

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: ANÁLISES CRÍTICAS DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E PERSPECTIVAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL

Anderson Clayton Ferreira Brettas¹

*Doutor em Educação
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
Av. Dr. Misael Rodrigues de Castro, 452 – Santa Mônica – Uberlândia/MG
andersonbrettas@iftm.edu.br
(34) 99102-5771*

Diego Lopes Campos²

*Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Rua César Bozzola, 345 – Monte Castelo – Igarapava/SP
diego.campos22@etec.sp.gov.br
(16) 99174-0840*

Michele Fuzatto de Oliveira Terra³

*Mestre em Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
Rua Nicolau Abud, 145 – Monte Castelo – Igarapava/SP
michelefuzatto@gmail.com
(16) 99219-9381*

Paulo Henrique Terra⁴

*Mestrado profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
Rua Nicolau Abud, 145 – Monte Castelo – Igarapava/SP
paulo.terraq@gmail.com
(16) 98178-3061*

¹ Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor, Sociólogo e Historiador, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), (34) 3319-6082. Email: andersonbrettas@iftm.edu.br.

² Mestre em Planejamento e Análise em Políticas Públicas, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Franca). Professor de História e Geografia, Centro Estadual de Educação Paula Souza (CEETEPS), (16) 3172-1814. Email: diego.campos22@etec.sp.gov.br

³ Doutoranda em Educação Tecnológica, pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Professora de Física, Matemática e Química, Centro Estadual de Educação Paula Souza (CEETEPS), (16) 3172-1814. Email: michele.terra@etec.sp.gov.br.

⁴ Mestre em Alimentos, pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Professor de Química e Física, Centro Estadual de Educação Paula Souza (CEETEPS), (16) 3172-1814. Email: paulo.terra2@etec.sp.gov.br.

RESUMO: Este artigo explora os desafios e as perspectivas para a implementação de uma educação integral e emancipadora no Brasil, com foco na politecnia e na omnilateralidade como alternativas ao modelo educacional fragmentado e voltado para o mercado de trabalho. A partir da análise de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as reformas do ensino médio, são destacadas as tentativas de integrar o ensino técnico à formação geral, visando formar cidadãos críticos e preparados para atuar na sociedade de forma transformadora. Contudo, as barreiras estruturais e a pressão para atender exclusivamente às demandas econômicas dificultam a efetivação de uma educação que priorize o desenvolvimento humano pleno e a cidadania ativa. Autores como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani e Marise Ramos fundamentam o estudo, enfatizando a necessidade de unir teoria e prática para romper com a lógica utilitarista que predomina na educação profissional. O artigo destaca também a dualidade histórica entre ensino técnico e acadêmico no Brasil, que persiste em moldar a educação de maneira compartimentada, comprometendo uma formação verdadeiramente omnilateral. Conclui-se que, para consolidar uma educação que vá além da capacitação para o trabalho, é necessário um compromisso das políticas públicas em garantir infraestrutura, valorização docente e recursos adequados, promovendo uma educação crítica que contribua para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral; Politecnia; Omnilateralidade; Formação técnica; Emancipação humana.

ABSTRACT: This article explores the challenges and perspectives for implementing an integral and emancipatory education in Brazil, focusing on polytechnics and omnilateralism as alternatives to the fragmented educational model focused on the labor market. From the analysis of legislation such as the National Education Guidelines and Bases Law (LDB), the National Education Plan (PNE) and secondary education reforms, they are highlighted as attempts to integrate technical education with general education, resulting in critical citizens prepared to act in society in a transformative way. However, structural barriers and the pressure to exclusively meet economic demands make it difficult to implement an education that prioritizes full human development and active citizenship. Authors such as Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani and Marise Ramos support the study, emphasizing the need to unite theory and practice to break with the utilitarian logic that predominates in professional education. The article also highlights the historical duality between technical and academic education in Brazil, which persists in shaping education in a compartmentalized manner, compromising truly omnilateral training. It is concluded that, to consolidate an education that goes beyond job training, a commitment from public policies is necessary to guarantee infrastructure, teacher development and adequate resources, promoting critical education that contributes to social transformation and the construction of a fairer and more democratic society.

KEY-WORDS: Comprehensive Education; Polytechnics; Omnilaterality; Technical training; Human emancipation.

RESUMEN: Este artículo explora los desafíos y perspectivas para implementar una educación integral y emancipadora en Brasil, centrándose en los politécnicos y el omnilateralismo como alternativas al modelo educativo fragmentado centrado en el mercado laboral. Del análisis de legislaciones como la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB), el Plan Nacional de Educación (PNE) y las reformas de la educación secundaria, se destacan los intentos de integrar la educación técnica a la educación general, con el objetivo de formar ciudadanos críticos y preparados para actuar en la sociedad de forma transformadora. Sin embargo, las barreras estructurales y la presión para satisfacer exclusivamente las demandas económicas dificultan la implementación de una educación que priorice el desarrollo humano pleno y la ciudadanía activa. Autores como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani y Marise Ramos apoyan el estudio, destacando la necesidad de unir teoría y práctica para romper con la lógica utilitarista que predomina en la formación profesional. El artículo también destaca la dualidad histórica entre educación técnica y académica en Brasil, que persiste en configurar la enseñanza de manera compartimentada, comprometiendo una formación verdaderamente omnilateral. Se concluye que, para consolidar una educación que vaya más allá de la formación profesional, es necesario el compromiso de políticas públicas que garanticen infraestructura, desarrollo docente y recursos adecuados, promoviendo una educación crítica que contribuya a la transformación social y la construcción de una sociedad más productiva y justa. y democrático.

PALABRAS CLAVE: Educación integral, Politécnicos, Omnilateralidad, Formación técnica, Emancipación humana.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário brasileiro, os desafios são evidentes quando o assunto é a promoção de uma educação integral e emancipadora: além da formação técnica voltada para o mercado, é necessário promover um aprendizado que integre dimensões intelectuais, práticas e éticas. Ao propor uma educação mais unificada, que articule o ensino geral e a formação profissional, busca-se superar a fragmentação e estabelecer uma abordagem educativa que prepare os estudantes para uma participação cidadã ativa e transformadora.

A proposta de uma educação mais abrangente, ao contrário do enfoque limitado ao mercado de trabalho, foca na formação de sujeitos capazes de compreender e participar dos processos sociais e produtivos de maneira autônoma e crítica. Embora essa concepção proponha um desenvolvimento humano completo, o sistema educacional brasileiro ainda encontra dificuldades para implementá-la de forma eficaz, cedendo com frequência às demandas do mercado, que priorizam uma formação técnica e imediatista. Assim, questões importantes, como a cidadania crítica e a capacidade de transformação social, acabam por

ser deixadas de lado em um modelo educacional que permanece fragmentado.

O desenvolvimento legislativo da educação brasileira reflete esses conflitos e também as tentativas de progresso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu a base para uma educação que unisse aspectos acadêmicos e técnicos em uma formação mais integrada, visando superar a tradicional separação entre ensino médio e técnico. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi outro avanço importante, buscando implementar uma formação que combinasse conhecimentos científicos, tecnológicos e cidadãos. No entanto, dificuldades na execução prática dessa proposta, como a insuficiência de infraestrutura e a pressão por resultados econômicos, desafiam a implementação de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Outros esforços legislativos incluem o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas para promover a integração entre educação básica e profissional, estimulando uma formação que ofereça desenvolvimento pleno. No entanto, a prática enfrenta barreiras, como uma estrutura educacional que ainda opera de maneira fragmentada e recursos limitados, dificultando a implementação de uma formação que verdadeiramente una teoria e prática. A reforma do ensino médio, introduzindo itinerários formativos, acentua os desafios dessa segmentação, atendendo apenas às necessidades do mercado em detrimento de uma formação integral e consciente, que permita aos alunos exercerem uma cidadania plena.

Essas transformações legislativas refletem o embate com a influência da lógica neoliberal, que, ao priorizar a adaptação ao mercado de trabalho, restringe a formação dos estudantes ao mínimo necessário para empregabilidade imediata. Programas de financiamento educacional reforçam essa dinâmica ao concentrar recursos em uma educação técnica voltada para o mercado, mas deixam de lado a necessidade de formar cidadãos críticos, preparados para compreender e atuar no contexto social. Isso perpetua uma visão utilitarista da educação, desconsiderando o potencial de uma formação mais abrangente e transformadora.

Portanto, o presente artigo busca explorar as possibilidades e limites de uma educação integral e crítica, analisando as leis e políticas educacionais que sustentam esse modelo no Brasil. A partir de uma perspectiva crítica, o estudo visa identificar as condições necessárias para transformar o sistema educacional em um meio de emancipação social, capacitando os estudantes a compreenderem e transformar a sociedade em que

vivem.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA POLITECNIA E DA OMNILATERALIDADE

O debate sobre a educação integral e emancipadora perpassa a concepção de uma formação humana completa e crítica. No contexto educacional brasileiro, a omnilateralidade e a politecnia despontam como fundamentos essenciais para uma educação que transcenda os limites da formação tecnicista e capitalista. Este capítulo aborda as contribuições teóricas que sustentam essas noções, especialmente no pensamento de Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dermeval Saviani, que defendem uma formação que una a teoria à prática e articule educação geral e profissional de forma crítica.

O conceito de omnilateralidade se refere à formação integral do sujeito, abrangendo o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, superando a visão restrita que privilegia apenas a formação técnica e imediata para o mercado. Segundo Saviani (2007), uma formação omnilateral envolve a construção de um indivíduo completo e emancipado, o que implica integrar habilidades manuais e intelectuais em uma concepção educacional que transcende a divisão entre ensino teórico e prático. Esse entendimento de educação visa possibilitar a compreensão crítica da realidade, capacitando os indivíduos a transformarem a sociedade. Essa formação integral é essencial para evitar a educação fragmentada que limita o potencial humano a funções economicamente produtivas.

Em complemento, Frigotto (2009) discute a relação entre a formação omnilateral e a superação do modelo de formação unilateral, o qual reduz o ser humano a mero agente econômico. A omnilateralidade, conforme analisa o autor, proporciona aos indivíduos uma visão de mundo ampla e crítica, promovendo a autonomia. Ao contrário da formação unilateral, a omnilateralidade não se orienta exclusivamente pelo mercado, mas sim pelo desenvolvimento das diversas potencialidades do sujeito, articulando teoria e prática em uma formação integrada e libertadora.

A politecnia é outra base fundamental para a formação integral e omnilateral, já que propõe a integração entre educação geral e profissional, de forma a oferecer aos estudantes uma compreensão global dos processos produtivos. Conforme Ramos (2020), a politecnia busca não apenas preparar indivíduos para o mercado, mas também promover uma visão crítica e emancipadora. Esse conceito visa superar a fragmentação entre a formação teórica e prática, integrando-as em uma educação que valoriza tanto o conhecimento técnico

quanto o científico, ampliando o leque de habilidades e saberes do sujeito.

Para Frigotto (2009), a politecnia representa uma educação que não limita o indivíduo à sua função laboral, mas o habilita a compreender e intervir na realidade social e produtiva. Ao integrar os conhecimentos técnico e teórico, a politecnia permite que os sujeitos desenvolvam uma capacidade crítica e transformadora, essencial para a construção de uma sociedade democrática. Frigotto aponta que essa abordagem é uma resposta necessária ao modelo educacional tradicional, que foca na especialização, atendendo apenas às demandas econômicas e negligenciando a formação cidadã.

A dicotomia entre teoria e prática, presente no sistema educacional brasileiro, é um dos maiores entraves para a construção de uma formação integral. Moura (2007) defende que a fragmentação entre essas dimensões conduz a uma educação superficial e limitada. Ao tratar teoria e prática de forma dissociada, o sistema educacional brasileiro perpetua uma formação que se orienta apenas pelas necessidades do mercado, sem oferecer uma compreensão ampla da realidade. A integração entre esses elementos é crucial para promover uma educação que capacite os sujeitos a exercerem sua cidadania de forma consciente e crítica.

Ramos (2020) argumenta que a superação da fragmentação entre teoria e prática contribui para uma formação que permite ao sujeito compreender o conhecimento de maneira holística. Segundo a autora, essa integração é essencial para a construção de uma educação que possibilite aos estudantes desenvolverem uma visão crítica e emancipadora da realidade, superando a lógica mercadológica que limita a educação a um processo de preparação para o trabalho. Ao integrar teoria e prática, a educação se torna um instrumento para a transformação social e emancipação humana.

Saviani (2007) defende que a educação integral é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para a construção de uma sociedade justa. A educação integral, nesse contexto, é entendida como um processo que vai além das exigências do mercado e se volta para o desenvolvimento de capacidades críticas e emancipadoras. O autor ressalta que, ao possibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a educação integral oferece uma formação que não apenas capacita o indivíduo para o trabalho, mas também para a vida em sociedade, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e crítica.

Nessa perspectiva, a educação integral e omnilateral proposta por Frigotto (2013) visa superar a visão utilitarista da educação. Ao promover uma formação que articula o

conhecimento científico e o técnico, a educação integral possibilita que o sujeito compreenda a sociedade e se capacite para transformá-la. A articulação entre politecnia e omnilateralidade, segundo o autor, é um fundamento essencial para a construção de uma educação que promova a emancipação humana, pois possibilita uma formação crítica e cidadã.

Os fundamentos teóricos da politecnia e da omnilateralidade são essenciais para a construção de uma educação integral e emancipadora. Ao propor uma formação que articule teoria e prática, ciência e técnica, esses conceitos permitem a superação do modelo educacional fragmentado, promovendo uma formação crítica e consciente. A politecnia, ao integrar a educação geral e profissional, possibilita aos sujeitos uma compreensão ampla dos processos sociais e econômicos. Por sua vez, a omnilateralidade propõe uma formação integral, que capacita o sujeito a desenvolver-se em todas as suas potencialidades. Ao implementar esses princípios, a educação se torna um instrumento para a transformação social e para a construção de uma sociedade democrática e justa.

3 ANÁLISE DAS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

A trajetória da legislação educacional brasileira reflete uma série de mudanças significativas voltadas ao fortalecimento da educação como direito fundamental e como instrumento de emancipação humana. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, passando pelo PNE e pela criação dos Institutos Federais, até a recente Reforma do Ensino Médio, cada marco legal visa responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Este capítulo examina criticamente essas leis, observando como cada uma busca promover a formação integral dos sujeitos e quais avanços e desafios persistem no sistema educacional brasileiro.

3.1 Lei nº 9.394/1996 – LDB

A LDB, Lei nº 9.394/1996, representa um marco significativo na educação brasileira, proporcionando uma base normativa que visa consolidar a formação integral dos indivíduos. Com o objetivo de superar a segmentação do ensino, a LDB defende uma

educação que articula aspectos acadêmicos e técnicos, promovendo o desenvolvimento omnilateral dos alunos (Frigotto, 2009). Entretanto, a legislação educacional brasileira passou por momentos de reestruturação, como com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu uma divisão entre o ensino geral e o profissional, dificultando a concretização de uma formação integrada, ao tratar os dois níveis como distintas etapas formativas (Ramos, 2020). Essa separação evidenciou-se controversa, pois, ao priorizar a formação técnica para o mercado, deixou de lado a proposta de uma educação que valorize a cidadania crítica e a emancipação humana.

O Decreto nº 2.208/1997, conforme analisado por Moura (2007), limitou a integração entre o ensino médio e o técnico, separando-os em áreas distintas e enfatizando uma formação técnica voltada para demandas específicas do mercado de trabalho. A estrutura dualizada proposta pelo decreto fragilizou a construção de um ensino médio integrado, ao minimizar a relevância de um currículo que contemple tanto a formação acadêmica quanto a profissional. Saviani (2007) observa que tal fragmentação prejudica a compreensão crítica da realidade, pois impede que os alunos vejam a educação como um processo único e abrangente, essencial para o desenvolvimento completo do ser humano e para a participação cidadã na sociedade. Assim, o decreto representou um retrocesso em relação ao ideal de formação omnilateral defendido pela LDB.

Com a revisão do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, o cenário começou a se modificar. Esse novo decreto promoveu a possibilidade de integração entre o ensino médio e o técnico, permitindo que ambas as formações se complementassem em um mesmo currículo. Ramos (2020) destaca que essa mudança representa um avanço ao possibilitar uma formação politécnica, em que os estudantes podem desenvolver competências teóricas e práticas simultaneamente, favorecendo o desenvolvimento de uma visão crítica do processo produtivo e das dinâmicas sociais. A politecnicidade, nesse sentido, fortalece a autonomia dos sujeitos, pois lhes oferece ferramentas para compreenderem e transformarem a realidade em que estão inseridos.

Além disso, a integração proposta pelo Decreto nº 5.154/2004 está alinhada com o conceito de omnilateralidade, pois fomenta uma educação que não apenas capacita tecnicamente os alunos, mas que os prepara para serem cidadãos críticos e ativos. Frigotto (2013) argumenta que a formação omnilateral, ao contrário de uma formação limitada às habilidades técnicas, promove o desenvolvimento integral dos sujeitos e amplia sua compreensão das complexas relações de trabalho e produção presentes na sociedade

capitalista. Dessa forma, o decreto possibilita a construção de um currículo que prepara o estudante para enfrentar os desafios sociais e econômicos de maneira crítica e transformadora.

A superação da fragmentação entre teoria e prática, um dos princípios defendidos pela LDB e reforçado pelo Decreto nº 5.154/2004, visa formar cidadãos que compreendam a totalidade dos processos sociais e produtivos. Moura (2007) enfatiza que a integração entre teoria e prática permite uma formação mais completa, pois os alunos conseguem relacionar o conhecimento acadêmico com as situações práticas do mundo do trabalho. Esse modelo de ensino não apenas facilita o entendimento dos processos sociais, mas também promove uma educação que valoriza a análise crítica e a capacidade de intervenção no contexto socioeconômico.

Contudo, é importante destacar que, apesar dos avanços promovidos pelo Decreto nº 5.154/2004, ainda existem desafios na implementação de um currículo verdadeiramente integrado. Saviani (2007) pontua que a infraestrutura limitada e a falta de valorização dos profissionais da educação dificultam a aplicação eficaz das diretrizes estabelecidas, comprometendo a concretização de uma educação que atenda plenamente aos princípios de emancipação e cidadania. Nesse sentido, a LDB, complementada pelo Decreto nº 5.154/2004, fornece uma base normativa sólida, mas sua implementação exige esforços contínuos para superar as barreiras estruturais do sistema educacional brasileiro.

Em síntese, a análise da LDB e dos decretos relacionados revela o esforço em estabelecer uma educação que ultrapasse o tecnicismo e promova uma formação crítica e completa dos sujeitos. A possibilidade de integrar ensino médio e técnico representa um avanço significativo para a construção de uma educação cidadã, omnilateral e emancipadora. No entanto, é fundamental que as políticas educacionais continuem a priorizar os meios necessários para que essa integração seja uma realidade em todo o sistema educacional, garantindo, assim, uma formação integral e crítica dos cidadãos brasileiros.

3.2 Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014 – PNE

O PNE dos períodos de 2001-2010 e 2014-2024 representa uma série de políticas e metas que o Estado brasileiro formulou para fomentar o desenvolvimento da educação em todas as esferas, com atenção especial à educação profissional e tecnológica. O PNE 2001-

2010, instituído pela Lei nº 10.172/2001, destaca-se por introduzir um conjunto de objetivos voltados à expansão da educação técnica e à melhoria da formação profissional. Contudo, esse plano enfrentou desafios em sua implementação, principalmente devido à estrutura fragmentada da educação profissional, que, conforme pontua Frigotto (2013), limita a formação integral e crítica dos indivíduos ao focar no desenvolvimento de habilidades específicas e voltadas ao mercado de trabalho.

O PNE 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005/2014, revisita e amplia as metas do plano anterior, propondo uma articulação mais robusta entre o ensino médio e a formação técnica, de modo a oferecer uma educação que contribua para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Esse plano enfatiza a necessidade de uma educação omnilateral, em que a formação técnica e científica esteja integradas à educação básica, promovendo a emancipação humana e a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade (Frigotto, 2013). A omnilateralidade, conforme argumentam Saviani (2012) e Ramos (2014), é uma abordagem educativa que ultrapassa o treinamento técnico, visando o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões intelectual, ética e social.

O conceito de omnilateralidade, crucial para a construção das metas do PNE, aponta para uma educação integrada que não se limita às demandas imediatas do mercado de trabalho, mas que prepara o indivíduo para entender e transformar a realidade em que vive. A abordagem omnilateral é fundamental para a educação profissional e tecnológica proposta no PNE 2014-2024, especialmente no que tange à implementação do ensino médio integrado. Esse modelo educativo visa romper com a histórica dualidade educacional que separa o ensino técnico do acadêmico, promovendo uma formação que prepara o aluno tanto para o mundo do trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania.

Apesar das metas estabelecidas, a falta de efetividade do PNE em implementar uma integração real entre o ensino médio e a formação técnica, destacando que muitas instituições ainda operam de forma fragmentada. Essa fragmentação, mantém o ensino técnico e o acadêmico em esferas distintas, o que dificulta a formação integral do estudante e limita seu desenvolvimento como cidadão crítico. Essa crítica é reforçada por Moura (2007), que argumenta que a falta de uma articulação entre as esferas de ensino perpetua a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, comprometendo a concretização de uma educação verdadeiramente emancipadora e crítica.

No contexto da educação profissional e tecnológica, o PNE também prevê estratégias para expandir o acesso ao ensino técnico e melhorar a qualidade da formação,

enfatizando a importância de uma educação que prepare o indivíduo para atuar criticamente na sociedade. A politécnia, abordada por Saviani (2007) e Frigotto (2013), é um princípio essencial nesse processo, pois defende que a formação profissional deve capacitar o aluno a compreender os processos produtivos em sua totalidade, integrando conhecimentos científicos e técnicos com uma visão crítica da realidade social. Esse enfoque é fundamental para promover uma formação que não apenas capacita, mas também possibilita ao estudante uma compreensão ampla dos mecanismos sociais e produtivos.

As políticas de educação profissional e tecnológica previstas nos PNEs buscam, portanto, atender às demandas do mercado de trabalho e, simultaneamente, promover uma formação cidadã e crítica. Todavia, Frigotto (2009) alerta que as limitações estruturais e a escassez de recursos nas escolas públicas brasileiras são obstáculos significativos para a implementação efetiva dessas metas, o que compromete a capacidade do PNE de alcançar a educação emancipadora proposta em suas diretrizes. A superação desses desafios, requer investimentos contínuos em infraestrutura, formação de professores e políticas que promovam uma integração efetiva entre ensino médio e técnico, garantindo que a educação seja um instrumento de transformação social.

Em síntese, o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024 representam avanços importantes no reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integrada e formadora de cidadãos críticos. No entanto, as críticas Frigotto, destacam que o Brasil ainda enfrenta dificuldades em implementar essas políticas de maneira efetiva, sendo necessário um esforço contínuo e investimentos para que a educação profissional se torne um meio de emancipação humana e formação integral.

3.3 Lei nº 11.892/2008 e a Criação dos Institutos Federais

A Lei nº 11.892/2008, que estabelece a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), representa um marco na ampliação da educação técnica e tecnológica no Brasil. O objetivo dos IFs é promover uma educação voltada para a formação integral, que não se limite ao treinamento específico para o mercado de trabalho, mas que considere a formação humana omnilateral. Segundo Frigotto (2009), os Institutos Federais trazem consigo a proposta de ensino integrado, buscando superar a histórica dicotomia entre o ensino acadêmico e técnico. Esse modelo de educação tem como uma de

suas principais premissas a articulação entre formação científica, tecnológica e cidadã, integrando diferentes saberes e habilidades e promovendo uma compreensão crítica dos processos sociais.

O papel dos Institutos Federais na promoção da politecnia é significativo, pois se baseia na concepção de que a formação integral deve abranger o conhecimento das bases científicas e técnicas dos processos de trabalho. Essa perspectiva, como apontado por Saviani (2007), valoriza o trabalho como princípio educativo e busca romper com o modelo tradicional que fragmenta o ensino técnico e o ensino acadêmico. Dessa forma, os IFs propõem um currículo integrado que considera o trabalho como um eixo estruturante, articulando ciência, tecnologia e cultura e fomentando uma visão crítica da sociedade.

Contudo, o processo de implementação dos IFs enfrenta diversos desafios. Moura (2013) destaca que, embora a proposta de integração curricular seja avançada, na prática, a organização das disciplinas e a divisão entre áreas técnicas e acadêmicas ainda persistem em muitos contextos, dificultando uma efetiva integração. Essa fragmentação do ensino impede a plena realização da proposta dos IFs e perpetua o modelo que prepara os alunos para o mercado de trabalho sem promover uma visão crítica e emancipadora. Para superar esses desafios, é necessário que os IFs invistam em uma formação docente que compreenda e valorize a proposta integrada, bem como em infraestrutura que permita a realização de atividades interdisciplinares e práticas.

Além disso, a criação dos Institutos Federais traz à tona o debate sobre os conflitos entre a formação integral e as demandas do mercado de trabalho. Ramos (2020) observa que a pressão por uma formação voltada para o mercado muitas vezes enfraquece a proposta de educação integral e omnilateral dos IFs, desviando o foco da formação humana para uma capacitação técnica imediata e utilitária. Esse conflito, presente desde a criação dos Institutos, evidencia as tensões entre os objetivos educativos e os interesses econômicos, que frequentemente priorizam a formação de mão de obra especializada em detrimento de uma educação crítica e abrangente.

Outro ponto relevante é a capacidade dos IFs de democratizar o acesso à educação técnica e tecnológica em regiões que, historicamente, careciam de oportunidades de formação profissional. A expansão dos Institutos Federais para o interior do Brasil, promovida pela Lei nº 11.892/2008, amplia a possibilidade de desenvolvimento regional e social, favorecendo a inclusão de jovens que, de outra forma, estariam excluídos da formação técnica e científica (Moura, 2007). Essa expansão é essencial para a redução das

desigualdades educacionais e regionais, embora ainda existam desafios relacionados à adequação dos currículos à realidade local e ao fortalecimento da infraestrutura das unidades.

Em síntese, os Institutos Federais representam um avanço significativo para a educação técnica e tecnológica no Brasil, buscando promover uma formação integral e omnilateral que prepare os indivíduos para o mercado de trabalho e para a vida cidadã. No entanto, a efetiva implementação dessa política enfrenta desafios estruturais e ideológicos, que incluem a fragmentação curricular, a pressão por atender às demandas do mercado e a necessidade de infraestrutura adequada. Para que os IFs alcancem plenamente seu potencial, é fundamental que se consolidem como espaços de educação crítica e integradora, onde a formação humana integral seja priorizada em detrimento de uma visão utilitarista da educação.

3.4 Lei nº 12.796/2013 – Atualização da LDB

A Lei nº 12.796/2013 trouxe alterações significativas à LDB, de 1996, ao incluir entre as finalidades da educação básica o pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No contexto da educação técnica e tecnológica, essa atualização representa um avanço na direção da educação integral, ao reforçar a importância de uma formação que articule conhecimentos técnicos com uma base humanística, visando uma preparação ampla para os desafios do mundo contemporâneo (Frigotto, 2009). Esse enfoque promove a politecnia, conceito que busca integrar o conhecimento teórico e prático, fornecendo uma base de formação que prepara o estudante não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa na sociedade (Saviani, 2007).

Contudo, a implementação efetiva dessas diretrizes encontra barreiras na realidade educacional brasileira, onde os interesses do mercado de trabalho muitas vezes prevalecem sobre a formação integral (Moura, 2013). A educação técnica tende a ser moldada para atender às demandas imediatas de empregabilidade, o que limita o potencial emancipador da educação e reduz o alcance do conceito de politecnia. Segundo Moura (2007), há uma dualidade histórica na educação brasileira que separa a formação intelectual da formação técnica, perpetuando uma hierarquia entre saberes e dificultando a integração curricular. Nesse sentido, a Lei nº 12.796/2013 representa um avanço normativo, mas a prática ainda

enfrenta a resistência de setores que priorizam a formação voltada exclusivamente para o mercado.

A atualização da LDB também se alinha com políticas anteriores, como a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, reforçando a ideia de integração entre a educação básica e a formação profissional. Os Institutos Federais emergem como espaços fundamentais para a aplicação da politecnicidade e da formação integral, ao buscarem combinar o ensino médio com a formação técnica e tecnológica em uma proposta unificada (Ramos, 2020). No entanto, essa implementação enfrenta desafios, como a escassez de recursos e a pressão por atender à demanda de mão de obra especializada, o que frequentemente impede uma educação que promova a emancipação humana de maneira plena (Frigotto, 2013).

Por fim, embora a Lei nº 12.796/2013 reforce a importância de uma formação completa e omnilateral, os conflitos com o mercado de trabalho e as limitações institucionais continuam a dificultar a implementação de uma educação verdadeiramente integradora. A busca por uma formação que priorize tanto o desenvolvimento técnico quanto o humano exige um compromisso contínuo dos gestores e legisladores, assim como uma reflexão crítica sobre o papel social da educação no Brasil (Ramos, 2020; Saviani, 2007).

3.5 Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio no Brasil

A Lei nº 13.415, sancionada em 2017, reformou o ensino médio no Brasil, introduzindo alterações significativas na estrutura curricular e na organização dos itinerários formativos, com a justificativa de tornar a etapa final da educação básica mais alinhada ao mercado de trabalho. Entre as mudanças, destaca-se a possibilidade de escolha, pelo estudante, de itinerários específicos, como ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e ensino técnico-profissional. Contudo, a flexibilidade da reforma traz embutida uma segmentação que gera preocupações sobre a formação integral dos alunos (Frigotto, 2013). Ao segmentar a educação em áreas específicas, a lei limita o acesso a uma formação abrangente, comprometendo o princípio de formação integral defendido pelo pensamento educacional crítico, que visa o desenvolvimento humano em sua totalidade (Saviani, 2007).

A reforma também ampliou a carga horária mínima para 1.400 horas anuais,

pretendendo alcançar um ensino integral. No entanto, esse aumento de carga horária não necessariamente implica um avanço em qualidade, considerando que a reorganização curricular prioriza conteúdos práticos em detrimento de uma formação reflexiva. De acordo com Ramos (2020), o ensino médio deveria promover uma educação omnilateral e formativa, que prepare os estudantes para a vida em sociedade, não apenas para o mercado. A carga horária maior, sem uma organização curricular que valorize todas as dimensões do ser humano, pode intensificar a desigualdade educacional, uma vez que não há garantias de que todas as escolas possam oferecer os cinco itinerários, o que limita as escolhas de alunos de escolas públicas (Moura, 2013).

Outro ponto crítico refere-se à contradição entre a proposta da Lei nº 13.415 e a formação politécnica, que busca integrar as diferentes áreas do saber. Conforme Frigotto (2009) destaca, a politecnia tem como base o entendimento de que o conhecimento deve ser global e integrador, favorecendo a compreensão da complexidade social e econômica. A reforma, ao possibilitar a especialização precoce e fragmentada, se distancia dessa proposta ao atender a interesses de curto prazo do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação ampla e crítica. Dessa forma, a segmentação do currículo coloca em questão o desenvolvimento de uma educação que promova autonomia e emancipação, valores centrais da educação integral (Frigotto, 2013).

A dualidade entre formação acadêmica e profissionalizante, evidenciada na Lei nº 13.415, perpetua uma dicotomia histórica na educação brasileira, que, segundo Moura (2007), contribui para a manutenção de desigualdades sociais. Ao permitir a escolha de itinerários formativos voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, a reforma deixa em segundo plano uma formação humanística que vise a emancipação dos indivíduos. Essa organização curricular, direcionada para a inserção no mercado, não promove o desenvolvimento crítico necessário para que os alunos compreendam sua posição na sociedade e se tornem agentes de transformação social (Ramos, 2020).

Em resumo, a Lei nº 13.415/2017, apesar de introduzir mudanças significativas, apresenta contradições com os princípios de uma educação omnilateral, sendo mais adequada ao modelo de formação fragmentada, que prepara os alunos para funções específicas e não para uma atuação cidadã e crítica. Frigotto (2009) e Saviani (2007) defendem que a educação deve promover uma compreensão integrada do trabalho e da sociedade, o que é limitado pela organização dos itinerários formativos da reforma. Ao estabelecer uma lógica segmentada, a legislação vai de encontro à ideia de formação

politécnica, que seria capaz de desenvolver uma educação integral e emancipadora, em sintonia com os preceitos de uma sociedade democrática.

3.6 Lei nº 14.945/2024 – Contrarreforma do Ensino Médio no Brasil

A Lei nº 14.945/2024, conhecida como a nova reforma do ensino médio, surge como uma tentativa de aprimorar a formação dos jovens brasileiros, por meio de uma organização curricular mais flexível e ampliada. Entre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária mínima para 1.600 horas anuais e a manutenção de itinerários formativos, o que permitiria ao estudante optar por uma área de conhecimento mais alinhada às suas expectativas profissionais. Essa estrutura de itinerários, no entanto, levanta questionamentos sobre a segmentação curricular e as limitações impostas ao acesso à formação integral, indo contra princípios que visam uma formação omnilateral e politécnica, que abrangem o desenvolvimento pleno e emancipado do ser humano.

A ampliação da carga horária das disciplinas da base comum no ensino médio pode trazer benefícios significativos, proporcionando aos estudantes uma formação mais sólida e abrangente nas áreas fundamentais do conhecimento. Ao dedicar mais tempo às disciplinas como matemática, português, ciências e estudos sociais, os alunos têm a oportunidade de aprofundar conceitos essenciais, aprimorar habilidades analíticas e desenvolver o pensamento crítico. Esse aumento no tempo de estudo contribui para o fortalecimento da base acadêmica dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho, onde uma compreensão robusta das disciplinas fundamentais é cada vez mais valorizada.

Além disso, o aumento da carga horária da base comum pode promover uma educação mais equitativa e inclusiva, especialmente para estudantes de escolas públicas, que muitas vezes carecem de recursos complementares de apoio ao aprendizado. Com mais tempo para dedicar às disciplinas fundamentais, as escolas podem implementar estratégias pedagógicas diversificadas, como atividades interdisciplinares e práticas de reforço, que ajudam a reduzir lacunas de aprendizagem e a atender diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Essa abordagem mais aprofundada contribui para nivelar as oportunidades educacionais, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma formação abrangente e de qualidade, capaz de ampliar suas possibilidades futuras.

Um dos aspectos positivos da Lei nº 14.945 é a possibilidade de flexibilizar a escolha dos alunos, permitindo que eles direcionem seus estudos conforme suas preferências e aspirações futuras. Essa flexibilidade é uma tentativa de tornar o ensino médio mais atrativo e menos engessado, adaptando-o à diversidade de interesses dos estudantes e potencialmente reduzindo os índices de evasão escolar, que são elevados em muitos contextos brasileiros (Ramos, 2020). A liberdade de escolha pode trazer mais motivação e engajamento, possibilitando que o aluno visualize sua formação como uma ponte para o futuro que almeja. No entanto, a implementação prática dessa proposta enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada e recursos nas escolas públicas, o que limita a real liberdade de escolha para todos.

Sob uma análise crítica, a reforma proposta pela Lei nº 14.945 parece alinhar-se com as demandas de mercado ao proporcionar itinerários formativos com foco em áreas específicas, como ciências da natureza, linguagens, ciências humanas, matemática e ensino técnico-profissional. Frigotto (2013) argumenta que esse tipo de segmentação atende mais aos interesses de um sistema capitalista que busca a formação de mão de obra qualificada para áreas específicas, ao invés de um processo educativo que promova uma compreensão integrada e crítica da sociedade. Em vez de uma educação que valorize a totalidade e prepare os alunos para se tornarem cidadãos ativos e conscientes, a nova legislação limita essa formação à capacitação técnica e prática, contribuindo para uma visão reducionista do papel da educação na sociedade.

Outro ponto central da Lei nº 14.945 é a ampliação da carga horária do ensino médio, sob o pretexto de alcançar o ensino em tempo integral. Embora a proposta sugira que essa mudança trará mais oportunidades de formação, é preciso observar que a simples ampliação da carga horária não é suficiente para garantir uma educação integral e emancipadora. Como apontado por Moura (2007), uma educação omnilateral e de qualidade depende de fatores que vão além do tempo de permanência na escola, envolvendo infraestrutura adequada, profissionais qualificados e uma organização curricular que integre diversas dimensões do conhecimento. Para muitos estudantes, especialmente os de redes públicas em regiões carentes, essa carga horária adicional pode representar um ônus, pois nem todas as escolas têm a capacidade de oferecer um ensino integral com qualidade.

Essa desigualdade estrutural entre escolas públicas e privadas pode perpetuar a exclusão e as desigualdades sociais, ao invés de reduzi-las. De acordo com Ramos (2020),

as escolas públicas frequentemente enfrentam desafios para implementar os itinerários formativos em sua totalidade, o que limita as opções de escolha para os alunos de baixa renda. Em contraste, os alunos das escolas privadas, que possuem mais recursos, têm maior acesso a uma diversidade de itinerários, o que amplia suas possibilidades de formação. Assim, a Lei nº 14.945, ao invés de promover a igualdade de oportunidades, pode reforçar as desigualdades existentes, distanciando ainda mais os estudantes das classes populares das oportunidades de desenvolvimento integral e humanístico.

A organização curricular proposta pela nova lei reflete uma visão instrumental da educação, onde o conhecimento é separado em “nichos” de saber, e cada área é tratada como um fim em si mesma, sem uma integração com o todo. Essa fragmentação do conhecimento, conforme Frigotto (2013), não atende ao desenvolvimento pleno do estudante, mas ao contrário, reforça uma visão limitada e técnica, que visa apenas atender as demandas do mercado de trabalho. Saviani (2007) reforça que a educação integral é fundamental para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de intervir e transformar a sociedade. Ao segmentar o ensino médio, a Lei nº 14.945 contradiz esse ideal, transformando a escola em um local de formação para o trabalho, ao invés de um espaço de formação humana integral.

Outro ponto de contradição é a falta de articulação com a proposta de politecnia. A politecnia defende que o ensino deve ser integrador e formativo, permitindo ao estudante compreender a totalidade do processo produtivo e, ao mesmo tempo, desenvolver uma consciência crítica. No entanto, ao oferecer itinerários formativos que segregam as áreas do conhecimento, a Lei nº 14.945 distancia-se desse ideal, direcionando o estudante para um processo educativo voltado para a especialização precoce (Frigotto, 2009). Em vez de um ensino que prepare o estudante para entender e atuar de maneira crítica no mundo, a nova legislação se volta para uma formação utilitária, que visa atender às demandas econômicas e empresariais do contexto capitalista.

A Lei nº 14.945/2024, portanto, apresenta contradições importantes para uma formação humana emancipada e integral. A segmentação curricular, ao promover uma especialização precoce e limitar a formação integral, compromete o desenvolvimento de uma educação que valorize a emancipação e a autonomia. Moura (2013) afirma que o ideal da educação omnilateral pressupõe o acesso a um conhecimento integrado e reflexivo, que permita aos estudantes compreenderem as complexidades da sociedade e se posicionarem de forma ativa. No entanto, a legislação atual, ao fragmentar o currículo, limita essa

possibilidade, direcionando o ensino médio para uma formação técnica e limitada.

Assim, ao invés de propor uma reforma que contemple os valores de uma educação democrática e inclusiva, a Lei nº 14.945 parece acentuar a divisão entre formação para o mercado de trabalho e formação humanística, ignorando as necessidades de uma sociedade que exige cidadãos conscientes e participativos. Frigotto (2013) argumenta que essa separação histórica entre educação básica e educação profissional é um reflexo das contradições da própria sociedade capitalista, que vê a educação como um meio para atender às demandas produtivas, e não como um fim em si mesmo. Em uma perspectiva crítica, a educação deve ser um processo de formação integral que promova a emancipação humana e permita aos indivíduos compreenderem sua função social e transformarem a realidade.

4 IMPACTOS DA LÓGICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para abordar a análise dos impactos da lógica neoliberal na educação profissional, bem como as críticas de autores como Frigotto e Antunes ao modelo neoliberal, podemos explorar a influência desta lógica sobre a formação e qualificação de trabalhadores, enfocando as consequências da flexibilização e segmentação curricular para a construção de uma educação integral.

Inicialmente, a lógica neoliberal promove uma segmentação da educação profissional em detrimento da formação integral, ampliando a dissociação entre o saber técnico e a formação crítica dos alunos. Segundo Frigotto (2009), essa lógica molda a educação para atender às demandas do mercado, configurando o ensino não mais como um direito, mas como uma mercadoria. Assim, ao invés de buscar o desenvolvimento da omnilateralidade — que abrange a formação integral e politécnica do indivíduo —, a educação profissional tende a priorizar conhecimentos técnicos que favorecem a adaptação ao mercado (Frigotto, 2013). Em complemento, vale destacar que essa crítica apontando que a flexibilização das contratações e a desregulamentação do trabalho são reflexos desse modelo educacional, que visa a moldar trabalhadores adaptáveis e com competências específicas, mas com limitações na capacidade crítica e de autoconhecimento.

A segmentação curricular que resulta dessa lógica leva a uma fragmentação do conhecimento, dificultando a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Moura (2013) observa que, ao dissociar as áreas do conhecimento, o neoliberalismo na educação acaba

promovendo a instrumentalização do saber, onde os conteúdos são organizados de forma compartimentada para atender a exigências de mercado, em detrimento da formação humana integral. Esse modelo segmentado distancia-se da utopia da politecnicidade e da educação omnilateral, pois limita o acesso dos alunos ao conhecimento global e integrado, sendo esta uma premissa defendida por Saviani (2007) ao enfatizar que o trabalho deve ser considerado o princípio educativo que unifica o conhecimento prático e teórico.

O financiamento das políticas educacionais, especialmente através de programas como o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), também reflete as contradições do neoliberalismo na educação. Embora o FUNDEB tenha o propósito de promover o desenvolvimento da educação básica e profissional, Frigotto (2013) critica que o modelo de financiamento não assegura a integração entre a educação geral e a formação técnica. Além disso, o Decreto nº 6.302/2007, que regulamenta a certificação profissional, foca na qualificação voltada para a empregabilidade, subvalorizando o papel da formação para a cidadania e a compreensão crítica do contexto social e histórico.

No contexto neoliberal, a implementação de políticas como a certificação profissional reforça a adaptação da educação às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Frigotto (2009) argumenta que essas políticas desconsideram a importância de uma formação integral, promovendo uma "formação funcional", que atende a demandas setoriais, mas não ao desenvolvimento integral do indivíduo. Esse modelo reduz a educação ao aspecto técnico e específico, limitando a amplitude formativa e o desenvolvimento de habilidades críticas.

Além disso, Moura (2007) sugere que a reforma do ensino, marcada pela influência neoliberal, prejudica a construção da cidadania ao priorizar uma formação técnica sobre a educação integral. Ao desvincular o ensino técnico da formação humanista, a lógica neoliberal restringe a possibilidade de os alunos desenvolverem uma visão crítica sobre a sociedade e o papel da sua formação profissional nesse contexto. Este cenário reforça a dualidade entre educação profissional e educação geral, promovendo a especialização e funcionalização da educação em detrimento de uma formação polivalente e integral.

Os desafios para implementar políticas que promovam uma educação integral, politécnica e omnilateral aumentam em um contexto de crescente influência neoliberal. Saviani (2007) observa que a lógica do capital tende a moldar as práticas educacionais para atender às demandas produtivas, afastando-se de uma concepção de educação que promova o desenvolvimento humano completo. Frigotto (2013) destaca que a integração curricular

proposta na formação politécnica encontra barreiras quando confrontada com a fragmentação promovida pela divisão do currículo em áreas técnicas e gerais, que limitam a compreensão holística do conhecimento.

A partir dessas reflexões, conclui-se que a lógica neoliberal impõe uma educação que não atende plenamente às necessidades de uma formação crítica e integral, direcionando os alunos para a inserção no mercado de trabalho de forma limitada e segmentada. A educação, nesse modelo, se afasta da proposta de omnilateralidade e politecnicidade, assumindo uma função utilitária e de curto prazo, que compromete o potencial emancipatório da educação integral e humanizadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reiteram a importância de construir uma educação integral no Brasil, especialmente em um contexto marcado pela histórica fragmentação do ensino, voltada em grande parte às demandas do mercado. A análise das legislações educacionais revela avanços significativos, como os proporcionados pela LDB e pelo PNE, assim como pela criação dos Institutos Federais. Esses marcos legais estabelecem uma base importante para uma educação que unifique ensino técnico e formação geral, promovendo a cidadania ativa e crítica. Contudo, a implementação dessas leis ainda enfrenta barreiras estruturais, como a falta de investimentos adequados e a pressão para atender exclusivamente às demandas do mercado, o que prejudica a consolidação de um modelo de ensino realmente emancipador.

A implementação de uma educação integral e emancipadora no Brasil exige superar as barreiras históricas e estruturais que ainda limitam o alcance da politecnicidade e da omnilateralidade no sistema educacional. Essas barreiras são reforçadas pela segmentação curricular e pelo foco utilitarista, frequentemente impostos por uma lógica de mercado que prioriza a formação de mão de obra para atender às demandas econômicas imediatas. Esse enfoque reduz a educação a uma função instrumental, desviando-a do seu potencial de promover uma formação crítica e transformadora. Nesse sentido, fortalecer a integração entre ensino técnico e formação geral é essencial para consolidar uma abordagem que vá além das habilidades específicas, promovendo o desenvolvimento humano em sua totalidade e formando cidadãos críticos e atuantes (Frigotto, 2009; Saviani, 2007).

Ao longo do estudo, verificou-se que o modelo educacional brasileiro permanece

atrelado a uma lógica utilitarista, que limita a formação integral dos estudantes e enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas para o trabalho. Essa abordagem, orientada pelo viés neoliberal, compromete a efetiva realização de uma educação omnilateral e integral. A superação dessa visão restritiva é fundamental para possibilitar a formação de indivíduos que compreendam a realidade de maneira crítica e estejam aptos a contribuir para transformá-la. Assim, o desafio é transitar para um modelo educacional que priorize o desenvolvimento humano pleno, tornando a educação não apenas um direito fundamental, mas também um instrumento de emancipação.

Para avançar nesse modelo educacional, é necessário implementar políticas públicas que assegurem recursos e infraestrutura adequados, possibilitando uma formação integrada e voltada para o desenvolvimento completo dos indivíduos. Os princípios da politecnicidade e omnilateralidade, ao promoverem a unificação entre teoria e prática, permitem que os estudantes compreendam e intervenham criticamente nas relações sociais e econômicas. Portanto, uma educação integral não deve limitar-se a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas deve capacitá-los a atuar como agentes de transformação social, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, é crucial que as políticas educacionais avancem para integrar de fato as dimensões teóricas e práticas do ensino, conforme sugerido pelas críticas de autores como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani e Marise Ramos. Para que a educação integral e emancipadora se concretize, é necessário implementar políticas públicas que assegurem condições para uma formação omnilateral e politécnica, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais e sociais. Esse modelo educativo deve, portanto, não apenas preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também capacitá-los para a vida em sociedade, promovendo uma cidadania ativa e a construção de uma sociedade mais justa.

A resistência histórica em romper com a dualidade entre ensino técnico e formação geral constitui um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente integral. O fortalecimento da politecnicidade e da omnilateralidade, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas consistentes, poderia transformar a educação em um processo que prepare os estudantes para compreender e intervir na realidade social de maneira crítica. Para isso, é indispensável que se assegurem recursos para infraestrutura, formação continuada de professores e valorização do trabalho docente, elementos fundamentais para que as instituições de ensino possam concretizar os princípios de uma

formação integrada.

Concluindo, construir um sistema educacional que promova uma cidadania crítica e uma sociedade mais justa requer superar as barreiras estruturais e implementar políticas que priorizem a educação integral como um bem comum. A unificação entre teoria e prática, ciência e técnica, propicia uma formação completa, na qual os estudantes desenvolvem uma visão holística e crítica do mundo. Dessa forma, a educação integral no Brasil não se limita a capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas os prepara para atuar ativamente na sociedade, fortalecendo o compromisso com a democracia e a transformação social.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. *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, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação obrigatória na educação infantil e a universalização do ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga dispositivos das Leis nº 11.415, de 7 de janeiro de 2009, e nº 12.415, de 9 de agosto de 2011; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.945*, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n^{os} 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm#:~:text=L14945&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. *Lei n^o 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Educação em Questão*, Natal, v. 47, n. 34, p. 123-141, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 31 out. 2024.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 15-35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

RAMOS, M. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 45-63, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15279>. Acesso em: 23 out. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.