

**A FORMAÇÃO
INTEGRADA
OMNILATERAL**

FUNDAMENTOS
E PRÁTICAS NO
INSTITUTO FEDERAL
DE GOIÁS

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon – PUC/Campinas
Prof. Dr. Afranio Mendes Catani – USP
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS
Prof. Dra. Carina Maciel – UFMS/MS
Prof. Dr. Diego Bechi – UPF/RS
Prof. Dra. Edineide Jezine – UFPB
Prof. Dra. Egeslaine De Nez – UFRGS/RS
Prof. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp/SP
Prof. Dr. Elton Luis Nardi – Unoesc/SC
Prof. Dr. Gildenir Carolino Santos – Unicamp/SP
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar/SP
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp/SP
Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/DF
Prof. Dra. Lara Carlette Thiengo – UFVMG – MG
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC/PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC/SC
Prof. Dr. Ignacio Calderon – PUCC/SP
Prof. Dra. Maria Abadia da Silva – UnB/DF
Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UFSM/Unicamp
Prof. Dra. Maria Tereza Ceron Trevisol – Unoesc/SC
Prof. Dra. Maria Vieira Silva – UFU/MG
Prof. Dra. Margarita Victoria Rodrigues – UFMS/RS
Prof. Dra. Marilda Pasqual Schneider – Unoesc/SC
Prof. Dra. Marília Morosini – PUCRS/ RS
Prof. Dr. Paulo Almeida – UFPA/PA
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp/SP
Prof. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR/PR
Prof. Dra. Rosane Sarturi – UFSM/RS
Prof. Dra. Vera Jacob – UFPA/PA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario/Conicet/Argentina
Prof. Dr. Adrian Cammarota – IDES/Argentina
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Universidad de Granada/Facultad de Ciencias de la Educación/Espanha
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aveiro/Portugal
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal
Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea – Iusur/Uruguai
Prof. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho/Portugal
Prof. Dr. Geo Saura – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dr. Jaime Moreles Vazquez – Universidade de Colima/México
Prof. Dra. Maria Carmen Lopez Lopez – Universidade de Granada/Espanha
Prof. Dra. Maria Cristina Parra Sandoval – Universidad del Zulia/Venezuela
Prof. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján/Argentina
Prof. Dra. María Verónica Leiva Guerrero – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/Chile
Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidad de Madrid/ Espanha
Prof. Dr. Norberto Lamarra – Universidad Trés de Febrero – Argentina
Prof. Dra. Olga Cecília Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia
Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Trés de Febrero/Argentina
Prof. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la Republica/Uruguai

Sebastião Cláudio Barbosa

**A FORMAÇÃO
INTEGRADA
OMNILATERAL**

FUNDAMENTOS
E PRÁTICAS NO
INSTITUTO FEDERAL
DE GOIÁS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Barbosa, Sebastião Cláudio

A formação integrada omnilateral : fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás / Sebastião Cláudio Barbosa. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2024.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-825-8

1. Educação 2. Educação profissionalizante - Brasil 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) 4. Interdisciplinaridade na educação I. Título.

24-213460

CDD-370.113

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação profissional 370.113

capa: Studio Rotta Design Gráfico

gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final: dos autores

bibliotecária: Eliane de Freitas Leite – CRB 8/8415

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 4

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

capítulo 1

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS
E AXIOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INTEGRADA E SUA
HISTORICIDADE: OMNILATERALIDADE, ÉTICA
E INTERDISCIPLINARIDADE. 23

capítulo 2

EJA, IFG E PROEJA: PROCESSOS E CONTRADIÇÕES
QUE POSSIBILITAM PENSAR E EFETIVAR A
FORMAÇÃO INTEGRADA 101

capítulo 3

A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL
NO IFG: “DIÁLOGOS” ENTRE CONCEPÇÕES,
PRÁTICAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS 151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 253

REFERÊNCIAS 267

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 e 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 e 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, o posicionamento do autor 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 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, 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 neste escrito, 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, a análise 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.

Há certa familiaridade deste autor em relação ao objeto tratado 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 se pretende é conceituar os fundamentos demandados pela Formação Integrada Omnilateral, considerando a historicidade das práticas que a contextualizam.

Nossa perspectiva junta o esforço da pesquisa bibliográfica com o uso de documentos primários e secundários. Contudo, 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 citar Lakatos e Marconi (2003, p. 176), ao explicar ser “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”. As autoras concluem que existem registros, contudo, “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 este trabalho se explica, mesmo tendo se utilizado de vários documentos primários, como sendo bibliográfico e parcialmente “exploratório”, no sentido de buscar aumentar a familiaridade com o ambiente no qual o objeto está inserido, para tentar modificar e clarificar conceitos..

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. 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”.

Sem se preocupar com tipificações clássicas de pesquisa, a intenção metodológica deste trabalho, 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 capítular, 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. 144¹), “[...] 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

1. 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.

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 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”.