma vez que apreende a espécie como humanidade, unidade complexa do diverso, totalidade apreendida sem nenhum a menos.

Interdisciplinaridade

É um conceito pedagógico epistemológico que propõe mostrar as ligações existentes entre as várias áreas do conhecimento. Tem na existência da disciplinarização dos saberes e a sua conseqüente fragmentação na consciência de quem aprende o seu ponto de partida. Seu objetivo é a integração dos saberes como apreensão da práxis, que é seu ponto de chegada. Fruto da construção de conceitos, a interdisciplinaridade tem nessa síntese sempre um começo (ou recomeço), dada sua dinâmica de incompletude ao estabelecer-se a continuidade pública da busca do conhecimento. Dessa forma, a análise interdisciplinar busca construir/apreender um objeto que não pertença a nenhum domínio específico disciplinar. Ou seja, busca apreender a própria realidade na sua complexidade histórico-cultural. Epistemologicamente, a interdisciplinaridade pressupõe que, se há, de fato, historicamente uma ação deliberada de desintegração, estancamento dos saberes, imbricada com a disciplinarização positivista, é possível, também historicamente, construir-se um caminho inverso de integração. Portanto, a interdisciplinaridade é a capacidade de apreensão teórica dos nexos histórico-ontológicos que explicam e revelam a realidade e o conhecimento na sua totalidade dialética e contraditória.

Tais princípios, como estão imbricados na Formação Integrada Omnilateral, evidenciam-se por meio de ações pedagógicas construtivas condizentes com a lógica dialética, apontadas para a construção do pensamento teórico e dos conceitos. Assim, do ponto de vista operatório, observou-se que, mesmo quando não referenciados como conceitos e terminologias condizentes, as práticas apontavam, demandavam, desejavam, propunham e, em alguma medida, realizavam o ensino desenvolvimental e o currículo integrado. Dessa maneira, como ações pedagógicas condizentes com a perspectiva da

Formação Integrada Omnilateral, entendida muito mais como caminho que se escolhe trilhar pedagogicamente, do que um lugar previsto pronto e acabado ao qual se chega, o que se pôde concluir conceitualmente refere-se ao *ensino desenvolvimental* e ao *currículo integrado*, como se passa a descrever.

O Ensino Desenvolvimental representa, como teoria pedagógica, uma apreensão histórico-cultural da construção do pensamento teórico por intermédio da lógica dialética, mostrando-se, por isso, adequada à Formação Integrada Omnilateral. Seu criador, Vasili V. Davydov, propõe um ensino que qualifique o conhecimento sensorial (empírico; baseado na lógica formal) avançando para a perspectiva de construção do pensamento teórico (reflexivo; baseado na lógica dialética). Assim, prevê que as atividades de estudo estejam vinculadas, de forma temática, à realidade, pois, assim, texto (concreto) e contexto (abstrato) poderiam ser apreendidos “[...] como momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência” (DAVYDOV, 1986, p. 144). A perspectiva do ensino desenvolvimental, baseada na construção do pensamento teórico dos estudantes, não exclui o pensamento empírico. Ela visa, sim, superá-lo na análise que a lógica dialética materialista histórica possibilita. Isso porque o ensino baseado na construção do pensamento empírico só consegue ordenar e classificar coisas, objetos, semelhantes desenvolvendo relações de causa e efeito submetidas à lógica formal disciplinar. Por sua vez, o ensino desenvolvimental, por conta do pressuposto lógico dialético-histórico, pode pensar outras lógicas e incluí-las, superando-as na construção da síntese interdisciplinar. Ou seja, o ensino desenvolvimental permite que o pensamento teórico e o conceito reúnam “[...] as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo” (DAVYDOV, 1986, p. 132);

O Currículo Integrado é, por sua vez, uma concepção de construção de currículo imbricada com o compromisso ético-político com a reflexão livre e com a crítica social. Traduz, dessa forma, “[...] não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa” (MATOS; PAIVA, 2009, p. 132). A construção do Currículo Integrado é tão imprescindível para a efetivação da Formação Integrada Omnilateral que uma fala a que se teve acesso, nos “Diálogos EJA”, afirmou que “[...] nunca deveria ter sido pensado outro tipo de currículo” na escola. E essa paixão se deve, provavelmente, ao fato de a lógica que orienta a construção do Currículo Integrado ser a dialética histórica, pois a lógica dialético-

histórica consegue conviver com outras lógicas e incluí-las na síntese de superação possibilitada pelo conhecimento de totalidade. Além disso, a perspectiva de funcionamento do Currículo Integrado conta com um tipo de ensino apontado para o desenvolvimento do ser aprendente na sua integridade. A construção do Currículo Integrado, por estar baseada no trabalho coletivo de docentes e discentes, no sentido de tematizar a realidade por meio de eixos que permitem apreender a realidade na sua totalidade, exige uma mudança de postura dos envolvidos com vistas a romper com o que Lucília Machado (2010, p. 82) entende como “[...] modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual”. Com apoio nessa compreensão, constata-se que o Currículo Integrado visa recompor o todo que foi cindido pedagogicamente pelas perspectivas fragmentadas e fragmentadoras do conhecimento. Nessa direção, Ramos (2012) enumera alguns elementos entendidos como básicos para a realização do Currículo Integrado, dentro da perspectiva da Formação integrada Omnilateral, nos Institutos Federais. Adverte-se de antemão que, apesar de os IFs contarem com boa estrutura física, eles ainda não assumiram, de forma profissionalizada, uma instância *sine qua non* para a efetivação sistemática do Currículo Integrado, que são as reuniões coletivas pedagógicas ordinárias, incorporando-as na carga horária docente. Mesmo assim, os elementos elencados pertinentemente por Ramos (2012) podem ser assim resumidos: a) conceber os sujeitos como seres histórico-culturais concretos, capazes de transformar a realidade em que vivem; b) visar à formação humana, integrando a formação básica com a formação necessária ao trabalho; c) assumir o trabalho no sentido ontológico, permitindo compreender todo o contexto social, econômico, político e cultural das ciências e das artes; d) basear-se na interdisciplinaridade; e) e numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos (lógica dialética) em que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros (ensino desenvolvimental); f) tenha como eixos o trabalho, a cultura e a ciência (RAMOS, 2012, p. 109-110).

Considerando tais elementos constitutivos, observou-se que o Currículo Integrado parece ser o conceito mais bem entendido pelos docentes, dentre todos os que foram considerados e analisados com base nas práticas relatadas. Assim, estão presentes em várias falas: “*escolhemos eixos temáticos*”; “*construímos coletivamente a seleção dos conteúdos*”, “*assumimos que estamos nos formando uns aos outros*”; “*estamos*

desenvolvendo conceitos e construções intelectuais”; e, também, que “*o conjunto pode levar as pessoas a alcançarem degraus maiores*”. São exemplos, ideias, indícios, evidências de existência de tal perspectiva. Contudo, verifica-se o aspecto ainda incompleto e contra-hegemônico dessa existência, pois a instituição ainda não assumiu tal perspectiva de construção de currículo e nem, é claro, de forma sistemática e conceitual, a Formação Integrada Omnilateral. Isso significa dizer que tal existência conta ainda com “adesão”, “parceria”, convicção íntima “militante” contra-hegemônica.

Conclui-se, por fim, que a “Formação Integrada Omnilateral como práxis pedagógica” existe como fenômeno passível de verificação nos Institutos Federais. Contudo, sua verificação conta com uma apreensão que mostra o “visível”, comprometido com a análise da sua historicidade “invisível”. Com essas características essenciais, tal objeto só foi possível de ser verificado e revelado como abstrato-concreto, enfim, como concreto pensado.

Por fim, considerando a continuidade pública, poder-se-ia deixar para próximos trabalhos uma questão que se julga importante. Acredita-se que a verificação das lutas internas que se dão no sentido da assunção da Formação Integrada Omnilateral de forma sistemática pelos Institutos Federais constitui um bom problema de pesquisa. É sabido que há muitas idas e vindas, nesse sentido. Por exemplo, reuniões ocorridas no IFG, câmpus Goiânia, que orientaram para a construção do Currículo Integrado, mas que, até o momento não se concretizou. Então, poder-se-ia verificar o que induz esse comportamento que sente necessidade de assumir no discurso o que é contra-hegemônico, mas que se acomoda diante das dificuldades hegemônicas reais. Isso constituiria um limite, ou uma perversão?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperg, 2009.
- AMORIM, Rodrigo de Freitas (Org.). Diálogos Proeja – IFG. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS Proeja, 2., 2010, Goiânia, GO. *Transcrição...* Goiânia: OBEDUC-CAPES-UFG, 2016a.

_____. (Org.). Diálogos Proeja – IFG. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS PROEJA, 3., 2013, Goiânia. *Transcrição...* Goiânia: OBEDUC-CAPES-UFG, 2016b.

_____. (Org.). Diálogos Proeja – IFG. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS PROEJA, 4., 2014, Goiânia. *Transcrição...* Goiânia: OBEDUC-CAPES-UFG, 2016c.

_____. *A formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os diálogos Proeja no IFG.* 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016d.

ARROYO, Miguel G. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. *Interdisciplinaridade na escola: conceituação e exercício a partir de oficinas.* Goiânia: Ed. UFG, 2006.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua.* São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.* Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, Seção 1, p. 27833, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, Seção 1, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno

escolar. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 26 de abril de 2007a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base*. Brasília: MEC-Setec, 2007b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 30 dez. 2008.

BRIDGMAN, Percy Williams. *A lógica da física moderna*. New York: Macmillan, 1928.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG-campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFG, 2011.

CEFET-GO. *Relatório*. I Seminário de Pesquisa: desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional. Goiânia: Cefet-GO, 6-7 mar. 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/node/1600>>.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1c, p.15.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DAVYDOV, Vasily V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. (Título original: Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts). Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Soviet Education Review*, v. 30, n. 8, Aug. 1986. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Problemas+do+ensino+desenvolvimental:+a+experiência+da+pesquisa+teórica+e+ex>.

_____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? Trad. Cristina Pereira Furtado. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. *Learning activity and development*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Ediouro, 1983.

DEWEY, John. *Educação e democracia: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários: Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 17 edição. São Paulo, 1987.

_____. O trabalho em educação considerado em três dimensões. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 15-27.

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1 edição. São Paulo, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização pedagógica e da didática*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Cadernos do cárcere*. v. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

IFG – Instituto Federal de Educação de Goiás. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016)*. Goiânia: IFG, 2013.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel (1724-1804). *Fundamentação da metafísica dos costumes (1785)*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÊNIN, Vladimir I. As teses de abril. In: _____. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo; Edições Avante, 1977.

LESSA, Sérgio. Marxismo e ética. *Revista Crítica Marxista*, Campinas, SP: Unicamp, n. 14, p. 104-109, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, Georg. *Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper*. Trad. Mario Luiz Frungillo. (Título original: Die Seele und die Formen. Essays). Neuwied: Luchterhand, 1971.

_____. *História e consciência de classe*. Porto: Edições Escorpião, 1974.

_____. *Ontologia do ser social*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl. *Diferença entre as filosofias da natureza de Epicuro e Demócrito*. São Paulo: Martins Fontes; Editorial Presença, 1972.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. *O capital: para crítica da economia política*. Livro I, v. I-II. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: _____. *Obras Escolhidas Marx/Engels*. Editorial "Avante!". Lisboa: Edições Progresso, 1982.

_____. *Terceiro manuscrito econômico-filosófico*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v.1, p.169-214. (Coleção Os Pensadores).

_____. O método da Economia Política. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho. *Crítica Marxista*, São Paulo, n. 30, p. 103-125, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O método da economia política. *Revista Crítica Marxista*, Campinas, SP: Unicamp, n. 30, p. 103-125, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf>.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconellos. Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 33, p. 124-138, maio 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MENDES, A. O.; CAMPOS, C. F. V.; SANTOS, J. C.; FREIRE, P. C. M.; RORIZ, R. F. C. Reconstrução e ressignificação do currículo do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação do IFG a partir da prática em sala de aula. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 85-122.

MÉSZAROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

- MONIZ, Edmundo. *Poemas da liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>.
- MORAIS, Aryadine Cândido. *Prática pedagógica e formação dos professores da Educação Profissional na relação com concepções e princípios do Proeja*. 2015. Dissertação (Mestrado) – PPGE/FE, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: GT 18 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS. 2006, Caxambu, MG. *Anais Caxambu, MG, 2006*. p. 1-17.
- PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: COOREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil. *Revista HISTEDBR* (on-line), Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.
- PEREIRA, Josué Vidal. *O Proeja no Instituto Federal de Goiás – campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- PETERNELLA, Alessandra. A organização do ensino para a formação do pensamento teórico com base nos pressupostos de Davidov. In: GHEDIN, Evandro. *Teorias psicopedagógicas do ensino-aprendizagem*. Boa Vista: Ed. UERR, 2012. p. 199-213.
- QUARTIERO, Maria Elisa; LUNARDI, Geovana Mendonça; BIANCHETTI, Lucidio. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 285-300.
- QUEIROZ, Fábio José C. de; COSTA, Frederico. Marx e a literatura: um estudo à luz do Capital. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, n. 4, p. 11-30, dez. 2012.
- RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Natal: Secretaria de Educação

do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMITH, Adam. *Riqueza das nações*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. Trad. Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1971.

THOMPSON. Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A peculiaridade dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Ética e razão moderna. In: AMOROSO FILHO, Alceu; POZZOLI, Lafayette (Org.). *Ética no novo milênio: busca do sentido da vida*. São Paulo: LTR, 2004. p. 37-72.

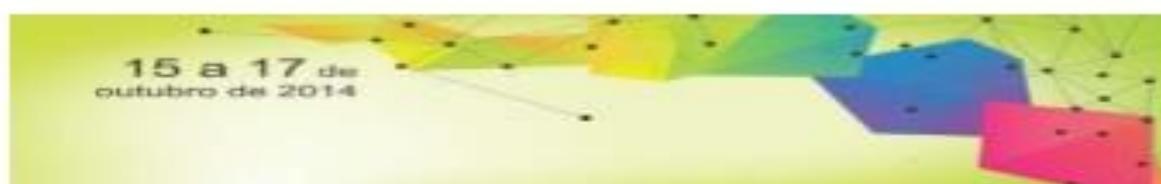
VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

WEBER, Max. *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

ANEXOS



CARTA DO IV SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DIÁLOGOS EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os participantes do IV Seminário Interinstitucional "Diálogos EJA Integrada à Educação Profissional", quais sejam discentes, docentes, gestores, pesquisadores e militantes da Educação de Jovens e Adultos de cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹, da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, vêm a público manifestar-se em defesa da consolidação das políticas públicas de oferta da Educação Básica Integrada à Formação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como também da sua ampliação no âmbito das Redes Federal, Estaduais e Municipais de Educação.

Tendo como tema "Os avanços, os desafios e o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais em Goiás", os participantes do evento puderam, ao longo de três dias de atividades (de 15 a 17/10/2014), compartilhar experiências, expectativas, e frustrações – inclusive aquelas relacionadas às dificuldades de compreensão por parte dos discentes dos termos técnicos usados durante as palestras e/ou mesas redondas – sobre o desenvolvimento das atuais ofertas educacionais para o público formado por jovens e adultos trabalhadores atendidos atualmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Já neste encontro, decidiu-se que o próximo Seminário deverá contemplar mais amplamente o diálogo entre segmentos – discentes, professores, gestores – por meio de oficinas, apresentação de trabalhos, rodas de prosa etc.

Não obstante os vários avanços obtidos ao longo dos últimos anos, considerou-se também que ainda é necessário:

- Apoio e incentivo das instâncias de gestão na participação da comunidade no Seminário Diálogos EJA.
- Apoio institucional (logístico) na criação do Fórum de estudantes da EJA do IFG.
- Garantia de verba institucional para a realização do evento Diálogos EJA.
- Levantamento de diagnóstico junto aos câmpus para subsidiar a proposta de cursos de formação continuada para os docentes que atuam em EJA.
- Levantamento, junto aos câmpus, de profissionais docentes com experiência e formação na EJA, para composição de núcleo de orientadores/formadores, a fim de atuarem em cursos de formação continuada, bem como no fomento de discussões acerca dessa modalidade de

¹ Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal de São Paulo, Instituto Federal Catarinense e Instituto Federal Farroupilha.

educação, inclusive com o apoio e participação da UFG. As instituições devem conferir aos componentes do núcleo carga horária para a realização do referido trabalho.

- Ampla divulgação dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA, por exemplo, por meio de convênios com as secretarias municipais, Setransp, a fim de realizar comunicação visual específica para os processos de EJA, com divulgação em terminais, associações de feiras e bairros, além de parcerias com agências públicas (municipais e estaduais), para divulgação em áudio dos processos seletivos para a EJA.

- Levantamento, junto aos câmpus, de temáticas importantes para os servidores envolvidos na EJA e que ajudem no trabalho cotidiano com os estudantes da modalidade.

- Rediscussão das matrizes curriculares, realizando estudos que visem à adequação da carga horária dos cursos às necessidades formativas e dos sujeitos da EJA – redução da duração dos cursos de 4 anos, por meio da construção de um currículo que aponte para a integração dos conhecimentos (currículo integrado).

- Institucionalização das reuniões para planejamento pedagógico, que viabilizem ações pedagógicas interdisciplinares, aulas compartilhadas, garantindo a execução do currículo integrado.

- Constituição de uma comissão de estudos sobre legislação e experiências formativas que indiquem outras possibilidades de construção de itinerários educativos para a EJA integrada à Educação Profissional.

- Fomento, por meio de editais, com financiamento e recursos, de pesquisas vinculadas à EJA integrada à Educação Profissional nos Institutos Federais.

- Reflexão e revisão dos critérios colocados nos editais, no sentido de promover a pesquisa vinculada à Educação, sobretudo à modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Em virtude das questões apresentadas, solicitamos que toda a sociedade civil e as nossas instituições educacionais se debruçam sobre essas demandas e criem meios de atendimento e solução que sejam duradouros e significativos para a expansão da EJA e sua assunção como importante modalidade de ensino no Instituto Federal de Goiás.

Goânia, 17 de novembro de 2014.