

**Artículo de reflexión**

**Cómo citar:** da Silva, L. M., Colares, M. L. I. S., & Sartori, L. (2025). Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação integral. *Praxis Pedagógica*, 25(38), 102-127. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.38.2025.102-127>

**ISSN:** 0124-1494

**eISSN:** 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 24 febrero 2025

**Aceptado:** 29 abril 2025

**Publicado:** 16 junio de 2025

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

**Luciene Maria da Silva**

Universidade Federal do Oeste do Pará  
lulucyenesilva@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-8178-2651  
Brasil

**Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares**

Universidade Federal do Oeste do Pará  
liliacolaress@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-5915-6742  
Brasil

**Leandro Sartori**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br  
orcid.org/0000-0001-6073-1313  
Brasil



# Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação integral

## Aportes de la pedagogía histórico-crítica a la educación integral

## Contributions of Historical-Critical Pedagogy to Comprehensive Integral Education

### Resumo

Neste estudo, analisam-se as contribuições da pedagogia histórico-crítica (PHC) para a implementação da concepção de educação integral. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores como Saviani (1989, 2011, 2021, 2024) e Lombardi *et al.* (2021). Os resultados indicam que a PHC contribui para a educação integral ao oferecer uma fundamentação teórica que promove uma formação omnilateral, crítica e emancipatória dos estudantes. Entretanto, sua efetivação enfrenta desafios estruturais no contexto capitalista, que impõe barreiras à transformação educacional e social. Conclui-se que a implementação da educação integral na perspectiva da PHC requer uma reestruturação curricular e pedagógica, além do fortalecimento do papel dos professores como agentes de mudança.

**Palavras-chave:** pedagogia histórico-crítica, educação integral, formação omnilateral, políticas públicas, emancipação.

### Resumen

El estudio analiza los aportes de la pedagogía histórico-crítica (PHC) a la implementación de la educación integral. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, basada en una revisión bibliográfica de autores como Saviani (1989, 2011, 2021, 2024) y Lombardi *et al.* (2021). Los resultados indican que la PHC contribuye a la educación integral al brindar una

fundamentación teórica que promueve una formación omnilateral, crítica y emancipadora de los estudiantes. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos estructurales en el contexto capitalista, lo que impone barreras a la transformación educativa y social. Se concluye que la implementación de la educación integral desde la perspectiva de la PHC requiere una reestructuración curricular y pedagógica, además del fortalecimiento del rol de los docentes como agentes de cambio.

**Palabras clave:** bpedagogía histórico-crítica, educación integral, formación omnilateral, políticas públicas, emancipación.

### **Abstract**

This study analyzes the contributions of Historical-Critical Pedagogy (HCP) to the implementation of integral education. The research adopts a qualitative approach based on a literature review of authors such as Saviani (1989, 2011, 2021, 2024) and Lombardi *et al.* (2021). The results indicate that HCP contributes to integral education by providing a theoretical foundation that promotes omnilateral, critical, and emancipatory student development. However, the implementation of HCP faces structural challenges in the capitalist context, which poses barriers to educational and social transformation. The study concludes that implementing integral education from the perspective of HCP requires curricular and pedagogical restructuring, along with the strengthening of teachers' roles as agents of change.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy, Integral Education, Omnilateral Development, Public Policy, Emancipation.

A educação integral tem sido um tema recorrente nas políticas educacionais brasileiras, historicamente associada à ampliação da jornada escolar e ao aprimoramento do processo formativo. Ao longo do tempo, assumiu diferentes formatos, como as Escolas-Parque de Anísio Teixeira (1950) e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro (1980). Essas experiências buscavam oferecer uma formação mais ampla, integrando atividades culturais, esportivas e artísticas ao currículo escolar. No entanto, enfrentaram desafios que comprometeram sua continuidade e expansão.

A institucionalização da educação integral no Brasil ocorreu apenas no final do século 20 e no início do 21, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep, 2015]). Esses dispositivos legais não tornaram a educação integral uma política nacional obrigatória, mas estabeleceram diretrizes e metas para que estados e municípios pudessem estruturá-la conforme suas realidades e capacidades. A implantação de programas federais, como o Mais Educação (2007) e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (2023), buscou estimular a ampliação dessa modalidade educacional. Contudo, sua implementação tem ocorrido de maneira desigual entre as regiões do país, resultando em desafios significativos, como a falta de infraestrutura e o financiamento insuficiente, que impactam diretamente na qualidade e efetividade dessa política educacional.

Para além da falta de infraestrutura e do financiamento insuficiente, um dos desafios centrais da educação integral diz respeito à garantia de que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada por um currículo que promova a formação omnilateral dos estudantes. Para tanto, faz-se necessário compreender que a mera extensão da jornada escolar não assegura, por si só, uma formação crítica e emancipatória, sendo fundamental um modelo pedagógico que favoreça a apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e a compreensão das contradições sociais.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica (PHC) apresenta-se como um referencial teórico importante para a implementação da educação integral, pois compreende a escola como um espaço de produção e apropriação do conhecimento que deve servir à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

Essa perspectiva propõe que a educação supere a fragmentação curricular e garanta aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, permitindo-lhes interpretar criticamente a realidade e intervir nela de maneira consciente.

A efetivação desse modelo educacional requer a participação ativa da escola e dos professores, os quais atuam como mediadores entre o conhecimento e os estudantes. Nesse contexto, o docente não é apenas um transmissor de conteúdos, mas também um agente de transformação social, responsável por organizar intencionalmente as práticas pedagógicas de modo a promover uma educação crítica e significativa. Para isso, é fundamental que sua formação, inicial e continuada, esteja alinhada aos princípios da PHC, a fim de orientar sua atuação para a construção de uma escola que favoreça a apropriação crítica do conhecimento e sua ressignificação na luta contra as desigualdades sociais.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é destacar as contribuições da PHC para a implementação da educação integral, enfatizando seu papel na formação omnilateral dos estudantes e na superação das contradições estruturais que dificultam essa política. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa para o estudo sobre as contribuições da PHC (Saviani, 2011) para a fundamentação das políticas e práticas da educação integral. Com caráter teórico-bibliográfico, a pesquisa realiza uma revisão sistemática da literatura, analisando textos acadêmicos e documentos oficiais sobre a implementação da educação integral no Brasil. A partir dessa análise, buscamos problematizar os desafios e possibilidades dessa política educacional, considerando suas implicações curriculares, estruturais e pedagógicas.

O artigo está estruturado em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais: “Educação em tempo integral e educação integral: perspectivas e desafios” contextualiza o histórico da educação integral no Brasil, diferenciando as concepções de *educação em tempo integral* e *educação integral*, e apresenta os desafios enfrentados na implementação dessa política educacional; “Pedagogia histórico-crítica: breve histórico e princípios fundamentais” apresenta a origem da PHC e seus princípios teóricos, destacando sua relação com a formação omnilateral e com a transformação social; “O papel do professor e da escola como agentes de transformação” discute a importância do trabalho docente na implementação da PHC, enfatizando a necessidade de uma formação crítica e emanci-

patória dos educadores; e “Desafios e perspectivas da PHC na educação integral” analisa as dificuldades e potencialidades da aplicação da PHC na educação integral, considerando as contradições estruturais do sistema educacional brasileiro.

## **Metodologia**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético aplicado à educação por meio da PHC (Saviani, 2011). De caráter teórico-bibliográfico, a pesquisa busca analisar criticamente a educação integral em tempo integral à luz das contribuições da PHC, compreendendo suas possibilidades e desafios no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Essa metodologia parte do pressuposto de que a realidade educacional não pode ser analisada de forma fragmentada ou isolada, mas sim deve ser compreendida como parte de um processo histórico mais amplo, atravessado pelas contradições estruturais do modo de produção capitalista (Orso, 2023). Nesse sentido, a pesquisa vai além da descrição dos modelos de educação em tempo integral, ao problematizar suas bases teóricas e metodológicas, considerando as implicações da organização curricular e do trabalho docente.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão de produções acadêmicas que tratam da educação em tempo integral e da PHC. Os principais referenciais teóricos incluem obras de Saviani (1989, 2011, 2019, 2021) e estudos recentes que aprofundam a relação entre a PHC e a formação omnilateral no contexto da educação pública brasileira (Lombardi *et al.*, 2021; Orso, 2023). Além disso, foram consideradas as contribuições de Moll (2012), Coelho (2009) e Ferreira e Colares (2022) no que se refere à concepção e implementação da educação em tempo integral como política pública, bem como aos desafios para sua efetivação em um cenário marcado por desigualdades estruturais e limitações de recursos.

A seleção das fontes seguiu critérios de relevância e atualidade, priorizando publicações científicas e documentos oficiais que abordassem a implementação da educação integral no Brasil. Foram utilizados textos legais, como a LDB (1996), o PNE (2014-2024) e as normativas do Ministério da Educação, incluindo a Portaria Normativa Interministerial 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação.

A seguir, são descritas as etapas adotadas para a condução do estudo.

- 1. Levantamento bibliográfico:** identificação e seleção de obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a PHC e a educação integral.
- 2. Leitura e sistematização:** organização dos textos selecionados, destacando as principais ideias e contribuições de cada autor para a compreensão da relação entre a PHC e a política de educação integral.
- 3. Análise crítica e dialética:** interpretação dos textos à luz do referencial histórico-dialético, a fim de identificar contradições, desafios e potencialidades da educação integral no Brasil.
- 4. Construção da argumentação:** articulação dos dados levantados com as discussões teóricas da PHC, relacionando-os à política educacional em estudo.

A análise dos dados seguiu a lógica do método dialético, ou seja, buscou compreender as contradições inerentes ao processo educacional, identificando tanto as potencialidades quanto as limitações da educação integral no contexto brasileiro. Dessa forma, este estudo não apenas apresenta uma revisão da literatura, mas também propõe uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pela implementação da educação integral, especialmente em regiões com desigualdades acentuadas.

Este estudo tem como foco a análise teórica e documental sobre a temática. A abordagem metodológica adotada permite uma compreensão aprofundada dos pressupostos teóricos e das contradições estruturais que influenciam a implementação dessa política educacional.

## **Educação em tempo integral e educação integral no Brasil: perspectivas e desafios**

Os estudos sobre a educação em tempo integral demonstram que sua implementação no Brasil não é um fenômeno recente. Sua trajetória remonta a diferentes períodos históricos e experiências de implementação, desde a década de 1950, com Anísio Teixeira —um dos grandes defensores dessa concepção educacional—, que idealizou as Escolas-Parque em Salvador

(Bahia). Nessas escolas, os alunos passavam parte do dia estudando conteúdos tradicionais e outra parte realizando atividades artísticas, culturais e esportivas. Essa proposta se inspirava nos ideais da Escola Nova e buscava ampliar a formação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento em múltiplas dimensões (Silva, 2016). Nos anos 1980 e 1990, surgiram novas experiências, entre as quais se destaca o Centro Integrado de Educação Pública, implementado no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola e idealizado por Darcy Ribeiro. O objetivo era oferecer uma jornada escolar ampliada, com acesso a alimentação, esporte, cultura e acompanhamento pedagógico, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, dificuldades financeiras e políticas comprometeram a continuidade e a expansão desse modelo (Moll, 2012).

A partir do final do século 20 e do início do século 21, a concepção de educação em tempo integral passou a ser institucionalizada como uma diretriz educacional, prevista na LDB (1996) e reforçada no PNE (2014-2024). Esses ordenamentos jurídicos não instituíram a educação em tempo integral como uma política nacional obrigatória, mas estabeleceram diretrizes e metas para que estados e municípios elaborassem suas próprias políticas locais, adequando-as às suas realidades e capacidades. A LDB (1996) e o PNE (2014-2024) recomendaram a ampliação progressiva da jornada escolar na perspectiva da educação integral, além de estabelecerem metas específicas para aumentar tanto o número de matrículas quanto a quantidade de escolas que oferecem ensino em tempo integral. Contudo, a adoção dessa modalidade educacional não é compulsória, ficando a critério dos entes federativos sua implementação.

Desde os anos 2000, a educação em tempo integral tem ganhado maior destaque nas políticas públicas nacionais, com a criação de programas federais de incentivo, como o Programa Mais Educação (2007) e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (2023). Essas iniciativas buscaram fomentar a adoção desse tipo de educação por estados e municípios, oferecendo apoio financeiro e metodológico para sua implementação. No entanto, sua adesão não foi obrigatória, o que resultou em desigualdades regionais na forma de expansão da jornada escolar.

As estatísticas mais recentes sobre a educação de tempo integral no Brasil evidenciam avanços, mas também desafios expressivos

na universalização dessa modalidade de ensino. De acordo com dados do Inep (2021), o país conta com 62.575 escolas que oferecem tempo integral, atendendo 6.395.102 estudantes. Embora esses números representem um crescimento significativo, ainda estão aquém das metas estabelecidas pelo PNE, que previam que 42% das escolas adotassem essa modalidade até 2014 e 50%, até 2024. Em relação às matrículas, a expectativa era de que 15,7% dos alunos estivessem matriculados no modelo integral em 2014, chegando a 25% até 2024 (Inep, 2021).

Ao analisar a distribuição regional da educação em tempo integral, observa-se uma desigualdade acentuada entre as diferentes regiões do país. Os maiores percentuais de escolas com tempo integral concentram-se nas Regiões Sudeste (29,7%) e Sul (28,7%), enquanto a Região Norte apresenta o menor índice (6,9%), evidenciando uma disparidade de 22,8 pontos percentuais (p.p.) em relação ao Sudeste (Inep, 2015). Essa discrepância aponta desafios estruturais, como falta de infraestrutura adequada, dificuldades logísticas e insuficiência de políticas públicas voltadas à ampliação do tempo integral nos estados do Norte do país.

O Documento Linha de Base dos Indicadores do PNE (2014-2024), elaborado pelo Ministério da Educação e pelo Inep, reforça essa realidade ao demonstrar que a desigualdade regional não apenas persiste, mas também tem se ampliado ao longo dos anos. Em 2021, os menores índices de escolas de tempo integral foram registrados nos estados do Acre (3,3%), do Amapá (4,6%), do Amazonas (5,5%), do Pará (5,6%) e do Rio Grande do Norte (6,1%) (Brasil, 2021). Esses dados ressaltam os desafios enfrentados por algumas regiões para expandir a jornada ampliada nas redes públicas de ensino, comprometendo o alcance das metas do PNE (Inep, 2024) e a equidade no acesso a uma formação integral de qualidade.

A ampliação da jornada escolar, expressa na educação em tempo integral, muitas vezes é confundida com a concepção mais ampla de educação integral. No entanto, é fundamental distinguir essas perspectivas para compreender as diferentes abordagens que orientam a implementação dessa política educacional. A *educação em tempo integral* refere-se predominantemente ao aumento da permanência dos estudantes na escola, com a ampliação da carga horária diária, sem necessariamente alterar a estrutura curricular ou a intencionalidade formativa do ensino. Esse modelo, em muitos

casos, assume um caráter instrumental, voltado à ocupação do tempo do aluno sem, necessariamente, promover uma formação crítica e emancipatória. Por sua vez, a *educação integral*, na perspectiva da formação omnilateral, transcende a ampliação do tempo escolar e busca garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, social, cultural, emocional e física. Fundamentada na PHC, essa concepção compreende que a escola deve proporcionar não apenas o acesso ao conhecimento sistematizado, mas também criar condições para que os estudantes se apropriem de forma crítica dos saberes historicamente construídos pela humanidade, compreendam as contradições da sociedade e sejam capazes de atuar na transformação da realidade.

No que diz respeito à educação integral, no âmbito infraconstitucional, a LDB (Lei 9.394/1996) consolidou o direito ao desenvolvimento integral do estudante, ressaltando a relevância da conexão entre a escola, a família e a comunidade. Esse aspecto reforça a ideia de que a educação não deve ser isolada dentro dos muros da escola, mas articulada com diferentes espaços sociais e culturais, promovendo um aprendizado amplo e significativo.

Isso significa que a escola deve estabelecer diálogos contínuos com a comunidade, com os territórios em que está inserida e com as experiências socioculturais dos estudantes, de modo a integrar o conhecimento formal a saberes populares, à cultura local e às práticas sociais historicamente constituídas. Essa articulação amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, ao considerar que a educação ocorre não apenas no ambiente escolar, mas também nos diversos espaços da vida, como centros culturais, museus, praças, associações comunitárias e o próprio contexto familiar. Apesar de constar esse apontamento na legislação educacional, a concepção educativa orientadora das políticas de expansão de carga horária escolar nem sempre coaduna com esse tipo de formação; por vezes, promove a expansão de carga horária de disciplinas isoladas e que já compõem o currículo das escolas.

Diante desse cenário, a PHC se apresenta como um referencial teórico fundamental para orientar a educação integral na perspectiva da transformação social. Desenvolvida por Demerval Saviani, essa abordagem pedagógica parte do pressuposto de que a educação não é um processo neutro, mas sim um espaço de disputa ideológica e social. Assim, a escola deve assumir

um papel central na apropriação crítica do conhecimento, assegurando aos estudantes o acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade e instrumentalizando-os para a compreensão das contradições sociais e para a transformação da realidade com base em um conhecimento científico e fundamentado.

Ao compreendermos como a PHC pode ser articulada às demandas contemporâneas por uma educação integral, omnilateral e emancipatória, é possível não apenas enriquecer o debate teórico, mas também oferecer subsídios à formulação e implementação de políticas públicas de educação integral em tempo integral. Tais políticas devem considerar as singularidades locais e os contextos globais, além de estar alinhadas às necessidades da classe trabalhadora, contribuindo efetivamente para sua formação.

## **Pedagogia histórico-crítica: breve histórico e princípios fundamentais**

Idealizada por Demerval Saviani no contexto das crises políticas, econômicas, sociais e educacionais que fizeram parte do cenário histórico do final do século 20 e do início do século 21, a PHC surge como uma resposta às contradições do capitalismo e às demandas por uma educação comprometida com a superação das condições existentes e com a construção de uma nova sociedade (Orso, 2023).

Segundo Orso (2023), o contexto histórico de surgimento dessa pedagogia é marcado por um período de intensa luta política e social. A década de 1960, por exemplo, foi caracterizada por movimentos de resistência ao autoritarismo e à opressão em diversos países. No Brasil, a ditadura militar instaurada em 1964 intensificou as contradições sociais e educacionais, criando as condições propícias para o desenvolvimento de teorias pedagógicas críticas e transformadoras.

Em meio à crise e à ditadura, no final da década de 1970 — um contexto de ebulição social e de lutas por mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais—, o professor Dermeval Saviani, ao analisar a história, a educação e a sociedade existente, e projetar o futuro —a sociedade a ser construída—, formulou a seguinte indagação: “Qual é a educação necessária para dar conta de superar os desafios enfrentados pela

sociedade, sobretudo, pelos trabalhadores?” (citado em Orso, 2023, p. 363). Foi com base nessa inquietação que se iniciaram as primeiras formulações da PHC.

Ao desenvolver a PHC, Saviani buscou responder às necessidades de uma sociedade em crise, propondo uma educação que fosse além da mera reprodução de conhecimentos, defendendo a necessidade de uma educação que contribuísse para a transformação da realidade social, formando indivíduos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Ele afirma que, para realizar essa transformação, é preciso partir da situação atual vivenciada em um movimento dinâmico de ir e vir, a partir da realidade existente, conforme expõe:

Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente. (Saviani, 1989, p. 32)

Ao propor que a transformação de ambos os aspectos deve ocorrer de forma simultânea e interdependente, a partir da realidade existente, Saviani (1989) aborda uma questão central da PHC: a dialética entre a transformação da educação e a transformação da sociedade, destacando que não é possível transformar a educação isoladamente para, em seguida, transformar a sociedade, pois a própria transformação educacional depende de mudanças sociais.

Esse pressuposto é fundamental para a compreensão da dialética da PHC, que se baseia no materialismo histórico-dialético, conforme explicita Cardozo *et al.* (2023): “O método histórico-dialético configura-se como um processo que parte do empírico ao concreto pensado através de abstrações, análises e sínteses, mediadas pelo processo histórico” (p. 4). Dessa forma, a educação e a sociedade são vistas como elementos que se influenciam mutuamente e que, portanto, devem ser transformados em conjunto.

Ao afirmar que se deve “partir da situação atual”, Saviani (1989) enfatiza a importância de uma análise concreta da realidade. Isso significa reconhecer e compreender as condições materiais, históricas e sociais que configuram a situação educacional e social no presente. A transformação não pode ser um projeto

abstrato ou idealista, mas deve estar ancorada nas condições reais e nas possibilidades concretas de mudança, conforme o autor expõe:

A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato. (Saviani, 2011, p. 70)

Saviani (2011), ao abordar a relação entre a dialética e a lógica formal, destaca a natureza concreta da primeira em contraposição à abstração da segunda. Ele enfatiza que a dialética, enquanto lógica concreta, é uma lógica dos conteúdos, o que a diferencia fundamentalmente da lógica formal, que se preocupa apenas com as formas e é, portanto, abstrata. Esse contraste é essencial para compreender a abordagem dialética na educação, especialmente no contexto da PHC. O autor esclarece ainda que conteúdos concretos não devem ser confundidos com conteúdos empíricos. Enquanto os conteúdos empíricos se manifestam na experiência imediata e superficial, os conteúdos concretos são aqueles compreendidos em suas múltiplas relações e complexidades. Para atingir uma compreensão concreta, é necessário ir além do empírico por meio da mediação do abstrato (Saviani, 2011).

Na PHC, essa compreensão dialética é fundamental, considerando que a educação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos empíricos, que são superficiais e descontextualizados. Ao contrário, deve buscar uma compreensão profunda e crítica dos conteúdos, revelando suas múltiplas relações e contextos. Esse processo educacional exige a mediação do abstrato, na qual conceitos e teorias são utilizados para aprofundar a compreensão dos fenômenos. Conforme proposto por Saviani, isso implica que o ensino deve ir além da mera acumulação de informações factuais, envolvendo a construção de uma compreensão crítica e reflexiva, na qual os estudantes são encorajados a questionar e explorar as relações complexas que constituem o conhecimento. Isso está alinhado à visão de uma educação emancipatória e transformadora, que busca desenvolver a capacidade crítica dos estudantes e prepará-los para atuarem como agentes de mudança social (Saviani, 2011).

Ainda tratando da compreensão dos fenômenos na perspectiva dialética, o estudo de Cardozo *et al.* (2023) destaca cinco categorias fundamentais, conforme delineadas por Cury (1995, citado em Cardozo *et al.*, 2023). São elas: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Dados os limites deste artigo, apresentamos essas categorias de forma resumida.

De acordo com Cury (1995, citado em Cardozo *et al.*, 2023), a *contradição* refuta a concepção de linearidade, pois expressa relações de conflito e mudança constante. Ele destaca que nada existe em permanência, sendo toda realidade passível de superação. Cada fenômeno é uma totalidade de movimentos inter-relacionados, refletindo suas origens e transformações. A *totalidade*, explica, busca a conexão entre aspectos particulares, em que cada fenômeno só pode ser compreendido em relação a outros fenômenos. Quanto à *reprodução*, refere-se ao modo como o capitalismo procura reproduzir suas relações de produção, envolvendo não apenas a (re)produção de bens, mas também a reprodução das relações sociais e ideológicas que mantêm a estrutura do capital social. Já a *mediação* destaca que o ser humano é mediador das relações sociais, sendo sujeito da práxis. Nesse sentido, enfatiza que a mediação deve ser relativa tanto ao real quanto ao pensamento. Por fim, a *hegemonia* pressupõe que a ideologia tem um caráter de classe, inserida em uma totalidade concreta e contraditória. Cury discute como as concepções de sociedade, valores e relações sociais são moldadas pelas ideologias das classes dominantes e dominadas, refletindo o movimento contraditório dessas ideologias.

Dessa forma, a dialética, enquanto metodologia, permite uma compreensão dinâmica da realidade porque se opõe à fragmentação do conhecimento e à alienação. Nesse sentido, a lógica dialética é essencial para a PHC, pois promove uma educação que é, ao mesmo tempo, crítica e totalizante, capacitando os indivíduos a compreenderem e intervirem na realidade social de forma consciente (Saviani, 2011).

Isso implica uma postura reflexiva por parte dos formuladores e implementadores de políticas educacionais, especialmente dos educadores, pois é necessário analisar criticamente as condições existentes e identificar as contradições e potencialidades presentes na realidade. Somente a partir dessa compreensão crítica é possível elaborar estratégias de intervenção que visem à transformação da educação e da sociedade.

Para tanto, Saviani defende a educação omnilateral, que consiste na formação completa do ser humano, abordando todas as dimensões do desenvolvimento humano. Essa perspectiva promove um desenvolvimento integral que vai além da mera transmissão de conhecimentos, contribuindo para a superação das desigualdades e contradições decorrentes do modo de produção capitalista.

A superação da sociedade capitalista é um horizonte da educação omnilateral, pois sua realização plena envolve a garantia das condições materiais de existência. No entanto, isso não ocorre no modo de produção capitalista, que tem como princípio a apropriação privada dos meios de produção e, portanto, sustenta-se na desigualdade e na alienação do trabalhador em relação ao resultado do seu próprio trabalho. Dessa forma, a educação omnilateral se articula com a categoria trabalho, visto que, sob a ótica marxista, constitui-se como a principal atividade humana. (Maciel, 2015, p. 408)

A esse respeito, Saviani (1989) levanta a seguinte questão:

Como dar esta formação omnilateral, se as condições em que vivemos, ou seja, a própria forma como está organizada a sociedade, tem como pressuposto, em sua raiz, a divisão entre proprietários de meios de produção e os proprietários da força de trabalho, os expropriados dos meios de produção? (p. 28)

A questão revela uma profunda contradição entre os objetivos emancipatórios da educação e as condições estruturais da sociedade, evidenciando que a formação omnilateral enfrenta desafios significativos em um contexto marcado pela divisão entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores expropriados desses meios — elemento central da organização social vigente.

Saviani esclarece que a organização capitalista da sociedade, com sua divisão de classes, cria condições que dificultam a implementação da educação omnilateral, visto que a estrutura social capitalista perpetua a desigualdade entre as classes e a exploração, limitando as possibilidades de formação que busque o desenvolvimento integral.

Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, constitui um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição.

Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes: “Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes” (Saviani, 2011, p. 85).

Por consequência, a educação muitas vezes acaba reforçando as divisões de classe em vez de superá-las, preparando os estudantes da classe trabalhadora para funções subalternas, enquanto oferece uma formação mais ampla e crítica para os filhos das classes dominantes.

Nesse sentido, a PHC propõe uma análise crítica dessas condições estruturais e busca uma prática educativa que promova a emancipação dos indivíduos. Afinal, não é possível transformar a educação sem considerar as condições sociais mais amplas, assim como a transformação social exige uma educação que forme indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A formação omnilateral, portanto, deve ser vista como um objetivo que só pode ser plenamente alcançado por meio de uma luta contínua pela transformação das condições sociais. Isso implica uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também desenvolva a capacidade crítica dos estudantes, preparando-os para questionar e desafiar as estruturas de poder e desigualdade. Conforme Marx (1989):

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo —visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor— em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana. (p. 197)

Marx (1989) alega que todas as relações humanas com o mundo —incluindo visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade e amor— são formas pelas quais o ser humano se apropria da realidade. Esses órgãos de individualidade e comunalidade formam a base para uma compreensão completa e integral da realidade humana, o que contrasta com abordagens fragmentadas e reducionistas, que frequentemente limitam o desenvolvimento humano a aspectos isolados.

No contexto da PHC, a apropriação omnilateral é essencial para a formação integral do indivíduo. Saviani, ao se basear em Marx, argumenta que a educação deve ser um processo que possibilite aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos e das práticas sociais, permitindo a compreensão da realidade.

A formação omnilateral também implica uma crítica à divisão social do trabalho e às formas alienantes de apropriação que predominam na sociedade capitalista. No capitalismo, a apropriação dos sentidos e das capacidades humanas é frequentemente restrita e fragmentada, resultando na alienação dos indivíduos em relação ao seu próprio ser total e às suas relações sociais. A educação omnilateral, ao contrário, busca superar essa alienação, promovendo uma formação que possibilite a realização plena do ser humano. Por conseguinte, a educação deve ser concebida como um processo emancipatório, no qual os indivíduos desenvolvem suas capacidades de maneira total e tornam-se conscientes de suas relações com o mundo e com os outros.

Em seu texto *Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia capitalista*, Maciel (2015) discute como a hegemonia do capital impõe limitações significativas para a realização plena dos objetivos da educação integral. A formação omnilateral, nesse sentido, enfrenta desafios ainda maiores dentro de um sistema que se baseia na exploração e na concentração de poder e recursos.

Portanto, a questão levantada por Saviani é central para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, sendo fundamental reconhecer que a formação omnilateral, embora difícil de alcançar nas condições sociais atuais, permanece um objetivo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, a PHC oferece ferramentas teóricas e práticas para avançar nessa direção, destacando a necessidade de uma educação que seja baseada na formação integral, emancipatória e transformadora.

Assim, a PHC emerge como uma concepção teórica-metodológica fundamental que pode oferecer contribuições e orientações significativas para a implementação de políticas educacionais, principalmente se a educação for colocada na “perspectiva dos interesses da maioria da população como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão a que estão submetidos na sociedade atual” (Saviani, 2021, p. 171).

A esse respeito, Lombardi *et al.* (2021) advertem: “as leituras das obras que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) são imprescindíveis para que possamos compreender seu caráter revolucionário e contra-hegemônico” (p. 48) e, assim, usá-las a favor da transformação do homem e da sociedade. Os autores destacam a importância de leituras e reflexões aprofundadas dessas obras para uma compreensão plena de seu caráter revolucionário e contra-hegemônico. Essa advertência ressalta que a PHC não pode ser entendida ou aplicada sem um estudo rigoroso de suas bases teóricas e dos escritos dos principais autores que a desenvolveram.

## **O papel do professor e da escola como agentes de transformação**

A educação integral visa proporcionar uma formação completa e abrangente aos estudantes, ampliando o tempo de permanência na escola e integrando atividades extracurriculares que promovam o desenvolvimento pessoal, social, cultural, esportivo e artístico. Nesse sentido, a PHC contribui significativamente para a implementação dessa política ao fornecer uma base teórica sólida, que propõe uma educação omnilateral capaz de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, preparando-os para se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Isso implica a articulação dos conteúdos curriculares de forma crítica e significativa, promovendo uma educação que vá além da mera reprodução de conhecimentos (Orso, 2023).

Para que essa concepção educacional se efetive, o trabalho do educador assume um papel central, pois é ele quem organiza e medeia os processos de ensino e aprendizagem, o professor deve atuar como agente de transformação, proporcionando aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado e incentivando uma postura ativa na construção do saber e na luta pela emancipação social, visto que a PHC pressupõe não apenas o domínio dos conteúdos escolares, mas também a compreensão crítica da realidade social e o compromisso com a superação das desigualdades estruturais. Dessa forma, Saviani (2011) destaca que:

[...] a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em [sic] um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação

burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental, pois é ela que abre, por meio da alfabetização, as portas da cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores. Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos defrontamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como o têm evidenciado os principais teóricos do marxismo. (pp. 114-115)

Saviani (2009) destaca a tarefa dos educadores alinhados ao marxismo, que envolve um duplo movimento crítico e organizativo. Primeiramente, esses educadores devem criticar a educação burguesa, desmistificando seus mecanismos e justificações ideológicas, movimento que é essencial para expor como a educação, sob a hegemonia burguesa, serve para manter e legitimar a dominação de classe. A crítica à educação burguesa não é apenas uma denúncia, mas é também um processo de revelação das estruturas ideológicas que sustentam a desigualdade social e a exclusão.

O segundo movimento, conforme delineado por Saviani (2009), é a reorganização da prática educativa para viabilizar o acesso das classes dominadas, especialmente do proletariado, ao

saber elaborado. Esse acesso é fundamental, pois permite aos trabalhadores apropriarem-se dos conteúdos sistematizados necessários para potencializar sua luta contra a dominação burguesa. Nesse contexto, a educação não é apenas uma ferramenta de instrução, mas também um meio de emancipação e de fortalecimento da luta de classes.

O saber elaborado, embora apropriado pela burguesia para reforçar sua dominação, não é intrinsecamente burguês. Esse saber é produto da atividade humana ao longo da história e, portanto, pertence à humanidade. A tarefa dos educadores marxistas é desarticular o saber elaborado da ideologia burguesa e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. Essa reapropriação do saber é vista como um passo fundamental para a formação de uma ideologia proletária que possa disputar a hegemonia com a ideologia burguesa (Lombardi *et al.*, 2021).

Nesse processo de rearticulação do saber, a escola desempenha um papel fundamental. Mais do que somente uma instituição de ensino, é um espaço de luta ideológica, onde se constrói a consciência crítica dos trabalhadores. Ao proporcionar o acesso ao saber elaborado, a educação marxista possibilita que os trabalhadores compreendam suas condições materiais e históricas, desenvolvendo, assim, uma consciência de classe capaz de enfrentar a dominação burguesa.

Saviani (2009) enfatiza que os educadores marxistas devem ter clareza de que a exclusividade da burguesia sobre o saber elaborado é uma construção histórica e ideológica. Ao revelar que esse saber é um produto coletivo da humanidade, os educadores podem desmistificar a ideia de que ele é intrinsecamente burguês. Essa desmistificação permite uma reapropriação crítica e transformadora do conhecimento, alinhada aos interesses dos trabalhadores e à luta pela emancipação.

Nesse sentido, o papel da escola e do professor é fundamental no processo de transformação social. Segundo Saviani (2021):

[...] o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade: o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. [...] se liga à necessidade de apropriação, pelas novas gerações, das objetivações humanas produzidas ao longo da história e que conformam a sociedade em que as novas gerações nascem. (pp. 23, 25)

Essa afirmação evidencia a compreensão da PHC sobre a função primordial da escola como instituição social. A escola, portanto, é vista como um meio indispensável para a apropriação das objetivações humanas, ou seja, das produções culturais, científicas e tecnológicas que moldaram e continuam a moldar a sociedade. A PHC destaca a importância de que as novas gerações não apenas tenham contato com esses saberes, mas também se apropriem deles de forma consciente, entendendo-os em seu contexto. Ao enfatizar a apropriação das objetivações humanas, Saviani reforça a ideia de que a educação deve possibilitar aos indivíduos a compreensão das condições sociais e históricas que conformam a realidade presente. Isso significa que a escola deve ir além da simples instrução técnica ou vocacional, promovendo um entendimento profundo e crítico dos conhecimentos e das práticas sociais (Saviani, 2009).

Além disso, ele ressalta a especificidade do papel social da escola, sublinhando a importância de uma educação que não se restrinja às exigências imediatas do mercado de trabalho, mas que esteja comprometida com a formação cidadã. Essa visão contrasta com as abordagens educativas que veem a escola apenas como um local de preparo para o mercado, desconsiderando a dimensão formativa da educação (Saviani, 2009).

À vista disso, os professores desempenham um papel central na implementação da PHC, sendo responsáveis por mediar o acesso dos estudantes ao saber elaborado e estimular uma postura crítica diante da realidade. Para que possam atuar de forma intencional e comprometida com a transformação social, é essencial que sua formação seja contínua e reflexiva, capacitando-os a enfrentar os desafios da prática educativa e a consolidar uma abordagem pedagógica compatível com os princípios da educação omnilateral e emancipatória.

No entanto, a materialização dessa perspectiva enfrenta desafios estruturais, políticos e pedagógicos que devem ser analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, considerando as condições derivadas do sistema capitalista e suas implicações para a educação. A efetivação de uma educação integral, orientada pela PHC, exige a superação das barreiras impostas pela lógica mercadológica que permeia as políticas educacionais, bem como a construção de condições concretas que possibilitem uma formação omnilateral e emancipatória. Para isso, é necessário um enfrentamento crítico dessas contradições, garantindo que a escola se consolide como um espaço de apropriação do saber modificado e de luta.

## **Desafios e perspectivas: a pedagogia histórico-crítica e a educação integral**

A PHC enfrenta desafios relacionados à sua implementação em uma sociedade capitalista. No entanto, sua proposta de uma educação transformadora e emancipatória continua a ser relevante e necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme destacado por Orso (2023), é preciso situar a PHC no seio das teorias pedagógicas e reconhecer sua importância histórica e social.

Situar a PHC no seio das teorias pedagógicas significa compreendê-la dentro do campo das diferentes concepções educacionais que surgiram ao longo da história, reconhecendo suas especificidades, contribuições e diferenças em relação a outras abordagens pedagógicas. Isso implica analisá-la não como uma teoria isolada, mas como um movimento teórico que dialoga com diversas correntes pedagógicas, contrapondo-se àquelas que reforçam uma educação neutra ou tecnicista e se alinhando a concepções que buscam a transformação social (Orso, 2023).

No cenário atual, em que políticas educacionais muitas vezes são voltadas para a adequação da mão de obra ao mercado, a PHC mantém-se relevante ao enfatizar a necessidade de uma educação que emancipe, e não apenas capacite tecnicamente. Ao situá-la dentro do debate pedagógico, é possível perceber como sua proposta se diferencia de outras concepções educacionais, pois distingue-se dessas abordagens por sua ênfase na transformação social, na apropriação crítica do saber e na luta pela superação das desigualdades estruturais.

Saviani (citado por Hermida, 2021) enfatiza que a PHC deve ser vista como um processo contínuo de luta pela defesa da educação pública e pela construção de uma sociedade mais equitativa. Ele menciona que essa abordagem oferece uma alternativa viável para a revalorização dos conteúdos escolares.

No contexto da educação integral, a revalorização dos conteúdos escolares torna-se ainda mais relevante, pois essa modalidade educacional busca desenvolver o estudante em todas as suas dimensões — intelectual, cultural, social e emocional. Assim, o currículo não deve ser esvaziado de conteúdos, mas sim ampliado para incluir novas formas de aprendizado que contemplem diferentes áreas do conhecimento e promovam

uma formação omnilateral. A revalorização dos conteúdos na educação integral também implica a superação da fragmentação do conhecimento e a articulação entre as disciplinas, garantindo uma abordagem contextualizada.

Nesse sentido, a PHC propõe que os conteúdos escolares sejam ensinados de maneira crítica, ou seja, relacionando-os com a realidade social dos estudantes, para que não sejam apenas informações desconectadas de sua vivência, mas sim instrumentos de análise e transformação do mundo. Vale enfatizar que não significa um retorno ao ensino tradicional, baseado na memorização mecânica e descontextualizada, mas sim uma reafirmação da importância do conhecimento sistematizado como ferramenta de libertação e transformação social. A PHC defende que o acesso ao saber deve ser garantido a todos, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades instrumentais, mas também uma compreensão crítica da realidade, preparando-os para atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

Embora a implementação da PHC na educação integral enfrente desafios significativos, especialmente em contextos sociais e educacionais marcados por desigualdades e limitações de recursos, sua proposta de uma educação crítica e emancipatória continua a ser uma alternativa viável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação contínua dos professores e a articulação entre teoria e prática são elementos essenciais para a implementação da PHC na educação integral. Além disso, é necessário um compromisso coletivo com a transformação social e com a luta pela defesa da educação pública e de qualidade.

## **Considerações finais**

A PHC é uma abordagem educacional comprometida com a transformação social e com a formação crítica dos sujeitos. Como perspectiva pedagógica, propõe que a educação vá além da simples transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um instrumento de emancipação humana e superação das contradições do sistema capitalista. Saviani destaca que a educação não pode ser reduzida a um processo neutro ou meramente técnico, pois está inserida em um contexto de disputa ideológica e política. Dessa forma, uma proposta educacional

comprometida com a transformação social deve fomentar nos estudantes uma formação omnilateral, que contemple as dimensões cognitiva, emocional, social e física, preparando-os para compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação a partir da incorporação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos que a humanidade acumulou ao longo do tempo.

A implementação da política de educação integral à luz da PHC apresenta desafios significativos, especialmente diante das desigualdades estruturais impostas pela sociedade capitalista. No entanto, essa perspectiva pedagógica oferece ferramentas teóricas e metodológicas sólidas para enfrentar tais desafios, ao conceber a escola como um espaço de resistência e como parte essencial no processo de emancipação dos sujeitos.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a reflexão, sendo, portanto, salutar investir em sua formação contínua. Além de dominar os conteúdos escolares, os docentes precisam estar preparados para compreender as condições históricas e sociais que configuram a realidade educacional, garantindo que sua prática esteja alinhada aos princípios da PHC. A articulação entre teoria e prática, a formação reflexiva dos professores e o compromisso com a educação pública e de qualidade são elementos essenciais para a efetivação dessa proposta pedagógica no contexto da educação integral. A escola deve ser concebida não apenas como um espaço de ensino, mas também como um local de produção e apropriação crítica do conhecimento, onde os estudantes possam desenvolver consciência sobre seu papel na sociedade. Embora a hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes represente um obstáculo à concretização de uma educação efetivamente crítica, essa proposta permanece como uma alternativa relevante e necessária para a construção de uma sociedade mais justa.

Diante disso, a leitura aprofundada das obras que fundamentam a PHC torna-se imprescindível para compreender seu caráter revolucionário e contra-hegemônico, bem como para consolidar suas bases teóricas na prática educativa e na formulação de políticas públicas voltadas à educação integral.

## Referências

- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *O Plano Nacional de Educação 2014-2024*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar*. PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL No- 20, DE 24 DE ABRIL DE 2007
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Seção 1, 27833-27841. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Cardozo, M. J. P. B., Colares, M. L. I. S., & Colares, A. A. (2023). Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. *Revista Temas em Educação*, 32(1), e-rte321202348. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475>
- Coelho, L. C. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 22(80), 83-96. [http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia\\_Coelho-Historia\\_da\\_educacao\\_integral.pdf](http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf)
- Ferreira, F. S., & Colares, M. L. I. S. (2022). Os estudos de políticas educacionais na perspectiva da formação integral: uma revisão sistematizada. *Periferia*, 14(3), 333-350. <https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65587>
- Hermida, J. F. (Org.). (2021). *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública*. Editora Universidade Federal da Paraíba. <https://www.editora.ufpb.br/sig-edufpb/portal/obras/2021/a-pedagogia-historico-critica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Inep. [https://inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf)/RK=2/RS=DGnCl5y5l.1p7ZWFwLh1yxISDTg-

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica*. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação — 2024*. Inep. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf)
- Lombardi, J. C., Colares, M. L. I. S., & Orso, P. J. (Orgs.). (2021). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-91-8-0>
- Maciel, C. L. A. (2015). Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20), 405-426. <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2220>
- Marx, K. (1989). *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (T. M. C. B. Ferreira, Trad.). Edições 70. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/>
- Moll, J. (Org.). (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Penso. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300019>
- Orso, P. J. (2023). Pedagogia histórico-crítica: Uma introdução. *Revista GESTO-DEBATE*, 23(17), 353-371. <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.19235>
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. [https://kupdf.net/download/dermeval-saviani-sobre-a-concepcao-de-politecnia\\_5c9cd3a6e2b6f54374ca543e\\_pdf#modals](https://kupdf.net/download/dermeval-saviani-sobre-a-concepcao-de-politecnia_5c9cd3a6e2b6f54374ca543e_pdf#modals)
- Saviani, D. (2009). Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica (Entrevista realizada por Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 1(1), 110-116. <https://doi.org/10.9771/gmed.v1i1.9844>
-

- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (11<sup>a</sup> ed., rev.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. Em J. F. Hermida (Org.), *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública* (pp. 20-42). Editora Universidade Federal da Paraíba.
- Saviani, D. (2021). Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(3), 170-176. <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1266274>
- Silva, L. M. (2016). *Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná-PA* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará). <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/773>