

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: OS DESAFIOS NO PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

COMPREHENSIVE FULL-TIME EDUCATION IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM OF CAMPINAS: CHALLENGES IN THE HISTORICAL PROCESS OF INSTITUTIONALIZING A PUBLIC POLICY FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

EDUCACIÓN INTEGRAL DE TIEMPO COMPLETO EN EL SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE CAMPINAS: DESAFÍOS EN EL PROCESO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA



10.56238/revgeov17n2-120

Crislaine Fernandes Matozinhos Silva

Pós-Doutoranda em Educação

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

E-mail: crisfe@unicamp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4917-8788>

Mara Regina Martins Jacomeli

Livre-docente

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

E-mail: mararmj@unicamp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5454-3401>

RESUMO

O presente artigo analisa o processo histórico de institucionalização da política pública de educação integral em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Campinas, no período de 2014 a 2025, considerando como marco decisivo a promulgação da Resolução SME nº 001/2025, que institui as Diretrizes da Política Pública de Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Fundamental. O problema central reside justamente em identificar os entraves e desafios colocados no campo de disputa para instituir esse projeto como política pública de fato. Ancorados no materialismo histórico-dialético e nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo compreende a política educacional como expressão das contradições inerentes à totalidade social, marcada por disputas econômicas, culturais, políticas e ideológicas próprias do modo de produção capitalista. Metodologicamente, adotou a abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e operou prioritariamente com fontes documentais e dados quantitativos de natureza variada. Sustenta-se a tese de que a institucionalização legal da política constitui uma mediação histórica necessária, porém insuficiente, para sua consolidação material enquanto política de Estado, uma vez que sua efetivação permanece condicionada pelas restrições de financiamento, pela intensificação do trabalho docente e pelos limites estruturais impostos ao Estado. Conclui-se que a educação integral, compreendida como formação



humana omnilateral, exige a articulação orgânica entre intencionalidade pedagógica, gestão democrática e condições materiais objetivas, sob pena de reduzir-se à ampliação do tempo escolar destituída de sentido formativo emancipador.

Palavras-chave: Educação Integral. Política Pública. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the historical process of institutionalization of the full-time comprehensive education public policy within the Municipal Education System of Campinas, from 2014 to 2025, considering as a decisive milestone the enactment of Resolution SME No. 001/2025, which establishes the Guidelines for the Full-Time Comprehensive Education Public Policy for Elementary Education. The central problem lies precisely in identifying the obstacles and challenges present within the field of dispute in order to consolidate this project as an effective public policy. Grounded in historical-dialectical materialism and in the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, the study understands educational policy as an expression of the contradictions inherent in the social totality, marked by economic, cultural, political, and ideological disputes characteristic of the capitalist mode of production. Methodologically, a qualitative approach was adopted, based on a bibliographic survey and primarily supported by documentary sources and diverse quantitative data. The thesis sustained is that the legal institutionalization of the policy constitutes a necessary yet insufficient historical mediation for its material consolidation as a State policy, since its effective implementation remains conditioned by financial constraints, the intensification of teachers' work, and the structural limits imposed on the State. It is concluded that comprehensive education, understood as omnilateral human formation, requires the organic articulation between pedagogical intentionality, democratic management, and objective material conditions; otherwise, it risks being reduced to a mere extension of school time devoid of emancipatory formative meaning.

Keywords: Integral Education. Public Policy. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN

El presente artículo analiza el proceso histórico de institucionalización de la política pública de educación integral en jornada completa en el Sistema Municipal de Enseñanza de Campinas, en el período de 2014 a 2025, considerando como hito decisivo la promulgación de la Resolución SME N.º 001/2025, que establece las Directrices de la Política Pública de Educación Integral en Jornada Completa para la Educación Primaria. El problema central radica precisamente en identificar los obstáculos y desafíos presentes en el campo de disputa para consolidar este proyecto como una política pública efectiva. Anclado en el materialismo histórico-dialéctico y en los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, el estudio comprende la política educativa como expresión de las contradicciones inherentes a la totalidad social, marcada por disputas económicas, culturales, políticas e ideológicas propias del modo de producción capitalista. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo, basado en revisión bibliográfica y sustentado prioritariamente en fuentes documentales y datos cuantitativos de diversa naturaleza. Se sostiene la tesis de que la institucionalización legal de la política constituye una mediación histórica necesaria, pero insuficiente, para su consolidación material como política de Estado, dado que su efectivización permanece condicionada por restricciones presupuestarias, la intensificación del trabajo docente y los límites estructurales impuestos al Estado. Se concluye que la educación integral, entendida como formación humana omnilateral, exige la articulación orgánica entre intencionalidad pedagógica, gestión democrática y condiciones materiales objetivas, so pena de reducirse a una mera ampliación del tiempo escolar desprovista de sentido formativo emancipador.

Palabras clave: Educación Integral. Política Pública. Pedagogía Crítico-Histórica.



1 INTRODUÇÃO

A política pública das escolas de educação integral em tempo integral tem se consolidado como uma discussão recorrente e, em larga medida, controverso na trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras. Embora seja frequentemente apresentada nos discursos oficiais como um mecanismo estratégico para o enfrentamento das disparidades sociais e educacionais, a análise de sua implementação histórica desvela limites de ordem estrutural que extrapolam o escopo puramente pedagógico.

Tais entraves remetem às condições materiais e políticas que sustentam ou inviabilizam a consolidação dessa proposta como uma política de Estado perene, diferenciando-a de projetos de governo efêmeros. Neste cenário, é imperativo estabelecer que a simples expansão da jornada escolar não constitui, automaticamente, a efetivação de uma formação humana integral. A negligência em relação a essa distinção conceitual pode acarretar o esvaziamento da integralidade, reduzindo-a a uma dimensão puramente temporal.

Historicamente, a educação integral no Brasil tem sido permeada por projetos de matrizes ideológicas distintas: ora associada a perspectivas emancipadoras voltadas para a omnilateralidade do sujeito, ora absorvida por lógicas funcionais e compensatórias destinadas à adaptação individualista ao mercado e à contenção de desigualdades superficiais.

O conceito de omnilateralidade tem origem na tradição marxiana e refere-se à formação humana integral e multilateral, em oposição à formação unilateral produzida historicamente pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. À luz do materialismo histórico-dialético, a omnilateralidade expressa um horizonte histórico de superação da alienação, ao pressupor o desenvolvimento articulado das capacidades intelectuais, físicas, técnicas, artísticas, morais e políticas do ser humano, compreendido como sujeito social historicamente situado.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, tal categoria fundamenta a defesa da centralidade do conhecimento sistematizado como mediação indispensável para a apropriação crítica da cultura produzida pela humanidade, afastando concepções espontaneístas e reducionistas de educação integral, limitadas à mera ampliação do tempo escolar (MARX; ENGELS, 2007; SAVIANI, 2011; LOMBARDI, 2010).

A partir da década de 2000, marcos normativos nacionais e locais buscaram sistematizar essa oferta, impulsionados por programas federais indutores e iniciativas municipais próprias. Contudo, a crônica descontinuidade dessas experiências demonstra a fragilidade de ações circunscritas a conjunturas políticas específicas e vulneráveis a crises econômicas, como as observadas no Brasil entre 2014 e 2023.

É sob essa ótica que se investiga o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, que desde 2014 iniciou um Projeto Piloto de Educação Integral no Ensino Fundamental, culminando, em 2025, na



promulgação da Resolução SME nº 001/2025. A análise desta política pública exige um rigoroso aporte teórico-metodológico. A discussão apresentada neste artigo, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, método que permite apreender a realidade social como um complexo de processos dinâmicos e contraditórios, determinados pelas relações materiais de produção.

Sob essa lente, as políticas educacionais não são neutras ou meramente técnicas, elas expressam correlações de forças, interesses de classe e projetos societários em disputa no seio do Estado capitalista. Deve, portanto, buscar a essência do fenômeno por trás de sua aparência normativa, identificando os sujeitos históricos e as tramas de poder que moldam a escola pública.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, conforme explicitado por Saviani, a análise dos fenômenos educacionais não pode restringir-se à sua aparência normativa ou institucional, devendo avançar em direção à sua essência histórica, compreendida como a necessidade social objetiva que lhes dá origem e sentido. Para o autor, captar a essência do fenômeno implica desvelar as determinações concretas que o produzem, superando a pseudo-concreticidade que naturaliza formas históricas próprias do capitalismo como se fossem universais ou neutras.

No campo das políticas educacionais, essa pseudo-concreticidade manifesta-se na fetichização da norma, da técnica e da gestão, ocultando as relações de classe, as disputas políticas e os interesses econômicos que estruturam o Estado capitalista. Assim, a necessidade histórica que se coloca não é meramente administrativa ou pedagógica, mas política e social: romper com a lógica reprodutiva do capital que subordina a escola pública às exigências da acumulação, reafirmando a educação como mediação consciente no processo de formação humana e de emancipação social (SAVIANI, 2008; 2011).

Articulada a esse método, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) orienta a concepção de educação integral deste estudo. Baseada no pensamento de Marx e Engels e sistematizada no Brasil pelo professor doutor Dermeval Saviani, a PHC compreende a educação como uma prática intencional voltada à socialização do saber sistematizado e à apropriação, pelos sujeitos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Contrapondo-se à unilateralidade da educação burguesa, a PHC defende a formação omnilateral, que integra as dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural, tendo o trabalho como princípio educativo fundamental. O trabalho como princípio educativo, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, não se confunde com a mera preparação para o mercado de trabalho nem com práticas de cunho utilitarista ou tecnicista.

Ancorado na concepção marxiana de trabalho como atividade vital consciente, mediadora da relação entre o ser humano e a natureza e fundamento da produção da vida social, esse princípio afirma o trabalho como categoria ontológica e histórica constitutiva do processo de humanização. Em Saviani, o trabalho assume centralidade enquanto eixo organizador da formação omnilateral, na medida em que



orienta a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais historicamente produzidos, articulando teoria e prática e superando a fragmentação típica da educação burguesa. Trata-se, portanto, de compreender o trabalho como mediação pedagógica fundamental para a formação humana integral, e não como adaptação funcional às exigências do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007; 2011).

A centralidade da categoria modo de produção é indispensável para este entendimento. Como a educação é uma dimensão da vida social determinada, em última instância, pela forma como os homens produzem sua existência material, as políticas de educação integral em Campinas devem ser lidas em relação à base econômica e à superestrutura jurídica e política que as sustenta. A escola, nesse contexto, surge como resultado das lutas de classes, podendo atuar tanto na reprodução da ideologia dominante quanto como espaço de resistência e transformação.

O percurso histórico em Campinas iniciou-se com comissões de estudos em 2013, que fundamentaram a transição para o tempo integral através de subsídios teóricos e pedagógicos. Em 2014, o Decreto nº 18.242 instituiu o Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral, marcando um período de experimentação institucional pautado na gestão democrática e na construção coletiva de práticas pedagógicas.

Esse movimento ocorreu sob condições nacionais adversas, incluindo a retração na arrecadação, os impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 e a crise sanitária da COVID-19, que provocaram retrocessos nos direitos sociais e estagnação de metas do Plano Nacional de Educação. Mesmo diante desses desafios, o município manteve o compromisso com a ampliação da política, buscando fundamentar a integralidade como uma concepção educativa e não meramente como uma modalidade de ensino.

Documentos curriculares locais reafirmaram a centralidade do conhecimento sistematizado e o papel da escola como polo de dinamização cultural. A recente institucionalização através da Resolução SME nº 001/2025 representa, portanto, o deslocamento desse projeto para o campo das políticas de Estado, conferindo-lhe maior estabilidade jurídica.

No entanto, a consolidação legal constitui uma mediação necessária, porém insuficiente, para a efetivação material da educação integral. A plena realização de um projeto formativo omnilateral encontra limites nas restrições de financiamento público e na intensificação do trabalho docente, que muitas vezes compromete a qualidade pedagógica em favor de metas de avaliações externas.

A problemática reside justamente em identificar os entraves e desafios colocados no campo de disputa para instituir esse projeto como política pública de fato. O objetivo deste artigo é, por conseguinte, analisar o processo de institucionalização da educação integral em Campinas, evidenciando as contradições inerentes à totalidade social.



Sustenta-se a tese de que a educação integral exige a articulação orgânica entre a intencionalidade pedagógica, a gestão democrática e as condições materiais objetivas. Sem essa base, a ampliação da jornada corre o risco de tornar-se um mero instrumento de controle social ou de reforço escolar fragmentado, destituído de seu potencial emancipador.

A estrutura deste artigo divide-se em seções que abordam a gênese histórica local, os fundamentos teóricos da pedagogia histórico crítica e do materialismo histórico-dialético e a discussão crítica sobre a institucionalização legal frente aos limites estruturais do capital.

Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento da escola pública e para a produção de dados que auxiliem a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade na construção de mecanismos de resistência e qualificação da formação humana. A investigação reafirma que a verdade objetiva, captada pela prática social, é o critério que deve guiar a ciência na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE: A GÊNESE E PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CAMPINAS

A análise da institucionalização da educação integral no Sistema Municipal de Ensino de Campinas (2014-2025) exige um rigoroso aporte teórico-metodológico que não se limite à descrição fenomênica dos marcos legais. Esta investigação ancora-se no materialismo histórico-dialético, método que permite apreender a realidade social em sua totalidade dinâmica e contraditória. Sob essa ótica, a educação é compreendida como uma prática social determinada, em última instância, pelas relações materiais de produção e pelas formas de organização social delas decorrentes.

Quadro 1 - Matriz histórico-dialética das referências mobilizadas na análise da política de educação integral

Autor / Instituição	Ano	Tipo de fonte	Conceito central	Função analítica no artigo
Netto, J. P.	1998	Teórica	Historicidade, totalidade	Fundamenta a leitura histórica e não linear da política pública.
Vigotski, L. S.	2001	Teórica	Mediação e desenvolvimento humano	Sustenta a concepção ampliada de formação integral.
Saviani, D.	2006	Teórica	Pedagogia Histórico-Crítica	Define o critério formativo omnilateral da educação integral.
Brasil	2007	Normativa	Indução federal	Contextualiza a emergência nacional da educação integral.
Sanfelice, J. L.	2008	Metodológica	Método dialético	Legitima a opção metodológica do estudo.
Brasil	2009	Normativa-orientadora	Educação integral	Apresenta o discurso oficial, tensionado criticamente.
Cavaliere, A. M.	2009	Teórica-crítica	Tempo x formação	Sustenta a crítica à redução da integralidade ao tempo escolar.
Coelho, L. M. C.	2009	Histórica	Trajatória da educação integral	Evita leitura histórica da política.



Autor / Instituição	Ano	Tipo de fonte	Conceito central	Função analítica no artigo
Lombardi, J. C.	2011	Teórica	Determinação social da educação	Fundamenta a análise da política como expressão do modo de produção.
Ciavatta; Frigotto	2012	Teórica	Trabalho como princípio educativo	Reforça a noção de formação omnilateral.
Moll, J. (Org.)	2012	Teórica-política	Políticas de integralidade	Amplia o debate nacional sobre educação integral.
Godoy, H. L. (Org.)	2012	Curricular	Currículo municipal	Articula concepção pedagógica e política local.
Gasparin, J. L.	2013	Teórica-metodológica	Práxis pedagógica	Aproxima teoria histórico-crítica e prática escolar.
Campinas	2013	Normativa local	Gênese institucional	Marca o início do processo local.
Campinas	2014	Normativa local	Projeto Piloto EEI	Caracteriza a fase experimental da política.
Campinas	2015	Orientadora	Concepção pedagógica	Explicita a intencionalidade formativa.
Gomide; Jacomeli	2016	Metodológica	Materialismo histórico-dialético	Sustenta o método de análise da política.
Jacomeli; Barão; Gonçalves	2017	Teórica-crítica	Contradição e totalidade	Evidencia os limites estruturais da educação integral.
Campinas	2021	Curricular	Currículo vivo	Atualiza a base pedagógica da política.
Campinas	2023	Normativa local	Mediação institucional	Indica o processo de consolidação da política.
Brasil	2023	Normativa federal	Escola em Tempo Integral	Contextualiza o cenário nacional recente.
Campinas	2025	Normativa local	Institucionalização	Síntese histórica.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A sistematização das referências apresentada na *Quadro 1* evidencia que este artigo não se apoia em um levantamento bibliográfico meramente descritivo, mas em um arcabouço teórico-metodológico coerente, historicamente situado e analiticamente articulado. As obras mobilizadas cumprem funções específicas na construção do argumento central, permitindo compreender a política pública de educação integral em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Campinas como um processo histórico contraditório e não como um produto normativo acabado.

As referências de base marxiana e marxista crítica, representadas por Netto (1998), Lombardi (2011), Ciavatta e Frigotto (2012) e Sanfelice (2008), sustentam a compreensão da educação como prática social historicamente determinada pelas relações materiais de produção.

A categoria da historicidade, associada à noção de totalidade, orienta a leitura da política educacional como expressão das disputas que atravessam o Estado capitalista, afastando interpretações tecnicistas ou voluntaristas. No âmbito da tradição marxista, a categoria totalidade constitui o fundamento para a compreensão da realidade como uma unidade dialética de múltiplas determinações, historicamente produzida, e não como um simples aglomerado de partes isoladas. Tal compreensão se opõe às leituras fragmentárias e imediatistas dos fenômenos sociais, que apreendem apenas sua



aparência empírica e ocultam as determinações estruturais que os constituem (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2013).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, essa perspectiva é indispensável, pois orienta a superação da alienação intelectual ao possibilitar que o estudante compreenda os fenômenos sociais em seu movimento histórico, em suas mediações e contradições fundamentais, situando-os no interior da totalidade social (SAVIANI, 2008; 2011).

Sob esse prisma, o objeto de estudo não é tratado como um dado isolado, mas localizado no conjunto das relações sociais de produção, o que confere ao ato educativo o sentido de mediação consciente para a apropriação do saber universal em sua máxima complexidade. Esse movimento pedagógico, sistematizado por Saviani, permite a passagem da apreensão sincrética e fragmentada da realidade para uma compreensão sintética, teórica e crítica, condição necessária para o desvelamento da essência das estruturas sociais contemporâneas e para a superação da pseudo-concreticidade que naturaliza as formas sociais do capitalismo (SAVIANI, 2011; 2013; KOSÍK, 1976).

Nesse sentido, a política de escolas de educação integral em tempo integral não é tratada como resposta neutra a problemas educacionais, mas como mediação inscrita em um contexto de contradições estruturais. A Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Saviani (2006) e operacionalizada no campo didático por Gasparin (2013), constitui o eixo conceitual estruturante da concepção de educação integral adotada no estudo.

A formação omnilateral, entendida como apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, é o critério que permite distinguir propostas emancipatórias de educação integral de iniciativas restritas à ampliação do tempo escolar. Essa distinção é reforçada pelas contribuições de Cavaliere (2009) e Coelho (2009), que problematizam a confusão recorrente entre tempo integral e formação integral, evidenciando o risco de esvaziamento pedagógico da política.

No plano metodológico, a referência a Gomide e Jacomeli (2016) explicita a opção pelo materialismo histórico-dialético como método de análise das políticas educacionais. Tal escolha implica a recusa de abordagens normativistas e a centralidade da contradição como categoria explicativa, permitindo apreender simultaneamente os avanços institucionais e os limites estruturais da política analisada.

O método não opera como moldura abstrata, mas como instrumento de leitura crítica da realidade concreta, orientando a interpretação dos marcos legais e documentos curriculares. As referências normativas federais e municipais, sendo elas Brasil (2007, 2009, 2023) e Campinas (2013, 2014, 2015, 2021, 2023, 2025), cumprem, no texto, a função de mediações histórico-institucionais. Elas permitem reconstruir o percurso da política de educação integral em Campinas, desde sua gênese como projeto piloto até sua institucionalização formal.



Contudo, à luz do referencial teórico adotado, tais normativas não são tratadas como garantias automáticas de efetivação da política, mas como expressões jurídicas de correlações de forças específicas. A Resolução SME nº 001/2025, ao que trata Instituir as Diretrizes da Política Pública de Educação Integral em Tempo Integral para Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, em particular, é analisada como síntese provisória de um processo histórico, necessária para a estabilidade institucional, porém insuficiente para assegurar a materialização da formação humana integral.

A presença de autores como Moll (2012) contribui para situar o debate da educação integral no cenário nacional, evidenciando a coexistência de diferentes matrizes conceituais e projetos políticos. Essa pluralidade reforça a tese de que a educação integral constitui um campo de disputa, no qual concepções críticas de formação humana convivem com abordagens compensatórias e gerencialistas.

Em conjunto, a análise do quadro demonstra que as referências mobilizadas operam de forma articulada na sustentação da tese central do artigo: a de que a institucionalização da educação integral em tempo integral, embora represente um avanço normativo significativo, permanece condicionada por limites estruturais relacionados ao financiamento público, à intensificação do trabalho docente e às determinações do modo de produção capitalista.

A opção metodológica aqui explicitada recusa a neutralidade científica e assume que as políticas educacionais são expressões de disputas hegemônicas no seio do Estado capitalista. A categoria central para este entendimento é o modo de produção, pois a forma como os homens produzem sua vida material condiciona o processo social, político e espiritual em geral. Lombardi (2011) reforça essa tese ao afirmar que:

[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (LOMBARDI, 2011, p. 347).

A escola moderna não se constitui como um espaço neutro, mas como um aparelho ideológico atravessado pelas contradições do capital. Sua função e forma resultam do movimento dialético entre as classes, refletindo o conflito entre a manutenção do status quo burguês e a resistência transformadora da classe trabalhadora. Em contraposição à unilateralidade burguesa, a pedagogia histórico-crítica, sistematizada pelo professor doutor Dermeval Saviani, defende uma formação que considere o ser humano em sua multidimensionalidade. A educação integral, sob o prisma da PHC, orienta-se pela formação omnilateral, integrando as dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural.

O percurso histórico em Campinas reflete essa tentativa de superar o esvaziamento pedagógico da escola pública. O processo iniciou-se formalmente em 2013, com a constituição de comissões de



estudos voltadas à produção de subsídios teóricos. Em 2014, a promulgação do Decreto nº 18.242 instituiu o Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI), marcando um período de experimentação institucional pautado na gestão democrática. A intencionalidade pedagógica deste projeto foi explicitada nos documentos curriculares do município:

[...] só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de educação integral em tempo integral, numa perspectiva em que o horário expandido represente uma expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional do sujeito (CAMPINAS, 2021, p. 58).

Contudo, a materialização desse projeto enfrentou severos limites estruturais. Entre 2014 e 2023, o Brasil atravessou crises políticas e econômicas que impactaram diretamente o financiamento educacional. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos públicos, é apontada como um marco de retrocesso para a efetivação do Plano Nacional de Educação. Em Campinas, a resistência a essa lógica manifestou-se na manutenção da integralidade como uma concepção educativa e não meramente como uma modalidade de ensino.

A institucionalização definitiva ocorre com a Resolução SME nº 001/2025, que consolida juridicamente as diretrizes da política para o Ensino Fundamental. Todavia, à luz da dialética, essa consolidação legal é uma mediação necessária, porém insuficiente para a efetivação material da política de Estado. Marx e Engels (2007) já alertavam que a consciência é determinada pelo ser social, e não o contrário: “A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 25 apud GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 7)”.

Dessa forma, a análise histórica de Campinas demonstra que a consolidação da educação integral permanece condicionada pelas restrições de financiamento, pela intensificação do trabalho docente e pelos limites estruturais impostos pelo Estado capitalista.

Em suma, a gênese e o percurso da educação integral em Campinas (2014-2025) são expressões das contradições da totalidade social. O desafio contemporâneo, conforme evidenciado nos relatórios parciais desta investigação, reside em identificar os entraves que impedem que o projeto piloto se converta plenamente em uma política de Estado capaz de garantir o direito ao saber sistematizado para as camadas populares.

3 INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS DA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O processo de institucionalização da educação integral em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Campinas deve ser compreendido como uma mediação histórica inscrita em



um movimento contraditório mais amplo, no qual avanços normativos coexistem com limites estruturais próprios do Estado capitalista.

A formalização jurídica da política representa uma conquista no plano institucional, na medida em que reconhece a educação integral como política pública e não apenas como experiência localizada. Todavia, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, tal institucionalização não pode ser confundida com a consolidação material da política, uma vez que sua efetivação permanece condicionada pelas determinações econômicas, políticas e sociais que estruturam a sociedade capitalista.

A análise crítica das políticas educacionais exige a superação de leituras normativistas e formalistas, que atribuem à legislação um poder autônomo de transformação da realidade. Conforme assinalam Gomide e Jacomeli (2016), o materialismo histórico-dialético impõe ao pesquisador o desafio de apreender o fenômeno educacional em sua historicidade concreta, uma vez que “a educação, como prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 64).

Assim, a institucionalização da educação integral deve ser analisada não apenas como um avanço legal, mas como expressão das contradições que atravessam as políticas sociais no capitalismo. Nesse sentido, Lombardi (2011) é categórico ao afirmar que a educação não se constitui como esfera neutra ou autônoma da vida social. Segundo o autor,

[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem os conhecimentos (LOMBARDI, 2011, p. 347).

Tal formulação permite compreender que a institucionalização da educação integral não altera automaticamente as condições materiais que sustentam o trabalho escolar, a organização curricular e as relações pedagógicas. Ao contrário, essas condições tendem a reproduzir as contradições estruturais do modo de produção capitalista, mesmo quando revestidas por avanços normativos no campo educacional.

No contexto brasileiro, a incorporação da educação integral às agendas governamentais ocorreu de forma simultânea à intensificação de políticas de austeridade fiscal e de reconfiguração do papel do Estado nas políticas sociais. Essa contradição revela-se de maneira aguda quando se considera que a educação integral demanda ampliação da jornada escolar, investimentos em infraestrutura, reorganização curricular e valorização do trabalho docente, elementos que entram em choque com a lógica de contenção dos gastos públicos e de racionalização administrativa.



A análise histórica das políticas de educação integral evidencia que esse movimento não é novo. Jacomeli, Barão e Gonçalves (2017) demonstram que, no Brasil, a educação integral passou a ocupar lugar central no discurso educacional, mas frequentemente esvaziada de uma concepção crítica de formação humana. Segundo os autores,

A adoção da aparência de complementaridade nas ações de expansão da carga horária tem, na essência, a consolidação de uma integralidade não reivindicatória e adequada à expansão das relações do capital (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2017, p. 855).

Essa forma de operacionalização da educação integral desloca o foco da formação humana omnilateral para a ocupação do tempo escolar, reforçando práticas fragmentadas e desarticuladas do núcleo formativo do ensino. Ainda segundo os autores, tal processo contribui para “a fragmentação do trabalho docente e o esvaziamento do espaço escolar” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2017, p. 855), revelando uma contradição estrutural entre o discurso da integralidade e as condições concretas de sua implementação.

Sob a perspectiva marxista, essa contradição encontra explicação na relação entre base material e superestrutura. Marx e Engels afirmam que “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 25).

A tese de que a consciência é o reflexo do ser consciente estabelece o pilar do materialismo histórico, ao postular que a subjetividade humana não possui autonomia em relação à base material. Sob a perspectiva da pesquisa científica, compreende-se que o pensamento não precede a existência social; pelo contrário, é o processo de vida real, fundamentado no trabalho e nas relações de produção, que delimita as fronteiras do entendimento humano. O indivíduo não pensa no vácuo, mas a partir de condições concretas que moldam sua percepção de mundo.

Nesse sentido, a dissociação entre o saber e a prática social revela-se uma falácia idealista, uma vez que a produção de ideias está intrinsecamente vinculada ao intercâmbio material dos homens. Na análise pedagógica, essa premissa reafirma que a transformação da consciência estudantil exige o desvelamento das estruturas objetivas que sustentam a sociedade. Portanto, a educação crítica deve atuar sobre a conexão entre o conhecimento universal e a realidade concreta, reconhecendo que a essência humana é o conjunto das suas relações sociais.

Aplicada à análise das políticas educacionais, essa formulação implica reconhecer que a institucionalização normativa da educação integral não transforma, por si só, as condições materiais que organizam o trabalho escolar e a formação dos sujeitos. A ampliação do tempo escolar, quando desprovida de investimentos estruturantes e de uma concepção crítica de currículo, tende a reproduzir as desigualdades e a intensificar a exploração do trabalho docente.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece elementos fundamentais para compreender os limites dessa institucionalização. Ao retomar o legado marxiano, Lombardi (2011) destaca que a educação



integral, em sua acepção crítica, está vinculada à formação omnilateral do homem, articulando educação intelectual, corporal e politécnica. Lombardi (2011) considera que:

[...] a concepção educacional marxiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa e como ponto de chegada a formação integral do homem, superando a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho (LOMBARDI, 2011, p. 357).

Essa concepção distancia-se radicalmente das propostas de educação integral reduzidas à ampliação do tempo escolar ou à soma de atividades extracurriculares. Trata-se de um projeto formativo que exige condições materiais objetivas para sua efetivação, incluindo a centralidade do ensino dos conteúdos científicos e culturais historicamente produzidos pela humanidade.

Dessa forma, a institucionalização da educação integral em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Campinas deve ser compreendida como um processo histórico em disputa. A formalização jurídica da política, com a institucionalização das Diretrizes Curriculares para a Política Pública de Educação Integral nas Escolas de Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino representa uma mediação histórica relevante, mas não elimina as determinações estruturais que condicionam sua materialização.

Como assinalam Gomide e Jacomeli (2016), investigar políticas educacionais requer a capacidade de captar “o que é conservado, mas fundamentalmente o que é mudado e criado, dentro de limites muito estreitos, dadas as condições estruturais da sociedade brasileira” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 76).

Conclui-se que o processo de implementação da educação integral é indissociável das tensões que perpassam a totalidade social. Apesar de o ordenamento legal constituir uma mediação necessária ao reconhecimento institucional, sua eficácia enquanto direito social permanece condicionada aos embates de classe e à superação das barreiras materiais. Assim, a legalidade apresenta-se apenas como um momento inicial do processo de garantia do acesso universal ao saber sistematizado.

A superação desses limites exige a articulação entre projeto pedagógico, gestão democrática e condições materiais objetivas, sob pena de a educação integral reduzir-se à ampliação quantitativa do tempo escolar, esvaziada de seu sentido formativo emancipador e subordinada às lógicas de reprodução do capital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo histórico de institucionalização da educação integral em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Campinas permite afirmar que a consolidação normativa da política, materializada pela Resolução SME nº 001/2025, representa uma conquista histórica significativa, mas não suficiente para assegurar sua efetivação plena enquanto política de Estado.



À luz do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, evidencia-se que a educação integral constitui um projeto formativo contra-hegemônico, cuja realização depende da articulação entre intencionalidade pedagógica, gestão democrática e condições materiais objetivas.

As contradições identificadas ao longo do estudo revelam que os limites da política não são meramente conjunturais, mas estruturais, expressando as determinações do modo de produção capitalista e as disputas em torno do papel do Estado na garantia dos direitos sociais. Nesse sentido, a educação integral não pode ser reduzida à ampliação do tempo escolar, sob pena de esvaziar seu sentido formativo e emancipador.

Conclui-se, portanto, que a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral transcende a dimensão da institucionalização normativa. Sua concretização exige a superação do hiato entre a formalidade jurídica e a materialidade pedagógica, o que pressupõe o aporte de financiamento público robusto, a efetiva valorização do trabalho docente e um compromisso político orientado pela formação humana omnilateral. Tais elementos constituem mediações indispensáveis para que o direito social à educação deixe de ser uma abstração legal e se torne condição para o fortalecimento da escola pública e para a mitigação das desigualdades estruturais da sociedade.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Série Mais Educação: Educação Integral - Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf - Acesso em: 26 out. 2023.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial, Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf - Acesso em: 27 out. 2023.
- BRASIL. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm - Acesso em: 27 out. 2023.
- CAMPINAS. Comunicado SME/DEPE nº 05/2013, de 02 de abril de 2013. Comunica a constituição das seguintes Comissões de Estudos, objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas: Implementação da Escola de Educação Integral. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.597, de 02 de abril de 2013a. Seção 6, p. 07-08. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.
- CAMPINAS. Decreto nº 18.242, 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.798, de 27 de janeiro de 2014a. Seção 1, p. 01-01. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/46244036.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.
- CAMPINAS. Resolução SME nº 5/2014, de 07 de março de 2014. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, nº 10.826, de 10 de março de 2014b. Seção 4, p. 04-19. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.
- CAMPINAS. Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas. Caderno 1. Equipe de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação: Heliton Leite de Godoy Mariana Henrique da Cunha. Fevereiro: 2015a. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B4lCfVuMNqnsN1JSN2ZEcnAtYWs&authuser=0> Acesso em: 25 out. 2023.
- CAMPINAS. Caderno Curricular Temático: Educação Básica: ações educacionais em movimento: tecendo o currículo da educação integral em tempo integral. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.– Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021. - Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-12/Caderno%20Curricular%20Tematico%20Educacao%20Integral%20-%20Digital%20-%20PARTE%201.pdf> - Acesso em: 26 out. 2023.
- CAMPINAS. Portaria SME nº 108, de 05 de outubro de 2023. Dispõe sobre nomear o(a)s seguintes servidor(a)s para, sem prejuízo do cumprimento das funções de seus cargos, comporem Grupo de Trabalho, GT, para avaliar e apresentar propostas para qualificação e a ampliação da oferta de Educação Integral. Disponível em: https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/56776_5188410518845677606.pdf - Acesso em: 27 out. 2023.



CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. Em Aberto, Brasília: Inep, v. 22, n. 80, p. 51- 63, abr. 2009.

; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica. Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012. - Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> - Acesso em: 23 out. 2023.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. Em Aberto, Brasília: Inep, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GODOY, Heliton Leite (Org.) - Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação. Campinas, SP, 2012.

GOMIDE, Denise; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. Políticas Educativas - Revista Do Programa De Políticas Educativas Do Núcleo Educação Para A Integração Da Associação De Universidades Do Grupo Montev, V. 10, P. 1-15, 2016. - Disponível em: <https://Seer.Ufrgs.Br/Index.Php/Poled/Article/View/69759/39300> - Acesso em: 22 out. 2023.

KOSÍK, Karel. Dialética do concreto. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas Questões Sobre Educação E Ensino Em Marx E Engels. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011 - ISSN: 1676-2584 - Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914> - Acesso em: 27 out. 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. Educação integral do homem e a política educacional brasileira: limites e contradições. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.3 [73], p. 842-860, jul. / set. 2017. - Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015> - Acesso em: 26 out. 2023.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.



SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

NETTO, José P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual. Campinas. Autores Associados: HISTEDBR: 1998.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: M. Fontes, 2001

