



V Seminário do  
**Ensino Médio  
Integrado do  
IFAM**  
V Simpósio de EJA Integrada à EPT

DESAFIOS, PERSPECTIVAS  
E REPERCUSSÕES

PARA O ENSINO, PESQUISA  
E EXTENSÃO

## O projeto de formação humana do ensino médio integrado

Lucas Barbosa Pelissari - e-mail: [lucasbp@unicamp.br](mailto:lucasbp@unicamp.br) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

### Eixo: O projeto de formação humana do ensino médio integrado

#### Resumo

Este texto tem como objetivo situar os princípios que constituem a ideia de formação humana integral no contexto brasileiro de contrarreforma educacional, vigente desde 2016. O esforço busca contribuir para a análise das perspectivas político-pedagógicas que orientam o Ensino Médio Integrado (EMI) no país, atualizando a concepção que tem sido hegemônica no debate intelectual sobre o tema. Parte-se de uma caracterização principiológica da ideia de formação integral e de sua manifestação no campo do currículo, para, em seguida, localizá-la no bojo da contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trata-se de um ensaio resultante de palestra proferida junto à comunidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) em novembro de 2023.

Palavras-chave: Formação humana integral. Ensino Médio Integrado. Contrarreforma educacional.

## Introdução

Várias mudanças afetaram o ensino médio e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil desde 2016. Essas políticas, inseridas na recomposição do programa neoliberal após o golpe contra o governo de Dilma Rousseff (Boito Jr., 2018), fazem parte de um conjunto de reformas educacionais regressivas e antipopulares. Essa característica leva à adoção do conceito de contrarreforma para descrever o período, embora haja especificidades quando se analisa a EPT. Pesquisas (Pelissari; Gerva, 2022; Pelissari, 2023; Anzen, 2023) indicam que uma contrarreforma da EPT está em curso no país.

Por outro lado, o esforço para construir um ensino médio alinhado aos interesses históricos das classes trabalhadoras tem sido tema central no debate educacional brasileiro desde a década de 1980. Durante esse período, ocorreram embates teóricos, políticos, institucionais e ideológicos, resultando na concepção de EPT. Esta é, antes de mais nada, um conjunto de ideias com raízes no materialismo histórico-dialético, que estabelece a EPT como princípio e instrumento para reivindicar o direito à educação. O termo "educação" amplia seu escopo para além do ensino, combatendo a profissionalização restrita e o dualismo educacional, enquanto o adjetivo "tecnológica" remete a uma educação integral e independente do Estado burguês.

Além disso, a EPT assumiu uma posição distinta na legislação educacional brasileira, nomeando uma modalidade de ensino com fundamentos, métodos e objetivos próprios na política formal de educação. Isso possibilitou que formas de oferta da EPT fossem priorizadas pelo Estado brasileiro, como é o caso do Ensino Médio Integrado (EMI). Basicamente, o EMI refere-se à organização de um curso técnico que articula conhecimentos científicos básicos com a formação geral, superando a separação histórica entre os modelos técnico e científico do ensino médio.

No centro da articulação entre as dimensões teórico-política e legislativo-institucional do EMI, estão os fundamentos da concepção pedagógica dessa forma de currículo. Esses fundamentos estão sintetizados na ideia de formação humana integral. Contudo, o contexto de contrarreformas desafia essa perspectiva e fragiliza o EMI como política de democratização da educação. O objetivo deste texto, resultado de uma palestra no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) em novembro de 2023, é situar os princípios da formação humana integral dentro desse quadro, destacando seu papel na contrarreforma educacional e na contrarreforma da EPT.

## PRINCÍPIOS GERAIS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

É importante, em primeiro lugar, esclarecer a ideia de que o EMI é uma proposta educacional destinada a ampliar o direito à educação da classe trabalhadora. O ponto de partida é a busca por integrar o que está separado na estrutura material do modo de produção capitalista, ou seja, o trabalho manual e o trabalho intelectual. As relações de produção capitalistas são organizadas pela separação entre o produtor direto e os meios de produção, situação reproduzida pela dicotomia de modelos escolares que diferenciam os perfis individuais que atuarão na sociedade (Baudelot; Establet, 1972). O EMI, ao oferecer ao estudante jovem o certificado de uma profissão e a aquisição dos conhecimentos científicos gerais que permitem continuar os estudos, busca tensionar essa situação.

Existe, no entanto, outra dimensão - esta de natureza conjuntural - que também indica o caráter democrático do EMI. A situação dicotômica que mencionamos anteriormente geralmente leva à falta de identidade do ensino médio nas formações sociais capitalistas. Essa característica é reforçada no contexto do capitalismo dependente, quando se encontra com situações de superexploração da força de trabalho, dependência científico-tecnológica e heteronomia pedagógica (Pelissari, 2019). Por outro lado, o estímulo à oferta do EMI entre 2003 e 2016 representou um importante movimento para tentar construir alguma identidade para o ensino médio, principalmente por meio da proposição de uma perspectiva curricular centrada no trabalho-ciência-cultura-tecnologia (Brasil, 2007). Iniciativas como o Programa Brasil Profissionalizado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica triplicaram a oferta de vagas em EMI (Pelissari, 2019), apresentando uma concepção de educação comprometida com as classes trabalhadoras em todo o ensino médio nacional.

O cerne dessa concepção - como mencionamos, sintetizada na ideia de formação humana integral - consiste em dois grandes princípios. Do ponto de vista epistemológico, a integração referida é fundamentada na perspectiva da totalidade, segundo a qual o conhecimento científico é produzido em um conjunto articulado de determinações históricas e sociais. Nessa abordagem, a realidade não é vista como uma soma de partes, mas como uma combinação de elementos dinâmicos cujos vínculos dependem de sua constituição material. De acordo com as circunstâncias dessa materialidade (níveis, locais, territórios, grupos e classes sociais), surgem contradições que podem gerar novas situações históricas. O limite desse processo é o que Althusser (2019) chama de unidade de ruptura, que produz novos conhecimentos ou, do ponto de vista social, novos modos de produção.

Essa compreensão leva ao segundo princípio da formação humana integral, que tem natureza política. Trata-se do conceito de educação politécnica, cujas bases foram estabelecidas, em estado prático, por textos clássicos de Marx e Engels, e posteriormente desenvolvidas pelo arcabouço teórico leninista. A formação integral reivindicada por essa tradição leva em conta o desenvolvimento dos componentes intelectuais, físicos e tecnológicos do conhecimento. No entanto, esse tripé não se refere a um sistema teórico de tipo humanista-essencialista, presente nas obras de juventude de Marx (1840 a 1845); a produção madura do autor (1845 em diante) concentra-se na problemática "o que é a história?", onde se encontram as "múltiplas técnicas" reivindicadas pela perspectiva educacional discutida aqui. A educação politécnica, portanto, tem um sentido político, destinado a elevar os níveis de consciência das classes trabalhadoras, a partir da análise da totalidade em que se situam. Pistrak (2017) elaborou, a partir dessa acepção, o conceito de atualidade.

O EMI brasileiro foi a tentativa de traduzir esses princípios para a educação formal. No entanto, essa tradução limitou-se à própria natureza da escola capitalista, voltada principalmente para a reprodução ampliada da força de trabalho. O EMI carrega consigo uma contradição de princípio e é exatamente nessa perspectiva que passou a ser assumido como uma medida de travessia, apontando para uma realidade social em transição. Alguns desses limites e contradições podem ser resumidos da seguinte forma:

a) redução da ideia de integração à noção de interdisciplinaridade, desconsiderando que todo currículo integrado é interdisciplinar, mas que o contrário nem sempre é verdadeiro; b) priorização dos aspectos técnicos em detrimento da formação geral, negligenciando o fato de que o currículo integrado tem natureza, fundamentalmente, científica, o que pressupõe a pesquisa como condição; c) visão burocrática e/ou pragmática da integração, não levando em conta que se trata de uma proposta fundada na coletividade e dirigida à transformação da realidade local/social; d) escolha de uma "região de integração" (projeto integrador, núcleo integrador, base articuladora etc.) do currículo, na qual conhecimentos técnicos e científicos dialogam, pressupondo outras regiões em que tal diálogo inexistente - desconsiderando que o princípio da integração permeia todo o currículo, desde a concepção até a distribuição dos conteúdos. É nesse terreno contraditório que as experiências de EMI se desenvolvem há vinte anos no Brasil, o que deu origem a um rico acúmulo que permite pensar em termos de uma educação politécnica tipicamente brasileira.

## O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA CONTRA REFORMA EDUCACIONAL ATUAL

Retomando, finalmente, as considerações feitas na introdução sobre a atual conjuntura de contra reformas educacionais no Brasil, é importante notar que essa situação decorre, na verdade, de um acúmulo de contradições de naturezas diversas desenvolvidas ao longo do período em que o projeto neodesenvolvimentista foi hegemônico, isto é, de 2003 a 2015 (BOITO JR., 2018). Após o golpe do impeachment de 2016, houve uma recomposição do programa neoliberal, com a implementação de três grandes alterações legais que representam uma histórica retirada de direitos da classe trabalhadora: a Emenda Constitucional (EC) n° 95, que estabelece um teto para os gastos públicos por vinte anos; uma reforma trabalhista; e uma reforma da previdência social. Atendendo aos fundamentos dessa política governamental regressiva - a terceirização irrestrita, a ideologia do empreendedorismo como legitimação da hegemonia da informalidade no mercado de trabalho, a flexibilização dos direitos sociais, a privatização e a centralidade na forma financeira de acumulação de capital - uma contrarreforma educacional também foi proposta como uma das primeiras medidas do então governo Temer (2016-2018) (Pelissari, 2023; Anzen, 2023).

O processo golpista acionou, ainda, setores e ideologias conservadoras e antidemocráticas, o que favoreceu a emergência de um novo ator social: o neofascismo. Assumido, aqui, como um movimento reacionário de massas, o neofascismo brasileiro se orientou por princípios gerais que adquiriram importante legitimidade ao longo do governo Bolsonaro (2019-2022). Apesar dessa caracterização ainda estar em curso na Ciência Política, é possível mencionar dimensões gerais desse fenômeno, tais como negacionismo científico, perseguição às ideologias de esquerda, culto à violência, estratégia de ruptura com o Estado democrático de direito no sentido da implantação de uma ditadura e ataque à agenda progressista representada pelos movimentos feminista, negro e LGBTQIAPN+.

O casamento explosivo entre neoliberalismo e neofascismo estabeleceu um conjunto de medidas antipopulares e delimitou os principais traços da política educacional do período. A contrarreforma do ensino médio, especificamente, reduziu a base de formação geral dos estudantes trabalhadores e estabeleceu um modelo fragmentado de currículo para essa etapa da educação básica. Além disso, produziu mudanças fundamentais na política de EPT, descaracterizando aquele acúmulo histórico construído até a primeira década dos anos 2000, centrado na formação humana integral. As políticas do período 2016-2022 representam, assim, uma descontinuidade no movimento que buscou imprimir alguma identidade ao ensino médio nacional, fenômeno que temos denominado contrarreforma da EPT e que se sustenta sobre duas bases principais.

A primeira se refere à fragilização da oferta integrada da educação profissional, caracterizada nos parágrafos anteriores como o núcleo da ideia de EPT. Um dos princípios do chamado Novo Ensino Médio (NEM) é a fragmentação curricular, que estabelece a separação entre uma formação básica, a ser desenvolvida em, no máximo, 1800 horas, e uma parte diversificada, organizada em cinco itinerários formativos, a ser cursada pelo estudante em, no mínimo, 1200 horas. Um dos itinerários previstos em lei é o técnico e profissional, cujas possibilidades de composição são muito diversas: curso técnico, cursos de qualificação profissional de curta duração, oficinas, minicursos, reconhecimento de competências desenvolvidas em trabalho e até experiências adquiridas como menor aprendiz (Lei 14.645/2023). Há uma nítida precarização da educação profissional, que passa a ser, via de regra, dissociada da formação geral básica. Pesquisas sobre a implantação do NEM têm mostrado que, além desse modelo reforçar a dualidade estrutural da educação capitalista, hierarquiza percursos dentro do próprio itinerário técnico e profissional, produzindo uma dualidade dentro da dualidade (Piolli; Sala, 2023). A “nova educação profissional”, agora incorporada pela contrarreforma como itinerário formativo, sequer exige a certificação dos egressos com diploma de técnico de nível médio.

A segunda base da contrarreforma da EPT diz respeito à concepção de educação a ela subjacente. Há, neste ponto, diversas dimensões a serem exploradas, todas elas vinculadas a um núcleo teórico articulador, a Pedagogia das Competências. A mudança de eixo curricular trabalho-ciência-cultura-tecnologia para a “CHAVE” do NEM, composta por competências, habilidades, atitudes, valores e emoções, é uma expressão bem visível da nova concepção, presente tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto nas diretrizes nacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A manifestação mais evidente da centralidade das competências é a natureza anticientífica dos conhecimentos ensinados. Ao serem assumidos como habilidades desenvolvidas para a competição individual no mercado de trabalho, secundarizam as ciências de referência e centram o papel da escola no utilitarismo. Não nos esqueçamos de que a implantação do neoliberalismo se baseia em uma ampla informalização do mercado de trabalho, generalizando a uberização, os vínculos precários como Microempreendedor Individual (MEI), a pejotização e a terceirização. A ideologia que fornece consistência a esse cenário é o empreendedorismo, balizador das novas competências a serem estimuladas nos estudantes. Não há, pois, interesse na oferta de cursos técnicos cientificamente referenciados, vinculados a um projeto de industrialização nacional e superação da dependência externa.

Mas a principal novidade é que essa teoria pedagógica, já presente na realidade brasileira desde a década de 1990, é apropriada pelo neofascismo e passa a servir também a seus princípios gerais. A subordinação dos conhecimentos científicos ao pragmatismo é funcional à ideologia do negacionismo, que, além de um princípio, mobiliza a base social neofascista. Em termos de política educacional, a prioridade da implantação desse modelo está nas escolas estaduais de ensino médio regular e educação profissional. Não se pode, porém, descartar outras movimentações importantes e que produzem o mesmo efeito de consolidação de uma educação neoliberal e neofascista. Trata-se, por exemplo, da forma como os IFs são chamados a colaborar com a oferta dos itinerários formativos, as propostas de implantação do Programa Escola sem Partido (ESP) e a iniciativa de militarização de escolas em todo o país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei demonstrar que o fundamento principal da contrarreforma educacional brasileira, iniciada em 2016, é a articulação entre o programa neoliberal e a ideologia neofascista. É necessário, porém, observar cuidadosamente o desenvolvimento desse processo a partir de 2023, quando uma frente ampla democrática assume o governo nacional buscando, internamente, pactuar um projeto de desfascistização do Estado. Tal projeto tem sido priorizado por um conjunto de forças que compõem o governo, mas secundarizado por outro, integrado, sobretudo, por fundações empresariais, que priorizam a aplicação do programa neoliberal. Esse cenário, que parece ser dirigido politicamente pelo segundo grupo, tem trazido dificuldades à imposição de recuos à contrarreforma educacional.

De modo geral, os traços mais tipicamente neofascistas têm sido enfrentados. Isso se manifesta, por exemplo, na interrupção do Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e no fortalecimento de conhecimentos científicos no ensino médio. Ambas as medidas, no entanto, são insuficientes. A primeira apenas transfere a iniciativa para os governos estaduais, que criaram seus próprios programas de militarização. A segunda está presente em recentes propostas do governo em torno de uma “reforma da reforma”. Ocorre que tais ações mantêm a estrutura de oferta fragmentada, além de propor que a ampliação da carga horária de formação científica básica atinja de maneira desigual os itinerários, reservando ao técnico e profissional currículos mais enxutos, quando comparados com os eixos científicos. Há que se acompanhar os desdobramentos desse cenário, projetando ações que busquem fortalecer o EMI ou, no mínimo, preservar as conquistas obtidas até aqui.

## REFERÊNCIAS

ANZEN, K. F. O. Contrarreforma da educação: interesses e contradições entre frações de classe. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) — Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Campus Paranaguá, IFPR, Paranaguá. 2023, 111 f.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. L'école capitaliste en France. Paris: Maspero, 1972.

BOITO JR., A. Reforma e crise política no Brasil. São Paulo: Editora da Unesp; Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília, 2007.

PELISSARI, L. B. Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições. Jundiaí: Paco, 2019.

PELISSARI, L. B.; GERVA, E. N. El lugar de la politécnica en la actual contrarreforma de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) brasileña. Paradigma, n. 43, v. 3, p. 227-248, 2023.

PELISSARI, L. B. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. Educação Em Revista, n. 39, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469837056>>. Acesso em 15 ago. 2023.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. Revista USP, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86>>. Acesso em 05 out. 2023.