

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLÁUDIO MAGALHÃES

**POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA: PROPOSTAS,
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE
HELENA NA FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF EM IBIRITÉ/MG**

JUIZ DE FORA

2018

CLÁUDIO MAGALHÃES

**POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA: PROPOSTAS,
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE
HELENA NA FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF EM IBIRITÉ/MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth
Gonçalves de Souza

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Magalhães, Cláudio.

Polos de educação integral e integrada : Propostas, contribuições e desafios à implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Antipoff em Ibirité/MG / Cláudio Magalhães. -- 2018.

143 f.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Educação Integral e Integrada. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Polos de Educação Integral. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLÁUDIO MAGALHÃES

**POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA: propostas, contribuições e
desafios à implantação do projeto Escola de Helena na Fundação Helena
Antipoff em Ibitaré/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: ____/____/____

Prof.^a Dr.^a. Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFJF)

Prof.^a Dr.^a Marcília Elis Barcellos (CEFET-RJ)

Dedico esta dissertação aos meus filhos Ana Luiza e Victor Hugo e à minha esposa Grazielle, pela dedicação e compreensão aos meus extensos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus causa central primeira de todas as vitórias obtidas em minha vida.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Elisabeth Gonçalves de Souza, pelas orientações que foram essenciais para a conclusão desta dissertação.

À Assistente de Suporte Acadêmico, Amanda Sangy Quiossa, pelas críticas e sugestões relevantes durante toda sua orientação, mas também pela extrema paciência em meus momentos de indecisão.

Aos professores Dr. Roberto Perobelli de Oliveira e Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna pelas valiosas críticas e sugestões durante o exame de qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela possibilidade de acesso a um imenso e múltiplo cabedal de conhecimentos.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade em participar deste mestrado e, também, pelo apoio da Coordenadoria Geral das Políticas Públicas para a Educação Básica da SEE/MG, na pessoa da Prof^a Cecília Cristina Resende Alves, pelas inestimáveis informações compartilhadas para a pesquisa.

A todos os colegas do mestrado, em especial aos colegas Andreia, Eliane e Kênio, pela força, incentivo, parceria e apoio nos momentos bons e, também, nos momentos conflituosos desse mestrado.

Aos meus filhos Ana Luiza e Victor Hugo, pela paciência nesses dois anos em que me dediquei ao curso e à dissertação, me ausentando por diversos e importantes momentos de nossas vidas.

À Grazielle, minha Amada, Companheira e Cúmplice em todos os momentos de minha vida, sobretudo por seu apoio e incentivo, em meus momentos de aflição e descrença em minhas capacidades durante a escrita desta dissertação.

Aos meus amados pais, pelo Dom da Vida e Amor Incondicional.

A todos, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos!

“O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia...”

(Guimarães Rosa, 1994)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida texto foi desenvolvido como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, no curso Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão que foi analisado teve como objetivo investigar o processo de implementação de um Polo de Educação Integral e Integrada e quais os obstáculos e aprendizados podem advir de uma experiência como esta. Destacamos o histórico dos projetos de Educação Integral em âmbito nacional, estadual e da Superintendência Regional de Ensino – SRE Metropolitana B e como se deu esta iniciativa em parceria com a Fundação Helena Antipoff (FHA). Utilizamos a metodologia da abordagem qualitativa de um estudo de caso e dentro deste conceito propomos realizar, para a coleta de dados, entrevistas com os gestores e profissionais das escolas estaduais que compõem o Polo, assim como com o Gestor da FHA e os profissionais desta instituição que atuam com a Educação Integral. Fizemos também análise documental e buscamos diálogo com os textos de autores que tratam da temática da educação integral, tais como; Coelho (1997), Isabel Alarcão (2001), Ana Maria Cavaliere (2002, 2009), Antônio Sérgio Gonçalves (2006), Jaqueline Moll (2008, 2012 e 2014) Linhares e Coelho (2008), Isa Maria F. R. Guará (2009), Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Dayse Martins Hora (2009), Andreia Fonseca L. da Costa (2010), Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Mesquita e Cleonice Borges Ribeiro Faria (2013) e Victor Paradela (2016). Este trabalho surgiu a partir das seguintes questões de pesquisa: Como se deu a implementação deste Polo de Educação Integral? Quais as propostas, contribuições e os limites de atuação deste Polo e dos Gestores das escolas que dele participam? O Objetivo Geral desta dissertação é compreender quais as contribuições e os limites gerados pela implementação de um Polo de Educação Integral na Fundação Helena Antipoff para atendimento de alunos das escolas do município de Ibirité. Já os objetivos específicos serão descrever o processo de implementação deste Polo, analisar as estratégias para organização e desenvolvimento das ações de atendimento no contra turno às escolas envolvidas e propor um Plano de Ação Educacional que se configure em um instrumental de apoio para as SRE e a SEE/MG no caso da possibilidade de implementação de outras experiências como estas junto às unidades escolares de sua jurisdição.

Palavras-chave: Educação Integral e Integrada; Escola de Tempo Integral; Polos de Educação Integral.

ABSTRACT

This dissertation was developed as a partial requirement to obtain a master's degree in the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case that was analyzed had as objective to investigate the process of implementation of a Pole of Integral and Integrated Education and what obstacles and learning can come from an experience like this. We highlight the history of the projects of Integral Education at national, state and Regional Superintendence of Education - Metropolitan SRE and how this initiative was developed in partnership with the Helena Antipoff Foundation (FHA). We used the methodology of the qualitative approach of a case study and within this concept we propose to carry out, for data collection, interviews with the managers and professionals of the state schools that make up the Polo, as well as with the FHA Manager and the professionals of this institution which work with Integral Education. We also did documentary analysis and sought dialogue with the texts of authors that deal with the theme of integral education, such as; (2008), Isa Maria FR Guar (2009), Linnaeus and Coelho (2008), and Isabel Maria Coelho (2008), Ana Maria Cavaliere (2002, 2009), Antnio Sérgio Gonçalves (2006) and Jaqueline Moll , Ligia Martha Coimbra de Costa Coelho and Dayse Martins Hora (2009), Andreia Fonseca L. da Costa (2010), Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Mesquita and Cleonice Borges Ribeiro Faria (2013) and Victor Paradela (2016). This work emerged from the following research questions: How did the implementation of this Pole of Integral Education take place? What proposals, contributions and limits of action of this Polo and the Managers of the schools that participate? The General Objective of this dissertation is to understand the contributions and limits generated by the implementation of an Integral Education Pole at the Helena Antipoff Foundation for the care of students from the schools of the city of Ibit. The specific objectives will be to describe the implementation process of this Pole, to analyze the strategies for organization and development of the actions of attendance in the counter shift to the schools involved and to propose an Educational Action Plan that is configured in a support instrument for the SRE and SEE / MG in the case of the possibility of implementing other experiences such as these with the school units within its jurisdiction.

Key-words: Integral and Integrated Education; Full-time schools; Integral Education Poles.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE OS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO	30
QUADRO 2 – ESPAÇOS FÍSICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	40
QUADRO 3 – QUANTITATIVO DE ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE – METROPOLITANA B E DO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ COM OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	43
QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS E OFICINAS POR ESCOLAS	53
QUADRO 5 - PARTICIPAÇÃO COM PESSOAL POR ESCOLA.....	55
QUADRO 6 - RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS PARA A PESQUISA	79
QUADRO 7 - DADOS APURADOS NA PESQUISA X PROPOSTAS DE AÇÕES	105
QUADRO 8 - PROPOSTA DE UM MODELO 5W2H PARA O PAE.....	110
QUADRO 9 - MÓDULOS TEMÁTICOS DO PROJETO E SUAS EMENTAS	121
QUADRO 10 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO	122

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ÍNDICES DE VULNERABILIDADE SOCIAL DO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ/MG (1991-2010).....	51
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO E DISTÂNCIA (EM KM) ENTRE A FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF E AS ESCOLAS QUE COMPÕEM O POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IBIRITÉ - MG	46
FIGURA 2 - MAPA DE PARTE DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE, COM DESTAQUE PARA OS 11 MUNICÍPIOS QUE COMPÕE A JURISDIÇÃO DA SRE METROPOLITANA B E OS LIMITES DO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ.	50
FIGURA 3 - EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
FEER	Fundação Estadual de Educação Rural
FHA	Fundação Helena Antipoff
FUCAM	Fundação Caio Martins
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organizações Não Governamentais
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEB	Secretaria de Educação Básica

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECTES	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	18
1.1 Histórico da Educação Integral no Brasil	18
1.2 A Educação Integral no Estado de Minas Gerais	34
1.3 A Educação Integral no Âmbito da SRE – Metropolitana B	36
1.3.1 A Fundação Helena Antipoff e o Polo de Educação Integral “Escola de Helena”	41
1.4 A Implementação da Educação Integral nas Escolas Estaduais do Município de Ibirité – Minas Gerais	49
1.4.1 O Município de Ibirité, a Situação das Escolas Estaduais que Compõe o Polo e os Critérios de Seleção	49
1.4.2 A Composição e a Participação das Escolas do Polo	52
1.4.3 O Processo de Implementação do Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”	55
2 UMA VISÃO TEÓRICA SOBRE O CASO DE GESTÃO DO POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IBIRITÉ/MG	62
2.1 Aspectos Metodológicos da Pesquisa Realizada	63
2.2 Referencial Teórico	64
2.2.1 Concepção de Educação Integral e seu Currículo	65
2.2.2 Concepção de Tempos e Espaços na Educação Integral	68
2.2.3 Concepção de Gestão na Educação Integral	74
2.3 Percepções Captadas a Partir das Entrevistas	78
2.3.1 A visão dos entrevistados sobre o conceito de Educação Integral e seu currículo	81
2.3.2 Tempos, espaços, a participação familiar e a divergência sobre capacitações na realidade do Polo	85
2.3.3 Sobre a concepção de Gestão na Educação Integral	92
3 UMA PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PAE - PARA OS POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM MINAS GERAIS	107
3.1 Definindo e Formando para um Polo de Educação Integral e Integrada	115
3.1.1 Definição de Polo de Educação Integral	115
3.1.2 Projeto de formação para Polos de Educação Integral e Integrada	114
3.1.2.1 Os objetivos do projeto	119
3.1.2.2 Metodologia para Execução do Projeto	119
3.1.2.3 Metodologia de Avaliação do Projeto de Formação	123

3.1.2.4 Fontes de Financiamento e Recursos Físicos para o Projeto de Formação	121
3.1.3 Propostas de Ações Estratégicas a Serem Executadas pelas Escolas que Comporão um Polo de Educação Integral	124
3.1.4 Propostas de Ações Estratégicas a Serem Executadas pelas Superintendências Regionais de Ensino na Implementação de um Polo de Educação Integral	126
3.1.5 Propostas de Ações Estratégicas a Serem Executadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) na Implementação de um Polo de Educação Integral	126
3.1.6 Proposta de avaliação periódica para o Plano de Ação Educacional - PAE	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO POLO ESCOLA DE HELENA EM IBIRITÉ	139
APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ESCOLA DE HELENA EM IBIRITÉ.	140
APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA A COORDENADORIA GERAL DAS POLITICAS PUBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - SEE/MG	141

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação nos debruçamos sobre uma necessidade recorrente há tempos no meio educacional brasileiro: levar a educação a suplantar os limites físicos das salas de aula, os muros da escola, as dimensões físicas da chamada “educação regular” e utilizar-se de praças, jardins, hortas, quadras, piscinas, laboratórios, espaços de Igrejas, empresas, e Organizações não Governamentais (ONG) para esta finalidade. A necessidade de implementação de uma educação integral de qualidade, traz consigo uma série de questionamentos quanto à organização do tempo, do trabalho dos envolvidos e, sobretudo com relação aos chamados “espaços educativos”, que buscam dar uma nova conceituação aos ambientes das escolas, lançando olhares diferenciados sobre espaços e territórios da cidade onde se encontra a escola.

Dentro desta perspectiva de estudo apresentamos uma experiência da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) com o Polo de Educação Integral. Uma proposta de parceria, entre a SEE e a Fundação Helena Antipoff (FHA), localizada no município de Ibirité, cujo objetivo primário era atender a um público de 400 alunos de três escolas estaduais em consonância com a proposta do projeto “Mais Educação”. Dentro do Polo os alunos podem escolher atividades nas áreas de artes, cultura, esportes, iniciação científica, comunicação, direitos humanos, acompanhamento pedagógico, promoção de saúde, dentre outras.

A utilização da experiência deste Polo de Educação Integral, como objeto de estudo desta dissertação, surgiu a partir de minha atuação profissional como técnico da educação, no setor pedagógico, trabalhando ao lado da Coordenação do Eixo de Educação Integral, da SRE Metropolitana B, contexto que me possibilitou acompanhar e apreender parte das dificuldades enfrentadas pelas escolas estaduais, no que concerne à utilização de seus espaços para implementação da educação integral.

Sobre os espaços, ou melhor, sobre a dificuldade das escolas em conseguir implementar todas as oficinas devido à ausência de espaço físico, dentro da unidade escolar e, também, de espaços públicos ou privados que possam atender a esta demanda, foi verificado, quando das visitas junto com a coordenação do Eixo de Educação Integral, que algumas escolas, sobretudo aquelas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social apresentavam muita dificuldade na hora de

implementar seus projetos e oficinas. E é sobre estas escolas e o Polo que foi criado para atendê-las, que esta dissertação foi desenvolvida, motivada pelas seguintes questões de pesquisa: **Como se deu a implementação deste Polo de Educação Integral? Quais as propostas, contribuições e os limites de atuação deste Polo e dos Gestores das escolas que dele participam?**

O trabalho teve por Objetivo Geral compreender quais as contribuições e os limites gerados pela implementação de um Polo de Educação Integral na Fundação Helena Antipoff para atendimento de alunos das instituições de ensino do município de Ibirité. Os objetivos específicos foram atrelados aos três capítulos deste trabalho e podem ser apresentados da seguinte maneira: dentro da perspectiva do primeiro capítulo buscaremos descrever o processo de implementação do polo de Educação Integral na Fundação Helena Antipoff, que atende, no contraturno, os alunos e a comunidade do seu entorno. Analisar as estratégias para organização e desenvolvimento das ações de atendimento no contra turno que o Polo pode oferecer às escolas envolvidas e pensar na contribuição dessa parceria para a formação integral dos sujeitos. E, finalmente, propor um Plano de Ação Educacional que se configure em um instrumental de apoio para a SRE Metropolitana B e a SEE/MG, frente à possibilidade da implementação de experiências semelhantes em outras regiões do Estado.

O primeiro capítulo desta dissertação traz a apresentação do caso e foi subdividido em seções que abordam o histórico da educação integral no Brasil, trazendo projetos e os embasamentos legais que os criaram. Apresentamos relatos das primeiras iniciativas propostas e executadas no Brasil, visando implantar uma educação de melhor qualidade em nosso país, pensada e praticada por sujeitos da área da educação, como Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Na sequência apresentamos os projetos implementados no estado de Minas Gerais, iniciados com o extinto “Programa Escola Viva Comunidade Ativa”, até o modelo do atual “Educação Integral e Integrada”, que é aplicado em nossas escolas. Fechando o capítulo, apresenta-se um pouco da história da entidade que abriga o Polo de Educação Integral, a Fundação Helena Antipoff (FHA) e parte de sua história na educação em Minas. Apresenta-se, também a maneira como surgiu a ideia de criação do Polo, inicialmente pensado para atender a três escolas, vizinhas da FHA e o processo de implantação da Educação Integral (EI) nessas escolas. Apresentamos os desafios e sucessos que podem advir de uma experiência como essa, na expectativa de

compreender os meandros de sua implementação e a viabilidade do projeto, caso seja interesse da SEE/MG ampliar o trabalho com os Polos de Educação Integral.

No segundo capítulo da dissertação, trouxemos uma visão teórica sobre o caso de gestão proposto, com base nos estudos de para estudo e Jaqueline Moll (2014, p.369-381), Ana Maria Villela Cavaliere (2002, p.247-270), Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Mesquita Lobato e Cleonice Borges Ribeiro Faria (2013, p.42-52), Inalda Maria dos Santos e Edna Cristina do Prado (2014, p. 156-173), dentre outros. Neste capítulo fizemos a descrição da metodologia de pesquisa utilizada para realização do estudo de caso e os instrumentos que foram utilizados.

No último capítulo apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), criado a partir das análises dos resultados das pesquisas desenvolvidas ao longo da produção desta dissertação e cujo objetivo será apontar alternativas e sugestões à SEE/MG para aperfeiçoamento do projeto, caso seja objetivo da Secretaria implementar outros polos como o modelo desenvolvido junto à FHA.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No primeiro capítulo desta dissertação, apresenta-se um breve relato do histórico do projeto de Educação Integral nos cenários Nacional, Estadual e em nível de uma Superintendência Regional de Ensino, bem como a legislação que rege o projeto.

No primeiro tópico apresentam-se os primeiros movimentos, realizados em nível nacional, em direção à educação integral. Movimentos iniciados por Anísio Teixeira, na década de 1930, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro, na década de 1980, pelos Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC), de Fernando Collor, na década de 1990, até a atualidade, com o Programa Novo Mais Educação. No segundo tópico deste capítulo, apresenta-se um histórico da Educação Integral no estado de Minas Gerais, desde o remoto Projeto Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), até o modelo atual, denominado Educação Integral e Integrada. No terceiro tópico apresenta-se a Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B (SRE Metropolitana B), suas propostas no âmbito da Educação Integral, assim como, um breve histórico da Fundação Helena Antipoff (FHA) e a proposta de implementação de um Polo de Educação integral dentro de seu espaço físico. Já no quarto tópico são apresentadas as cinco escolas que compõem o Polo de Educação Integral Escola de Helena e a maneira que essas escolas participam e contribuem para o funcionamento do Polo.

1.1 Histórico da Educação Integral no Brasil

Quando se fala de educação integral no Brasil, somos levados a retornar ao início da década de 1930, com Anísio Teixeira e os demais mentores do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. O movimento que, segundo Coelho (2009, p.90), propunha a criação de um sistema público educacional abrangente e de boa qualidade para o País. Para estruturar uma escola de qualidade, Anísio Teixeira propunha:

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 79, Apud Coelho, 2009, p. 90).

Segundo Coelho (2009), foi com Anísio Teixeira, na década de 1950, por meio das propostas das Escolas-parque e Escolas-classe, que se iniciaram as primeiras tentativas, efetivas, de implantação de um sistema público educacional, com intuito de promover jornada escolar em tempo integral, visando uma formação completa do cidadão. Com o intuito de possibilitar essa formação completa, a primeira criação de Anísio Teixeira foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Este centro educacional era composto por vários pavilhões, um deles denominado Escola Parque e os demais, denominados Escolas-Classe. A Escola Parque era destinada às atividades educativas diferenciadas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Enquanto nos pavilhões das Escolas-Classe desenvolviam-se as atividades da educação regular, tais como, ciências naturais e sociais, aulas de português, leitura, escrita e matemática. As atividades eram desenvolvidas em dois turnos, sendo que em um turno a criança frequentava as escolas-classe e, no outro turno a escola-parque. Havia, ainda, serviços sociais disponíveis aos alunos, como assistência médica, dentista, orientadores educacionais, além da merenda e do material escolar.

Na década de 1980, outra proposta de educação integral, no contexto educacional brasileiro, foi desenvolvida por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro, um antropólogo, escritor e político brasileiro. Com forte apelo assistencialista, o projeto dos CIEP incorporava, além da educação regular, aspectos de assistência à saúde física e mental da criança e de sua família, como uma forma de reação à péssima condição social em que se encontravam muitas crianças naquela época e, como reação, também, ao modelo elitista e excludente da educação que era oferecida naquele período.

Segundo Cavalieri (2005), a proposta dos CIEP foi fortemente influenciada pelos projetos desenvolvidos por Anísio Teixeira, na década de 1930, no Rio de Janeiro, na Bahia, no início da década de 1950 e, novamente, no Rio de Janeiro, ao final da década de 1950. Anísio defendia uma escola que deveria possibilitar, não apenas o aprendizado pedagógico do aluno, mas uma melhoria de vida, como um

todo. Para ele era imprescindível, para um progresso individual do aluno, que ele aprendesse, além da leitura, escrita e matemática, os cuidados com a higiene, indagação e crítica, meditação e conhecimento.

O currículo dos CIEP abrangia um horário integral de aulas, que se estendia das 8 às 17 horas e, oferecia, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Cada unidade do CIEP atendia 1000 alunos que recebiam, além da instrução pedagógica, atendimento médico e odontológico e refeições completas. Os alunos recebiam várias refeições durante o dia, iniciando com o café da manhã, na chegada da criança para o primeiro turno, até a saída, quando se servia o jantar. Os CIEP ofereciam, ainda, atividades aos alunos durante as férias, com atividades recreativas e acesso aos demais recursos da unidade, como as salas de leitura e as refeições. Também era oferecido aos estudantes os materiais didáticos e uniformes e, com o objetivo de tirar as crianças carentes das ruas, a estrutura contava com chamados "pais sociais". Os pais sociais eram funcionários públicos que residiam nos CIEP e cuidavam de crianças que também residiam, pelo Projeto Alunos-Residentes.

O Projeto Alunos-Residentes, segundo Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1991, p. 75-76) foi pensado como uma forma de enfrentar o problema da evasão e, também, mitigar a questão da pobreza extrema e violência, às quais os alunos estavam expostos. Segundo Ribeiro (1991), o objetivo desse projeto seria contribuir para que a escola pudesse assumir sua real destinação social, muito além de apenas, transmitir conhecimento, buscando extinguir o processo da expulsão e exclusão do aluno repetente, direcionando-o à residência do CIEP e do trabalho social com seu familiar, buscando caminhos para superar o problema. No caso das crianças abandonadas ou em estágio de pré-marginalização, buscava-se promover sua reinserção no sistema escolar e no ambiente familiar. O projeto Alunos-Residentes não foi proposto apenas como uma prática assistencialista, uma vez que, não se tratava de um internato, nem simplesmente de uma creche, mas de um projeto social, que atendia não só ao aluno, como também à sua família.

Ainda de acordo com Ribeiro (1991, p. 75-76), as residências oferecidas aos alunos foram construídas no alto edifício principal ou sobre a biblioteca de cada CIEP, para abrigar a os alunos carentes. Nas residências, as crianças eram atendidas por um casal-residente, que recebia treinamento especial, para lidar com estas crianças e abrigavam um máximo de 24 alunos, por unidade educacional.

Cada casal residente poderia tomar conta de, no máximo, doze crianças, na faixa dos 6 aos 14 anos e era responsável por acompanhar o desenvolvimento escolar e psicossocial de seus internos. Durante sua permanência nas residências, os alunos eram inseridos nas atividades regulares da escola, recolhendo-se às residências do CIEP ao final do expediente escolar. Aos finais de semana, feriados e férias escolares, esses alunos, sempre que possível, voltavam à convivência com seus pais ou responsáveis, de modo a evitar que se rompessem os laços com sua família.

Já na década de 1990, no governo do então presidente, Fernando Collor de Mello, lançou-se a proposta dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC) que tiveram por matriz o “Projeto Minha Gente”. De acordo com Ferreti (1992), o projeto dos CIAC foi inspirado em dois projetos anteriores: o Escola Parque, de idealização de Anísio Teixeira; e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro, e construídos no estado do Rio de Janeiro durante a gestão Leonel Brizola, na década de 1980. O projeto dos CIAC, apesar de se destinar a abrigar instituições educativas, não esteve subordinado, em sua origem, o Ministério da Educação (MEC), sua administração correu por conta Legião Brasileira de Assistência (LBA), sob a coordenação do titular do Ministério da Saúde.

A estrutura física dos CIAC compreendia de uma quadra, ladeada por quatro blocos prediais, semi-interligados, que serviam como salas de estudos onde aconteciam as aulas regulares e os seguintes atendimentos:

- I – Creche e pré-escola
- II – Escola de 1º grau em tempo integral
- III – Centro de saúde e cuidados básicos da criança
- IV – Centro de convivência comunitária e esportiva

Ainda segundo Ferreti (1992), todo o projeto dos CIAC, conforme consta no Decreto 91/1990, que define sua estrutura pedagógica, é justificado como forma de resposta, coordenada pelo Estado, em parceria com os municípios e envolvendo a sociedade civil, à situação de extrema vulnerabilidade social, à qual estava submetida grande parcela das crianças e adolescentes brasileiros. Ao se apresentar como tal, o Projeto relembra os esforços, já despendidos anteriormente, no sentido de estender a educação à pré-escola, bem como na direção do estabelecimento da escola de tempo integral, reportando-se, neste último caso, às experiências da Escola Parque, nos anos 1950, das Escolas Polivalentes (final da década de 1960 e início dos anos 1970) e dos CIEP, na década de 1980.

Com o processo de impeachment do presidente Collor, o novo governo, assumido por Itamar Franco, extinguiu o Ministério da Criança e o Projeto Minha Gente passou a denominar-se Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Com as mudanças impetradas pelo novo governo, ocorreu a mudança de nomenclatura das escolas do Projeto Minha Gente e os CIAC passaram a ser denominados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Mais recentemente, no ano de 2007, já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Mais Educação (PME), cujo foco principal foi uma reformulação dos projetos educacionais de estados e municípios, de modo que, através de uma visão mais aberta do papel da escola, o currículo pudesse ser rearticulado, buscando-se uma integração entre a vida escolar do aluno e a comunidade na qual se encontra inserido, por meio da ampliação dos tempos escolares e da utilização dos espaços educativos, com o intuito de explorar outros espaços com potencial educativo, como praças, quadras públicas, parques, jardins e outros.

Na rede estadual de Minas Gerais, onde se encontra o Polo de Educação Integral objeto de análise desta dissertação, aconteceram experiências de educação integral a partir do ano de 2005, com o Programa Escola Viva Comunidade Ativa e o Projeto Aluno de Tempo Integral, cujo objetivo era melhorar o desempenho escolar dos alunos e aumentar suas experiências multiculturais. O Projeto Aluno de Tempo Integral foi, inicialmente, pensado para atender as escolas estaduais de Belo Horizonte e da SRE de Uberaba, mas foi expandido entre os anos de 2007 e 2012. Com a expansão o projeto passou a ser denominado como Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). (MINAS GERAIS, 2009, p.7). E logo após, entre os anos de 2012 a 2014, foi o projeto foi redefinido como Educação em Tempo Integral e, recentemente foi denominado como Educação Integral. A partir de 2015, como Educação Integral e Integrada.

Foram várias mudanças no nome dos projetos e, a cada mudança, seguiam mudanças em sua operacionalização. Novos aspectos estruturais foram sendo incorporados originando uma nova concepção: uma formação integral dos alunos, através da ampliação de tempos e espaços educativos, ficando mais próximo do proposto pelo Programa Mais Educação, em seu manual de operacionalização.

Lembrando que todas estas iniciativas de se implantar a educação integral (Escolas Parque/Classe, CIEP, CIAC, CAIC e mesmo o PME), que deveriam ter sido Políticas de Estado, acabaram por se tornar Políticas de Governo e, como muitas outras ações educacionais, acabaram por serem modificadas ou extintas, pelo Governo sucessor àquele que as criou.

Retornando ao conceito das Escolas Classe e Escolas Parque, dos CIEP e dos CIAC, apresentados anteriormente, faz-se necessário diferenciar o conceito da ampliação do tempo de permanência na escola (Educação em Tempo Integral), do conceito de integralidade da formação do aluno (Educação Integral). Segundo Gonçalves (2006), o termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral refere-se aos projetos, desenvolvidos pelas secretarias de educação, que proporcionam uma ampliação da jornada escolar dos estudantes, podendo trazer, ou não, disciplinas diferentes para o currículo escolar. A maioria das escolas públicas que implementam esse modelo geralmente trabalham com atividades em turno e contra turno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática e, o outro período é utilizado para aulas ligadas à atividades artísticas ou esportivas. Nossas escolas públicas, em sua quase totalidade, trabalham com esse modelo.

O mesmo Gonçalves (2006) nos apresenta o conceito mais amplamente divulgado para definir a Educação Integral:

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 06).

Ao longo de nossas vidas a aprendizagem é um processo contínuo, que abarca diversas dimensões e contextos. No âmbito da nossa família, com os pais; com os companheiros, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, precisamos repensar a educação ofertada atualmente. Precisamos aprender que

nossos alunos são sujeitos completos, imbuídos de vivências próprias, aprendizagens diversas e desejos variados e isso vai além do ensino denominado “regular”.

Ainda segundo Gonçalves (2006), legalmente, a primeira resolução que apontou para uma educação integral foi o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de 1972, com o denominado “Ensino Geral”. Referia-se a disponibilizar aos alunos acesso a conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos, e visava preparar o jovem para diferentes atividades do trabalho.

Saltando para a década de 1990, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) que, apesar de não utilizar diretamente o termo “educação em tempo integral”, trata exatamente da ampliação da jornada do Ensino Fundamental, sugerindo o regime de tempo integral. Assim orienta a LDB, nos artigos relacionados à formação integral do aluno:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (...).

Art. 34º. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Essa mesma medida, ou seja, a ampliação da jornada de ensino foi estendida à educação infantil somente com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. O texto do PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por dez anos e era composto por três grupos de metas. O primeiro grupo apresentava metas estruturantes sobre o direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas, tratou da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores fossem atingidas. E o quarto grupo de

metas referia-se ao ensino superior. A meta Seis, apresentada a seguir, abordou o direito à educação integral:

META 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

ESTRATÉGIAS

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições

especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2001).

Ainda falando da fundamentação legal da Educação Integral, mas em período mais atual, a 3ª versão do documento orientador das ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017, p.05) cita, em divergência com o marco apontado por Gonçalves (2006), como um dos primeiros marcos legais da Educação Integral, em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, a Carta Magna enfatiza a educação como um direito humano, dever do Estado e da família, promovido e incentivado pela sociedade. Ressalta, também, a importância da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu exercício para a cidadania e o trabalho. Em seguida, no artigo 206, a Constituição Federal destaca os princípios da educação no país, a igualdade, liberdade do processo de construção do conhecimento, a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino e a qualidade do ensino ofertado, constituem princípios básicos, também, da educação integral. Ainda na Constituição, seu Artigo 227 retrata no caput:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Portanto, pode-se perceber, que há algum tempo as bases da educação integral são discutidas a nível nacional. O Texto Referência para o Debate Nacional, da Série Mais Educação, criado e disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2009, p. 9) descreve que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi criada em 2001, com a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral que promovesse uma integração entre os entes da federação, agentes da sociedade civil e os atores do processo educativo, sobretudo

com o intuito de superar as desigualdades e de afirmar o direito de todos às suas diferenças particulares.

A SECAD foi a responsável pela criação e implementação de uma das políticas públicas voltadas para educação integral, que ainda está em vigor, o “Programa Mais Educação”. Criado em 2007, pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação tem como meta o aumento do tempo/escola por meio de atividades no contra turno. Financeiramente, o Programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básico (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas prioritárias, cuja listagem é, anualmente, incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC).

As atividades do Programa Mais Educação tiveram início no ano de 2008, contando, a princípio, com 1.380 escolas, distribuídas em 55 municípios dos 27 estados brasileiros, com público alvo inicial de, aproximadamente, 386 mil estudantes. Posteriormente, em 2009, o Programa Mais Educação foi ampliado para um montante de cinco mil escolas, de 126 municípios dentre todos os estados da Federação e do Distrito Federal, atendendo cerca de 1,5 milhões de estudantes. Atualmente, segundo o MEC, o Programa atende mais de 50 mil escolas no território brasileiro.

Em 2016, o Programa Mais Educação foi reformulado e passou a se denominar Programa Novo Mais Educação (PNME). O Programa Novo Mais Educação foi criado através da Portaria MEC nº 1.144/2016, é regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem das disciplinas de língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental, utilizando-se da ampliação da jornada escola. O Programa Novo Mais Educação foi implementado através de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, além do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, buscando a melhoria do desempenho de cada aluno inscrito, mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. Segundo o seu documento orientador, Brasil (2016), o Programa Novo Mais Educação finalidade contribuir para a:

- I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016)

O mesmo documento prevê a implantação do Programa Novo Mais Educação nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC. Adotam-se os seguintes critérios para priorizar a adesão das escolas ao Programa Novo Mais Educação:

- I – Escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016.
- II – Escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
- III – Escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. (BRASIL, 2016).

De acordo com os parâmetros do programa, as atividades foram organizadas nos seguintes macro campos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, Direitos humanos em educação, Cultura e artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e uso de Mídias; investigação no Campo das Ciências da natureza e educação econômica. De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas, pelas escolas, seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma dessas atividades, obrigatoriamente, deve compor o macro campo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade, em termos de ementa e de recursos didático - pedagógicos e financeiros previstos é publicado, anualmente, em manual específico e relativo à educação integral, que acompanha a resolução do PDDE do FNDE.

Conforme apresentado anteriormente, existem dois módulos horas/aula a serem oferecidos para adesão das escolas, no Programa Novo Mais Educação, um com cinco horas de atividades complementares, outro com quinze horas. De acordo com as diretrizes do novo programa, as escolas que aderiram ao plano de cinco

horas de atividades complementares por semana, devem realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, ambas com duas horas e meia de duração. Já aquelas que optaram pelo módulo de quinze horas complementares, devem realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico, totalizando uma carga horária de oito horas, e outras três horas destinadas à realização de atividades de escolha da escola, sendo quatro horas de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, quatro horas de acompanhamento pedagógico de Matemática e sete horas restantes para as atividades de livre escolha da escola, de acordo as atividades disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo.

A estrutura de pessoal para funcionamento do novo programa dá-se seguinte forma:

- I – Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola;
- II – Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico;
- III – Facilitador, que será responsável pela realização das sete horas de atividades de escolha da escola. (BRASIL, 2016)

Comparando-se os Programas Mais Educação e o Novo Mais Educação, nota-se um distanciamento do novo Programa para com o real sentido de uma Educação Integral, que é colaborar com a formação integral do aluno. O antigo Mais Educação contava com uma atividade de acompanhamento pedagógico, mas em compensação, oferecia nove macro campos de atividades diversas, de livre escolha da escola. Enquanto no Novo Mais Educação, apenas a opção de 15 horas de carga horária oferece essas atividades, além do reforço, se limitando a três áreas: artes, cultura, esporte e lazer. Ou seja, as atividades ofertadas na primeira versão davam aos alunos a oportunidade de ampliar a gama de conhecimentos adquiridos e proporciona-lhes a experimentação de atividades diversas ao letramento em português e matemática. Pode-se perceber, ao comparar os dois programas, que o

novo programa se limita às atividades mais “tradicionais” da educação, com foco apenas em melhorar o desempenho dos alunos em português e matemática, matérias básicas das avaliações externas como a Prova Brasil, segundo a apresentação dos Artigos 1º e 2º da Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.

Art. 2º - O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
(BRASIL, 2016)

No QUADRO 1, a seguir, apresenta-se uma síntese das principais diferenças entre os Programas Mais Educação e o Novo Mais Educação.

QUADRO 1 - Comparativo entre os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)
OBJETIVO	
Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais no contra turno.	Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contra turno.
OPERACIONALIZAÇÃO	
A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras 3 atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.	Há duas opções de carga horária: cinco ou 15 horas. As escolas que optarem pelo primeiro modelo deverão realizar 2 atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem

ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no PDDE Interativo.

ADESÃO

As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.

As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa pelo módulo PAR do Simec. A carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.

RECURSOS

Podiam ser empregados em despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. Os valores eram calculados de acordo com o número de turmas e estudantes para o período de seis meses, tendo como referencial os seguintes indicadores:

- 160 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico monitorada, para escolas urbanas e 240 reais para as rurais;
- 80 reais por mês, por turma das demais atividades monitoradas, para escolas urbanas e 120 reais para as rurais.
- 10 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola.

A forma como podem ser gastos estes recursos se mantém as mesmas da versão anterior: despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. No entanto, os recursos são correspondentes ao período de oito meses e têm como referencial:

- 150 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 horas, 80 reais para as que aderirem à carga horária complementar de 5 horas e 80 reais para as atividades de livre escolha;
- 15 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 15 horas e 5 reais para as que implementarem 5 horas;
- Para as escolas rurais, o valor por turma será 50% maior do que o definido para as urbanas.

CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no Ideb ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.

Prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb. (Observem que os critérios não mudaram, mas foram “simplificados”, não dando ênfase às porcentagens de população analfabeta, em situação de extrema pobreza ou moradores no campo, como era explicitado na versão anterior do programa).

Fonte: Quadro criado pelo autor com base em dados retirados do site gestão escolar - gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao.

Mediante a comparação entre os dois programas e, a partir da análise dos Artigos 1º e 2º da Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016, portaria que orientou a criação do Programa Novo Mais Educação, tem-se outro questionamento: Estamos focando em desenvolver o aluno como um sujeito completo, ou apenas buscando obter índices maiores de pontuação nas avaliações externas?

Assim, abre-se espaço para mais uma problematização, no contexto do desenvolvimento deste trabalho, com base nos estudos Guará (2009) e Carneiro (2011). Para Guará (2009),

Conceber a perspectiva humanística da educação, como formação integral, implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. (GUARÁ, 2009, p. 24)

Guará (2009) destaca, ainda, que para garantir uma educação básica de qualidade faz-se necessário compreender que a completude da educação de uma criança deve considerar a relação do ensino regular, recebido por crianças e adolescentes, com sua vida particular e familiar, além de suas relações e interações com a comunidade onde vivem. A autora frisa que essa educação de qualidade somente será efetiva se considerarmos que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar deve incluir, também, as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Considerando-se que esta autora analisou, os documentos do Programa Mais Educação, pode-se dizer que esta nova versão do programa, o denominado Novo Mais Educação, distancia-se das prerrogativas do próprio programa, a partir do momento em que deixa de priorizar o desenvolvimento completo dos alunos, para focar apenas na melhoria do desempenho em português e matemática e, também nos resultados das avaliações externas. A respeito da hipervalorização do IDEB, Carneiro (2011) considera que:

Este ndice está muito mais preocupado com o rendimento escolar por si só, do que a aprendizagem propriamente dita dos alunos. Logo, ao desconsiderar a singularidade presente em cada escola e a subjetividade como componente que interfere no rendimento dos alunos no dia do teste externo, acaba se tornando um ndice pouco confiável no que diz respeito à qualidade do aprendizado construído no espaço escolar. (CARNEIRO, 2011, p. 18)

Ou seja, o Programa Mais Educação na sua versão antiga, aproximava-se, um pouco mais, do conceito da Educação Integral. Entretanto, na versão mais atual, houve um distanciamento do conceito de Educação Integral, tendendo mais para o

conceito de Educação em Tempo Integral. Não se pode afirmar que, nesta nova versão, atividades desenvolvidas possibilitem a evolução do aluno como um sujeito integral. Uma vez que se trata de atividades curriculares, que visam atingir um aprendizado pedagógico, mas que se esquecem, ou melhor, não possibilitam que o aluno se perceba e compreenda-se como participante ativo de um mundo muito maior do que o ambiente escolar.

Corroborando com os estudos de Guará (2009) e Carneiro (2011), considera-se que uma proposta, projeto ou programa que se proponha a implementar a Educação Integral, deve priorizar uma educação transformadora e modificadora de conceitos, ou seja, deve ser pensada para além da educação regular e suas disciplinas. Levando-se em conta que a educação precisa acontecer em todos os ambientes frequentados pelos alunos, além de oferecer-lhes a possibilidade de conhecer novos ambientes educativos.

Visto que o campo de discussão da Educação Integral é muito amplo, faz-se importante apresentar, neste trabalho, alguns dos vieses e críticas sobre a temática aqui discutida, uma vez que se pretende analisar uma nova proposta de implementação de educação integral. Assim, trazendo esta crítica para o objeto de pesquisa desta dissertação, nota-se uma equivalência, pois é necessário compreender se a Educação Integral, que se propõe para o Polo de Educação Integral Escola de Helena, visa o desenvolvimento pleno do aluno (Educação Integral), mais próxima da proposta do Programa Mais Educação ou trata-se, somente, de uma ampliação de carga horária, trazendo o mesmo conteúdo desenvolvido na Educação Regular (Educação de Tempo Integral), conforme a proposta do Programa Novo Mais Educação. Ou seja, faz-se necessário analisar a qual das propostas o Polo se adequa. Não é porque no Polo tem-se oficinas, tais como circo, horta, conhecimentos ambientais e outras, que o mesmo pode ser considerado uma proposta de Educação Integral.

Uma resolução do CNE discrimina que é necessário que haja um currículo integrado entre estas atividades, proporcionando vinculação a todas as demais áreas de conhecimento proporcionando vinculação a todas as demais áreas de conhecimento palmeadas pelos alunos do Polo, senão estas oficinas/atividades funcionarão, apenas, como um momento de lazer, de descontração, sem o devido propósito sociocultural que define a educação integral e integrada e recairia para a proposta da educação em tempo integral, cujo foco prevê a utilização do contra

turno para atividades ligadas às artes e aos esportes, sem se preocupar com integração ou socialização do indivíduo.

Entendo ser importante me posicionar logo no início deste trabalho, como Mestrando e pesquisador, sobre o conceito de educação integral. Entendo a Educação Integral como uma proposta de educação em um formato que garanta ao aluno, enquanto indivíduo social, acesso a toda a gama de conhecimentos a que se possa pleitear enquanto cidadão. Ou seja, uma educação que garanta o desenvolvimento do indivíduo nas dimensões: pedagógica, intelectual, emocional, física, cultural e social e mais, deve dar a este sujeito a oportunidade de receber e compartilhar esses conhecimentos, em nível coletivo, seja com seus pares escolares, seja com a comunidade escolar ou com a comunidade na qual se encontra inserido

1.2 A Educação Integral no Estado de Minas Gerais

As primeiras ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, de acordo com o Documento Orientador para Ações da Educação Integral em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015, p. 2), iniciaram-se em julho de 2003, por meio do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA), que durou até o ano de 2006. Segundo informações da SEE/MG, esse Projeto teve como público alvo 81 escolas de Belo Horizonte, atingindo um total de 93 mil alunos, sendo, posteriormente, ampliado a outros municípios da região metropolitana e, também, para o interior do Estado.

O Projeto EVCA foi uma proposta do governo mineiro para o enfrentamento das desigualdades sociais e, tinha por finalidade preparar as escolas públicas, situadas em áreas de risco social, para atender às necessidades educativas de crianças e jovens, afetados, diretamente, pelos fenômenos da exclusão social e da violência. Buscando-se, por meio do Projeto, criar condições básicas de educabilidade no ambiente escolar, para que o professor pudesse ensinar e o aluno pudesse aprender” (MINAS GERAIS, 2012). Nessa perspectiva, o projeto EVCA propunha ações de intervenção e interação, entre a escola e a comunidade na qual estava a escola estava inserida, tais como:

- Benfeitorias nas condições físicas, como: construção de quadras e ginásios esportivos, ampliação de salas de aula, bibliotecas e laboratórios de informática, reforma de telhados, instalações sanitárias e cantinas, além de investimentos em segurança;
- Permanência de alunos em tempo integral na escola, com atividades complementares em Língua Portuguesa e Matemática e aulas de artes e educação física;
- Abertura nos finais de semana onde se realizam oficinas para alunos, familiares e vizinhos da escola. Com isso, a comunidade se integra à realidade escolar e desenvolve sentidos de pertencimento e coletividade, passando a cuidar do espaço como um patrimônio de uso comum;
- Parcerias com diversos órgãos e instituições educacionais afins buscando-se ampliar as formas de atendimento aos jovens. (MINAS GERAIS, 2012).

A proposta do Projeto EVCA apresentava uma ambivalência de objetivos, pois esperava-se que a redução dos índices de violência, possibilitasse a melhoria dos índices de aprendizagem, ou seja, atuando-se na minimização dos riscos sociais e na melhoria da relação ensino-aprendizagem.

Ainda conforme o documento orientador das ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015, p.2), a partir de 2006, após os baixos resultados obtidos pelas escolas estaduais mineiras, na primeira avaliação PROALFA, a oferta de educação integral foi expandida para todas as Superintendências Regionais de Ensino do estado, priorizando-se o reforço das atividades escolares, ainda que houvesse a presença de atividades esportivas no currículo.

Em 2012, foi publicada a Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, resolução que dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas estaduais de educação básica e trouxe, em seu texto, no Título VII, artigos 84, 85 e 86, as diretrizes da Educação em Tempo Integral, com o intuito de elevar a ação pedagógica da Educação Integral para além do acompanhamento pedagógico e da Educação Física. Dessa maneira, a Educação Integral passou a contemplar outras áreas, tais como, a Cultura e Arte, a Cibercultura, a Segurança Alimentar Nutricional, a Educação Socioambiental, os Direitos Humanos e a Cidadania, etc. A ampliação para outras áreas objetivou assegurar aos estudantes um espaço mínimo de vivência cultural e um currículo integrador, juntando as dimensões cognitiva, ética, estética, cultural, social e política para a formação discente.

A 2ª versão do documento orientador da Educação Integral no Estado de Minas Gerais, foi publicada em 14 de abril de 2015. Nessa versão pode-se perceber uma ampliação das possibilidades de ações educativas, para além do acompanhamento pedagógico e da educação física, uma vez que outras áreas foram contempladas, conforme já previsto pela Resolução SEE Nº 2.197, de 2012. Já a 3ª versão, foi atualizada e publicada em fevereiro de 2017.

Nessa 3ª versão do documento, além de apresentar as diretrizes da Educação Integral e Integrada, para todos os envolvidos no desenvolvimento da política em questão, procurou-se sistematizar os dados e os resultados alcançados, desde 2015 e, foram apresentadas as orientações para todas as dimensões da implementação da política de Educação Integral (proposta pedagógica, quadro de pessoal, atribuição dos órgãos e atores envolvidos, registro de informações e monitoramento, financiamento). Comparando-se a 3ª versão com os documentos anteriores, pode-se dizer que se trata de um documento mais consistente e amplo, fruto de uma construção coletiva.

O documento orientador das ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais é atualizado periodicamente pela SEE. Na construção deste trabalho, utilizou-se a versão mais atualizada do referido documento, mas fez-se necessário, em algumas situações, recorrer às versões anteriores, tanto para conhecimento, quanto para comparação das concepções de Educação Integral que nortearam as ações nas escolas mineiras.

1.3 A Educação Integral no Âmbito da SRE – Metropolitana B

Trabalhando há quatro anos como técnico da educação da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B (SRE – Metropolitana B) fui, por dois anos consecutivos, responsável pelo eixo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Como esse eixo tem poucas atribuições, pude, durante esse período, dar suporte à coordenação do eixo de educação integral, participando de algumas reuniões para implantação do Polo. Atualmente respondo por uma divisão do setor financeiro, mas enquanto servidor da diretoria pedagógica, fui responsável por 103 escolas que ofereciam a modalidade de EJA e acompanhei as ações do eixo da educação integral que também atende esse quantitativo de escolas estaduais. A SRE Metropolitana B é um órgão da SEE/MG, responsável por 109 escolas estaduais do

Município de Belo Horizonte e outras 101 escolas estaduais divididas entre os municípios de Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mateus Leme, Mário Campos, Sarzedo e São Joaquim de Bicas.

O Polo de Educação Integral tem o intuito de transformar espaços, além dos muros da escola, como praças, jardins, hortas, quadras, piscinas e laboratórios, em espaços de novas possibilidades para o aprendizado de crianças, jovens e adultos e tentar adequar-se à proposta das Cidades e Territórios Educativos, propostos pelo Programa Mais Educação. Neste ínterim a Secretaria de Estado de Educação deu início, no ano de 2015, a uma tentativa de parceria, junto a outros espaços educativos, lançando assim a proposta dos Polos de Educação Integral, a fim de ampliar e diversificar as atividades da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais.

A proposta destes Polos, conforme a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), “é materializar a concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral e a formação cidadã dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2017). Atualmente, existem no estado oito polos em funcionamento, com previsão de mais 7 em fase de implementação. O projeto-piloto, que é objeto de estudo desta dissertação, se iniciou no ano de 2015, no município de Ibirité, em uma parceria celebrada com a Fundação Helena Antipoff.

Durante o período em que atuei no setor pedagógico, acompanhando como apoio as ações do eixo da educação integral, pude perceber que algumas escolas não conseguem, ou antes, não optam por implantar a educação integral para seus alunos, por exemplo, as quatro escolas que compuseram inicialmente o Polo de Educação Integral “Escola de Helena”, tinham propostas de educação integral, mas somente as escolas Sandoval Soares de Azevedo, que faz parte da FHA e a Escola do Palmares tinham algumas oficinas em andamento.

As demais escolas declararam não ter essa disponibilidade de espaço, pois possuíam salas em quantidade suficiente apenas para atender suas turmas de ensino regular. Das escolas componentes do Polo todas possuem quadras, mas alegaram que essas quadras são utilizadas em todos os horários pelas turmas da educação regular para as atividades de educação física. Tendo em vista o Proposto no Manual do Programa Mais Educação, em seu conceito de Cidade Educadora, sobre a utilização dos espaços no entorno das escolas, as alegações de falta de espaço físico não se justificariam. Entretanto, a de se levar em consideração que

essas escolas estão inseridas em áreas de vulnerabilidade social e próximo a elas não existiam outros espaços como quadras públicas, parques, praças, ou espaços de outras entidades que pudessem ser cedidos ou apropriados pela escola para implantação das oficinas de Educação Integral, que atendessem seus alunos, a não ser a Fundação Helena Antipoff. Nesse contexto, foi pensada uma alternativa para atender a esses alunos, no âmbito da educação integral e, que fosse capaz de ultrapassar as limitações do espaço físico: os polos de educação integral.

O documento “Orientações Iniciais para Organização dos Polos de Educação Integral” (2015), criado em parceria entre a SEE/MG, a FHA e a FUCAM, descreve que o Polo de Educação Integral é uma proposta de parceria entre escola, comunidade, organismos públicos e privados disponíveis no seu entorno, promovendo a utilização de outros espaços externos pela instituição de ensino (MINAS GERAIS, 2015, p.2). Segundo esse mesmo documento, o Polo pode ser implementado por uma instituição, uma escola ou outra entidade pública que tenha estrutura física disponível para atender uma ou mais escolas em seu espaço, oferecendo desse modo, as condições necessárias para a realização das oficinas, por exemplo: quadras, campos de futebol, área verde, biblioteca, piscinas, salas de informática, refeitório, banheiros, salas de aula e outros espaços que se fizerem necessários.

Cada escola, ou cada conjunto de escolas, tem sua especificidade, de acordo com sua região, com isso, vários arranjos são possíveis para proposição de um Polo de Educação Integral. Assim, um polo pode ser constituído por um conjunto de instituições (CRAS, Centro Cultural, clube, Centro de saúde) que atendam, sistematicamente e regularmente, a um conjunto de escolas e, a constituição de polos de educação integral possibilita o aproveitamento dos espaços educativos de cada território, abarcando não somente o potencial cognitivo, mas também o afetivo, o estético, o físico e o político. Além disso, atende aos desafios das escolas no tocante à disponibilidade de espaço físico para o desenvolvimento das ações, incentiva a apropriação dos equipamentos e serviços públicos pelos estudantes e busca a garantia do acesso à educação, à cultura, ao esporte e à saúde, conforme bem descreve o Manual do projeto Mais Educação.

O Polo de Educação Integral “Escola de Helena” foi criado, especificamente, para atender escolas do município de Ibirité que não dispunham, ou assim declararam, de espaço físico próprio para implementar suas oficinas de EI, o que

deixava os alunos destas escolas prejudicados, pois não podiam exercer seu pleno direito a uma educação completa, integral e integrada ao meio e à sociedade onde vivem.

Além do Polo existente na Fundação Helena Antipoff, a SEE/MG mantém mais duas parcerias de Polos na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Na capital a parceria é com o Plug Minas e, no município de Esmeraldas, com a Fundação Caio Martins (FUCAM). A FUCAM possui mais cinco Polos nos municípios de Januária, Riachinho, São Francisco, Juvenília e Buritizeiro. Conforme informação da SEE/MG, estão em processo de implementação os polos do Centro Mineiro de Referência em Resíduos, do estádio do Mineirinho; da Associação das Obras Pavonianas de Assistência de Belo Horizonte e Pouso Alegre, além de outras experiências em Mariana, Passos, Curvelo e Teófilo Otoni. Ainda de acordo com a SEE/MG, no ano de 2016, os polos atenderam, em todo o Estado, mais de 2.100 estudantes de 30 escolas. A proposta é que o número de atendimentos cresça para até 4500 atendimentos, até o ano de 2018.

A estrutura física dos Polos é compartilhada pela entidade parceira e a proposta é que os alunos participem de diversas atividades, ligadas ao campo das artes, cultura, esportes, além de iniciação científica, agroecologia, comunicação, direitos humanos, acompanhamento pedagógico, promoção de saúde, dentre outras. A estrutura administrativa dos Polos é composta pelo chamado “comitê gestor”, formado pelos diretores das escolas participantes, por representantes dos estudantes, dos professores, pais, membros da SRE e da instituição parceira, que sedia o polo. Esse comitê realiza reuniões mensais, com intuito de discutir e definir os processos administrativos e pedagógicos, a serem aplicados no Polo, como, por exemplo, o funcionamento do polo, a avaliação dos serviços ofertados, a articulação e o alinhamento das ações de Educação Integral e Integrada e outros que se fizerem necessários.

A proposta do comitê gestor, segundo o Wanderson Cleres, da Diretoria de Educação Básica da Fundação Helena Antipoff,

Garante a democratização e corresponsabilização pelo funcionamento dos Polos, descentralizando a gestão das ações de educação integral e permite o envolvimento de diversos atores nas propostas educativas. Assim, garante-se que cada polo construa propostas de acordo com o contexto territorial em que está inserido e com a demanda dos estudantes e da comunidade” (CLERES, 2018).

Além dos membros citados acima os alunos, sejam eles crianças e adolescentes, também participam da construção do processo educativo através de assembleias ou rodas de conversas., compondo assim, segundo o diretor Wanderson, a proposta de uma gestão democrática e compartilhada.

Com foco nas iniciativas citadas anteriormente, este estudo, descreve a experiência realizada pela SRE Metropolitana B, na implantação do polo de educação integral no município de Ibitité-MG. Nesse sentido, o caso aqui apresentado propõe responder à seguinte questão de pesquisa: Como se deu a implementação deste Polo de Educação Integral no município de Ibitité?

Justifico a importância de se estudar esta experiência piloto, uma vez que, a SRE Metropolitana B coordena 211 escolas e existem outras que citam as mesmas necessidades acerca do espaço físico como impeditivo para existência das iniciativas de educação integral, conforme podemos verificara no QUADRO 2, apresentado a seguir, onde pode-se observar o quantitativo de alunos atendidos, por cada uma das escolas do Polo, bem como o quantitativo de salas de aula e o quantitativo de salas disponíveis para oferta de Educação Integral. As quatro escolas que compuseram, inicialmente, o Polo de Educação Integral Escola de Helena, tinham propostas de educação integral, mas somente as escolas Sandoval Soares de Azevedo, que faz parte da FHA, tinha disponibilidade de espaço para as oficinas da Educação Integral.

QUADRO 2 – Espaços físico das Escolas Estaduais do Município de Ibitité para Oferta de Educação Integral

Escola	Quantitativo de Alunos do 1º ao 5º anos	Quantitativo de Alunos do 6º ao 9º anos	Quantitativo de Alunos Ensino Médio	Quantitativo de salas aula da escola	Quantitativo de salas disponíveis para Educação Integral
EE dos Palmares	235	277	0	18	0
EE Antônio P. Diniz	198	324	303	17	0
EE Prof.^a Yolanda Martins	150	521	340	13	0
EE Sandoval S. de Azevedo	619	770	986	32	15

Fonte: Censo Escolar 2016 – Retirado do Site: <http://www.qedu.org.br>

Conforme os resultados obtidos por esse polo, a experiência poderá contribuir para uma análise sobre a implementação de Polos de Educação Integral, visando compreender a dinâmica da estrutura de gestão que foi criada para administrar o polo e como a SRE poderá aprimorar as práticas de gestão desse polo e, caso seja viável, orientar o assessoramento da SRE em outras experiências semelhantes que se possam vir a ser implementadas

1.3.1 A Fundação Helena Antipoff e o Polo de Educação Integral “Escola de Helena”

A Fundação Helena Antipoff (FHA), entidade criada pela Pedagoga e Psicóloga Russa Helena Wladimirna Antipoff, localiza-se no município de Ibité, região metropolitana de Belo Horizonte, em um terreno de, aproximadamente, 49 hectares. Sua história iniciou-se em 14 de agosto de 1955, com a criação do Instituto de Educação Rural – ISER, “um órgão de ensino de nível superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em assuntos de Educação Rural”, segundo informações disponíveis no site da FHA. O projeto de Helena Antipoff encontrou apoio nos órgãos governamentais e, em 1968, o Prof. Samuel da Rocha Barros, membro do Conselho Estadual de Educação e Diretor do Ensino Médio e Superior do Sistema Estadual de Ensino, apoiou a transformação do ISER em Fundação.

Assim, em 25 de maio de 1970, surgiu a Fundação Estadual de Educação Rural (FEER), com o objetivo de instituir e manter, nos termos do art.55 da Lei Federal nº 4024/1961 e, segundo as normas do Sistema Estadual de Ensino, um Instituto de Educação, na sede do ISER. Esse Instituto tinha por função dar formação a professores regentes para o ensino primário (Curso Normal). E, de acordo com o parágrafo 1º “para a realização de seus objetivos, a Fundação poderia criar, incorporar e manter escolas e outras instituições que se dediquem à educação rural, quer diretamente, quer mediante convênios, com prévia autorização da SEE”; no parágrafo 2º acrescenta: mediante prévia autorização da SEE, com aprovação do Governador do Estado, poderá igualmente funcionar, no Instituto de Educação, curso de formação de professores para o ensino normal rural, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos termos do parágrafo único do art. 59 da Lei Federal 4024/61.

Em 1978, a Fundação Estadual de Educação Rural (FEER) passou a denominar-se Fundação Helena Antipoff (FHA), incorporando a Escola Estadual

Sandoval Soares de Azevedo, onde eram ministrados cursos profissionalizantes de nível médio: magistério, agropecuária, contabilidade, científico (extintos pela LDB 9394/1996). Também eram ofertados cursos de aperfeiçoamento de professores leigos, atividades de agropecuária, Laboratório de Psicologia “Edouard Claparède” e “Oficinas Pedagógicas Caio Martins”, essas últimas, com a função de atender crianças em idade pré-escolar da região, etc.

A FHA é uma instituição sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (SECTES/MG), rege-se pelas Leis Delegadas nº 76, de 29 de janeiro de 2003, nº 145, de 25 de janeiro de 2007, e pelo Decreto 44.658/2007 (substituído pelo Decreto 45.826/2011). E tem por finalidade promover ações educacionais que conduzam à formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade ética e social, observada a política formulada pela SECTES/MG, para sua área de atuação. Faz parte da Missão da FHA:

- Manter cursos de educação básica, profissional e tecnológica, com vistas à preparação para o trabalho e à habilitação profissional técnica;
- Promover pesquisas e atividades de extensão, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como à criação e à difusão dos conhecimentos gerados na Fundação;
- Promover atividades comunitárias extracurriculares e de apoio psicopedagógico para a comunidade e seus educandos;
- Promover ações de formação continuada voltadas ao aprimoramento e à qualificação profissional, tendo em vista o atendimento das demandas educacionais do Estado;
- Manter serviços de produção e comercialização de produtos agrícolas;
- Prestar serviços de consultoria e assistência técnica em sua área de atuação;
- Exercer atividades correlatas. (MINAS GERAIS, 2007)

De certo modo, pode-se considerar, que a missão da FHA apresenta algumas referências da concepção de Educação Integral, principalmente, no que concerne à disponibilização dos recursos físicos e tecnológicos da instituição para atendimento aos alunos das escolas que a circundam e, também, na prática de uma formação continuada aos docentes e demais servidores que trabalham nas oficinas do Polo. Embora seja feita referência à preparação para o trabalho e habilitação técnica dos profissionais, somente estes quesitos são insuficientes para, sozinhos, atrelarem a Missão da FHA ao pleno conceito de Educação Integral e Integrada, mesmo no que

diz respeito à difusão dos conhecimentos ali gerados e no atendimento estendido aos familiares e à comunidade do seu entorno. Assim, pode-se dizer que, de acordo com a descrição da Missão da FHA, o objetivo de integrar os alunos do Polo à realidade na qual estão inseridos é cumprido. Entretanto, há de se considerar a ausência de integração com elementos externos, tais como Associações, Organizações Não Governamentais (ONG), centros de saúde, cartórios e outras entidades públicas e privadas.

Conforme citado anteriormente, a Fundação está instalada no município de Ibitaré/MG, em um terreno de aproximadamente 49 hectares. Em relatório datado de fevereiro de 2015, apresentado à Coordenadoria da Educação Integral da SEE, a direção da FHA declarou existirem 15 salas de aula sem utilização, nas quais hoje funcionam variadas atividades do polo Escola de Helena.

Assim como nas demais escolas da SRE Metropolitana B, nas escolas do município de Ibitaré, muitas têm disponibilidade do corpo docente e intenção dos alunos para a prática da Educação Integral. Entretanto, essas escolas não dispõem de espaço físico necessário à implantação do projeto, conforme apresentado no QUADRO 3, a seguir.

QUADRO 3 – Quantitativo de Escolas Estaduais da SRE – Metropolitana B e do município de Ibitaré com Oferta de Educação Integral

Escolas da SRE - Metropolitana B	Escolas da SRE - Metropolitana B com Educação Integral	Escolas da SRE - Metropolitana B sem espaço físico para oficinas de Educação Integral	Escolas estaduais do município de Ibitaré	Escolas estaduais do município de Ibitaré com Educação Integral	Escolas estaduais do município sem espaço físico para oficinas de Educação Integral
211	103	42	18	2	8

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações coletadas nas pastas individuais das escolas, arquivadas nos setores de Rede Física, Eixo de Educação Integral e setor de Cadastro Escolar, da SRE Metropolitana B (período: jul./dez 2016).

A iniciativa de criação de um Polo de Educação Integral, nos espaços da FHA, surgiu com a posse da nova administração, no ano de 2015. Inicialmente, realizou-se um levantamento dos espaços ociosos da Fundação e montada uma proposta de disponibilização destes espaços para utilização das escolas do entorno (MINAS GERAIS, 2015, p. 01). Essa proposta, arquivada na FHA, com cópia na SRE Metropolitana B, foi apresentada em reunião com a Coordenação Geral das

Ações de Educação Integral da SEE/MG e da Coordenação do Eixo de Educação Integral da SRE Metropolitana B.

Neste contexto, a Fundação, através da Escola Sandoval Soares de Azevedo, conjuntamente com a Escola Estadual Antônio Pinheiro Diniz e a Escola Estadual Prof.^a Iolanda Martins, vizinhas geograficamente da Fundação, apresentam uma proposta de projeto para oferecerem, em longo prazo, a educação integral a todos os 4.556 estudantes de ensino fundamental e médio disponibilizando, para tanto, toda a sua infraestrutura já citada dentro de um cronograma proposto a seguir. Salientamos, ainda, que todo o projeto será desenvolvido respeitando a proposta político-pedagógica de cada escola participante. (MINAS GERAIS, 2015, p.02)

Dessa reunião, compilada em um registro de reunião que se encontra nos arquivos da FHA e, conforme o excerto acima, retirado do documento inicial da proposta de criação do Polo de Educação Integral em Ibirité, a FHA colocou toda sua estrutura física à disposição, surge a ideia do primeiro polo de educação integral da SRE Metropolitana B, que recebeu o nome de “Escola de Helena”, em homenagem à fundadora da FHA. Foi assim descrito no registro de reunião:

A Fundação Helena Antipoff quer contribuir com a proposta da política de educação que o governo do estado de Minas Gerais, através da SEE, quer implementar no Estado. Política essa que visa enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação pública em nosso Estado e transformar o ambiente escolar por meio da ampliação da jornada diária e da oferta de atividades educacionais diferenciadas. Essas ações têm o propósito, dentre outros, de reduzir o abandono escolar, estimular a permanência na escola e reduzir a distorção idade/série.

Em sua essência visa a construção de uma política de Educação Integral que considere todas as dimensões formativas do sujeito ao compartilhar a tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e diferentes atores sociais. Buscando-se, assim, a diminuição das desigualdades educacionais, a valorização da diversidade cultural, a ampliação da abrangência curricular, além de tornar a escola mais atrativa sob o ponto de vista da qualidade na educação. (MINAS GERAIS, 2015, p. 1-2)

Tendo a Coordenadoria da Educação Integral da SEE aceitado a proposta da FHA, para a criação de um Polo de Educação Integral, foram convidados para uma reunião, em fevereiro de 2015, os diretores das escolas estaduais do entorno da FHA para apresentação da proposta do Polo de educação integral.

Inicialmente, foram realizadas reuniões individuais, com cada diretor e a Diretora da FHA, momento quem que foi apresentada a proposta do Polo e feito o

convite para integrarem o projeto. Posteriormente, foi realizada uma reunião com os diretores, no mês de março, das quatro primeiras escolas que foram convidadas a compor o Polo para apresentação e análise do pré-projeto e tomada de opiniões acerca do mesmo. Foram feitos registros avulsos das reuniões, com cópias para os participantes, mas não há registro em um Livro de Atas específico para estas reuniões.

Como resultado destas primeiras reuniões, as escolas criaram seus relatórios, apontando as dificuldades encontradas para implementar as oficinas e projetos da Educação Integral. Estes relatórios foram copiados e existe uma cópia do relatório de cada escola arquivado na FHA. Estes relatórios iniciais são todos datados do ano de 2015, dentre os meses de fevereiro (início do ano letivo) até setembro (efetivo início das atividades com alunos no Polo).

De modo geral, foram expostas nestes relatórios, as seguintes dificuldades para implementar em seus próprios espaços as atividades da Educação Integral:

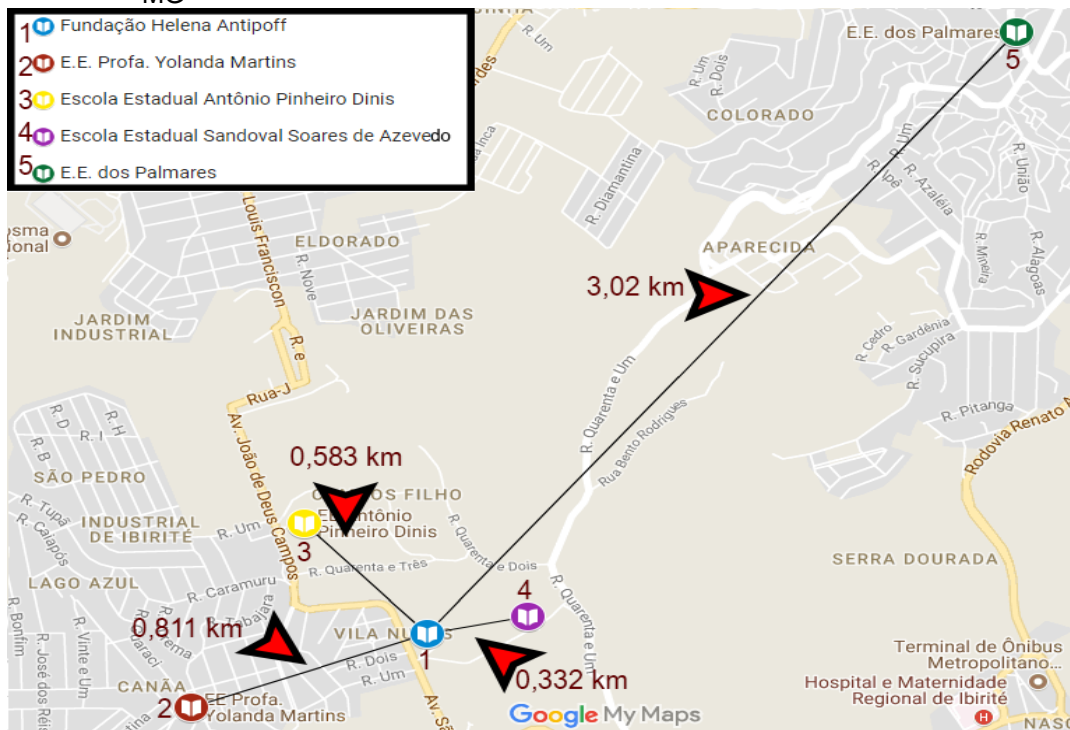
- Indisponibilidade de espaços físicos nas escolas para implementar as atividades no contra turno.
- Inexistência de espaços apropriados para implementar as atividades com demandas de atividades físicas, pois, apesar de todas as escolas disporem de quadras, elas são utilizadas no horário da manhã e da tarde para as aulas de educação física do ensino regular.
- Ausência no entorno das escolas, de espaços como quadras públicas, praças ou outros espaços públicos ou particulares que pudessem ser utilizados pelas escolas para atividades da Educação Integral.
- Escolas instaladas em áreas de grande vulnerabilidade social, com presença de altos graus de violência e marginalidade.
- Ausência, nas escolas ou seu entorno, de áreas verdes ou espaço com terra livre para prática de oficinas cujo objeto é a preservação do meio ambiente ou práticas agrícolas. (RELATÓRIOS INICIAIS, 2015)

Em síntese, as escolas relacionaram algum déficit, em sua estrutura física, que as impedia de implementar as oficinas apropriadas ou escolhidas por sua clientela da educação integral. Surge, novamente, uma dúvida: Teriam os gestores destas escolas esgotado todas as possibilidades de intervir nessa realidade?

Partindo-se dessa premissa, o Polo de Educação Integral “Escola de Helena” foi criado, especificamente, para atender escolas do município de Ibirité que não dispunham de espaço físico próprio, para implementar suas oficinas de Educação

Integral, o que deixava os alunos destas escolas prejudicados, pois não podiam exercer seu pleno direito a uma educação completa, integral e integrada ao meio e à sociedade onde vivem. Na FIG. 1, apresentada a seguir, tem-se a localização das escolas do entorno da FHA, para a composição do Polo de Educação Integral “Escolas de Helena”, formado, pela E. E. Sandoval Soares de Azevedo, a E. E. dos Palmares, a E. E. Antônio Pinheiro Dinis e a E.E Professora Yolanda Martins, bem como a distância das escolas que formam o Polo em relação à FHA.

FIGURA 1 - Mapa com a localização e distância (em Km) entre a Fundação Helena Antipoff e as escolas que compõem o Polo de Educação Integral em Ibirité - MG



A EE Antônio Pinheiro Diniz atende 1006 alunos, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Possui 12 salas de aula, utilizadas integralmente nos turnos manhã e tarde, conta com uma quadra, que é utilizada para as aulas de educação física dos alunos. E não dispõe de outros espaços onde possam ser implementadas oficinas da Educação Integral, uma vez que no entorno da escola, não existem quadras ou praças que possam ser utilizadas. A escola faz divisa com o terreno da FHA, por isso foi convidada a compor o Polo. A EE dos Palmares possui 14 salas de aula, utilizadas integralmente nos turnos manhã e tarde, para atender 799 alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A escola conta com uma quadra, que é

utilizada para as aulas de educação física e, não dispõe de outros espaços para implementação de oficinas da Educação Integral. A escola está localizada em uma área de grande vulnerabilidade social e no seu entorno da escola não existem espaços que possam ser utilizados para as oficinas de Educação Integral. Com 16 salas de aulas, utilizadas nos turnos da manhã e da tarde e, com uma quadra que, também é utilizada durante esse período, para as aulas de Educação Física, a EE Professora Yolanda Martins atende 1507 alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim como as demais, a escola está localizada em uma área de vulnerabilidade social e não dispõe de espaços em seu entorno, onde as atividades do Tempo integral possam acontecer. A EE Sandoval Soares de Azevedo atende 2175 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 32 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã, tarde e noite, e aos sábados pela unidade da UEMG. A Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, diferente das demais escolas do Polo, possui boa infraestrutura, mas sua situação é diferente porque a mesma já fazia parte da Fundação Helena Antipoff e encontra-se dentro dos terrenos da fundação e por isso foi inserida, automaticamente, ao projeto do polo. Ou seja, das quatro escolas citadas, somente uma, a EE Sandoval Soares de Azevedo, possuía espaço suficiente para implementar as oficinas de Educação Integral, mesmo assim porque ela já fazia parte da estrutura da Fundação Helena Antipoff.

O polo de Educação Integral é regido pelas orientações da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa Mais Educação e tem os seguintes objetivos:

- Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo das escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora.
- Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que atendam à mesma finalidade.
- Integrar as atividades ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes.
- Contribuir para a formação e protagonismo de crianças, adolescentes e jovens.
- Fomentar o envolvimento das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas.
- Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parcerias com universidades (a UEMG é a primeira parceira), centros universitários, centros de estudos e pesquisa e outros. (BRASIL, 2007, p. 02-03)

Os critérios para seleção dos alunos também seguem o Manual do Programa Mais Educação (2007), a saber:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das series finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos);
- Estudantes das series finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos);
- Estudantes de anos/series onde são detectados índices de evasão e/ou repetência
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL-MEC, 2007, p. 14)

Todos os alunos das escolas que compõe o Polo têm direito de participar de qualquer oficina oferecida e não há nenhum tipo de “prova de seleção”. Entretanto, a prioridade na escolha das oficinas segue os critérios definidos no Manual do Programa Mais Educação, apresentados anteriormente. Os alunos não são obrigados a participarem, ficando a critério das famílias autorizarem e solicitarem a inscrição dos mesmos no Polo de Educação Integral.

A estrutura física dos Polos é compartilhada pela entidade parceira, possibilitando que os alunos participem de diversas atividades, ligadas ao campo das artes, cultura, esportes, além de iniciação científica, agroecologia, comunicação, direitos humanos, acompanhamento pedagógico, promoção de saúde, dentre outras. Já a estrutura administrativa é composta pelo chamado “comitê gestor”, formado pelos diretores das escolas participantes, por representantes dos estudantes, dos professores, pais, membros da SRE e da instituição parceira, que sedia o polo. Além dos membros citados anteriormente, os alunos, sejam eles crianças e adolescentes, também participam da construção do processo educativo, através de assembleias ou rodas de conversas., compondo, assim, a proposta de uma gestão democrática e compartilhada. Esta proposta do comitê gestor, segundo o Sr. Wanderson Cleres, da Diretoria de Educação Básica da Fundação Helena Antipoff:

Garante a democratização e corresponsabilização pelo funcionamento dos Polos, descentralizando a gestão das ações de educação integral e permite o envolvimento de diversos atores nas propostas educativas. Assim, garante-se que cada polo construa propostas de acordo com o contexto territorial em que está inserido e com a demanda dos estudantes e da comunidade. (CLERES, 2018)

O comitê gestor realiza reuniões mensais, com intuito de discutir e definir os processos administrativos e pedagógicos, a serem aplicados no Polo como, por exemplo, o funcionamento do polo, a avaliação dos serviços ofertados, a articulação e o alinhamento das ações de Educação Integral e Integrada e outros que se fizerem necessários. Apesar de não ser uma escola, propriamente dita, e o fato da fundação que o abriga, FHA, não estar sob a jurisdição da Secretaria de Educação, o Polo de Educação Integral Escola de Helena segue os parâmetros do Programa Mais Educação e é acompanhado pelos Analistas e Técnicos da SRE, por meio de visitas, agendadas ou não e, conseqüentemente pela SEE/MG. Os responsáveis pelo eixo de Educação Integral da SRE – Metropolitana B são membros do Conselho Gestor do Polo e participam das reuniões que ocorrem a cada 3 meses.

1.4 A Implementação da Educação Integral nas Escolas Estaduais do Município de Ibirité – Minas Gerais

Neste tópico apresenta-se uma contextualização histórica do município de Ibirité e sobre as escolas estaduais presentes nesse município, relatando-se a situação dessas escolas, tanto no âmbito de espaçamento físico, para realização de atividades, quanto em relação à sua localização, bem como quanto à situação social das comunidades no entorno da escola.

Aborda-se, também, a participação destas escolas no Polo, seja com a inscrição de alunos, seja com a participação com recursos de pessoal, material e financeiro, além dos critérios de seleção dos alunos.

1.4.1 O Município de Ibirité, a Situação das Escolas Estaduais que Compõem o Polo e os Critérios de Seleção

O município de Ibirité localiza-se na região metropolitana de Belo Horizonte, na Zona Metalúrgica, fazendo parte da Microrregião 182 (Belo Horizonte). Limita-se com os municípios de Belo Horizonte pelo leste e nordeste, Contagem e Betim pelo norte, Sarzedo pelo oeste e Brumadinho pelo sul. Sua área é de 73,83 quilômetros quadrados, com uma população aproximada de 170 mil habitantes.

O município de Ibirité integra a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Localiza-se na Zona Metalúrgica, fazendo parte da Microrregião 182 (Belo

Horizonte). Limita-se com os municípios de Belo Horizonte pelo leste e nordeste, Contagem e Betim pelo norte, Sarzedo pelo oeste e Brumadinho pelo sul, conforme pode-se observar na FIG. 2, apresentada a seguir.

FIGURA 2 - Mapa de parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte, com destaque para os 11 municípios que compõem a jurisdição da SRE Metropolitana B e os limites do município de Ibité.



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/produtos/1_mapa_regiao_metropolitana_colar_bh_a3_0.pdf>. Acesso em: 12/02/2018.

Ibité tem uma área de 73,83 quilômetros quadrados e passou à categoria de município em 1963. Suas principais atividades econômicas são a agricultura, com ênfase na plantação de hortaliças, e a mineração. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,704, um índice regular para municípios mineiros, mas inferior ao IDH global do estado, que é de 0,731 e menor ainda se comparado ao nacional, que é de 0,754. Apesar de apresentar evolução no desempenho do IDH, de acordo com os dados da TAB. 1, apresentada a seguir, o município possui algumas áreas de alta vulnerabilidade social, onde se encontram algumas das escolas estaduais que compõe o Polo de Educação Integral.

TABELA 1 - Índices de vulnerabilidade social do município de Ibitaré/MG (1991-2010)

Vulnerabilidade Social - Município - Ibitaré – MG			
Crianças e Jovens	1991	2000	2010
Mortalidade infantil	36,73	30,32	14,70
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	-	85,59	64,00
% de crianças de 6 a 14 fora da escola	21,96	6,50	2,55
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	-	18,44	9,72
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	1,55	3,46	1,72
Taxa de atividade - 10 a 14 anos	-	5,57	5,35
Família			
% de mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de família	18,92	22,79	23,42
% de vulneráveis e dependentes de idosos	1,34	1,39	1,31
% de crianças extremamente pobres	18,65	11,47	2,89
Trabalho e Renda			
% de vulneráveis à pobreza	73,32	54,87	28,22
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	-	48,85	32,53
Condição de Moradia			
% da população em domicílios com banheiro e água encanada	74,33	92,88	98,51

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano. Dados disponíveis em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/3565 -

Segundo os dados, apresentados anteriormente, o município de Ibitaré pode ser identificado como um município em evolução, que vem diminuindo os índices de vulnerabilidade de sua população e desenvolvendo os índices de crescimento. Nota-se um aumento nos níveis de escolarização de sua população adulta e, uma melhora nos níveis de vida, com crescimento de melhorias nas áreas de infraestrutura e promoção humana e decréscimo de níveis negativos como mortalidade infantil e falta de acesso à escola. Apesar dessa evolução nos índices do IDH, Ibitaré ainda tem, como a maioria das capitais brasileiras, grandes bolsões de vulnerabilidade social e é justamente em uma destas áreas que se iniciaram os trabalhos do Polo de Educação Integral da SEE/MG.

Segundo o documento inicial da proposta de criação do Polo de Educação Integral em Ibitaré, (MINAS GERAIS, 2015, p.3), o município conta com 18 escolas da rede estadual, dentre as quais, 12 já iniciaram a oferta da Educação Integral. Dentre estas 12 escolas, quatro escolas compõem o polo de educação integral Escola de Helena e oito delas, apesar de estarem em áreas de vulnerabilidade sociais e possuírem público para a Educação Integral, ou seja, alunos que atendam aos parâmetros especificados no Manual do Programa Mais Educação para a seleção de alunos, não têm o espaço físico necessário à instalação do projeto.

Assim, as atividades de Educação Integral estão paralisadas ou sendo executadas de forma precária. Tais escolas, devido a problemas estruturais ou de regionalidade, encontram-se desprovidas de acesso a outros espaços, dentro do conceito exposto pela proposta do Projeto Mais Educação, como Território Educativo ou Cidade Educadora, tais como praças, parques, quadras públicas, etc. (BRASIL, 2009, p. 19), partindo-se da premissa do conceito de Cidade Educadora é

[...] aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. (BRASIL, 2012)

Tendo como base a citação acima, consigo compreender que dentro do conceito de Cidade Educadora é que se encaixam as políticas públicas para a educação integral e a utilização dos espaços públicos em favor dos alunos e da comunidade escolar. Neste conceito cabem também as ações promovidas por entidades e/ou grupos atrelados a ONG's e movimentos sociais que buscam implementar a ocupação e a ressignificação do espaço público nas principais metrópoles do país.

Estes grupos e entidades é que fazem a ponte que liga as comunidades escolares à sociedade como todo e as auxilia na superação dos novos desafios globais, onde se incluem o desafio de se promover o desenvolvimento econômico, sem ferir o espaço destinado ao desenvolvimento sustentável e a justiça social, garantindo o acesso de seus alunos/cidadãos aos direitos fundamentais e a preservação do meio ambiente.

1.4.2 A Composição e a Participação das Escolas do Polo

Conforme o documento inicial, na proposta de criação do Polo de Educação Integral, toda a estrutura física e administrativa da FHA foi colocada à disposição das escolas que aderiram ao projeto e seus alunos. Atualmente, o organograma de adesão e utilização dos espaços e oficinas do Polo está distribuído de acordo com o QUADRO 4, apresentado a seguir.

QUADRO 4 - Distribuição de alunos e oficinas por escolas

Escola	Nº alunos Ed. Integral	Turno	Oficinas
E. E. Antônio Pinheiro Dinis	195	Manhã e Tarde	Esporte e Lazer Acompanhamento Pedagógico Educação em Direitos Humanos Comunicação Uso de Mídias Cultura Digital e Tecnológica.
E. E. dos Palmares	80	Tarde	Esporte e Lazer, Acompanhamento Pedagógico Educação em Direitos Humanos Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica.
E. E. Professora Yolanda Martins	180	Manhã e Tarde	Esporte e Lazer, Acompanhamento Pedagógico Educação em Direitos Humanos Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, Memórias, Cultura e Artes/História das Comunidades Tradicionais e Sustentabilidade
E.E Sandoval Soares de Azevedo	270	Manhã e Tarde	Esporte e Lazer, Promoção da Saúde Acompanhamento Pedagógico Educação ambiental, Econômica, Solidária e Criativa/Agroecologia Memórias, Cultura e Artes/História das Comunidades Tradicionais Sustentabilidade

Fonte: Registro da reunião FHA/Escolas em março/2015.

Para o alinhamento das ações entre as escolas e o Polo, todos os meses acontecem reuniões entre os gestores das escolas, a diretora da Fundação Helena Antipoff e a equipe do Polo de Educação Integral Escola de Helena. Nessas reuniões, participam, também, técnicos e analistas da SRE - Metropolitana B, além de representantes da SEE/MG. Essas últimas são as reuniões do “Comitê Gestor”, composto pelos representantes da FHA, pelos Gestores das escolas, representantes dos professores eicineiros, representantes da SRE e da SEE/MG. As propostas sobre as atividades do Polo são apresentadas pelo Conselho gestor da FHA, mas as decisões são tomadas com a anuência dos diretores das escolas através de votação, decidida pela maioria dos votos. Caso haja pendências emergenciais são convocadas reuniões em caráter extraordinário.

A proposta do Polo, conforme o documento orientador da SEE/MG é de que não haja transferência de recursos financeiros das escolas para outra instituição, no caso a FHA, inclusive para alimentação (lanche/almoço) dos estudantes. O repasse para merenda e lanche é feita em espécie de mantimentos e enviados ao restaurante da FHA, responsável pelo preparo adequado das refeições e posterior repasse aos alunos do Polo. O quantitativo de mantimentos que cada escola repassa à FHA é calculado de acordo com o número de seus estudantes que são atendidos no polo. O tipo de mantimento que deve ser enviado é acordado em reunião com o grupo gestor, buscando sempre otimizar os recursos e a qualidade no atendimento aos estudantes.

Sobre os materiais de consumo e bens permanentes, utilizados no Polo de Educação integral, o mesmo documento orientador reza que serão adquiridos pelas escolas, também proporcionalmente ao número de alunos atendidos, com os recursos descentralizados pela SEE/MG exclusivamente para este fim. Os materiais das oficinas são enviados e armazenados na FHA, local onde serão realizadas as ações de educação integral, e isto deverá estar registrado em um termo de alocação, com a listagem dos itens enviados ao polo. Cabe ressaltar que os materiais pertencem às escolas que os adquiriram, embora sejam disponibilizados no polo e possam ser utilizados por todos os estudantes participantes.

Os recursos referentes à manutenção/custeio, destinados às oficinas e transporte para deslocamento em atividades educativas serão enviados pela SEE/MG às caixas escolares, em conformidade com o quantitativo de estudantes participantes dos polos e com as atividades escolhidas. Desta forma, a prestação de contas deverá ser feita por cada escola, seguindo-se as orientações do FNDE (caso a escola tenha recurso do Programa Mais Educação) e da SEE/MG.

A FHA, para manter esta estrutura funcionando, com material didático, merenda escolar e mão de obra especializada, além de contar com seus próprios profissionais e recursos, contou também com a participação das escolas componentes do Polo, conforme descrito no QUADRO 5, apresentado a seguir.

QUADRO 5 - Participação com Pessoal por escola

Escola	Professores Regentes de turma atuantes no Polo	Professores atuantes no Polo	Auxiliar de Serviços da Educação Básica - ASB atuantes no Polo	Total
E. E. Antônio Pinheiro Dinis	01 (L. Portuguesa)	01 - Matemática, 01 - Língua portuguesa, 02 - Educação Física	03	08
E. E Yolanda Martins	01 (L. Portuguesa)	01 - Matemática, 02- Língua portuguesa, 02 Educação física e	02	08
E. E. Sandoval Soares de Azevedo	02	01 - Percussão, 01 - Música 01 - Educação Física.	0	5
E. E. dos Palmares	06 (sendo 01 coordenador)	01 – Mídias 03 – Educação Física	03	13

Fonte: Registro da reunião FHA/Escolas em março/2015.

A FHA, por sua vez, contribui disponibilizando os servidores da área de serviços gerais, restaurante, além do apoio de sua própria Diretoria e secretárias. Os demais professores, ASB e Oficineiros, necessários ao funcionamento do Polo, são contratados a título de designação, autorizada pela SEE/MG. Também forma disponibilizados 40 estagiários, alunos dos diversos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibirité, para monitorar as atividades do Polo. A Secretaria de Desenvolvimento Social também faz parte desse projeto, disponibilizando 02 profissionais da área de psicologia e 02 da área de assistência social.

1.4.3 O Processo de Implementação do Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”

Iniciado no ano de 2015, o Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”, localiza-se dentro da Fundação Helena Antipoff (FHA), no município de Ibirité, Região Metropolitana de Belo Horizonte, conforme descrito anteriormente. A implementação desse Polo deu-se a partir de contatos entre a Diretoria da FHA, os gestores de escolas estaduais que ficam próximas à instituição e a SRE Metropolitana B, responsáveis pela Educação Integral. Segundo informações constantes nos registros de reuniões entre as escolas, a FHA, a SRE e a SEE/MG,

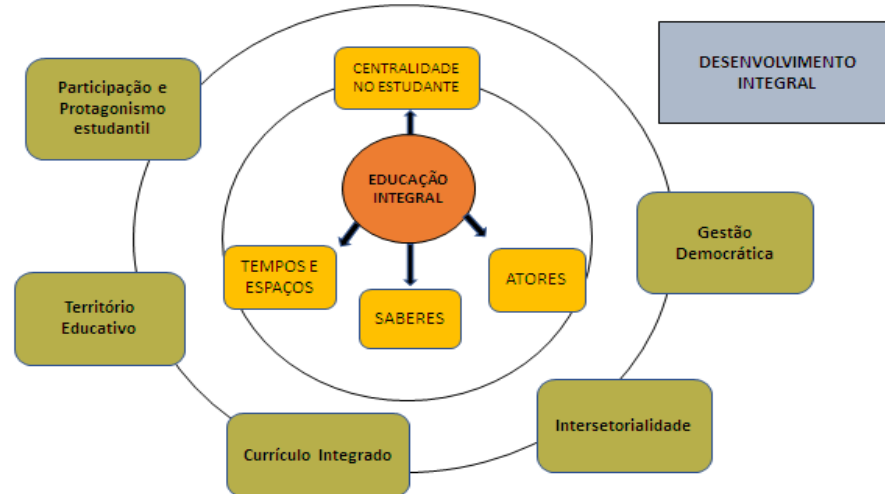
algumas escolas declararam ter insuficiência de espaços físicos para realizarem atividades relacionadas às suas turmas de Educação Integral. Essas escolas, estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social e, segundo declaração de seus gestores, não dispunham, no seu entorno, de espaços públicos ou privados que pudessem utilizar para estas atividades.

O Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena” foi pensado segundo as normas do Programa Mais Educação. Inicialmente atendendo a três escolas estaduais e a EE Sandoval Soares de Azevedo, mas com objetivo de atender a todas as escolas estaduais e municipais do seu entorno, a criação do Polo traz, em sua proposta, a percepção de uso dos demais espaços educativos do entorno das escolas, em conformidade com o documento do Programa Mais Educação e a concepção da “Cidade Educadora”.

A FIG. 3, apresentada a seguir, foi retirada do documento Orientador dos Polos de Educação Integral e Integrada (2017) e, apesar da criação do Polo Escola de Helena ser anterior à criação do referido documento, a concepção do Polo está em consonância com a concepção apresentada, tendo em vista que:

O estudante ocupa a centralidade da proposta educativa e é considerado, sobretudo, como sujeito de direitos, ou seja, indivíduo que apresenta demandas e necessidades específicas e a quem deve ser garantido o direito de opinar e escolher sobre as questões que lhe afetam. Desse modo, torna-se fundamental considerar suas particularidades, e compreender que sua história, território, saberes e vivências influenciam diretamente no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2017, p. 6).

FIGURA 3 - Educação Integral e Integrada. Elementos fundamentais



Fonte: Documento Orientador dos Polos de educação Integral e Integrada SEE. (MINAS GERAIS, 2017, p. 6)

A criação do Polo tem caráter positivo, quando se propõe a sanar as lacunas, considerando-se o ambiente das escolas que o rodeiam. Essas lacunas têm relação direta com a falta de espaços educativos diversos, como praças, parques, quadras públicas, onde as escolas poderiam articular o desenvolvimento de atividades e oficinas que buscassem desenvolver nos alunos uma consciência de direito e pertencimento à sua realidade social, ao seu território e à sua própria história.

Entretanto, mesmo com a positividade da proposta, podemos perceber, ainda, alguns pontos falhos. De acordo com a documentação utilizada na análise do Polo, tais como Atas, documentação orientadora, anotações de reuniões, etc., a maioria ou a totalidade das ações do Polo de Educação Integral, são realizadas dentro das instalações da FHA. Não encontramos, até o momento, documentos ou algum relato de atividades de visitas externas a museus, cinemas, campos de futebol ou outros pontos que poderiam servir como apoios às atividades realizadas no Polo.

A partir desse ponto falho, emergem outras problematizações. A primeira delas será relativa ao currículo aplicado dentro do Polo. Nossa dúvida é como foi pensado esse currículo, uma vez que temos alunos de diversas escolas participando juntos da experiência do Polo. As múltiplas vivências foram respeitadas ao se pensar neste currículo ou ele foi embasado na experiência de uma só escola e imposto às demais? Seguindo essa premissa, Cavaliere (2009) nos fala da necessidade de integrar vivências escolares e vivências externas dos alunos. Assim sendo, durante

a realização desta pesquisa, buscou-se entender se ao montar o currículo do Polo foi respeitada essa convivência dos alunos com realidades diversas das suas.

Lembramos, novamente, que o documento orientador da Educação Integral (MINAS GERAIS, 2015, p.5), prevê a realização de um mapeamento dos possíveis territórios educativos (bibliotecas, quadras, museus, clubes, etc.), buscando-se detectar prováveis agentes e/ou instituições que pudessem contribuir para o processo educativo das crianças e, que a educação em tempo integral fosse “abraçada pelas comunidades que com suas particularidades e regionalidades busquem contribuir para a garantia da ampliação da jornada educativa” (MINAS GERAIS, 2015, p.5), as atividades, em geral, desenvolve-se dentro do ambiente do Polo.

A política de educação integral implantada no estado de Minas defende nas escolas com um modelo de gestão democrático e participativo, onde haja interação da escola com a comunidade e, com os demais atores sociais, buscando-se, dessa maneira, garantir uma educação integral que vá além da simples ampliação do tempo na escola, mas garantindo um projeto pedagógico diferenciado, ampliando as experiências e vivências dos alunos.

Tendo em vista o parágrafo anterior, aqui entraremos com a segunda problematização, sob a forma como se organizam os tempos, no âmbito do Polo de Educação Integral de Ibirité. Os alunos participam do Polo sempre no seu contra turno escolar, ou seja, dentre os alunos que participam das atividades da Educação Integral, aqueles que frequentam o ensino regular pela manhã vão às atividades do Polo no horário da tarde e, aqueles que frequentam o ensino regular à tarde, estão no Polo pela manhã. É objetivo da Educação Integral suplantar os limites do currículo “regular” das escolas onde é implantada, visando ir além do trabalho com os currículos do ensino regular, proporcionando a formação integral dos alunos e isso fica bem explícito no Manual do Programa Mais Educação. As metodologias adotadas no Polo, até o momento, estão realmente cumprindo essa proposta de ir além do currículo regular ou apenas funcionam como uma extensão do horário regular? Se houvesse uma forma mista de atendimento, integrando educação regular e integral ao mesmo tempo, não auxiliaria mais os alunos em seu aprendizado Integral?

Como essa terceira problematização proposta, buscou-se compreender qual a participação dos sujeitos envolvidos nas escolhas e na organização do projeto do

Polo, na perspectiva de compreender como a equipe gestora do Polo interage com as equipes Gestoras das escolas, no sentido de superar as dificuldades de implementação do mesmo. Concentramos desta forma, o foco na gestão do projeto, bem como a maneira pela qual a concepção de Educação Integral foi assimilada no Polo e pelos seus integrantes, de todos os níveis, sejam eles gestores, docentes, alunos, pais e a comunidade e, a maneira como tem se dado, na prática, a organização do tempo e do espaço escolar.

Com relação às atividades e projetos desenvolvidos nos Polos: existe a oportunidade de os alunos optarem ou sugerirem mudanças e melhorias nos mesmos? E quanto aos pais, eles participam da elaboração do currículo da educação integral e das atividades do Polo? Por último, qual o poder de influência dos professores e gestores das escolas participantes nos projetos da Escola de Helena? E a influência da gestora da FHA?

Ribeiro (2009) especifica que “Educação em Tempo Integral não é sinônimo de Educação Integral”, ou seja, precisamos pensar no desenvolvimento “Integral” dos alunos que participam desse polo, verificar o quanto, e se, oportunidades de desenvolvimento integral de suas personalidades foi ofertado e quanto eles conseguiram apreender dessa possível oferta. Ou seja, faz-se necessário analisar a proposta de trabalho do Polo e se a execução do projeto condiz com os preceitos de Educação Integral, propostos pelo Programa Mais Educação, que defende uma educação que abarque todas as facetas do desenvolvimento do aluno.

Concordando com Ribeiro (2009), o site do Centro de Referência em Educação Integral assim define os conceitos de “Educação em Tempo Integral” e de “Educação Integral”:

Educação em Tempo Integral ou **Escola de Tempo Integral** diz respeito àquelas escolas e/ou secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. (BRASIL, 2014)

Note-se que este modelo é claramente relacionado ao fator tempo de permanência na escola, onde se entende que uma maior tempo de exposição do aluno às disciplinas tidas como “tradicionais” causaria um aumento considerável no nível de aprendizado e desenvolvimento deste alunos. Já a:

Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; (BRASIL, 2014)

Desta definição compreendo que educação com foco na formação integral do sujeito deve ter um viés de inclusão, visto que se busca reconhecer a singularidade de cada aluno/sujeito e como esta “singularidade” interfere ou antes, contribui na formação de um projeto educativo que atenda a todos eles.

Deve estar alinhada também a um processo ou reconhecimento da necessidade da sustentabilidade, visto que há tempos já aceitamos que os seres humanos e a natureza não são elementos separados, mas sim parte de um todo que, inclusive se alinha com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

Nesta visão de Educação Integral, todos os sujeitos envolvidos devem assumir sua responsabilidade no processo formativo das crianças, jovens e adultos, garantindo o direito de acesso desses alunos a uma formação integral, agindo como articuladora das diversas facetas que as experiências educativas podem proporcionar, tudo isso dentro de uma projeto de intencionalidade que busque favorecer a absorção plena dos conhecimentos repassados aos alunos.

Tendo explicitado esses conceitos, é importante frisar, como pesquisador, que o conceito de Educação Integral citado acima é o modelo que entendo como ideal. Assim, é preciso trazer à luz desta pesquisa se estes alunos não estão apenas recebendo uma extensão de suas cargas horárias. Se, a título de Educação Integral não estamos, na verdade, desenvolvendo, novamente, uma proposta de “Escola de tempo Integral”, sem oferta real de possibilidade de crescimento pessoal a cada um dos envolvidos neste projeto.

Feitas as problematizações necessárias ao entendimento da organização e funcionamento do Polo de Educação Integral “Escola de Helena” a seguinte questão de pesquisa emerge: **Como se dá a implementação deste Polo de Educação Integral no município de Ibirité?**

Finalmente, embasado na análise e compreensão dos dados apurados, será proposto um Plano de Ação Educacional, que se configure em um instrumental de apoio, para que a direção da SRE Metropolitana B e da SEE/MG possa pensar nos pressupostos e práticas do polo de educação integral, bem como, a viabilidade ou não da prática aqui analisada, assim como a replicação desta prática, através de outros Polos, como o implantado na FHA e, caso necessário, propor ações às

escolas envolvidas para que a metodologia de Educação Integral, aplicada no Polo, esteja em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos das mesmas.

O objetivo desta dissertação é analisar o processo de implantação deste Polo de Educação Integral e compreender se ele cumpre os objetivos a que se propõe, ou seja, ofertar aos alunos das escolas participantes uma educação de qualidade e que propicie aos mesmos um aprendizado de múltiplos conhecimentos. Analisar os resultados obtidos e confrontá-los com a proposta inicial do Polo e por último propor um plano de ação que possa ser utilizado como referencial de apoio, tanto ao Polo quanto às escolas nele envolvidas.

Assim, nesse primeiro capítulo apresentamos o histórico da educação integral no Brasil, em Minas Gerais e no âmbito de uma Superintendência Regional de Ensino. Apresentamos, também, a Fundação Helena Antipoff e a proposta de implantação do Polo de Educação Integral, uma parceria entre a SEE/MG e a FHA. Destacamos neste capítulo, alguns projetos, considerados os precursores da Educação Integral no Brasil, desenvolvidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Foram apresentadas, ainda, as unidades escolares que participam da experiência do Polo Escola de Helena e a descrição do contexto em se deu a implementação desse Polo de Educação Integral, além das evidências que originaram esse caso de gestão.

No próximo capítulo iremos focar nas impressões e opiniões dos profissionais que trabalham diretamente no tempo integral. Faremos, também, uma discussão teórica, embasada em textos de autores relacionados à Educação Integral sob o enfoque de três eixos básicos de análise, a saber: o primeiro versa sobre o currículo, o segundo sobre a forma como é feita a organização do tempo e o terceiro e último eixo sobre a participação dos sujeitos nas escolhas e na organização do projeto.

2. UMA VISÃO TEÓRICA SOBRE O CASO DE GESTÃO DO POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM IBIRITÉ/MG

A proposta deste segundo capítulo é trazer embasamento teórico ao que foi descrito no capítulo anterior, a respeito da implementação de um Polo de Educação Integral, para atender às escolas estaduais da SRE Metropolitana B, no município de Ibirité/MG. Para a fundamentação teórica da análise da proposta do Polo, foram levantados os históricos da Educação Integral, em nível nacional, estadual e de Regional de Ensino. No primeiro capítulo deste trabalho, foram descritas as condições sociais em que se encontram as escolas formadoras do Polo e, também, foram apresentadas as propostas que embasaram a criação do Polo Escola de Helena e sua implementação no contexto analisado.

Nessa perspectiva, entendemos ser importante focarmos nossos estudos acerca da educação integral e na sua proposta de formação integral do sujeito. Para o sucesso desses estudos, elaborou-se uma análise sistemática das atividades desenvolvidas no Polo de Educação Integral, por meio da utilização de diferentes instrumentos de pesquisa.

O segundo capítulo da dissertação foi estruturado em quatro seções. Na seção 2.1 descreveu-se a metodologia utilizada para a pesquisa de campo. Na seção 2.2 apresenta-se a fundamentação teórica que embasa a utilização dos três eixos de análise: Concepções de Educação Integral e Currículos; Tempos e Espaços na Educação Integral e Gestão do Tempo Integral. Para a fundamentação teórica, baseou-se, neste trabalho, nos conceitos de profissionais e estudiosos da área da Educação Integral, tais como Moll (2009, 2012, 2014), ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC no período de 2007 a 2013, além de outros nomes conhecidos relacionados à Educação Integral como Cavaliere (2009), Mendonça, Lobato e Faria (2013), Santos e Prado (2014) e outros. Esses conceitos nos auxiliaram a trazer à discussão a perspectiva de educação integral oferecida no Polo de Educação Integral, o objeto do Caso de Gestão apresentado nesta dissertação. A discussão aqui apresentada, deu-se em torno das seguintes premissas: Qual é o tipo de educação integral oferecido na realidade do Polo Escola de Helena?

Na seção 2.3 apresentamos uma análise dos dados coletados na pesquisa qualitativa e, na seção 2.4, um compilado dos “achados” e das percepções que foram identificadas durante a pesquisa de campo.

2.1 Aspectos Metodológicos da Pesquisa Realizada

Esta dissertação apresenta um estudo de caso de gestão e tem como base de estudos o diagnóstico de um problema empírico encontrado no local de trabalho do mestrando. Nessa perspectiva, o primeiro capítulo deste trabalho tem seu primeiro teve por foco apresentar uma descrição pormenorizada do caso, destacando-se a questão problema e o contexto onde ocorre, no caso, a gestão da educação pública. Apresentamos, nesta seção, a metodologia utilizada para avaliar o caso de gestão do Polo de Educação Integral Escola de Helena.

O estudo de caso é um método qualitativo de pesquisa, muito utilizado no meio científico, sobretudo nas atividades ligadas às Ciências Sociais. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste em uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específicos, que busca suas fontes de dados no ambiente natural. Para eles, as ações avaliadas são bem melhor compreendidas quando sua análise se dá *in loco*, por isso optou-se por essa metodologia, para a realização deste trabalho, tendo em vista a multiplicidade de atores no processo que foi analisado e essa metodologia permite uma melhor compreensão do posicionamento de cada um desses atores, quando os observamos no seu próprio ambiente de atuação.

A análise do caso de gestão do Polo de Educação Integral deu-se por meio de Entrevistas *in loco*, que buscaram captar a efetividade do projeto implementado. Apresentamos aos gestores e funcionários do Polo os questionários das entrevistas que foram no trabalho os mesmos foram convidados a participarem da pesquisa. Para a pesquisa utilizou-se um modelo para aplicação aos professores eicineiros e outro modelo foi aplicado aos Gestores das escolas e à Gestora da FHA. Mediante aceitação do convite para participação na pesquisa, foram realizadas visitas às escolas envolvidas e, também, à FHA, onde se localiza o Polo de Educação Integral, para aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Tendo em vista a necessidade de analisar a eficiência do processo desenvolvido junto ao Polo de educação Integral é necessário desenvolver um ou

mais instrumentos de pesquisas que busquem responder a estes questionamentos. Os autores Bogdan e Biklen (1994), também serviram de fonte, para a realização desta pesquisa qualitativa, no próprio ambiente do Polo, portanto os roteiros de entrevistas utilizados nesta pesquisa se destinam à aplicação junto aos Gestores das escolas estaduais que compõe o Polo de Educação Integral, aos docentes e profissionais responsáveis pelas oficinas e atividades desenvolvidas no Polo e também à Gestora da Fundação Helena Antipoff, mentora do projeto.

Os roteiros de entrevistas são compostos de questões diretas, que foram aplicadas aos entrevistados. O registro foi feito, durante a entrevista, pelo mestrando. Buscou-se, por meio das entrevistas, obter respostas sobre o contato dos profissionais com a atividade docente e com a educação integral. Sobre a relação dos gestores com as atividades desenvolvidas na Educação Integral. Sobre as possíveis capacitações recebidas pelos envolvidos com a educação integral e, sobretudo, sobre a funcionalidade do projeto e sobre a forma de avaliação do mesmo. Foram aplicados dois tipos distintos de pesquisas, um elaborado para os professores e tutores, que atuam com a Educação Integral no Polo e, outro voltado, diretamente, para os gestores das escolas que compõe o Polo e para a gestora da Fundação Helena Antipoff.

Justificamos a importância da aplicação dessa pesquisa frente à necessidade de compreendermos o processo de criação e implementação da experiência do Polo de Educação Integral e, como, e quanto cada profissional está envolvido nesse processo. A pesquisa de campo auxiliou, também, a detectar possíveis fragilidades no projeto e na elaboração do plano de ação, que também compõe esta dissertação.

2.2 Referencial Teórico

Conforme já citado anteriormente, o projeto de Educação Integral, desenvolvido no âmbito do estado de Minas Gerais segue os parâmetros de educação integral, fornecidos pelo Programa Mais Educação, do MEC. Utilizaremos nesta seção do capítulo 2, além dos parâmetros do PME, conceitos e teorias de alguns teóricos brasileiros, reconhecidos pelos seus estudos sobre a temática da Educação Integral.

Para alicerçar e organizar teoricamente este estudo, o referencial teórico foi dividido em três eixos básicos de análise, a saber: no primeiro eixo trataremos a

concepção de Educação Integral e sobre a organização dos currículos de Educação Integral, baseando-se nos textos teóricos de Guará (2009), Cavaliere (2002 e 2009), Gonçalves (2006), Coelho e Hora (2009) e Coelho (1997).

No segundo eixo teórico, para tratar do conceito dos Tempos e Espaços na Educação Integral e em sua organização, buscou-se aporte teórico nos estudos de Moll (2008, 2012 e 2014), Coelho (1997), Gonçalves (2006), Cavaliere (2009) e Mendonça, Mesquita e Faria (2013). Já para a discussão do terceiro, a questão da Gestão escolar da Educação Integral, utilizou-se, como embasamento teórico, os textos de Paradela (2016), Linhares e Coelho (2008), Alarcão (2001) e Costa (2010).

2.2.1 Concepção de Educação Integral e seu Currículo

Segundo Guará (2009), a educação integral surgiu de uma demanda existente de se atingir uma equidade no nível educacional e, também, atender a necessidade de uma parcela da população infnto-juvenil, que se encontra em situação de vulnerabilidade social acentuada. Ainda de acordo com essa autora, a formação integral do sujeito agrega em si uma ideia filosófica de um homem integral e realça a necessidade do desenvolvimento total das suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais. (GUARÁ, 2009, p.16).

Percebendo-se a Educação Integral, na perspectiva apontada por Guará (2009), devemos frisar a perspectiva humanística em sua descrição, uma vez que

[...] implica na experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-lhes as alternativas mais adequadas a cada situação. (GUARÁ, 2009, p.67).

A partir dessa visão, buscamos analisar as ações desenvolvidas no Polo de Educação Integral e, assim, perceber se estas “metodologias e estratégias diversificadas” estão sendo oferecidas aos alunos e, se eles estão aproveitando, o máximo possível, as atividades.

Nessa mesma linha de raciocínio, Gonçalves (2006), nos apresenta uma concepção de aluno como sendo um “sujeito multidimensional, corpóreo, com afetos

e que está imerso num contexto de relações, enfim, é percebido em sua dimensão biopsicossocial” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Outra faceta proposta para a concepção de Educação Integral, é apresentada por Cavaliere (2002). Para essa autora, é necessário que as escolas que pensem em implantar jornadas estendidas e propostas de Educação Integral reconstruam sua identidade sociocultural e seus currículos. Ou seja, é necessário, que haja uma associação entre instrução, socialização e integração social, o que está relacionado a um projeto amplo de sociedade. É preciso que a educação esteja associada a escolhas e experiências significativas aos alunos, aliadas a mecanismos públicos e amplos de discussão, em que a própria prática educativa aprende com os meios que a geraram (CAVALIERE, 2002).

Coelho (1997) defende que em uma escola onde se pretenda implantar a Educação Integral as atividades executadas sejam integradas, de modo que os envolvidos no processo possam desenvolver trabalhos que despertem o interesse, não só dos alunos, mas dos demais profissionais envolvidos no processo. Cabe a estes agentes apresentar aos sujeitos da Educação Integral, não só os problemas da comunidade local, mas também, alternativas possíveis, para que esses sujeitos tenham condições para superá-los ou modificá-los. É necessário que todos os atores como as famílias, a sociedade, entidades governamentais, públicas e/ou privadas, façam parte deste processo educativo, novas oportunidades e experiências a crianças e adolescentes e, assim, contribuir para o desenvolvimento integral desses sujeitos nas suas múltiplas dimensões, sejam elas intelectuais, emocionais, físicas, sociais e socioculturais.

Sendo assim, todos os autores aqui citados apontam para a necessidade de uma mudança profunda, tanto na organização pedagógica das unidades escolares que se proponham a implantar a Educação Integral, quanto na construção de um novo currículo. É importante, portanto, que o currículo da Educação Integral se organize de modo a complementar as atividades do currículo regular.

Desta forma, a perspectiva de educação integral não está restrita apenas ao tempo de escola e na escola, mas prevê possibilidades de integração expressas num currículo significativo, daquilo que ocorre na escola com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo e pelo envolvimento de diversos atores e do poder público. [...] O documento orientador das ações do PME explica que um currículo significativo é aquele

que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade. (BRASIL, 2011, p.16, 21).

Dessa maneira, segundo citado anteriormente, ampliar a jornada escolar não é o suficiente. É preciso articular os currículos da educação regular e da educação integral, de forma a valorizar as diversas dimensões do aluno/sujeito e, sobretudo, entender que as políticas públicas relacionadas à educação integral, sejam em âmbito nacional, estadual ou regional, exigem uma articulação de saberes, tempos, espaços e currículos, além de um planejamento amplo e prévio de algum instrumento de planejamento, gestão e avaliação dos resultados pretendidos e dos resultados alcançados.

Segundo as perspectivas apontadas pelos diversos autores, que utilizamos nessa dissertação, sobretudo no referencial utilizado para essa seção, entendemos que existem diversas concepções aceitáveis para currículo, associadas a diversas outras formas de se conceber o conceito de educação integral. Em uma associação superficial, podemos dizer que “currículo” é uma seleção que podemos fazer de uma série de conhecimentos, práticas e experiências pessoais e coletivas, associadas dentro de um contexto histórico cultural e que esta seleção pode e deve influenciar o contexto de aprendizagem de nossos educandos.

No âmbito da educação integral, corroborando com as perspectivas apontadas pelos autores da área, podemos entender que o objetivo de se implementar a criação de um currículo é alcançar o pleno desenvolvimento do aluno, em todas as suas potencialidades ou dimensões formativas, indo além do conceito puramente intelectual, mas alcançando, também, os aspectos afetivos, corporais, simbólicos e éticos do ser humano enquanto aluno.

Nessa perspectiva, o currículo é um item de construção sociocultural e está fortemente associado às formas como as sociedades se organizam, social, cultural e educacionalmente. Nem sempre o conteúdo integral do currículo está escrito em uma proposta. Muito do que se ensina e pratica na escola é transmitido pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar, como as relações de hierarquia, as regras e procedimentos específicos da unidade escolar, além dos agrupamentos humanos específicos que são criados, como a divisão dos alunos em turmas, em grupos, em grêmios estudantis, etc., ou seja, deve estar alinhado à filosofia proposta e seguida pela escola que o pratica.

Tendo exposto essas considerações sobre currículo, vamos iniciar, novamente, uma problematização, baseada na experiência proposta pelo Polo de Educação Integral Escola de Helena em Ibitiré. Na proposta de Educação Integral o aluno ocupa a centralidade do processo educativo e esse processo visa contemplar suas diferentes dimensões formativas, levando em consideração a ampliação de tempos, espaços e agentes educacionais. Quando analisamos, no âmbito do Polo de Educação Integral, a integração dos saberes acadêmicos aos saberes locais, oriundos do território, onde vivem esses estudantes, percebemos pouca utilização de espaços educativos externos ao espaço da FHA, onde está instalado o Polo. Todas as atividades culturais são executadas dentro dos espaços da Fundação, excluindo, desse processo, outros espaços como teatros, cinemas, campos, praças, etc., além da própria comunidade onde vivem os alunos.

Moll (2009) descreve que na educação integral o currículo não deve ser sobreposto ao currículo do turno regular, mas deve fazer-se uma readequação, de modo a se utilizar de elementos significativos da vida dos estudantes e de suas comunidades, articulados aos diversos campos de conhecimento, acionados nas práticas pedagógicas escolares. Lembrando, também, que o currículo é uma estrutura em constante construção, ou seja, pode ser adaptado e melhorado no decurso da experiência educacional. Como o ser humano está em constante evolução, aquilo que abarca seu aprendizado de conhecimentos também não pode ser estático.

2.2.2 Concepção de Tempos e Espaços na Educação Integral

Segundo Moll (2012), pensar na ampliação do tempo de estadia do aluno na escola significa pensar, igualmente, na ampliação do espaço de atuação deste aluno. A autora defende que a escola deve proporcionar uma formação integral, que perpassa elementos de suas características afetiva, intelectual, pedagógica e social.

[..] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re) significar os tempos e espaços escolares (MOLL, 2012, p. 118).

Dando embasamento ao pensamento de Moll, o filósofo, médico, psicólogo e político francês, Henri Wallon (1879-1962), considerava que o estudante, quando entra em uma sala de aula leva, além de sua capacidade intelectual, toda uma carga de emoções e sentimentos, que são fatores importantes no desenvolvimento da criança, pois é por meio dessas emoções que a criança vai demonstrar seus desejos. E, dessa maneira, devem estar num mesmo plano à afetividade, as emoções, o movimento e o espaço físico.

Coelho (2009) defende que uma escola de tempo integral não deve manter suas atividades educativas limitadas ao espaço da sala de aula. Segundo ela,

[...] é importante que o espaço físico da escola seja ampliado com atividades dotadas de intencionalidades educativas capazes de proporcionar a essas crianças a ampliação de seu universo de referências. (COELHO, 1997, p.57).

Para Coelho (1997), a relação existente entre tempo, espaço e qualidade da educação, oferecida de modo a criar uma consciência emancipadora nos alunos, somente se concretiza por meio de atividades extra escola, desenvolvidas de forma concomitante com a educação regular em espaços públicos ou particulares, mas que agreguem o conceito de Cidade Educadora, tão defendidos no Programa Mais Educação do Governo Federal. A proposta do PME destaca que a cidade deve ser vista como uma “grande sala de aula”, uma vez que ela potencial para “educar”, pois proporciona diversas oportunidades socioeducativas, que ensinam comportamentos e atitudes.

O manual do Programa Mais Educação destaca que “o ambiente social se transforma num espaço de aprendizagem” (BRASIL, 2011, p.10), nesse contexto, ruas, praças, quadras, prédios públicos, entidades públicas e privadas, além da comunidade como um todo se transformam em ambientes plenos de aprendizagem, que se estendem para além dos muros da escola.

Trazendo, novamente, o entendimento de Gonçalves (2006), podemos considerar que ao pensar dessa forma sobre os ambientes potencialmente educadores, temos que considerar a grande capacidade desses ambientes em proporcionar um novo olhar sobre as relações aluno-escola-sociedade. Evidenciando, dessa maneira, a importância da inovação nos ambientes escolares,

seja na forma de organização das salas de aula, no arranjo das carteiras, na exploração de outros espaços na escola e fora dela.

Segundo a Coordenadora das Políticas de Educação Integral e Integrada da SEE/MG, Sra. Rogéria Freire de Figueiredo, em declaração no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em maio de 2017,

[...] a educação integral deve ser analisada sempre tendo em vista dois aspectos básicos que a determinam: na sua própria concepção e como parte de um processo pedagógico. A concepção de Educação Integral prevê que a educação deve promover a formação humana em suas múltiplas dimensões, ou seja, não se educa um sujeito sem reconhecer que estes mesmos sujeitos são compostos, de forma integral, de uma dimensão afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, e que, mesmo estas, fazem inter-relação com dimensões externas ao ser humano, como as dimensões ambientais e na relação com o planeta em que vivemos. (FIGUEIREDO, 2017).

Analisada por esse ângulo multidimensional, a educação necessita que seus tempos, espaços e oportunidades sejam integrados e ampliados de forma qualitativa. Analisada dentro da dimensão pedagógica, a educação integral pode ser entendida como um todo homogêneo, sem distinção ou escalonamento de importância entre seus saberes e aprendizados, formais e informais. Devemos reconhecer, também, as relações construídas democraticamente entre pessoas e grupos, relações essas imprescindíveis à formação humana, onde sejam valorizados os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças que fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

Moll (2014) aponta, também, para a necessidade de implementação de processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados:

[...] a ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor *per sí*, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares. (MOLL, 2014, p.5)

Segundo Moll, essa “ressignificação”, ou evolução das práticas escolares, não devem ser entendidas ou pensadas como uma modernização das atividades pedagógicas trabalhadas no ambiente escolar, mas sim como um tipo de ponte que liga o sujeito, objeto das práticas escolares, a novos projetos de vida e sociedade.

Nessa perspectiva, as concepções de Moll (2014) e de Figueiredo (2017) se entrelaçam, quando analisamos as propostas de Implementação dos Polos de Educação integral no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Uma vez que, dentro desses polos, além da interação social entre os alunos de várias realidades sociais, existem as atividades desenvolvidas em oficinas, que visam o desenvolvimento dos alunos na área física (skate, futebol, natação, capoeira, artes marciais, etc.), mas também de conscientização ambiental e ecológica (noções de técnicas agrícolas e conscientização ecológica, oficinas de Conservação do Solo e Composteira, Horta Escolar e/ou Comunitária e Uso Eficiente da água e Energia e Economia Solidária), onde, além das atividades de práticas agrícolas acontecem passeios, caminhadas e divulgação de conhecimentos sobre a flora e fauna da região. Fazendo coro ao texto de Moll (2014), Cavaliere (2009), em seu texto “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral”, defende a utilização de espaços, além-muros das escolas, para a complementação de saberes voltados para a formação do aluno, enquanto sujeito social. Segundo Cavaliere:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade. (CAVALIERE, 2009, p. 2)

Podemos utilizar esse texto e reforçar, mais uma vez, as ações que embasam a criação dos Polos de Educação Integral em Minas, sobretudo o projeto piloto

desenvolvido na Fundação Helena Antipoff. A utilização dos espaços ociosos, cedidos pela fundação, vem ao encontro da posição apontada pela autora acerca da utilização de espaços alternativos, com o intuito de integrar os alunos à comunidade que os rodeia. (CAVALIERE, 2009). Ainda de acordo com Cavaliere (2009), podemos entender que o modelo utilizado na criação desse Polo de Educação Integral perpassa por diversos níveis da administração pública: Governo Federal, estadual, uma autarquia e as unidades escolares. Todos empenhados em proporcionar aos alunos a possibilidade de desfrutar de uma educação diferenciada, pensada e implementada para atender suas necessidades de se integrar, enquanto sujeito da educação, à sociedade que o circunda e à qual faz parte por direito.

A nova sociedade do conhecimento, com alunos cada vez mais ávidos por conhecimento e (re) conhecimento, há muito tempo busca abolir o modelo de escola, onde a sala de aula padrão, com cadeiras, quadro e giz, tornou-se o veículo quase exclusivo de divulgação/captação do conhecimento, entretanto, conforme o manual do projeto Mais Educação, a escola, como parte da comunidade onde está inserida, deve se utilizar dos recursos externos aos seus muros. Praças, jardins, hortas, quadras, piscinas, laboratórios, espaços em igrejas, associações, parque ecológicos, juntos reforçam a ideia de “Cidade Educadora”. Dentro destes mesmos princípios, no ano de 2015, a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em parceria com outros espaços educativos, a implantação dos Polos de Educação Integral, a fim de ampliar e diversificar as atividades da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais. Atualmente, o estado conta com 8 polos e mais 7 estão em fase de implementação. Retomando a fala da Coordenadora Rogéria Freire Figueiredo:

É uma proposta de ação sinérgica entre escola, comunidade e os equipamentos públicos localizados no entorno das escolas, possibilitando o uso de espaços externos pela instituição de ensino, a gestão compartilhada da proposta educativa e o envolvimento de diversos atores no processo educativo. (FIGUEIREDO, 2017).

Outro texto, que dialoga com os de Moll (2014) e Cavaliere (2009), é o das autoras Mendonça, Lobato e Faria (2013), “Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário”. Nesse texto, autoras destacam alguns elementos essenciais para a implantação da Educação Integral, abarcando com isso a proposta dos polos de educação integral:

- A iniciativa para o desenvolvimento do processo e a responsabilidade pela continuidade devem ser assumidas pela escola;
- A necessidade de sensibilizar a escola e a comunidade a respeito do valor e dos benefícios que resultarão da ampliação e intensificação do relacionamento escola-comunidade;
- Os benefícios resultantes terão que ser concretos, significativos e recíprocos. Devem ter o poder de convencer os participantes, da escola e da comunidade, das vantagens resultantes do esforço despendido;
- Os pais dos alunos são os elementos da comunidade que estão de fato mais diretamente interessados na escola, e isso deve ser levado em conta em qualquer plano que objetive incrementar o processo de relacionamento escola/comunidade;
- Os interesses dos pais, na escola, centralizam-se pelo menos no início, nos seus próprios filhos, e essa terá de ser a proposição básica. O futuro dos filhos e aquilo que a escola pode oferecer, para que esse futuro seja promissor em termos de continuidade ou de melhoria da família, devem ser o núcleo do interesse dos pais pela escola. Tudo aquilo que não apontar claramente esse caminho contará com poucas chances de receber apoio efetivo e continuado;
- A comunidade da escola não pode restringir-se aos pais dos alunos da escola, devendo incluir outros elementos do ambiente, tanto em termos humanos como institucionais. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 48-49)

Não negamos que a educação integral e integrada possa se desenvolver dentro da própria unidade escolar, bastando para isso uma proposta coerente de ressignificação dos espaços escolares, buscando não reproduzir apenas as atividades do turno regular, como uma aula de reforço como proposto no Programa Novo Mais Educação, implementado no ano de 2017 em substituição ao Programa Mais Educação. Entretanto, a proposta do Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena, conforme descrita em seu documento orientador, aproxima-se mais das propostas do antigo Programa Mais Educação. Citado diversas vezes neste trabalho, o Programa Mais Educação defende uma interação do aluno com a sociedade fora das escolas, buscando desenvolver suas potencialidades em diversos campos, não apenas no quesito pedagógico. É necessário considerar o espaço físico e social, no qual as escolas estão inseridas e as contribuições que podem advir dessa parceria, na transformação e formação integral do aluno.

Dessa forma, conforme a proposta dos Polos de Educação Integral e Integrada, pensar em educação integral é pensar num trabalho integrado entre as atividades pedagógicas, desenvolvidas dentro das escolas, as atividades desenvolvidas no âmbito da “cidade educadora” e seus diversos atores, conforme

proposto pelo PME. As políticas públicas voltadas à educação integral devem ultrapassar o limite da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, buscando criar e discutir, continuamente, espaços de participação coletiva nas unidades escolares. Favorecendo, com isso, o diálogo entre os atores envolvidos na Educação Integral e criando um processo ensino/ aprendizagem, dentro dos moldes inclusivos de direito pleno à cidadania e do respeito aos direitos humanos.

2.2.3 Concepção de Gestão na Educação Integral

Após a discussão teórica das diferentes concepções de educação em tempo integral, do espaço e do tempo escolar e, de suas implicações no currículo escolar, esta pesquisa traz, como terceiro eixo de análise, a gestão do tempo integral.

Uma das premissas básicas ao se pensar a implantação da educação integral em uma escola é atentar-se para a necessidade de um trabalho cooperativo e de um diálogo constante, entre os atores envolvidos no processo.

Coelho e Linhares (2008) defendem que “escolas eficazes são aquelas em que os gestores agem como líderes pedagógicos e contam com a integração entre os professores” (COELHO; LINHARES, 2008, p.5). Dessa forma, transformar uma proposta de educação integral em uma proposta de sucesso, tem relação direta com o poder de transformação do clima relacional que existe no ambiente escolar, entre o gestor e a equipe gerida por ele. Assim, uma gestão participativa na Educação Integral será caracterizada por uma permuta consciente, onde os membros da equipe de determinada escola, reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escolar, de sua cultura e de seus resultados educacionais (COELHO; LINHARES, 2008, p. 2).

Segundo as autoras citadas acima, quando um gestor opta por colocar em prática uma gestão participativa, isso faz com que sua equipe se sinta mais motivada e responsável pelas atividades a serem implementadas. Logo, no caso da Educação Integral, além de conseguir motivar sua equipe, o gestor terá, ainda, de utilizar de seu carisma e poder de convencimento e motivação para acionar todos os envolvidos no processo, lembrando que esses envolvidos vão, desde os alunos da referida escola, até empresas e organizações particulares, que poderão estar incluídas no processo.

Nesse sentido, segundo Alarcão (2001), é necessário que a escola se torne mais reflexiva e mais dinâmica, na medida em que é cobrada a se adequar a uma nova gama de demandas da sociedade. Essa “adequação” exige do Gestor Escolar tomadas de decisões políticas, administrativas e pedagógicas que, de certa forma, serão decisões solitárias, sem coordenação de órgãos superiores, pois no âmbito da escola essas decisões demandam de uma cultura de gestão participativa, com espaços abertos a participação e ao diálogo, com a descentralização de poder e com um trabalho conjunto entre os atores envolvidos.

Os diretores, no caso do Polo de Educação Integral, serão corresponsáveis em elaborar o plano de atendimento e dar continuidade ao desenvolvimento deste plano, buscando motivar sua equipe e a comunidade, destacando os benefícios que serão oriundos da implantação da educação integral, sensibilizando especialmente os pais dos alunos, que serão um dos pilares de apoio do gestor para o sucesso do plano. Por último e, não menos importante, é conseguir a parceria de entidades externas à escola, como ONGs, associações, empresas públicas e privadas, que serão parceiros e incentivadores, seja por meio da cessão de recursos materiais e financeiros, seja por meio de cessão de espaços físicos e mão de obra especializada.

Segundo Mendonça, Lobato e Faria (2013), um bom relacionamento da escola com a comunidade deriva da movimentação de um grande contingente de sujeitos envolvidos, sejam eles pessoas ou instituições, agindo de forma integrada e ordenada, para que diversas ações programadas possam ser executadas, criando, assim, um ambiente propício ao aprendizado e ao pleno desenvolvimento do aluno, enquanto sujeito e cidadão.

Fazendo um contraponto às teorias aqui apresentadas, utilizaremos um texto de Santos e Prado (2014). Estas autoras, apesar de concordarem da necessidade da implantação da Educação Integral como instrumento de empoderamento social dos alunos, traçam uma crítica ao apresentar os problemas para execução plena dos objetivos do Programa Mais Educação, que era o alicerce dos projetos de educação integral no Brasil e no qual se embasou a Proposta do Polo em Ibirité/MG. O texto em questão é “A gestão da educação e o Programa Mais Educação”, no qual as autoras declaram não ser contrárias ao Programa Mais Educação, entretanto, reivindicam que seja feita uma reflexão cautelosa sobre a forma com ele vem sendo implementado em algumas redes públicas do país. Segundo elas, em suas

pesquisas, receberam muitos relatos de gestores sobre as limitações de diversas ordens (pedagógicas, estruturais e administrativas) que têm impedido o pleno alcance dos objetivos deste projeto, considerando a realidade da escola pública brasileira.

Embora o Programa Mais Educação possua uma estrutura organizacional interessante, questionamos se as escolas públicas do Brasil, a depender de cada região ou localidade, terão as condições objetivas para a materialização do projeto de educação integral e, que esta não se restrinja a poucas experiências exitosas pelo interior do país, mas que possa efetivamente tornar-se uma realidade concreta, considerando o contexto social, político, cultural e educacional de cada escola e sua comunidade (SANTOS; PRADO, 2014, p. 165).

Santos e Prado (2014) destacam como positiva a estruturação legal do projeto Mais Educação, baseada no conceito da ampliação gradual e progressiva da jornada escolar, através da oferta da educação em tempo integral. Porém, as autoras destacam, também, a dificuldade de se implementar essa política, tendo em vista a realidade das escolas públicas brasileiras e o dimensionamento continental de nosso país, levando-se em consideração suas realidades locais e suas características financeiras e sociais específicas à sua regionalidade.

Neste íterim, a realidade do Polo de Educação Integral implantado pela SEE/MG no município de Ibitiré, coadunam com as considerações das autoras. No mesmo espaço, cedido pela Fundação Helena Antipoff, convivem alunos de realidades bastante distintas, social e financeiramente. Alunos de escolas de periferia, localizadas em vilas e áreas de alta vulnerabilidade social convivem e interagem com alunos de escolas das áreas centrais e menos vulneráveis do município. Realidades de bairros de características basicamente rurais se entrecrocavam com realidades de bairros altamente povoados, de características urbanas acentuadas e com grande quantidade de pontos comerciais e industriais.

Não que este intercâmbio social deva ser considerado negativo, pelo contrário, esta interação faz com que os alunos tenham um novo dimensionamento da realidade social na qual estão inseridos em seu município. Entretanto, tal discrepância de valores, sobretudo de valores financeiros, acarreta algumas dificuldades para o gestor que pretenda trabalhar com a educação integral. Conforme citam Santos e Prado (2014):

A ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, o aumento do número de docentes ministrando as aulas do contraturno, o maior número de funcionários envolvidos, entre outros aspectos inerentes ao desenvolvimento de mais um projeto aos muitos que já existem nas escolas têm criado novas e complexas exigências da equipe gestora. Como administrar uma nova concepção de escola diante da manutenção de uma mesma estrutura, por vezes deficiente? (SANTOS e PRADO, 2014, p. 167).

Estes e outros desafios estão presentes na implantação dos Polos de Educação Integral e merecem ser debatidos e pesquisados, uma vez que apenas um sucesso é insuficiente como parâmetro para aprovar ou reprovar uma política pública de estado. É inexorável aceitarmos que a Escola de Tempo Integral é uma realidade e, talvez, uma necessidade já experimentada em várias escolas públicas. O que temos de aprender é como lidar com essa nova modalidade de ensino que se nos apresenta. Estudar os teóricos da área e as experiências já desenvolvidas, promovendo uma correlação com as atuais práticas pedagógicas, vivenciadas no campo da Educação, é peça chave no entendimento dessa nova realidade. Trazer à discussão a realidade pedagógica de nossas escolas públicas que oferecem a educação integral e sua relação com o Programa Mais Educação auxiliará nas reflexões sobre o tema em questão.

Quando voltamos nossa análise para o campo do espaço e tempo escolar no projeto do Polo de Educação Integral, devemos ter em conta algumas variáveis que, de alguma forma, são importantes na realização do trabalho no Polo, tais como o tipo de atividades que são realizadas no contra turno, como será feita a contratação dos profissionais que atuarão no Polo e, sobretudo, como e por quem serão definidas e avaliadas as atividades desenvolvidas no Polo de Educação Integral. Coelho (2009) comenta o seguinte:

[...] os sistemas e as escolas devem debater (...) o currículo, o tempo e o espaço formativo com a escola de tempo integral, de modo que possa valorizar, resgatar e respeitar as várias manifestações culturais em cada comunidade. (COELHO, 2009, p. 17).

Assim sendo, a proposta do Polo deve pautar-se na utilização de ferramentas didáticas, pedagógicas, artísticas e culturais necessárias ao desenvolvimento e crescimento das crianças e jovens, alunos das escolas que o compõe. Para que assim ocorra, há de se construir um ambiente favorável à aprendizagem, baseado

nas diversas linguagens educativas, no respeito à diversidade cultural e artística, de gênero, religiosa e de etnia de todos os seus componentes. Isso, certamente, possibilitará o desenvolvimento de uma noção mínima de respeito aos direitos humanos, de preservação do patrimônio público e de valorização da história de cada envolvido e da comunidade como um todo.

É fato que os autores aqui utilizados, como embasamento teórico, concordam que há uma distância muito grande entre o proposto nos projetos e o que se consegue realizar atualmente. Para que se concretize, realmente, o projeto de Educação Integral e Integrada, não basta apenas a garantia legal, é indispensável que haja vontade política e disponibilidade de recursos financeiros, para garantir condições mínimas de infraestrutura, seja ela física ou de mão de obra, formação dos profissionais que atuarão com a Educação Integral, materiais de boa qualidade e em quantidade suficiente para atender a toda a clientela de alunos.

Na próxima seção, deste capítulo, apresentaremos as percepções captadas através e durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Faremos uma análise destas percepções e reforçaremos esta análise através de citações de trechos das entrevistas e, também, dos textos teóricos que utilizamos para embasar este trabalho. Explicito que, até este momento, foram utilizados os nomes das unidades escolares e dos profissionais que nelas atuam, entretanto, a partir da próxima seção, serão utilizados siglas e códigos para representá-los, uma vez que serão apresentados os dados das entrevistas realizadas e tais dados estão sujeitos à declaração de confidencialidade, assinada entre os entrevistados e o mestrando.

2.3 Percepções Captadas a Partir das Entrevistas

Optamos, neste trabalho, por utilizar as entrevistas semiestruturadas, embasados nas teorias de Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais, o resultado das pesquisas é alcançado, com melhor qualidade, quando se opta por uma análise *in loco* dos fatos pesquisados, tendo em vista a variada gama de “atores” e suas diferentes funções, junto à estrutura que se pretende analisar durante o processo.

Entrevistar esses múltiplos atores do processo, dentro de seu próprio ambiente de atuação, foi importante para melhor compreendermos o posicionamento de cada deles sobre os fatos pesquisados e, assim, podermos iniciar nosso

processo de análise de todos os fatores que levaram à criação desta experiência com a Educação Integral.

Tendo retomado esse breve esclarecimento sobre a opção por este método de pesquisa, iniciaremos o processo de síntese do material coletado, por meio das entrevistas, cujos instrumentos foram criados pelo mestrando/pesquisador e analisados, sendo, também, aprovados pela Orientadora deste trabalho e pela equipe de Apoio Acadêmico.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados junto aos seguintes profissionais das escolas estaduais que formam o Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena: Gestores, coordenadores pedagógicos, professores que trabalham com educação integral no Polo e professores que não trabalham com educação integral no Polo. Além desses profissionais, foi acrescentada uma entrevista com a Coordenadora Geral das políticas de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e outra, com o Presidente da Fundação Helena Antipoff. Para melhor entendimento criamos o QUADRO 6, apresentado a seguir:

QUADRO 6 - Relação dos profissionais entrevistados para a pesquisa

Profissional Entrevistado	Quantidade de Entrevistados	Sigla a ser utilizada na Pesquisa
Gestor	04	G1
		G2
		G3
		G4
Coordenador Pedagógico	04	CP1
		CP2
		CP3
		CP4
Professor atuante na educação Integral	04	PAEI1
		PAEI2
		PAEI3
		PAEI4
Professor não atuante na educação Integral	04	PNAEI1
		PNAEI2
		PNAEI3
		PNAEI4
Profissionais do Polo de Educação Integral	05	PPEI1
		PPEI2
		PPEI3
		PPEI4
		PPEI5
Profissionais da Secretaria de Estadoda Educação	01	PSEE1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das entrevistas

Com base no QUADRO 6, anterior, criado especificamente para este trabalho, utilizamos um universo de 22 profissionais entrevistados, com nível de aceitabilidade de 100%, por parte dos profissionais convidados a participarem da entrevista. Sobre a receptividade dos entrevistados, podemos dizer ainda, que houve poucas negativas em responder às questões propostas, excetuando-se uma das questões, elaborada para os gestores, mas apresentaremos a explicação para tal fato, durante a análise que segue. Os profissionais que foram submetidos aos instrumentos de pesquisa se mostraram receptivos ao tema e interessados em colaborar com o pesquisador. O entrevistador teve livre acesso a todas as dependências das referidas escolas e da Fundação Helena Antipoff, onde se encontra o Polo de Educação Integral, objeto desta dissertação.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados entre os meses de fevereiro e maio de 2018, por meio de visitas *in loco*, realizadas nas unidades educacionais e no Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena. O período das entrevistas estendeu-se por 120 dias, devido à demora na liberação das designações, para os profissionais da educação integral e, também, devido à greve geral dos profissionais da educação, que ocorria paralela a esse período. O grau de compreensão, sobre as questões apresentadas no instrumento de pesquisa foi alto, necessitando-se de poucas intervenções do pesquisador para dirimir dúvidas ou entendimentos divergentes do foco da pesquisa.

Aplicados os instrumentos e após iniciar uma análise primária do material, alguns fatos se destacaram, por apresentar certa recorrência ou regularidade, no decorrer das entrevistas: Sobre o nível de instrução e qualificação dos profissionais entrevistados, pudemos perceber que, tanto os profissionais que atuam na educação integral no Polo, quanto os que não atuam, possuem curso superior completo, com incidência maior para os cursos de pedagogia, mas com certas incidências de outros cursos, como Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Artes e nesse quesito se incluem todos os gestores entrevistados.

Tendo realizado essa pequena introdução, sobre as percepções que captamos a partir das entrevistas, nas próximas seções passaremos à análise, a partir dos eixos teóricos, nos quais utilizaremos a seguinte divisão: a concepção de Educação Integral e sobre a organização dos currículos, o conceito dos Tempos e

Espaços na Educação Integral e como se dá sua organização e por último iremos tratar da Gestão escolar da Educação Integral.

2.3.1 A visão dos entrevistados sobre o conceito de Educação Integral e seu currículo

Outro fato de relevância, encontrado ao analisarmos as entrevistas é que, mesmo atuando regularmente com a educação integral, não há consenso entre os profissionais sobre o conceito e a função da educação integral. Essa diferença de opiniões é fruto da divergência entre os conceitos de Educação em Tempo Integral e de Educação Integral, a respeito dessa diferença Moll (2017) considera que:

Não se trata apenas de ampliar o tempo e repetir os mesmos métodos, “isso é fazer mais do mesmo”. Tampouco de criar atividades em contraturnos, ou seja, desenvolver exercícios à parte das aulas. É realmente pensar e aplicar uma reestruturação que rompa com o esquema engessado de períodos de 40 e tantos minutos em que o professor entra na sala, passa a matéria, sai, aplica uma prova final e pronto. Não deveriam ser os alunos a se adaptarem a um sistema inflexível de avaliação, pois a diversidade se encontra no lado humano. A estrutura de aprendizagem, portanto, é que precisaria estar pronta para receber uma grande variedade de educandos e suas particularidades. (MOLL, 2017, p. 01)

Quando analisamos as respostas dos entrevistados à luz do entendimento de Moll (2017), nos deparamos com opiniões que orientam os conceitos de educação integral para um “complemento” da educação regular, enquanto outra vertente compreende como uma “continuação” da mesma. Parametrizando essa informação: em um universo de vinte e um profissionais entrevistados, é fato considerar que treze deles, incluídos neste universo os gestores das escolas, apresentam opiniões de que a educação integral seja uma continuação da educação regular, enquanto que os oito entrevistados restantes percebem a educação integral como complementar aos atributos que faltam na educação regular ofertada nas escolas. Ou seja, conforme o compilado de dados obtidos através das entrevistas aplicadas, 65% dos entrevistados acreditam na educação integral como sequência do horário da educação regular, ofertando disciplinas ou mesmo oficinas cujo objetivo é melhorar o desempenho dos alunos na educação regular, buscando aumentar notas nas disciplinas clássicas como matemática, Português, Ciências, etc. Tal

posicionamento pode ser observado nas falas de dois profissionais entrevistados, conforme segue:

Educação integral é uma proposta do governo, que já vem há muito tempo tentando ser implantada, onde o aluno estuda em tempo integral na escola. Eu entendo que é uma forma de conseguir passar para o aluno aquilo que falta no tempo da escola regular, um tipo de compensação. (PNAEI 3, 2018)

O posicionamento do profissional, PNAEI 3, direciona para um entendimento da educação integral como uma forma de “compensar” a falta de tempo no período regular de estudos. Já o profissional PAEI 4, defende seu posicionamento da seguinte forma:

Às vezes ele, o aluno, não tem tempo ali na educação no tempo regular e a educação integral oferece a ele essa oportunidade de ver mais coisas [...] O aluno as vezes via coisas lá na aula de biologia, mas via a teoria no livro, né, então lá quando ele chegava comigo eu olhava o que ele tinha visto e ia demonstrar ali na natureza aquilo que ele tinha visto na teoria. (PAEI4, 2018)

Os posicionamentos desses dois profissionais representam a opinião da maioria dos entrevistados e demonstram uma maior aproximação com a proposta do Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 que defende:

A partir de 2018, o programa será implementado **por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária** em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. (BRASIL, 2017 - Grifo nosso)

Perceba que, assim como a maioria dos entrevistados para esta dissertação, o novo programa frisa esse caráter de continuidade, de compensação de tempo para as atividades executadas no período regular. Mesmo quando se pensa numa atividade fora da sala de aula o segundo profissional entrevistado faz questão de frisar que ele estava completando a atividade de biologia iniciada em sala de aula.

Este será o reflexo do Programa “Novo” Mais Educação nas atividades de educação integral doravante. Existe uma regressão de conceitos deste novo programa para o antigo. Focar apenas na melhoria de notas em Língua Portuguesa e Matemática, como expõe a nova proposta, ficará apenas no campo da extensão da jornada escolar., isto está longe da proposta da educação integral, que é desenvolver todas as dimensões do aluno enquanto indivíduo. A nova proposta pode ser considerada como um retrocesso das conquistas obtidas até o momento no campo da educação integral.

Os entrevistados restantes optam por defender uma educação integral de caráter emancipador e complementar à educação regular, oferecendo aos alunos participantes opções diferenciadas de conteúdos e conhecimentos, além daqueles ofertados na chamada educação regular. Podemos perceber esse posicionamento a partir da fala de um dos Coordenadores Pedagógicos entrevistados durante a pesquisa de campo:

A educação integral é um conjunto, um conjunto formado pela educação regular e todos os outros saberes que juntos formam o caráter, a personalidade do aluno enquanto sujeito. É o português, é a matemática, a história, mas é também a personalidade, é o orgulho de pertencimento a uma comunidade, a uma raça. É o saber político, e quando falo político não tô falando de partidos não, estou falando no saber negociar, no saber cobrar seus direitos. Faz parte também um desenvolvimento cultural dos alunos. (CP1, 2018)

Podemos ver que este profissional, assim como sete outros de seus companheiros, defende um posicionamento mais próximo do que era definido como Educação Integral pelo antigo Programa Mais Educação, criado através da Portaria interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Este programa, diferente do seu sucessor citado no parágrafo anterior defendia que:

Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso das mídias digitais; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2007- Grifo nosso).

Analisando as duas vertentes apresentadas, podemos concluir que a maioria dos profissionais entrevistados diverge das ideias defendidas por Moll (2014), onde a autora defende uma ampliação do tempo educativo para além das práticas educativas regulares das escolas. Segundo Moll (2014)

Este tempo deve ser utilizado para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares. (MOLL, 2014. p. 5)

Tecendo aqui uma crítica, este conceito de Moll (2014) é o que aparece nos documentos formadores do Polo. Entretanto, conforme percepção da maioria de seus próprios funcionários, não é isto o que acontece na prática. Conforme vimos acima, uma minoria dos funcionários do Polo é quem defende um posicionamento que faz eco à opinião Guará (2009). Segundo a autora, que também defende uma educação integral que vá além de uma extensão das atividades do ensino regular, uma vez que:

[...] implica na experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-lhes as alternativas mais adequadas a cada situação” (GUARÁ, 2009, p.67).

Apenas a minoria dos profissionais entrevistados consegue perceber a educação integral a partir da ótica defendida por Moll (2014) e Guará (2009), de uma educação voltada para a experimentação de outras práticas para além do caderno e do lápis, para além do giz e do quadro negro, práticas estas que tem um caráter libertador, emancipatório e global. Este posicionamento é defendido inclusive pela diretoria da entidade parceira que oferece o espaço físico para o funcionamento do Polo, entretanto, não é a opinião da maioria de seus servidores. Tal divergência sugere, no mínimo, a necessidade de uma formação com todos os participantes do Polo, onde seriam definidos os conceitos e direcionamentos da experiência do Polo de Educação Integral e Integrada.

2.3.2 Tempos, espaços, a participação familiar e a divergência sobre capacitações na realidade do Polo

Tomando ainda como base as diferentes percepções dentre os profissionais das escolas, percebemos também uma diferença de postura, ou de opiniões, sobre a validade da experiência com a educação integral fomentada através deste Polo de Educação Integral e Integrada. Os profissionais que atuam no Polo enxergam como positiva a experiência e defendem a relevância do projeto para o desenvolvimento dos alunos. Assim como informam sobre a existência de capacitações específicas e avaliam que há integração entre a educação regular e a educação integral. Assim descreveu, sobre sua capacitação no Polo, um dos professores que ali trabalha:

Éramos convocados até no Polo e lá haviam palestras e seminários, com os próprios diretores das escolas, com o pessoal da Fundação Helena Antipoff e com algumas pessoas de Universidades. Depois dessas palestras e seminários eles costumam fazer algumas dinâmicas para fixação do conteúdo que apresentaram, algumas até simulando como será a recepção das atividades pelos alunos. (PAE13, 2018)

Este profissional entende que as atividades realizadas com os profissionais no Polo têm caráter formador e relata várias atividades de formação realizadas no período em que esteve atuando no Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena. E sobre a evolução dos alunos do Polo, este mesmo profissional dá o seguinte testemunho:

Eu vejo sim essa diferença, pois os alunos têm ali naquele espaço atividades diversas das que eles praticam na escola regular, nas salas de aula, e acho que o espaço físico da Fundação ajuda bastante a ter uma prática adequada dentro das diversas atividades ofertadas pelo Polo. Quando o aluno tem espaço para se mover e quando são retiradas as barreiras que existem dentro das salas de aula, como filas de carteiras, quadro e giz, eles ficam mais soltos, mais alegres e isto, a meu ver, ajuda no aprendizado". (PAE13, 2018)

O profissional defende inclusive o formato com que são trabalhadas as atividades no polo, sem barreiras como ele mesmo descreve, os alunos têm mais liberdade e mais atuação.

Tal visão descrita acima é contraposta pelos profissionais que não atuam diretamente com a educação integral. No decorrer de suas entrevistas eles afirmam que não há evolução pedagógica ou psicossocial perceptível entre os alunos que participam do Polo e tal evolução, quando captada, é a mesma daquela adquirida pelos alunos que optam por não desenvolver alguma atividade no Polo de Educação Integral, ou seja, seria propiciada no âmbito da escola onde estão matriculados na educação regular, não na vivência do Polo, conforme mencionam os professores em sua entrevista da seguinte forma:

Não vejo diferença de desempenho não. Não dá pra (sic) perceber diferenças de jeito algum. A única diferença que percebo é que muitas vezes os alunos voltam de lá tão cansados que chegam aqui e não conseguem fazer nada do que a gente passa pra (sic) eles. (PNAEI2, 2018)

*Não tem, e não haveria como ter. Como eu já disse, falta acompanhamento lá no Polo, então o aluno que está empenhado é atrapalhado por aquele que só quer brincar. **Falar que o aluno fica mais desenvolvido, mais sociável é bobagem, isso pode ser conseguido com atividades emancipadoras dentro da própria escola. Então eu não vejo como evolução essa desenvoltura adquirida pelos alunos que vão ao Polo. Fazer atividade de poesia, de cordel, como faz lá, pode ser feito na escola mesmo. Eu mesma já fiz um trabalho sobre o Patativa do Assaré, com cordel e xilogravura e tivemos ótimos resultados, então não precisa de um Polo pra (sic) fazer educação integral. (PNAEI4, 2018 – Grifo nosso)***

Este grupo de profissionais entrevistados, que não atua com educação integral, nega, ainda, a ocorrência de quaisquer tipos de capacitações específicas que tenham sido oferecidas para atuarem ou conhecerem a educação integral. Segundo eles foram realizadas algumas palestras e seminários no espaço do Polo de Educação Integral e eles foram levados por seus gestores para assisti-las, mas que não consideram tais eventos como uma capacitação, uma vez que não percebem nenhum movimento, seja dos gestores de suas escolas, ou seja, da gestão do Polo, cujo objetivo seja integrar as práticas pedagógicas no turno regular com as do contra turno de ampliação do tempo. Vejamos a opinião de um coordenador pedagógico, sendo que este já atuou no Polo, inclusive:

A coordenadora daqui era coordenadora do Polo até o ano passado. Ela sempre leva a equipe daqui para as capacitações que são ofertadas lá. Existe capacitação sim. Quem quer participar recebe as

capacitações. A diretora [...] também é muito empenhada na proposta, ela acredita que dá certo. (CP1, 2018)

Tais respostas conflitantes, quando comparadas, apontam para a inexistência de uma formação continuada que oriente e capacite os profissionais do Polo de Educação Integral e os profissionais das escolas que não atuam com educação integral, assim como um documento que parametrize esses conceitos e a forma de atuar dentro do Polo, de forma que haja uma integração entre as atividades ofertadas no Polo e as atividades desenvolvidas no turno regular nas escolas. As respostas diferentes para um fato comum salientam a necessidade de uma legislação e de uma capacitação, cujos objetivos sejam apresentar e consolidar o conceito de educação integral e parametrizar a forma de trabalhar dos profissionais envolvidos nestas experiências.

A falta de integração entre os profissionais do turno regular e aqueles que trabalham com a educação integral no Polo, reflete, a meu ver, a própria falta de integração entre a educação regular e a educação integral. Gonçalves (2006) deixa evidente que existe uma necessidade de se inovar nos ambientes escolares, de forma a melhorar a educação ofertada. Segundo o autor “além de se reorganizar os espaços físicos das escolas e explorar os espaços extramuros das escolas é necessário primeiramente explorar os espaços da própria escola” (GONÇALVES, 2006). Entendo que seja esse o posicionamento do autor sobre a integração entre todas as dimensões educativas possíveis dentro do espaço escolar e, segundo podemos perceber na análise das entrevistas com os profissionais do Polo de Educação Integral, esta integração falha na interação entre os profissionais da educação integral no Polo e os profissionais que atuam na educação regular nas escolas. Como espaço integrador o Polo deveria ser uma ponte entre as duas modalidades, se tal ponte falha a função primária do Polo pode ser considerada falha também. Nem só de divergências foram as opiniões dos entrevistados neste trabalho de campo. Infelizmente não podemos analisar essa convergência como positiva. Tais opiniões versam sobre a participação de pais e responsáveis nas vidas escolares dos alunos, seja na educação regular, seja na educação integral ofertada no Polo.

Todos os profissionais entrevistados concordam que a participação dos pais ou familiares na vida escolar destes alunos é quase nula. É consenso entre os

entrevistados que os pais consideram o Polo como um local seguro para deixarem seus filhos enquanto trabalham ou realizam alguma outra atividade, mas que esses pais não conseguem conceber o Polo de Educação Integral como um ambiente propício à evolução da educação de seus filhos. Sobre isso, assim descreve sua opinião um dos gestores e um dos Coordenadores Pedagógicos cujas escolas compõem o Polo:

O que acontece hoje é que os pais de alunos de 1º ao 5º ano, e é onde eu tenho maior demanda, esse pai enxerga no Polo, não uma extensão pro (sic) aprendizado do filho, ou a oportunidade de fazer uma oficina, um projeto novo na educação desse menino. O que eles enxergam é uma possibilidade, um lugar onde podem deixar o filho o dia todo enquanto ele trabalha e como ele não tem renda para pagar alguém para ficar com esse filho em casa ele tem no Polo um lugar para deixar o filho o dia todo. (G2, 2018 – Grifo nosso)

Em nossa comunidade, os pais eles não veem a educação integral e integrada como complementar à educação regular, eles acham que a criança tem que ir pra (sic) lá como um aluno de creche, onde você deixa a criança para ser cuidada, alimentada, enquanto você sai para ir buscar o seu sustento e da família. Eles não conseguem enxergar isso ainda, este trabalho, mesmo após três anos de funcionamento nós não conseguimos explicar isso para eles, para eles entenderem que a educação integral não é brincadeira, não é divertimento, menos ainda um serviço igual a uma creche de crianças pequenas. Eles precisam compreender que a educação integral vai ajudar os filhos deles no desenvolvimento, na melhoria dos resultados deles nas disciplinas da educação regular. (CP1, 2018 – Grifo nosso)

Conforme podemos perceber, pelos depoimentos dos entrevistados, é necessário realizar alguma ação ou ações que conscientizem as famílias dos educandos sobre a verdadeira função da educação integral. As autoras Mendonça Lobato e Faria reforçam a ideia da necessidade de se conscientizar os pais sobre a ação do Polo quando dizem:

*[...] os pais dos alunos são os elementos da comunidade que estão de fato mais diretamente interessados na escola, e isso deve ser levado em conta em qualquer plano que objetive incrementar o processo de relacionamento escola/comunidade. Os interesses dos pais, na escola, centralizam-se pelo menos no início, nos seus próprios filhos, e essa terá de ser a proposição básica. **O futuro dos filhos e aquilo que a escola pode oferecer, para que esse futuro seja promissor em termos de continuidade ou de melhoria da família, devem ser o núcleo do interesse dos pais pela escola.***

Tudo aquilo que não apontar claramente esse caminho contará com poucas chances de receber apoio efetivo e continuado. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 48-49 – Grifo nosso)

Para elas, conscientizar os pais da importância de se participar ativamente da vida escolar de seus filhos é imprescindível para formar uma escola de qualidade. É preciso que os pais saibam pensar e valorizar a melhor forma de seus filhos absorverem conhecimento e esta é a proposta da educação integral. Segundo Mendonça, Lobato e Faria, tudo aquilo que não apontar claramente esse caminho contará com poucas chances de receber apoio efetivo e continuado, entretanto as opiniões dos funcionários entrevistados durante essa pesquisa contradizem este pensamento das autoras. Existe uma unanimidade nas opiniões de que pais e responsáveis não fazem muita questão de acompanhar a vida escolar de seus filhos, seja na escola e, menos ainda, no Polo.

Os profissionais entrevistados são unânimes na opinião de que é muito relevante a presença e a participação dos pais na vida escolar dos alunos, mas existe um fator de grande relevância e que não pode ser desconsiderado neste caso que é o nível de escolaridade destes pais, cujos filhos frequentam o Polo, o baixo nível de instrução escolar destes pais e responsáveis pode prejudicar ou anular seu entendimento sobre a importância da educação integral na vida de seus filhos, entretanto, conforme citado em parágrafos anteriores, tal desconhecimento da função da educação integral na vida dos alunos apresenta-se inclusive entre os profissionais entrevistados. Estes profissionais, conforme também descrito anteriormente neste trabalho, tem no mínimo uma formação superior, logo a falta de instrução não pode ser relacionada como a única causa desse desconhecimento, o que nos direciona, novamente, para a necessidade de algum tipo de formação, que prepare os envolvidos (gestores, professores, alunos e pais) para a realidade da educação integral, sobretudo esta ofertada no Polo de Educação Integral. Sobre a questão da falta de conhecimento sobre a proposta da educação integral, assim se manifesta um dos gestores entrevistados:

*[...] acho que o pessoal às vezes rejeita a proposta porque nem sabe o que realmente é a educação integral. Essa questão da formação integral do sujeito. **Muita gente ainda está atrelada ao conceito de tempo integral, onde você estende as mesmas disciplinas no contra turno. Aulas de reforço, essas coisas. É preciso***

conscientizar as pessoas, os profissionais das escolas desse conceito. Do conceito correto, né (sic)? (G1, 2018 – Grifo nosso)

E ainda podemos apresentar a opinião de um dos coordenadores pedagógicos, que relata a falta de capacitação específica para a educação integral da seguinte forma:

[...]Capacitação? Não nesse sentido. Existem os encontros, as apresentações, mas capacitação mesmo, de você ser treinado ou preparado para trabalhar especificamente com educação integral, não. Não sei ao certo se os professores da oficina recebem treinamento, mas estou quase certa de que não. Eu, enquanto coordenadora dessa escola não recebi nenhum treinamento. (CP2, 2018)

Dando respaldo à opinião dos profissionais do Polo citados acima, novamente cito as autoras Mendonça, Lobato e Faria (2013), dessa vez para embasar a necessidade das formações.

A iniciativa para o desenvolvimento do processo e a responsabilidade pela continuidade devem ser assumidas pela escola. **A necessidade de sensibilizar a escola e a comunidade a respeito do valor e dos benefícios que resultarão da ampliação e intensificação do relacionamento escola-comunidade será função do seu Gestor e os benefícios resultantes terão que ser concretos, significativos e recíprocos.** Devem ter o poder de convencer os participantes, da escola e da comunidade, das vantagens resultantes do esforço dispendido. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013 – Grifo nosso)

Portanto, amparado pelos teóricos e, também, pela opinião dos próprios profissionais, que atuam no Polo, entendemos que a necessidade de capacitações específicas para entendimento dos conceitos da educação integral e para implementação de atividades que integrem as ações no tempo regular e as ações no tempo do contra turno onde se oferta a educação integral é premente, tanto para pais e alunos, quanto para gestores e demais profissionais das escolas e do próprio Polo.

Dentre os profissionais entrevistados, que não atuam na educação integral, existe um entendimento de que as atividades executadas no Polo fogem do conceito pedagógico e da ludicidade, diversos foram de opinião de que as atividades são voltadas para a diversão e o entretenimento e que o foco de uma aprendizagem integrada fica comprometido pela falta de disciplina no ambiente de convívio dos

alunos. Embasados, segundo eles, em suas experiências profissionais, em sua formação acadêmica e na observação *in loco* das atividades realizados no Polo. Esses profissionais alegam que algumas das atividades realizadas tem enfoque apenas no entretenimento, deixando de lado a tarefa pedagógica que é defendida na proposta de educação integral, isto é destacado nas falas apresentadas abaixo:

Eu acho que há um excesso de liberdade lá, eu sei que tem porque eu pergunto muito, pergunto aos meus alunos que fazem atividades lá, pergunto aos meus colegas que trabalham lá, e eu enxergo um excesso de liberdade que nem sempre é benéfico [...]. (PNAEI1, 2018 - Grifo nosso)

[...] eu vi alunos com muita liberdade, entrando e saindo das oficinas sem controle e eu não acredito que isso seja certo, isso não conclui pensamento nem gera aprendizado a meu ver. Eu acho que o aluno deve ter a liberdade de poder escolher a oficina, mas ele deve levar essa oficina a cabo [...]. (PNAEI1, 2018 - Grifo nosso)

[...] eu acho que se é projeto deveria ser mais bem executado. O resultado pra (sic) mim que estou aqui na outra ponta não está sendo bom. Eu acho que falta muita transparência na execução pedagógica do projeto, falta resultado pra (sic) mim. (PNAEI1, 2018 - Grifo nosso)

Outro professor fez a seguinte colocação:

[...] dou as matérias aqui, português, matemática, redação, ciências e eles fazem as brincadeiras, as oficinas deles lá. Nunca mandei nada ou recebi nada de lá pra (sic) fazer aqui na minha sala não. (PNAEI2, 2018 - Grifo nosso)

Outro ainda diz:

No papel, no projeto é lindo, mas na prática a gente só leva o aluno lá e dá mais aula de português, dá mais aula de matemática, mais aula de ciências biológicas, mais tempo de educação física, mas tudo igual, com um pouco mais de liberdade, talvez até um pouco mais de bagunça, mas é a mesma coisa que damos aqui a meu ver. (PNAEI3, 2018 - Grifo nosso)

Pelo que pudemos perceber, nas falas acima, que são apenas amostras de um universo maior, os professores que não atuam com a educação integral no polo são de opinião que deveria haver uma definição curricular das atividades executadas pelos alunos no Polo, termos como “muita liberdade”, “falta transparência na

execução pedagógica”, “fazer as brincadeiras” e “um pouco mais de bagunça” denotam um pensamento negativo desses profissionais ao avaliar as atividades executadas por seus alunos no Polo. Ambos declaram que percebem a falta de uma definição curricular que oriente parâmetros para as atividades executadas no Polo. Sobre isso Cavaliere (2002) considera que:

É necessário que as escolas que pensem em implantar jornadas estendidas e propostas de Educação Integral reconstruam sua identidade sociocultural e seus currículos. É necessário que haja uma associação entre instrução, socialização e integração social, o que está relacionado a um projeto amplo de sociedade. É preciso que a educação esteja associada a escolhas e experiências significativas aos alunos, aliadas a mecanismos públicos e amplos de discussão, em que a própria prática educativa aprende com os meios que a geraram (CAVALIERE, 2002 – Grifo nosso).

Cavaliere (2002) explana, perfeitamente, sobre o que foi relatado pelos profissionais citados acima. Entender que, além da socialização e integração social promovida por meio das atividades de educação integral, também, é necessário focar na instrução dos alunos que participam de tais atividades e, sobretudo, que as escolas que almejem trabalhar com a educação integral devem repensar, além de sua identidade sociocultural, atrelando-se à realidade onde está inserida, rever seu currículo, adaptando suas atividades, de forma que entendimentos como os dos profissionais citados acima não se tornem realidade em suas escolas.

2.3.3 Sobre a concepção de Gestão na Educação Integral

Dentre a maioria dos profissionais entrevistados, nota-se um consenso de que os alunos de uma das escolas que compõe o Polo, aquela que já faz parte da FHA, tem um tratamento diferenciado, em detrimento dos alunos das demais escolas, seja pelo quantitativo de vagas reservado para ela, ou seja, pelo atendimento dado aos alunos dessa escola. Inclusive nas falas dos profissionais da referida escola há esse posicionamento de serem diferenciados, uma vez que fazem parte da instituição que abriga o Polo. Vejamos alguns trechos destas colocações:

Eu inscrevi o máximo que me foi disponibilizado de vagas, mas eu tive mais procura além destas 100 e tive que negar. Eu acho

que deveria ser repensada essa questão das cotas de vagas. (G1, 2018 - Grifo nosso)

*[...]. Temos **inscritos esse ano apenas 87 alunos para o Polo.** (G3, 2018 - Grifo nosso)*

*[...] **então dos anos iniciais e finais nós temos participando do polo algo em torno de 140 alunos hoje em dia**, sendo que a maioria está entre o 1º e o 7º anos do fundamental, pois muitos alunos do 8º e 9º anos já fazem algum tipo de curso por fora, tipo informática ou outro bancado pela família e nesses anos a procura é menos mesmo. (G4, 2018 - Grifo nosso)*

Acima temos as opiniões de três gestores diferentes, sendo que um deles é o gestor da escola citada como “privilegiada” pelos demais componentes do Polo. Podemos observar um diferencial no quantitativo de vagas declaradas por eles e, segundo o gestor (G1) havia demanda em sua escola, maior do que o quantitativo de vagas que lhe foram cedidas, somente a referida escola possui quantitativo de reserva de vagas para mais de 100 alunos no Polo. O entendimento de propriedade da escola por alunos e docentes ainda é realidade, mesmo estando a escola imersa na realidade física do Polo de Educação Integral o sentimento de que os demais alunos e professores estão “invadindo” o espaço deles ainda é latente, como vemos nas declarações abaixo:

*[...] tive casos aqui, sobretudo com os professores de educação física, **dos professores negarem-se a dar aula de natação para nossos alunos da educação regular por considerarem que a piscina tinha ficado suja pelo uso dos alunos do Polo.** (G4, 2018 - Grifo nosso)*

*[...] enfrentamos forte resistência de aceitação dentro do próprio grupo de docentes da escola, porque você receber dentro do espaço deles, até então tido como espaço exclusivo da Escola, [...] **e de repente você ter que dividir este espaço com todos os meninos e profissionais vindo de outras escolas deixou todos assim, meio receosos.** (G4, 2018 - Grifo nosso)*

Essas duas falas da gestora G4 denotam como é o pensamento de professores e alunos de sua escola sobre a utilização de “seu” espaço pelos alunos das demais escolas. O que chamou a atenção nesse caso é que esses professores e alunos já usufruíam dos espaços da Fundação, espaço este que já se propunha a ser compartilhado pelas comunidades do entorno. Entretanto as falas acima denotam que não havia esse compartilhamento, do contrário professores e alunos já estariam

habitados a conviver com pessoas diversas de seu ambiente. Em entrevista à revista Carta Capital, em fevereiro de 2015, Ana Maria Cavaliere cita uma frase que serve como uma orientação para o problema citado pela Gestora:

Na concepção democrática de educação integral a escola passa a ser uma instituição de exercício do coletivo, abarcando não só alunos e professores, mas também famílias e a comunidade. Com o horário integral pode-se fazer algo além da mera instrução escolar. Isso leva aos alunos uma multiplicidade de experiências e transforma a escola em um instrumento de cidadania. (CAVALIERE, 2015, p.02 – Grifo nosso)

A autora defende, então, uma escola democrática, não só na sua gestão, mas também no compartilhamento de seus espaços, travando o que Cavaliere (2015) chama de “multiplicidade de experiências” com seus pares de outras escolas e outras realidades. Entendo também que esta conscientização é tarefa dos gestores escolares, junto aos professores, colegiado escolar e comunidade. Abaixo citamos mais um momento em que dois servidores da escola 4 relatam como percebem a participação de sua escola no Polo:

*[...] eu entendo que o projeto escola integral para eles é quase que de certo modo uma tábua de salvação também, **mas a realidade da nossa escola (...) é bem distinta das demais escolas que participam do Polo.*** (CP4, 2018 - Grifo nosso)

Como nossa escola já está aqui dentro da Fundação então nós tivemos muitas palestras, participamos das primeiras reuniões e ajudamos a preparar até o material para capacitar os outros que foram chegando. No início foi uma coisa muito corrida pois o Polo começou assim, tinha que pegar e fazer e foi assim que fizemos. (PAEI4, 2018 - Grifo nosso)

Novamente, os servidores da escola 4 relatam que percebem um tratamento diferenciado entre “sua” escola e as demais que compõe o Polo. Podemos perceber que ambos entendem que a realidade da escola onde trabalham é diferente das outras, seja pelo nível socioeconômico de seus alunos, também citado nas declarações a seguir, seja por já fazerem parte da estrutura da entidade parceira e participarem dos primeiros movimentos para criação do Polo, mesmo antes da proposta ter sido apresentada às demais escolas.

*No início houve muita a questão dos alunos de outras escolas não queriam se envolver com os alunos aqui da (...), **há sempre aquela questão histórica aqui em Ibirité de se achar que os alunos que estudam na (...) são filhinhos de papai, são de outra realidade social e isso acaba sendo passado aos alunos[...].** (G4, 2018 - Grifo nosso)*

*Eu já estive lá, já fiz atividades lá com meus alunos e eu vejo até um **certo diferenciamento de tratamento com nossos meninos lá.** Isso foi uma coisa que eu vi e não gostei. (PNAEI3, 2018 - Grifo nosso)*

*[...] um via o uniforme do outro e começava a zombar: olha gente, **os alunos do (...) estão aqui utilizando nossa escola** [...]. (G3, 2018 - Grifo nosso)*

Nos trechos apresentados acima os entrevistados declaram a ocorrência de algum nível de estranhamento e mesmo de preconceito entre os alunos participantes do Polo. Pelas declarações podemos perceber que o fato acontece de forma bilateral, seja pelos alunos da escola 4, que satirizam os alunos das demais escolas que passaram a frequentar o seu ambiente, sejam os alunos das outras escolas, acusando os alunos da escola 4 de “filhinhos de papai”. Lembrando que nas declarações anteriores pudemos ver que até os professores reforçam tais posicionamentos, como o caso citado dos professores de educação física da escola 4, que se negaram a utilizar a piscina com seus alunos porque a mesma havia sido “suja” por alunos de outras escolas. É crucial, também, percebermos que dessas três últimas declarações, duas são de Gestores (G3 e G4) e isto implica que ambos têm conhecimento dos fatos. Lembrando que cabe a eles promover a democratização de todos os espaços disponíveis aos alunos do Polo, incluído as escolas que administram.

Paradela (2016) ressalta que a responsabilidade de antecipar, evitar ou corrigir lapsos como os citados acima é de responsabilidade do gestor. Segundo o professor:

Cabe ao gestor possibilitar o desenvolvimento profissional dos seus liderados e fornecer-lhes orientações, tendo em vistas a execução de ações, apontar direções, mobilizar e estimular a equipe em prol do sucesso dos programas e projetos educacionais. [...] O bom gestor sabe valorizar seus liderados e é capaz de criar um relacionamento propício ao respeito mútuo. (PARADELA, 2016, p. 12.)

Podemos entender, tendo a citação do professor Paradela (2016) como embasamento, que ao gestor cabe, ainda, promover o processo de equidade entre os envolvidos, tanto no âmbito do Polo, quanto nas unidades escolares envolvidas, evitando beneficiar alguma escola, funcionário ou aluno em detrimento de outros, conforme Coelho e Linhares (2008):

Escolas eficazes são aquelas em que os gestores agem como líderes pedagógicos e contam com a integração entre os professores. **Desta forma, transformar uma proposta de educação integral em uma proposta de sucesso tem relação direta entre o poder de transformação do clima relacional que existe no ambiente escolar entre o gestor e a equipe gerida por ele.** Assim, uma gestão participativa na Educação Integral será caracterizada por uma permuta consciente, onde os membros da equipe de determinada escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escolar, de sua cultura e de seus resultados educacionais. (COELHO; LINHARES, 2008, p. 2 - 5 – Grifo nosso).

Diante das colocações teóricas, podemos compreender, então, a função do gestor como peça chave no desenvolvimento da educação integral, tanto nas próprias escolas, quanto no Polo, aprimorando a evolução do clima relacional, motivando e instruindo sua comunidade escolar em prol da melhoria dos resultados educacionais.

Dando sequência à análise dos dados apurados durante as entrevistas, passamos para o fator do financiamento das atividades do Polo. Nesse quesito, obtivemos uma unanimidade de negativas de resposta, por parte dos gestores. Apesar das informações fornecidas pela direção da FHA e da forma de financiamento estar descrita no Manual Orientador para a Formação de Polos de Educação Integral, os gestores esquivaram-se de responder de que maneira se dá o financiamento do Polo, no que diz respeito à aquisição de merenda escolar ou de materiais de consumo. Tal negativa pode ser atribuída ao fato do mestrando entrevistador ocupar cargo de confiança, dentro da Diretoria Financeira da SRE, setor responsável pela prestação de contas dessas escolas. Não houve insistência do entrevistador sobre a questão do financiamento, mas as possíveis causas serão discutidas posteriormente.

Houve negativa, também, de alguns gestores em responder sobre a avaliação da participação de sua escola no Polo. A pergunta mais especificamente era sobre

permanecer ou retirar sua escola do Polo, caso fosse oferecida essa opção às escolas. Para embasar a análise dessa questão sobre as negativas dos gestores em responder do financiamento e da avaliação da participação das suas escolas no Polo, utilizarei de parte do texto de Santos e Prado (2014). Estas autoras defendem o seguinte:

A ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, o aumento do número de docentes ministrando as aulas do contraturno, o maior número de funcionários envolvidos, entre outros aspectos inerentes ao desenvolvimento de mais um projeto aos muitos que já existem nas escolas **têm criado novas e complexas exigências da equipe gestora. Como administrar uma nova concepção de escola diante da manutenção de uma mesma estrutura, por vezes deficiente?** (SANTOS; PRADO, 2014, p. 167 – Grifo nosso).

Podemos perceber que as autoras apontam sobre as novas obrigações que recaem sobre os gestores que optam por aderir à proposta de educação integral. Administrar o quadro de pessoal, as propostas pedagógicas e a parte financeira de uma escola, que adere ao projeto de educação integral, tem se tornado um desafio a mais para os gestores. Santos e Prado (2014) são taxativas ao frisarem essa obrigação extra, que se soma à tarefa de administrar uma estrutura que às vezes já é problemática e deficitária.

Ampliando o raio de abrangência da colocação feita por Santos e Prado (2014), para o estudo de caso realizado, sobre o Polo de Educação Integral e Integrada em Ibirité, é importante lembrar que os recursos que sustentam a iniciativa provêm do Programa Mais Educação. Ou seja, o Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena não é uma pessoa jurídica, como é o caso das caixas escolares das escolas estaduais, então parte dos recursos utilizados para aquisição de merenda escolar e material de consumo, assim como recursos para manutenção vem sendo financiado pelas próprias escolas. Entretanto, os gestores escolares terão que arcar com a responsabilidade da prestação de contas desses gastos e, provavelmente, terão problemas em encaixá-los dentro das Resoluções SEE Nº 3670/2017 e SEE Nº 3741/2018, as resoluções específicas para prestação de contas das escolas estaduais. Em seu capítulo III, Seção I, Art. 6º reza o seguinte:

A SEE-MG poderá repassar às caixas escolares recursos financeiros destinados:

1 - à manutenção da unidade de ensino: contratação de pessoas físicas e/ou jurídicas para execução de serviços, realização de despesas de custeio em geral e aquisição de material de consumo para garantir o adequado funcionamento da unidade de ensino [...]. (MINAS GERAIS, 2017, p. 4)

Logo, considerando a visão de Santos e Prado (2014) e nos embasando nas resoluções estaduais para prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas e, também, nas negativas dos gestores das escolas em responder aos questionamentos sobre as formas de financiamento do Polo, podemos supor alguns problemas de ordem administrativa e até mesmo jurídica, para os gestores envolvidos neste projeto. Como vemos no excerto da Resolução SEE Nº 3670/2017, citado acima, os recursos financeiros repassados pela Secretaria de Educação devem ser utilizados para garantir o funcionamento adequado “da unidade escolar”, e no caso do Polo os recursos estão sendo utilizados fora das unidades. Lembrando que, caso o Gestor da escola não consiga comprovar que os recursos financeiros recebidos foram corretamente utilizados, ele estará sujeito a sanções previstas na legislação, que sobre isso determina o seguinte em seu Capítulo IV, Art. 28, Itens III e IV:

III - o encaminhamento do processo, no caso de comprovação de dano ao erário ou qualquer irregularidade não sanada, à Controladoria-Geral do Estado (CGE) **para que proceda à abertura de processo administrativo contra o agente público que deu causa à irregularidade;**

IV - **nos casos de dano ao erário, o encaminhamento à Advocacia-Geral do Estado (AGE) para que, se for o caso, sejam tomadas as medidas judiciais cabíveis [...].** (MINAS GERAIS, 2017 – Grifo nosso).

Uma crítica cabe nesse espaço: a implementação do Polo deveria ter sido articulada primeiramente com a SEE/MG, antes de ser iniciada pela FHA e pelas escolas, que hoje o compõem. Podemos entender isso a partir de estudos realizados sobre o Documento orientador das ações pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), lançado pela SEE/MG, no ano de 2018, como uma forma de aprimorar a legislação já existente no estado sobre a educação integral. Desse documento destaca-se o seguinte trecho:

O Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEE-MG, desde 2015 ampliou e qualificou a oferta da Educação Integral e Integrada na rede estadual de forma significativa, saindo de 101.687 mil estudantes atendidos em 2014 e atendendo em 2017 a 148.439. Esse trabalho é resultado de um esforço coletivo, que envolve a participação de todos. [...]. Isto posto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Coordenação Geral da Política Estadual de Educação Básica Integral e Integrada apresenta as diretrizes para o funcionamento das Escolas Estaduais que ofertarão a Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em 2018, considerando-se as diferenças territoriais e as necessidades de cada escola. (MINAS GERAIS, 2018, p.3 – Grifo nosso).

Podemos perceber que o documento afirma que a SEE é quem apresenta as diretrizes para funcionamento da Educação Integral nas escolas. Logo, tendo analisado o documento, além do material obtido com a aplicação dos instrumentos de pesquisa e, também, os documentos de prestação de contas das escolas que compõe o Polo, podemos levantar algumas hipóteses: observando o processo de implementação do projeto de educação de tempo integral na FHA, na forma de um Polo, podemos perceber, inicialmente, que essas ações tiveram um forte viés político em sua criação, muito além dos objetivos pedagógicos ou sociais que são descritos em seu documento orientador.

Outro fato percebido ao analisar o processo de implementação do Polo de Educação Integral e Integrada, é que este documento orientador só foi editado e publicado dois anos após o início dos trabalhos do Polo. Ou seja, o Polo iniciou as atividades em 2015 e o documento que o regulamenta (Documento Orientador dos Polos de Educação Integral e Integrada) foi finalizado, de forma preliminar, em setembro de 2017. Até a publicação do documento Orientador, segundo o atual Diretor da FHA, o Polo seguia os parâmetros do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e que assim define sua função:

[...] constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos

em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2007 – Grifo nosso).

Podemos perceber que esta legislação é direcionada às escolas públicas, estaduais ou municipais, mas como o Polo não é uma escola, não tem caixa escolar registrada como pessoa jurídica, não tem nem mesmo um gestor eleito ou indicado para gerenciá-lo, assim sendo, a legislação do Programa Mais Educação não é aplicável a essa experiência. Retornando ao termo “viés político”, tratado anteriormente, proponho uma análise da utilização de tal termo a partir das falas dos próprios servidores entrevistados:

*No meu entender, eu não sou especialista tá (sic), **mas eu entendo que isso é só política mesmo. Já vi PROETI, já vi PIP, já vi agora esse Polo e tudo é a mesma coisa**”. (PNAE4, 2018 - Grifo nosso)*

Por meio dessa fala, o professor entrevistado demonstra que entende o projeto do Polo somente como mais uma política de governo. A percepção aqui nem é de que houve uma movimentação política ou vontade política de alguém para conformar o Polo, mas de que a implementação se deu como projeto político do governo atual. O contrário pode ser notado nas próximas falas, que objetivam frisar a importância de uma pessoa física como responsável pela proposta do Polo:

*Bom, **(O Polo) foi uma percepção da Maria do Carmo sobre a Fundação Helena Antipoff que ela assumiu ter todo esse espaço sem utilização e as escolas aqui do entorno dela não terem estrutura, não terem espaço suficiente para montar as oficinas, não tem espaço suficiente para desenvolver a escola integral e integrada**. (PPEI1, 2018 - Grifo nosso)*

*[...] Não foi nada fácil não. Foi necessário muito esforço, muita dedicação. **Não fosse a dedicação da Dona Maria do Carmo talvez nem tivesse acontecido**. (PPEI1, 2018 - Grifo nosso)*

*Muitas vezes o estado não consegue acompanhar o dinamismo do Polo. **As normas do Estado ainda não estão adaptadas ao que é um polo de educação integral**. (PPEI1, 2018 - Grifo nosso)*

Por meio desses trechos, obtidos na entrevista com um dos profissionais do Polo de Educação Integral e Integrada, percebermos que o profissional entende que a ex-diretora da FHA, Senhora Maria do Carmo Lara Perpétuo, foi, senão a única,

talvez a maior responsável pela criação do Polo, inclusive ao final o servidor faz uma crítica às normas do Estado. Nesse ponto, da crítica às normas do estado, acredito que devemos concordar com o posicionamento dele, visto que é necessário que o estado, através da SEE/MG, repense a proposta e as legislações da educação integral, para nelas inserir a realidade dos Polos de Educação Integral. Faz-se necessário, também, que seja estabelecido um manual exclusivo, para orientar a criação dos Polos de Educação Integral e Integrada, priorizando a padronização da estruturação dos Polos (Conceito, objetivos, quantidade mínima e máxima de escolas que o compõe, currículo de atividades, quantidade de vagas ofertadas, cardápios alimentares, etc.), não deixando de observar as singularidades regionais de cada caso.

[...] para mim o conceito de Polo teve, em sua constituição atual, um viés muito mais de organização política, de forças políticas, do que efetivamente de definição de atendimento aos estudantes, dessa perspectiva do que eu, enquanto professora, acredito que seja a educação integral. (PSEE1, 2018 - Grifo nosso)

Eu posso te garantir que os polos foram formados muito mais um conceito de forças políticas locais do que no conceito de atendimento da educação integral, essa é a minha visão. (PSEE1, 2018 - Grifo nosso)

O Polo Escola de Helena foi o primeiro a ser implantado, muito mais, e eu volto a afirmar na minha perspectiva, como um desejo de agrupar e fortalecer região de Ibirité por um grupo de diretores que se apoiam e que tem ali no espaço da fundação Helena Antipoff, condições de oferta de ações e atividades que nas escolas não teriam essa infraestrutura. (PSEE1, 2018 - Grifo nosso)

Esse último bloco de opiniões, acerca da conformação com viés político do Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena, traz o entendimento de um servidor direto da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Tais opiniões deixam transparecer, a meu ver, o posicionamento da SEE/MG sobre o Polo e a forma como ele foi implementado. O entrevistado destaca a constituição do Polo como um instrumento cujo objetivo seria agregar forças políticas locais, sobrepondo-se ao conceito de atendimento da educação integral propriamente dito.

Então vemos, conforme os excertos de entrevistas acima, concedidas por profissionais das escolas, do próprio Polo e da Secretaria de Educação, que existe um entendimento, mesmo que não totalmente concordante, de que o Polo foi

concebido a partir de interações políticas. Alguns são de opinião que o primeiro movimento foi totalmente responsabilidade da ex-diretora da FHA, enquanto outros creem que foi formado a partir da vontade política de diretores de escolas da região, que buscavam um fortalecimento de sua unidade.

Conforme entrevista com a Coordenadora Geral das Políticas de Educação Básica da SEE/MG, mesmo dentro da Secretaria de Educação, a questão dos Polos de Educação Integral não é uma unanimidade. Estão em estudos a viabilidade de novas implementações e mesmo a continuidade das ações daqueles já em funcionamento.

Outra percepção, captada ao fazer as entrevistas e agora relê-las, nas transcrições, é a urgente necessidade de se definir o conceito de educação integral, que se encontra muito difuso, conforme as opiniões coletadas. Atualmente, conforme descrito no Documento Orientador dos Polos de Educação Integral e Integrada a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais trabalha como seguinte conceito:

A Educação Integral e Integrada parte da concepção de uma educação libertadora, que garante a formação humana e o desenvolvimento integral dos estudantes, ou seja, considerando todas as dimensões do ser – cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física.

Nessa perspectiva, o estudante ocupa a centralidade da proposta educativa e é considerado, sobretudo, como sujeito de direitos, ou seja, indivíduo que apresenta demandas e necessidades específicas e a quem deve ser garantido o direito de opinar e escolher sobre as questões que lhe afetam. Desse modo, torna-se fundamental considerar suas particularidades, e compreender que sua história, território, saberes e vivências influenciam diretamente no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2017, p.6)

O conceito de Polo de Educação Integral é outro conceito difuso, cada um dos oito polos, já implementados em Minas Gerais, tem um manual orientador próprio. Reitero aqui a colocação feita a alguns parágrafos atrás: se a Secretaria de Educação pretende implementar a criação de outros Polos de Educação Integral e Integrada no estado de Minas Gerais é necessário que se crie uma unidade, um Manual Orientador único, com orientações e legislações específicas para que todos os Polos de Educação Integral funcionem dentro de um parâmetro único, seja para financiamento, contratações de mão de obra e funcionamento. Lembrando que tal

Manual deve definir os conceitos e o funcionamento dos Polos, mas, de forma alguma, deverá ferir a autonomia e a diversidade de cada região do Estado. Deverá ser prerrogativa deste documento definir um conceito, mas, de forma alguma deverá buscar padronizar as ações. Minas Gerais é um estado de vastas dimensões territoriais e culturais, buscar padronizar as ações dos Polos poderá interferir no desenvolvimento cultural dos alunos e isso é justamente o contrário da proposta da Educação Integral.

Analisando o eixo da gestão do Polo de Educação Integral e Integrada, não conseguimos detectar, durante as entrevistas e visitas à Fundação Helena Antipoff e às escolas estaduais quem é o Gestor do Polo “Escola de Helena”. Segundo o Diretor da FHA, a Fundação se mantém à margem das decisões administrativas do Polo e os gestores das escolas idem. Existe o comitê gestor do Polo, mas como o próprio entrevistador já participou de algumas reuniões desse comitê, como representante da SRE e pelas declarações dos entrevistados, sabemos que não é o comitê quem gere e administra o Polo. Logo, o Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena está funcionando sem que haja alguém que responda administrativa e legalmente por ele. Entretanto, em algumas das entrevistas, fica claro que, apesar de não assinar ou ser eleito, indicado ou auto empossado gestor do Polo de Educação Integral e Integrada, quem toma as decisões finais é o diretor da FHA, como podemos perceber nas declarações a seguir:

*Você sabe né (sic)? Existe o comitê gestor e lá todos podem falar, tem espaço para discutir, **mas como quem sede o espaço é a fundação, no final das contas a decisão final acaba sendo deles, não das escolas ou do comitê**[...]. [...]Ninguém na verdade, das escolas, conhece direito a organização deles, então a gente tem espaço sim, podemos falar o que queremos de oficinas, de aulas, para nossos alunos, **mas eu entendo que como o espaço é deles eles é que sabem até onde podem atender o que foi pedido.** (G1, 2018 - Grifo nosso)*

***Até pela questão de serem os administradores do espaço a gente sabe que a Fundação escolhe mais aquelas oficinas que eles querem.** Todas as escolas fazem as propostas que querem e algumas que fizemos foram até atendidas, mas conversando com coordenadores de outras escolas **eu vejo, nós vemos, que algumas atividades que já aconteceram lá não foram escolha ou proposta de nenhuma escola, foi da própria Fundação.** (CP2, 2018 - Grifo nosso)*

A meu ver ainda tem muita influência da Fundação dentro do Polo, talvez fosse necessário que o Polo tivesse uma direção própria, alguém que fosse escolhido por eleição entre os diretores e que ficaria com o encargo de prover essa integração, essa partilha entre a Fundação e as escolas. (CP2, 2018 - Grifo nosso)

Ou seja, o Polo é uma entidade que administra e consome recursos públicos, provindos da Secretaria de Educação, mas que não tem uma pessoa física ou jurídica que responda por ele, em caso de necessidade jurídica. Lembrando que cada escola compra e envia para o Polo, merenda escolar, materiais didáticos e materiais para funcionamento das oficinas, mas cada escola responde, individualmente, por recursos que estão sendo consumidos não só por alunos registrados em seu cadastro escolar. O mesmo funciona com os profissionais designados para trabalhar no Polo: cada escola designa uma quantidade X de profissionais, de acordo com o seu Comporta (Quantitativo de profissionais que podem ser designados por cada escola, baseados no quantitativo de alunos x turmas a cada ano escolar), mas esses profissionais estão trabalhando fora do endereço da unidade escolar e com alunos de outras unidades escolares, onde o profissional não foi designado.

Em caso de intervenção de algum órgão de controle, como o Tribunal de Contas do Estado, ou algum pedido de contas do FNDE, caso seja detectada alguma irregularidade não há, no caso do Polo, alguém que possa ser responsabilizado por aquela estrutura. Logo, como a FHA não faz parte da Secretaria de Estado de Educação, recairia sobre os gestores das escolas estaduais responderem por eventuais irregularidades, mesmo não havendo nenhum documento comprobatório de suas responsabilidades sobre a administração do Polo, visto que os recursos utilizados no Polo são provenientes das caixas escolares, logo da SEE/MG ou do FNDE.

Podemos considerar como necessário a criação de legislação específica para os Polos de Educação, por meio da qual seja definido um conceito único para Polos de Educação Integral, seguida da definição de um modo de gestão responsável pelas tomadas de decisão, sejam elas no âmbito pedagógico e na gestão de recursos, sejam elas financeiras, de material ou de pessoal, definindo-se as formas de financiamento e de onde serão descentralizados os recursos para o funcionamento do Polo. Além de oferta de capacitação para todos os funcionários

envolvidos com as ações do Polo. Essa legislação deve definir, também, os parâmetros pedagógicos sobre os quais os currículos dos Polos deverão ser construídos, levando-se em conta as especificidades e regionalidades de cada Polo. Nesse sentido, segundo Alarcão (2001)

É necessário que a escola se torne mais reflexiva e mais dinâmica na medida em que é cobrada a se adequar a uma nova gama de demandas da sociedade. Essa “adequação” exige do Gestor Escolar tomadas de decisões políticas, administrativas e pedagógicas que, de certa forma, serão decisões solitárias mas conscientes, desta vez embasadas em uma legislação que as ampare. (ALARCÃO, 2001, p. 26.)

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de uma legislação que defina um gestor para os Polos de Educação Integral e Integrada, pois se as demandas da educação integral exigem que a escola se torne mais dinâmica e mais reflexiva e que esta adequação ficará a encargo do Gestor de tal unidade educativa, entendemos que o Polo, neste caso, fica carente de direcionamento neste sentido.

A partir da análise dos dados levantados por meio das entrevistas e embasados no referencial teórico utilizado nesta dissertação, construímos o QUADRO XX, a seguir, em que é apresentada uma compilação dos dados, considerados mais relevantes, coletados durante as entrevistas.

QUADRO 7 - Dados Apurados na pesquisa x propostas de ações

Nº	Dados Apurados	Proposta de Ações
1	De um universo de 21 entrevistados 13 deles, ou seja, 65% dos entrevistados declararam perceber a Educação Integral como uma continuação/ampliação do tempo da educação regular.	Capacitação sobre legislações e conceito da Educação Integral e Integrada e sobre o Programa Mais Educação e sobre as possibilidades de criação de um currículo embasado nestas legislações.
2	Percepção dos entrevistados de que as atividades desenvolvidas no Polo fogem do conceito Pedagógico e de Ludicidade e que visam apenas entretenimento dos alunos.	Capacitação sobre as diretrizes curriculares que embasam a Educação Integral e Integrada e rever a relação educação integral x lazer (considerando o conceito de ludicidade no desenvolvimento integral do aluno enquanto sujeito da educação integral e integrada) Discussão sobre a criação do currículo e de um PPP para o polo.
3	Percepção Geral, ao menos 80% deles, declararam não perceber ou não identificar a integração entre profissionais e atividades da educação integral com a educação regular.	Definição de um currículo próprio para os Polos de Educação Integral e Integrada que incentive e permita aos professores e demais profissionais envolvidos uma discussão e integração entre as disciplinas, atividades e projetos realizados no Polo e

		nas escolas.
4	Opinião dos entrevistados de que existe tratamento diferenciado entre as escolas que compõe o Polo.	Definição de metas e estatutos para distribuição de vagas no Polo, assim como definir de forma democráticas as atividades que serão realizadas.
5	Negativa dos Gestores em responder sobre a forma de financiamento do Polo de Educação Integral e Integrada	Desenvolvimento, por parte da SEE/MG de legislação específica para os Polos de Educação Integral e Integrada.
6	Negativa dos Gestores em responder sobre a forma como avaliam a efetividade das ações do Polo.	Desenvolvimento de um modelo de avaliação e propostas de melhorias para as atividades do Polo.
7	Divergência de opiniões entre os entrevistados sobre a existência ou não de capacitações específicas para a educação Integral no Polo.	Criação de um projeto de capacitação específica para Gestores e profissionais que atuam ou atuarão com Educação Integral e Integrada no Polo.
8	Percepção geral dos entrevistados da pouca ou nenhuma participação das famílias nas reuniões e nas atividades desenvolvidas no Polo.	Desenvolvimento de ações e atividades que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância da Educação Integral no desenvolvimento dos Alunos.
9	Percepção dos entrevistados de que o Polo não tem um gestor próprio e que as tomadas de decisão ficam por conta do gestor da FHA.	Desenvolvimento, por parte da SEE/MG de legislação específica para os Polos de Educação Integral e Integrada.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa

A partir dessas percepções, construímos um Plano de Ação Educacional, que explorará as ações propostas e apresentadas no QUADRO 7, anterior e, será exposto no capítulo 3 desta dissertação.

3 UMA PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE PARA OS POLOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM MINAS GERAIS

Ao desenvolver esta pesquisa, buscamos analisar a implementação de um Polo de Educação Integral e Integrada no município de Ibirité – MG, com o intuito de compreender quais as contribuições e os limites, para a gestão, gerados por uma experiência desta natureza. Assim, após analisarmos o material utilizado durante a pesquisa, as fontes bibliográficas, o material dos teóricos ligados ao estudo da educação integral e o material oriundo da pesquisa de campo, propomos, neste capítulo, algumas ações a serem desenvolvidas pela SEE/MG e pelos demais envolvidos na proposta, de modo a alcançar os objetivos da experiência se propõe.

Estruturamos esta dissertação embasada na seguinte questão de pesquisa: Como se deu a implementação deste Polo de Educação Integral? Tal pesquisa foi motivada pelo meu envolvimento, quando ainda técnico no setor pedagógico da SRE onde atuo, com vistas à importância que percebo na Educação Integral como impulsora de uma educação de qualidade, como fonte de aprendizado e conhecimentos, de forma integral para nossos alunos. Além disso, pensamos neste trabalho, também, como uma oportunidade de refletir sobre as formas de gestão de tempo e espaço na Educação Integral e sobre a questão da falta de espaço físico para implantação das atividades da educação integral, alegada por algumas escolas estaduais e sobre uma forma de proposta para sanar esta dificuldade.

Esta dissertação foi dividida em três capítulos: no primeiro deles apresentamos um breve relato dos primeiros movimentos realizados no Brasil em direção à uma concepção de educação integral e um breve histórico dos projetos de educação integral realizados em nível nacional, estadual e regional, além das legislações específicas da Educação Integral. No segundo capítulo, dividido em 04 seções, apresentamos, na primeira delas, a metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na segunda seção, a fundamentação teórica que embasou a utilização dos três eixos de análise: Concepções de Educação Integral e Currículos; Tempos e Espaços na Educação Integral e Gestão do Tempo Integral. E na terceira seção, apresentamos um compilado dos “achados” e das percepções identificadas durante a pesquisa de campo e na última seção uma análise dos dados coletados na pesquisa qualitativa.

Com base nos achados e percepções captados durante a pesquisa e na análise dos dados, iniciamos o terceiro e último capítulo deste trabalho, em que será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), pontuando algumas ações ou sugestões, embasadas nas discrepâncias do projeto do Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena, identificadas a partir da análise de documentos e das entrevistas com gestores, funcionários e demais envolvidos no projeto do Polo ou nas escolas que o formam.

Pontuamos que ao tentar se implementar uma política educacional de tamanha envergadura, cujo objetivo primário é contribuir para a melhoria da educação, ofertada aos alunos da rede estadual e municipal de ensino, é preciso pensar, previamente, em esforços para garantir as condições necessárias à sua sustentação. Tais como uma proposta, bem articulada de formação, voltada para a educação integral, e que contemple todos os envolvidos no projeto, ou seja, uma formação continuada que atenda a gestores, professores, alunos e a comunidade que é atendida pelo projeto, pois é necessário que todos os envolvidos estejam aptos a conhecer e lidar com as especificidades e singularidades da educação integral.

A partir do estudo sobre a experiência deste Polo de Educação Integral evidenciou-se que o projeto enfrenta desafios, que já são conhecidos das escolas que trabalham unitariamente com a educação integral, tais como a descontinuidade nas atividades propostas, causada, principalmente, pela forma de contratação dos profissionais de educação no estado de Minas, a falta de apoio dos pais e familiares às atividades desenvolvidas nas unidades escolares e a formação incipiente dos professores para trabalhar com as demandas formativas do tempo integral.

Entretanto, além dessas dificuldades, o Polo enfrenta outras dificuldades, devido à sua configuração, como a falta de uma legislação específica que regulamente e uniformize a criação de unidades semelhantes, a falta de uma legislação específica que oriente sobre as formas de financiamento e prestação de contas de suas atividades e, também, a falta de parâmetros para a escolha dos gestores para estas unidades e para contratação de servidores.

Logo, tendo em vista esses desafios, evidenciados durante o estudo de caso da implementação do Polo de Educação Integral e Integrada no município de Ibirité - MG, as propostas de intervenções que são apresentadas neste Plano de Ação Educacional estão relacionadas, tanto ao âmbito do Polo, quanto o âmbito da

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Serão propostas ações que visam capacitar gestores, professores, alunos e pais sobre o conceito e as atividades da educação integral, sobretudo a educação integral ofertada no formato de um Polo de Escolas. Propõe-se, também, a criação de legislação específica para o Polo, onde esteja especificado, principalmente o que é um Polo de Educação Integral, sua composição, atividades executadas, administração e sua forma de interação com a comunidade no qual está inserido.

Para compor este Plano de Ação utilizamos o modelo de ferramenta administrativa 5W2H. A análise desta ferramenta funciona como uma espécie de check-list, cujo objetivo é clarificar as atividades que devem ser executadas por cada um dos membros de uma determinada equipe dentro de um plano de trabalho. Segundo Meireles (2013) a ferramenta administrativa 5W2H

Trata-se de uma ferramenta administrativa utilizada na elaboração de quadros voltados a problemas de gestão que corresponde à junção das iniciais em inglês que serão utilizadas neste processo, a saber: What (etapas), Why (justificativa); Where (local); When (tempo); Who (responsabilidade); How (método) e Howmuch (custo). (MEIRELES, 2013)

Considerando as descrições apresentadas por Meireles (2013), PAE foi elaborado de forma a fazer uma previsão das questões e relacioná-las, a cada uma das propostas, de modo a torná-las aplicáveis ao contexto do Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena ou outros a que se resolvam implementar. Assim, a partir dos dados levantados durante a pesquisa, elaboramos ações específicas, a serem aplicadas junto às equipes e profissionais, com o objetivo de enfrentamento e superação dos desafios na implementação do projeto do Polo de Educação Integral e Integrada.

As propostas que apresentamos neste PAE têm como público alvo toda a comunidade escolar (gestores, docentes, alunos e demais servidores das escolas e do Polo) e também a Secretaria de Estado de Educação - SEEMG, as Superintendências Regionais de Ensino - SRE e as entidades parceiras e as ações foram organizadas conforme o quadro a seguir:

QUADRO 8 - Proposta de um modelo 5W2H para o PAE

(Continua)

WHAT O QUE SERÁ FEITO? (ETAPAS)	WHY POR QUE SERÁ FEITO? (JUSTIFICATIVA)	WHERE ONDE SERÁ FEITO? (LOCAL)	WHEN QUANDO SERÁ FEITO? (TEMPO, PERÍODO)	WHO POR QUEM SERÁ FEITO? (RESPONSABILIDADE)	HOW COMO SERÁ FEITO? (MÉTODO)	HOW MUCH QUANTO CUSTARÁ? (CUSTO)
Capacitação sobre legislações e conceito da Educação Integral e Integrada e sobre o Programa Mais Educação.	Percepção de Educação Integral pela maioria dos entrevistados como uma continuação/ampliação do tempo da educação regular.	Plataforma do Ambiente Virtual (caso necessário deverá ser feita uma pré-capacitação de ambientação dos cursistas à plataforma)	Período de março a junho	A parte Pedagógica do curso será de responsabilidade da Subsecretaria de Educação Básica. O suporte tecnológico será responsabilidade da DTAE	Capacitação composta de 4 módulos de aprendizagem e avaliações on-line e presencial	Os gastos serão apenas nos 4 dias de aulas presenciais, com custo de diária de R\$52,50, totalizando R\$210,00 por aluno ao final da capacitação.
Capacitação sobre as diretrizes curriculares que embasam a Educação Integral e rever a relação educação integral x lazer (considerando o conceito de ludicidade no desenvolvimento integral do aluno enquanto sujeito da educação integral e integrada) Discussão sobre a criação do currículo e de um PPP para o polo.	Percepção dos entrevistados de que as atividades desenvolvidas no Polo fogem do conceito Pedagógico e de Ludicidade e que visam apenas entretenimento dos alunos.	Plataforma do Ambiente Virtual (caso necessário deverá ser feita uma pré-capacitação de ambientação dos cursistas à plataforma)	Período de março a junho	A parte Pedagógica do curso será de responsabilidade da Subsecretaria de Educação Básica. O suporte tecnológico será responsabilidade da DTAE	Capacitação composta de 4 módulos de aprendizagem e avaliações on-line e presencial (explicitados à frente, no item 3.1.2.2 desta dissertação)	Os gastos serão apenas nos 4 dias de aulas presenciais, com custo de diária de R\$52,50, totalizando R\$210,00 por aluno ao final da capacitação.

QUADRO 8 - Proposta de um modelo 5W2H para o PAE

(Continua)

WHAT	WHY	WHERE	WHEN	WHO	HOW	HOW MUCH
O QUE SERÁ FEITO? (ETAPAS)	POR QUE SERÁ FEITO? (JUSTIFICATIVA)	ONDE SERÁ FEITO? (LOCAL)	QUANDO SERÁ FEITO? (TEMPO, PERÍODO)	POR QUEM SERÁ FEITO? (RESPONSABILIDADE)	COMO SERÁ FEITO? (MÉTODO)	QUANTO CUSTARÁ? (CUSTO)
Proposição de um currículo para o Polo que incentive e permita aos professores e demais profissionais envolvidos uma discussão e integração entre as disciplinas, atividades e projetos realizados no Polo e nas escolas.	Percepção Geral dos entrevistados de que não existe integração entre profissionais e atividades da educação integral com a educação regular	Sala de Reuniões da SRE	Período de agosto a dezembro anterior à iniciação das atividades do Polo	Ação integrada entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEEMG, as Diretorias Pedagógicas das SRE, os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Envolvidas e das entidades parceiras.	Reuniões semanais nas SRE, com duração de 04 horas cada reunião, com apresentação e discussão das propostas.	Sem custos
Definição de metas e estatutos para distribuição de vagas no Polo, assim como definir de forma democrática as atividades que serão realizadas.	Opinião dos entrevistados de que existe tratamento diferenciado entre as escolas que compõe o Polo.	Sala de Reuniões da SRE	Período de agosto a dezembro anterior à iniciação das atividades do Polo	Ação integrada entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEEMG, as Diretorias Pedagógicas das SRE, os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Envolvidas e das entidades parceiras.	Reuniões semanais nas SRE, com duração de 04 horas cada reunião, com apresentação e discussão das propostas.	Sem custos

QUADRO 8 - Proposta de um modelo 5W2H para o PAE

(Continua)

WHAT	WHY	WHERE	WHEN	WHO	HOW	HOW MUCH
O QUE SERÁ FEITO? (ETAPAS)	POR QUE SERÁ FEITO? (JUSTIFICATIVA)	ONDE SERÁ FEITO? (LOCAL)	QUANDO SERÁ FEITO? (TEMPO, PERÍODO)	POR QUEM SERÁ FEITO? (RESPONSABILIDADE)	COMO SERÁ FEITO? (MÉTODO)	QUANTO CUSTARÁ? (CUSTO)
Desenvolvimento, por parte da SEE/MG de legislação específica para os Polos de Educação Integral e Integrada.	Negativa dos Gestores em responder sobre a forma de financiamento do Polo de Educação Integral e Integrada.	Subsecretaria de Educação Básica	Início imediato	Ação integrada entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEEMG, as Diretorias Pedagógicas das SRE, os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Envolvidas e das entidades parceiras.	Reuniões semanais na SEEMG com apresentação e discussão das propostas	Sem custos
Desenvolvimento, por parte da SEE/MG de legislação específica para os Polos de Educação Integral e Integrada.	Percepção dos entrevistados de que o Polo não tem um gestor próprio e que as tomadas de decisão ficam por conta do gestor da FHA.	Subsecretaria de Educação Básica	Início imediato	Ação integrada entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEEMG, as Diretorias Pedagógicas das SRE, os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Envolvidas e das entidades parceiras.	Reuniões semanais na SEEMG com apresentação e discussão das propostas	Sem custos

QUADRO 8 - Proposta de um modelo 5W2H para o PAE

(Continua)

WHAT	WHY	WHERE	WHEN	WHO	HOW	HOW MUCH
O QUE SERÁ FEITO? (ETAPAS)	POR QUE SERÁ FEITO? (JUSTIFICATIVA)	ONDE SERÁ FEITO? (LOCAL)	QUANDO SERÁ FEITO? (TEMPO, PERÍODO)	POR QUEM SERÁ FEITO? (RESPONSABILIDADE)	COMO SERÁ FEITO? (MÉTODO)	QUANTO CUSTARÁ? (CUSTO)
Desenvolvimento de um modelo de avaliação e propostas de melhorias para as atividades do Polo.	Negativa dos Gestores em responder sobre a forma como avaliam a efetividade das ações do Polo.	Subsecretaria de Educação Básica	Início imediato	Ação integrada entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEEMG, as Diretorias Pedagógicas das SRE, os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Envolvidas e das entidades parceiras.	Reuniões semanais na SEEMG com apresentação e discussão das propostas	Sem custos
Criação de um projeto de capacitação específica para Gestores e profissionais que atuam ou atuarão com Educação Integral e Integrada no Polo.	Divergência de opiniões entre os entrevistados sobre a existência ou não de capacitações específicas para a educação Integral no Polo.	Subsecretaria de Educação Básica	Deve iniciar após definição das legislações que regerão os Polos	Ação integrada entre a Subsecretaria de Educação Básica da SEEMG, as Diretorias Pedagógicas das SRE, os Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Envolvidas e das entidades parceiras.	Reuniões semanais na SEEMG com apresentação e discussão das propostas	Sem custos

QUADRO 8 - Proposta de um modelo 5W2H para o PAE

(Conclusão)

WHAT	WHY	WHERE	WHEN	WHO	HOW	HOW MUCH
O QUE SERÁ FEITO? (ETAPAS)	POR QUE SERÁ FEITO? (JUSTIFICATIVA)	ONDE SERÁ FEITO? (LOCAL)	QUANDO SERÁ FEITO? (TEMPO, PERÍODO)	POR QUEM SERÁ FEITO? (RESPONSABILIDADE)	COMO SERÁ FEITO? (MÉTODO)	QUANTO CUSTARÁ? (CUSTO)
Desenvolvimento de ações e atividades que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância da Educação Integral no desenvolvimento dos Alunos.	Percepção dos entrevistados da pouca ou nenhuma participação das famílias nas reuniões e nas atividades desenvolvidas no Polo.	Escolas Estaduais Envolvidas	Início Imediato	Ação a ser desenvolvida por equipe formada pelos analistas do Eixo de Educação Integral das SRE e as equipes pedagógicas das escolas. Devendo contar também com membros dos grêmios estudantis e Colegiados escolares.	Atividades de integração e apresentação da escola integral e suas oficinas desenvolvidas nas próprias escolas ou já no espaço da entidade parceira, se possível.	O material pode ser custeado com recursos do PDDE para custeio de atividades, uma vez que os alunos irão participar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa

3.1 Definindo e Formando para um Polo de Educação Integral e Integrada

Embasados nos textos teóricos, nas experiências e dados coletados através das entrevistas semiestruturadas, elaboramos um plano de ações a serem desenvolvidas pela equipe da SEEMG e suas SRE, as escolas estaduais e suas comunidades escolares, as entidades parceiras e as comunidades nas quais se encontram inseridas as escolas, visando superar os desafios e obstáculos encontrados, durante a implementação do Polo de Educação Integral e Integrada. As seções a seguir apresentam uma breve definição do que seja um Polo de Educação Integral, apresentarão passo a passo a proposta do PAE e uma proposta de avaliação do mesmo.

3.1.1 Definição de Polo de Educação Integral

Neste ponto do trabalho de dissertação, retorno ao meu entendimento do conceito de EI, anteriormente citado no Capítulo I: Entendo a Educação Integral como uma proposta de educação em um formato que garanta ao aluno, enquanto indivíduo social, acesso a toda a gama de conhecimentos a que se possa pleitear enquanto cidadão. Ou seja, uma educação que garanta o desenvolvimento do indivíduo nas dimensões: pedagógica, intelectual, emocional, física, cultural e social e mais, deve dar a este sujeito a oportunidade de receber e compartilhar esses conhecimentos, em nível coletivo, seja com seus pares escolares, seja com a comunidade escolar ou com a comunidade na qual se encontra inserido. A partir dessa definição, podemos pensar no Polo como uma versão macro da proposta acima, ou seja, um Polo de Educação Integral e Integrada seria definido como uma entidade-ponte da educação integral com as escolas, as comunidades e as instituições públicas e privadas do seu entorno, em cujos espaços serão realizadas atividades correlatas, cujo objetivo é a formação integral do sujeito/aluno.

Entretanto, é importante que cada Polo seja visualizado não apenas como “o espaço” para realização das atividades. É necessário lembrar que a entidade parceira que oferece os espaços para abrigar os Polos tem sua própria história, uma identidade própria e alguma forma de interação com a comunidade na qual já se encontra inserida e isto deve ser levado em consideração na formação do Polo de Educação Integral.

Sobre a estrutura física dos Polos as instituições parceiras, que irão ceder o espaço que abrigará os Polos, devem ser capazes de receber, de forma confortável, um quantitativo mínimo de 04 (quatro) escolas em suas dependências, ofertando espaço físico e condições sustentáveis para realizar as oficinas/atividades educativas, tais como quadras, campos de futebol, áreas verdes, bibliotecas, piscinas, salas de multimídias, refeitório, jardins, auditórios, etc. Tendo em vista conceito de Território Educativo e Cidade Educadora, em que se tem a possibilidade de utilização de diversos espaços para atendimento à educação integral, lembramos que, não obrigatoriamente, a entidade parceira deva ter todos esses meios a oferecer, uma vez que alguns espaços citados podem ser conseguidos junto a outras entidades, que poderão fazer parcerias com o Polo de Educação Integral.

Sobre a gestão das atividades a serem executadas no Polo entendemos que deverá ser criado um comitê ou comissão pedagógica, responsável por discutir, elaborar e monitorar a aplicação das atividades no Polo. Tal comissão será formada ordinariamente por representantes indicados por cada escola, preferencialmente, pelos Coordenadores Pedagógicos, podendo ser indicado também um pedagogo, que tenha experiência com a educação integral. A função básica dessa comissão será integralizar as atividades realizadas no Polo com as atividades realizadas na educação regular de forma que ambas se complementem pedagogicamente.

A questão da gestão administrativa, financeira e de pessoal do Polo é um ponto nevrálgico neste projeto. Conforme descrito no decorrer do segundo capítulo, o Polo de Educação Integral e Integrada, que é objeto de estudo de caso para esta dissertação, não tem um gestor, ou administrador propriamente dito. É descrito nos documentos que a gestão se faria através do chamado comitê gestor, entretanto, conforme declarações dos próprios gestores durante as entrevistas o chamado Comitê Gestor não funciona desta forma, sendo que os próprios gestores desconhecem a real função deste órgão dentro do Polo, conforme podemos perceber na declaração abaixo, relatada em entrevista de um dos gestores entrevistados:

Acho que boa parte dos meus colegas gestores ainda não entenderam a importância do comitê gestor, porque vejo a participação de muitos representantes, que não tem poder de decisão dado pelos respectivos diretores e não entendem as discussões no comitê, prejudicando o andamento dos processos.

Portanto, há uma rotatividade de participantes, que não é positivo.
(G3, 2018)

Então, podemos perceber que se os próprios gestores das escolas, que participam do Polo, não conseguem compreender o funcionamento do Comitê Gestor é porque existe algo errado na sua execução. A proposta então é aplicar no Polo o mesmo modelo de estrutura de gestão utilizado nas escolas estaduais, com a eleição/indicação de um Diretor, vice-diretores e secretários, para atender à demanda da unidade, que seria registrada e administrada como Pessoa Jurídica, ficando a pessoa do Diretor responsável pela administração dos recursos e prestação de contas dos mesmos. Os recursos financeiros seriam advindos das mesmas fontes que atendem à educação integral das escolas atualmente, ou seja, o PDDE/Mais Educação, QESE, FUNDEB, Tesouro Direto, etc. e seria repassado direto ao Polo, não mais às escolas, tal como é feito atualmente, tirando essa responsabilidade das mãos dos gestores escolares.

A prestação de Contas dos recursos deve ser feita, pela gestão do Polo, direto à Superintendência Regional de Ensino (SRE), à qual estiver jurisdicionada, nos mesmos moldes da prestação de contas realizadas pelas escolas estaduais. Seguindo os parâmetros definidos pela legislação vigente (Resolução SEE nº 3670/2017).

3.1.2 Projeto de Formação para Polos de Educação Integral e Integrada

O Projeto de Capacitação para Polos de Educação Integral e Integrada visa preencher algumas lacunas de formação dos profissionais da educação integral e regular, assim como dar conhecimento sobre os conceitos de educação integral e Polos de Educação Integral. Este projeto será estruturado dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG), instituído pela Lei Nº 19481 de 12/01/2011. Dentro dos parâmetros base do PDEMG, uma das áreas de competência que se destaca é aquela que diz respeito à formação e valorização dos Profissionais da Educação Básica, que destaca como prioridade desta competência para o período entre 2011 e 2020 o seguinte:

10.1.1 - Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de educação básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino. (MINAS GERAIS, 2011)

Tendo em vista o que está descrito no PDEMG e considerando que a educação integral dos Polos se enquadra no que é chamado de “educação básica em todos os níveis e modalidades de ensino”, podemos considerar esta capacitação como uma ação estratégica da Secretaria de Estado de Educação, cujo objetivo, além de preparar os gestores e profissionais para compreender e trabalhar com a educação integral, proporcionar melhorias da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual e valorização dos profissionais da educação.

Uma das estruturas básicas do projeto de capacitação será a formação de agentes multiplicadores, lembrando que a proposta é formar não somente os professores que irão atuar com educação integral, mas também os gestores e demais profissionais, tanto das escolas que já atuam com a educação integral no Polo, quanto àquele que pretenda aderir a algum projeto semelhante. No caso dos gestores, o projeto visa, também, contribuir para a melhoria do seu desempenho na gestão da escola e impetrar um caráter multiplicador e fomentador das propostas da educação integral como um todo e dos Polos de Educação Integral, de forma particular, valorizando e corroborando para a participação da comunidade escolar nas ações administrativas e pedagógicas, a serem desenvolvidas nos Polos, promovendo assim uma gestão democrática e participativa.

A execução do Projeto de Capacitação para Polos de Educação Integral e Integrada ficará sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) e acontecerá na forma de módulos, que contarão com atividades presenciais e on-line para os sujeitos multiplicadores, devendo, posteriormente, ser implementada, por estes sujeitos no espaço de cada escola. Essa fase será monitorada pelas SRE.

3.1.2.1 Os objetivos do projeto

Objetivo geral do Projeto

- Capacitar e fornecer embasamento teórico para Gestores e Professores sobre os conceitos de educação integral e dos Polos de Educação Integral e sobre a dinâmica, estrutura e funcionamento dos Polos de Educação Integral e Integrada.

Objetivos Específicos do projeto

- Valorizar e motivar Gestores e demais profissionais da educação na construção de estratégias gerenciais e pedagógicas para implantação dos Polos de Educação Integral e Integrada;

-Desenvolver uma consciência participativa na elaboração de atividades e materiais pedagógicos a serem trabalhados nas oficinas e atividades nos Polos de Educação Integral e Integrada;

- Facilitar o acesso dos Gestores e profissionais da educação às legislações que regem a educação integral no estado, às legislações que regem os Polos de Educação Integral e Integrada e ao Programa Novo Mais Educação;

- Promover uma reflexão e desenvolver nos profissionais envolvidos no projeto atitudes cujo objetivo é melhorar o clima organizacional e a qualidade das relações interpessoais e institucionais entre os profissionais dos Polos, das escolas envolvidas, entre a comunidade, familiares e alunos atendidos pelo Projeto;

-Desenvolver o conceito da gestão participativa através de um planejamento estratégico, cujo objetivo será a formação de novos gestores, seja para os Polos de Educação Integral e Integrada, seja para as escolas.

3.1.2.2 Metodologia para Execução do Projeto

O Projeto de Formação para Gestores e Profissionais, que serão os responsáveis pelo repasse do projeto dentro das escolas, será constituído de 04 (quatro) módulos temáticos on-line de no mínimo 30 horas cada, perfazendo um total de 120 horas/aula, mais os encontros presenciais com função de avaliar o processo, que ocorrerão ao final de cada módulo temático e deverão ter duração de 8 horas cada, perfazendo um total de 32 horas/aula. A carga horária final do curso será então de 152 horas/aula.

Os quatro módulos on-line, assim como os encontros presenciais serão de caráter obrigatório e à sua conclusão estará atrelada a certificação final da capacitação. Esta certificação servirá aos cursistas como item de desempate nos casos de profissionais designados e será obrigatória aos Gestores escolares para posse no cargo. Esta certificação poderá ser utilizada também para promoção por escolaridade prevista no plano de carreira dos profissionais de magistério da rede pública estadual, cumprindo assim sua função como capacitação continuada e de valorização do profissional da educação.

Para realização das atividades on-line será utilizada a Plataforma Moodle ou outra congênere administrada em nível da Secretaria de Educação pela Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação - DTAE e coordenada em nível das Superintendências Regionais de Ensino pelos Núcleos de Tecnologia da Educação – NTE. Os locais para os encontros presenciais, assim como toda a logística dos mesmos serão definidos pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

Os módulos temáticos que compõe o Projeto de Formação para Polos de Educação Integral e Integrada terão a seguinte configuração:

- 1º Módulo: Marcos legais, teóricos e conceituais sobre Educação Integral e Integrada, o Programa Novo Mais Educação do MEC, outros temas ligados à educação integral e integrada;

- 2º Módulo: Legislações, conceitos e experiências com Polos de Educação Integral;

- 3º Módulo: Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral dos Polos, novas práticas pedagógicas e interdisciplinares no trabalho com oficinas, clima organizacional e relacionamentos interpessoais no ambiente escolar.

- 4º Módulo: Responsabilidades do Gestor Público, Políticas públicas de Financiamento da educação integral, Prestação de Contas;

- Os encontros presenciais ocorrerão ao término de cada módulo temático e terão como função a avaliação do conteúdo estudado durante a capacitação.

- Além dos 04 módulos e encontros presenciais listados acima ainda propomos encontros semestrais no decorrer das atividades do Polo já em funcionamento, cujos objetivos seriam a auto avaliação e, por consequência a retroalimentação das propostas com melhorias a partir das observações feitas neste período

Ao final do Projeto de Formação para Polos de Educação Integral e Integrada espera-se que tal experiência tenha alcançado seu objetivo que é orientar gestores, profissionais dos Polos e Secretaria de Educação a compreender, ressignificar e remodelar os conceitos e princípios da Educação Integral e Integrada nos Polos de modo concretizar ações no sentido de sistematizar as atividades desenvolvidas nestas unidades como um todo e que tais ações possam contribuir de forma significativa com a melhoria da aprendizagem dos alunos, que são os sujeitos de toda política pública educacional. A seguir apresentamos dois quadros: o primeiro, QUADRO 9, apresenta as ementas dos módulos temáticos que propostos no projeto de formação e o segundo, QUADRO 10, o cronograma de implementação do mesmo.

QUADRO 9 - Módulos temáticos do projeto e suas ementas

MÓDULO	TEMA DO MÓDULO	DESCRIÇÃO
01	Marcos legais, teóricos e conceituais sobre a Educação Integral e Integrada, o Programa Novo Mais Educação do MEC, outros temas ligados à educação integral e integrada	Deverão ser estudados os marcos legais para a implementação da política de Educação Integral e Integrada no Brasil e em Minas Gerais. As nuances dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação do MEC e os documentos orientadores sobre os Polos de Educação Integral e Integrada e seu embasamento legal;
02	Legislações, conceitos e experiências com Polos de Educação Integral;	Será dada continuidade aos estudos sobre os documentos e legislações nos quais se embasam a criação dos Polos de Educação Integral e Integrada. Análise dos projetos já em execução.
03	Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral dos Polos, novas práticas pedagógicas e interdisciplinares no trabalho com oficinas, clima organizacional e relacionamentos interpessoais no ambiente escolar.	Estudo das novas possibilidades de aprendizagem a partir da perspectiva das Cidades Educadoras e do Território Educativo citados no Programa Mais Educação. Estudo de formas de mapeamento estratégico do território educativo no qual se insere o Polo. Estudo de currículos alternativos a partir do trabalho com projetos e oficinas, buscando um novo entendimento sobre a apreensão do conhecimento a partir de múltiplas formas de linguagens e atividades de expressão artística, cultural e intelectual. Proporcionar um estudo e discussão sobre o entendimento de clima organizacional, considerado como produto dos elementos culturais trazidos pelos membros das comunidades escolares e que a influenciam.
04	Responsabilidades do Gestor Público, Políticas públicas de Financiamento da educação integral, Prestação de Contas	Deverão ser estudados o Código de Conduta e ética dos servidores públicos. O papel dos entes da federação em todos os níveis administrativos na oferta e aplicação da Educação Integral e Integrada. As fontes de financiamento da Educação Integral e a utilização dos recursos de forma adequada para o alcance da qualidade da educação integral no Brasil. As resoluções que regem as prestações de Contas dos recursos Públicos (Resoluções nº 3670/2017, nº 3741/2018 e outras).

Presenciais	Análise e avaliação de todo conteúdo que foi estudado	O processo avaliativo deste projeto de capacitação será feito regularmente ao final de cada módulo temático. Este será o momento de sanar as dúvidas e apresentar propostas de melhorias sobre o projeto de capacitação e seus conteúdos.
Pós Funcionamento	Auto avaliação e retroalimentação das propostas com melhorias	Deverão se realizadas reuniões semestrais avaliativas a todo processo. Esta fase vai além do período de formação, mas é importante uma vez que dela advirão as melhorias ao processo formativo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa

O QUADRO 9 apresenta os temas do projeto de formação e suas ementas. Este quadro é uma síntese de todos os temas que surgiram durante as entrevistas de campo, como dificuldades ou sugestões de melhorias para o Polo de Educação Integral e Integrada e foi pensado de forma a atender a proposta de um modelo padrão para implementação dos Polos.

Nos módulos on-line serão discutidos os conceitos da Educação Integral e Integrada, dos Polos de Educação Integral, questões de tempo, espaço e currículo dentro da realidade de um Polo de Educação Integral e qual o papel do gestor escolar neste contexto. É importante trazermos esses temas para discussão nesse projeto de formação pois, de acordo com o que pudemos captar durante as entrevistas da pesquisa de campo, ainda é grande o desconhecimento dos conceitos básicos de educação integral e da relação do gestor escolar com esta proposta, mesmo entre aqueles profissionais que já atuam há bastante tempo nesse meio.

Serão importantes, também, as fases de avaliação e auto avaliação do projeto, pois dessas duas fases depende a continuidade da execução do projeto e a implementação de outras a partir dessa experiência.

No QUADRO 10, a seguir, apresentamos a proposta de um cronograma de execução do projeto de formação para os Polos.

QUADRO 10 - Cronograma de execução do Projeto de Formação

MÓDULO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
01	Março	30 horas/aula
02	Abril	30 horas/aula
03	Maió	30 horas/aula
04	Junho	30 horas/aula
Presenciais	Ao final de cada módulo	32 horas/aula
Pós funcionamento	A cada seis meses de funcionamento	Sem carga horária definida
TOTAL		152 horas/aula

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa

Observem, no QUADRO 10, que o projeto será executado fora do mês de fevereiro, quando se dá o início das aulas e, também, é o período de designações de profissionais para as escolas. Deixamos de fora também o mês de julho, em função de ser período das férias escolares.

Esse cronograma foi pensado para funcionar dentro de um período máximo de 04 meses e, por isso, poderá ser implementado, também, no segundo semestre, no período de agosto a novembro, o que poderá ser um facilitador, no caso de ser grande o número de profissionais a serem formados. Podendo-se trabalhar com duas turmas, sendo que a turma formada no primeiro semestre, já poderia atuar como multiplicadora, auxiliando na formação da segunda turma.

No próximo item iremos descrever a metodologia que propomos para avaliar o projeto de formação, pois entendemos que tão importante quanto se pensar um projeto de formação, seja a forma como vamos captar, analisar e dispor dos resultados obtidos com a implementação do mesmo.

3.1.2.3 Metodologia de Avaliação do Projeto de Formação

Entendo que, tão importante quanto criar e aplicar um projeto, seja saber avaliar os resultados dele. Saber avaliar os resultados de um projeto é imprescindível para a gestão educacional, em todos os níveis, pois da avaliação é que virá o conhecimento sobre a ação realizada e de onde serão retirados os dados, para verificar a efetividade alcançada e, em caso negativo, poder aprimorar as correções necessárias no percurso.

A partir desse pensamento, entendemos que o servidor que participar do Projeto de Formação para Polos de Educação Integral e Integrada deverá estar submetido a um método global de avaliação, ou seja, um processo avaliativo que possa mensurar seu desempenho, tanto nas atividades no ambiente virtual, quanto nas atividades presenciais. As avaliações virtuais serão realizadas no mesmo ambiente utilizado para execução das atividades dos módulos, por meio de questões fechadas, referentes ao conteúdo desenvolvido em cada módulo trabalhado. Já as avaliações presenciais podem seguir o modelo de trabalhos em grupo ou dinâmicas de grupo.

Como o projeto ocorrerá, em sua maioria, no ambiente virtual, propomos uma porcentagem de 50% da pontuação global nas avaliações on-line, 20% em avaliações presenciais e 30% como uma avaliação presencial final de todo conteúdo ofertado durante os 04 módulos de estudo que formam a capacitação. A aprovação dos cursistas se dará para aqueles que obtiverem aproveitamento mínimo de 70% do total dos pontos distribuídos durante a realização da capacitação. Deve ser exigida também frequência mínima de $\frac{3}{4}$ no total dos encontros presenciais.

A conclusão/certificação obtida na formação poderá ser utilizada como critério de desempate na designação de professores para trabalhar nos Polos de Educação Integral e Integrada e como certificação para Promoção por Escolaridade, para os servidores efetivos do estado. A certificação deverá ser obrigatória para os servidores que pleiteiem o cargo de gestor escolar.

3.1.2.4 Fontes de Financiamento e Recursos Físicos para o Projeto de Formação

Os recursos financeiros para realização da formação, como diárias, passagens e alimentação dos cursistas serão descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Os recursos para lanche e materiais pedagógicos, assim como os recursos humanos a ser utilizados na capacitação serão de responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino (SRE), que também será responsável por providenciar o espaço físico para realização da formação, que, quando possível, deverá acontecer no espaço do Polo ou de uma entidade parceira.

3.1.3 Propostas de Ações Estratégicas a Serem Executadas pelas Escolas que Comporão um Polo de Educação Integral

Crianças, jovens e adultos são sujeitos e agentes no projeto de implementação da educação Integral e Integrada em suas escolas e comunidades. Como sujeitos sociais eles estão aptos a receber, adaptar, compreender e criar conhecimento a partir das interações diárias a que são expostos e é necessário que a escola, como representante do estado, seja a provedora dos mecanismos necessários à sua participação. De maneira que esses sujeitos possam se apropriar, como autores e protagonistas, do processo de apreensão do conhecimento. Desse modo, destacamos, a seguir, algumas ações que deverão ser implementadas pelas

escolas, que pretendam formar um Polo de Educação Integral e Integrada, de modo a promover a integração de seus alunos.

- Promover atividades nas quais apresentem aos alunos os conceitos e atividades desenvolvidos na educação integral e dentro de um Polo de Educação Integral;

- Promover um processo de empoderamento dos alunos através do fortalecimento de grêmios estudantis e/ou outras iniciativas correlatas, incentivando os alunos a se tornarem partícipes no processo de indicação das atividades, a serem fomentadas no Polo e, é de especial importância integrar os docentes a esse processo;

- Promover atividades que fomentem uma interação com os pais, a comunidade escolar e a comunidade onde está inserido o Polo de Educação Integral, de forma que todos possam participar, de forma democrática de todo o processo de implementação do Polo e se compreendam como corresponsáveis pelo projeto. Uma das estratégias pode ser tentar incorporar os aspectos da cultura local aos processos ensino-aprendizagem da escola e conseqüentemente ao projeto que será desenvolvido junto ao Polo;

- Motivar os servidores da escola a participarem do Projeto de Formação para Polos de Educação Integral e Integrada;

- Fomentar um processo de fortalecimento do Colegiado Escolar de modo a criar uma consciência em seus membros sobre sua importância como membros atuantes e participativos junto aos gestores escolares, como parceiros e fiscalizadores de todas as atividades de gestão.

Então, entendemos que a escola e sua comunidade escolar são o ponto de partida para se implementar uma formação dessa natureza. Não há como trabalhar somente com imposições vindas dos órgãos superiores. É preciso conscientizar gestores, corpo docente, discentes e familiares de que a escola pertence a eles, ou antes, que as escolas dentro do conceito da Cidade Educadora são eles e que as instâncias superiores, sozinhas, não conseguirão promover a educação de qualidade, que é direito de todos. Nessa perspectiva, nos próximos itens, discutiremos as ações cabíveis às Superintendências Regionais de Ensino e à própria Secretaria de Educação, nesse processo de formação, cujo objetivo é tornar realidade as propostas de educação integral.

3.1.4 Propostas de Ações Estratégicas a Serem Executadas pelas Superintendências Regionais de Ensino na Implementação de um Polo de Educação Integral

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino, tem a função de elo entre as escolas e a Secretaria, com a função de promover as articulações necessárias para que o contato entre as duas entidades aconteça de forma ampla e eficaz e, é nesse contexto, que as SRE atuarão durante a implementação dos Polos de Educação Integral e Integrada.

Caberá às SRE articular o processo de conexão entre as escolas estaduais e as entidades parceiras na formação do Polo, disponibilizando as diretorias pedagógicas e financeiras para orientar o processo legal de formação. Cabendo, às diretorias, a função de orientar o Polo sobre o currículo, as atividades pedagógicas e a prestação de contas dos recursos recebidos e gastos pelo Polo de Educação Integral e Integrada.

As SRE deverão acompanhar, também, o processo de designação dos profissionais que irão trabalhar no Polo e disponibilizar os profissionais do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE), para acompanhamento do Projeto de Capacitação Para Polos de Educação Integral, dando suporte técnico à plataforma digital, que abrigará o curso e preparando os materiais (computadores, notebooks, Datashow, etc.) para os encontros presenciais.

3.1.5 Propostas de Ações Estratégicas a Serem Executadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) na Implementação de um Polo de Educação Integral

A Secretaria de Estado de Educação, como gestora das políticas públicas educacionais no estado de Minas Gerais, deve ser a responsável pela implementação dos Polos de Educação Integral e Integrada. A ela caberá a responsabilidade de criar subsídios legais para que os Polos se concretizem, a função de fomentar as parcerias entre o Polo, as escolas, outras secretarias (saúde, segurança, assistência social, cultura e esporte) e de organizações da sociedade civil do entorno do Polo e dos Municípios onde ele se insere (ONGS, Faculdades, Universidades, Empresas Públicas e Privadas, etc.). Possibilitando, assim, a

ampliação de oportunidades de acesso aos bens culturais e sociais aos participantes dos Polos de Educação Integral e Integrada. Espera-se que tais parcerias resultem em auxílio logístico e material, cessão de espaço físico, medidas de proteção, assistência e auditoria, além de inovações na criação de novas estratégias que visem enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem.

A SEEMG deverá compor uma equipe multisetorial que será responsável por articular ações de aprimoramento às políticas de educação integral já existentes com vistas a atender com excelência aos nossos clientes primários que são nossos alunos. Comporão esta equipe servidores da diretoria de educação básica, da superintendência financeira, da diretoria de tecnologias aplicadas à educação e outras.

Será incumbência da SEEMG definir uma legislação específica para os Polos de Educação Integral e Integrada, sobretudo para designação e contratação dos profissionais que atuarão no Polo, assim como de seus gestores. Conforme já descrito no capítulo anterior será necessário estabelecer critérios diferenciados para designação dos profissionais que atuarão no Polo, de forma a priorizar oficinas e projetos já em andamento de forma a não gerar descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, lembrando que um dos quesitos primordiais para contratação será a certificação no Projeto de Capacitação para Polos de Educação Integral e Integrada.

Deverá também especificar critérios para financiamento dos Polos que deverão gerir recursos próprios, oriundos da Secretaria de Educação assim como as caixas escolares e submetidos à mesmas legislações de administração e prestação de contas dos recursos públicos. Uma vez que as escolas que atuam com educação integral recebem recursos também do Programa Mais Educação será necessária uma interlocução junto ao MEC e ao FNDE para incorporar os Polos a estas fontes de recursos.

3.1.6 Proposta de avaliação periódica para o Plano de Ação Educacional - PAE

Compreendendo e aceitando a educação como um processo contínuo de aprendizado e, sem a pretensão de que esta proposta de plano de ação seja ou tenha alguma ação definitiva no processo de implementação dos Polos de

Educação, esperamos que ela se apresente como um chamamento à reflexão sobre esta experiência e outras que dela possam derivar.

O professor Vitor Paro (2016) diz que “por mais que se conheça sobre a educação, a cada dia se está aprendendo mais, seja com seu aluno ou com seu colega de trabalho” (PARO, 2016, p. 05). Logo, é necessário pensar que um plano de ação como este, deve estar sujeito à auto avaliação e às avaliações externas de seu processo, visando o aprimoramento de seu sistema de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendo que este PAE, se aplicado ao Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena, ou a outras unidades onde ele se fizer necessário, deve ter um acompanhamento contínuo, por parte da equipe da Subsecretaria de Educação Básica, mais especificamente pela Coordenadoria das Políticas Públicas para a Educação Básica, que é o setor da SEEMG responsável pela Educação Integral e Integrada nas escolas estaduais mineiras. Esse monitoramento deve ser realizado a cada fim de período letivo e entendo que deva ter dois processos: o primeiro será uma auto avaliação dos sujeitos envolvidos no processo, onde eles relatarão as dificuldades e/ou ações exitosas que eles julgam que foram relevantes durante o processo.

Nesta primeira forma de avaliação poderão ser realizados seminários, rodas de conversas ou grupo focal, ou mesmo a aplicação de todas essas as técnicas e o objetivo será uma interação entre os envolvidos.

No segundo processo sugerimos que seja feita uma análise mais aprofundada pela Coordenadoria responsável pela aplicação do PAE com objetivo de avaliar os principais indicadores do projeto. Neste processo deverá ser levantado em primeiro lugar o nível de satisfação dos sujeitos objetos do Plano de Ação Educacional, este item será o guia dessa avaliação, pois quanto mais envolvidos no processo estão os sujeitos, melhores devem ser os resultados alcançados e mais positivas devem ser as respostas a este item, lembrando que “sujeitos objetos” do PAE não serão apenas os alunos, deste conjunto fazem parte as famílias, os profissionais envolvidos e também os servidores das SRE e da SEE/MG e das entidades parceiras.

O segundo item desse processo avaliará as metas desse Plano de ação e as estratégias que serão utilizadas para que sejam alcançadas com êxito. Este indicador medirá a eficácia do PAE. O terceiro item avaliará o fator Tempo, ou seja, o cumprimento dos prazos estipulados. Ele avaliará se cada ação planejada foi

realizada dentro dos prazos do cronograma estipulado. Este item é importante para prever os próximos passos de cada ação dentro do Plano. E por último, mas nem por isso menos importante, devido a esses tempos de crise global, vem o item que avaliará o fator financeiro do processo. Neste item saberemos se o planejamento elaborado, com os gastos para implementar este Plano de Ação, está dentro do orçamento. Se será necessária alguma improvisação ou mudança brusca no planejamento e que tenha gerado gastos extras, estes devem constar nesta avaliação o mesmo ocorrendo com o sentido inverso: se alguma mudança gerou uma economia considerável de recursos ela também deverá aparecer. Os resultados dessa avaliação devem ser arquivados e comparados, a cada fim de período, de modo que sirvam de parâmetros para futuras implementações de políticas públicas desta natureza.

Tendo aqui finalizado a apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), encerra-se o último capítulo que compõe esta dissertação e apresentamos na próxima seção as considerações finais sobre este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de dissertação fizemos alguns estudos sobre os primórdios da educação integral no Brasil, viemos das primeiras experiências neste sentido pensadas por Paulo Freire até a realidade apresentada por Jaqueline Moll, no Programa Mais Educação.

Uma das características que percebemos sobre a educação integral, neste estudo, foi o seu atrelamento às questões políticas, sociais e econômicas. Característica esta que quase não se altera com o passar do tempo. Outra característica que pudemos captar é que a educação integral sempre esteve nas principais pautas de discussão, quando o assunto é o desenvolvimento de uma educação de qualidade no País e, a partir disso foram criadas várias legislações, com intuito de resguardar os direitos dos alunos à garantia de acesso, permanência e qualidade da educação que recebem.

A necessidade de se ter uma política pública de educação integral no país é reforçada, inclusive, nas legislações internacionais que tratam sobre o direito universal à uma educação de qualidade e ao direito das crianças e adolescentes da promoção de seu pleno desenvolvimento em diversas dimensões, incluindo a dimensão psicossocial, afetiva, cultural e econômica, pois o foco primordial da educação integral são aquelas crianças e adolescentes sujeitos à vulnerabilidade e ao risco social.

Nesse ínterim, a proposta de criação do Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”, dentro de uma área de vulnerabilidade social, pretende responder a esse apelo social. Carregando consigo algo desta proposta de responsabilidade social, promovendo acesso dos alunos ao desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, como a intelectual, de atitudes e valores, respeito à diversidade, exercício da solidariedade e cidadania, física e afetiva, mas, também, algo no sentido de diminuição da pobreza e da desigualdade social. Entretanto, exercer esse papel social, não deve desatrelar o Polo de sua função integradora entre a educação regular e as atividades educativas que desenvolvem no Polo.

Neste momento do trabalho, entendo que é importante resgataremos as questões que motivaram esta dissertação: **Como se deu a implementação deste Polo de Educação Integral? Quais as propostas, contribuições e os limites de atuação deste Polo e dos Gestores das escolas que dele participam?**

Acredito que após analisarmos todo o material teórico levantado, assim como o resultado das visitas *in loco* e das pesquisas de campo, podemos suscitar algum tipo de resposta a estas questões. Primeiramente, respondendo ao questionamento sobre a forma como se deu a implementação do Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena, percebemos alguns lapsos na conformação e execução do projeto. Compreendemos que tais lapsos podem ter sido causados pela forma como se deu a criação desse Polo, com um viés político e sem o planejamento e a execução da Secretaria de Estado de Educação, a quem cabe a função de criar e acompanhar as políticas públicas voltadas para a educação. O Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena, aparentemente nasceu da vontade política de um gestor de uma instituição de fora da Secretaria de Educação, somada à necessidade dos gestores das escolas estaduais de seu entorno de se fortalecerem como um grupo.

Sequencialmente apresentaremos os limites de atuação dos gestores, e outras limitações e entraves que percebemos no desenvolver das pesquisas de campos junto aos funcionários que atuam no Polo, nas escolas e também na SEE/MG. Problemas como a dificuldade para designação de seus funcionários, ausência de uma legislação própria para formação dos Polos, ausência de um gestor específico, que responda juridicamente pela unidade e divergências sobre os quantitativos de vagas a serem distribuídas a cada escola integrante. Existem, também, questões pedagógicas que precisam ser resolvidas, como a integração entre as atividades da educação integral e as atividades da educação regular, integração das famílias dos alunos e a comunidade com as atividades executadas no Polo de Educação Integral e Integrada, além da definição sobre a questão do financiamento do Polo e a Prestação de contas dos recursos recebidos.

Contudo, como foi descrito nas questões de pesquisa, além de entraves e limitações encontramos, também, propostas e contribuições a serem acrescentadas e, apesar das falhas detectadas no projeto do Polo, entendemos a educação integral como ferramenta importante no processo de ressignificação dos espaços escolares e ultrapassando os limites da simples extensão da jornada escolar e percebemos o Polo de Educação Integral como uma possibilidade de se oferecer esta educação integral de qualidade a um número maior de alunos do que seria possível dentro das limitações físicas de algumas de nossas escolas.

Valendo-me de uma citação de Guará (2009 p.23), já utilizada anteriormente, percebo que, após ler, analisar, comparar e sintetizar todo o material dos teóricos da educação integral e da gestão educacional, as legislações específicas e as mais de cem laudas de entrevistas, levantadas em campo, minha visão sobre a educação integral e, sobretudo sobre a gestão de escolas que ofertam a educação integral e a gestão do Polo foi ampliada consideravelmente. Pude perceber que o desconhecimento sobre o conceito e a aplicação da educação integral, mesmo entre aqueles profissionais que atuam há anos no meio, é muito grande e que não existe nenhuma formação específica que vise sanar esse problema. As políticas públicas voltadas para a educação integral continuam se acumulando, governo após governo, mudando apenas a nomenclatura, muitas vezes apenas as siglas, sem, no entanto, tornarem-se efetivas na sua função de promover uma educação abrangente e plena ao cidadão.

Uma evidência significativa, que percebi nas visitas ao Polo de Educação Integral e Integrada Escola de Helena e às escolas que o formam, é que, apesar de se declararem sem espaço físico suficiente para implantarem a educação integral em sua própria estrutura, a maioria das escolas visitadas apresenta, a meu ver, espaço suficiente para ofertar grande parte das oficinas ofertadas no Polo. Parece-me que a comodidade de não ter que fazer as contratações ou de lidar com as oficinas dentro do seu espaço, ou ainda de se fortalecerem como um grupo de escolas, ou de gestores, naquela região foi o fator mais relevante para as escolas se juntarem à proposta do Polo.

Entendo que a proposta dos Polos de Educação Integral e Integrada é uma proposta viável e plausível, entretanto será necessário que a Secretaria de Educação tome para si a responsabilidade de criar instrumentos legais que a subsidiem e norteiem, inclusive com a reestruturação das unidades que já se encontram em funcionamento. Como fomentadora das políticas públicas voltadas para a educação, a SEE/MG deverá repensar a política em questão, para que esta cumpra sua função de articuladora das práticas sociais, em interação com as realidades dos alunos e as práticas educativas a que se propõe.

Durante a elaboração do estudo, nos deparamos com diversos autores e diversas pesquisas sobre a educação integral e, nenhum deles, incluído este, tem como pretensão esgotar as discussões ou consolidar um entendimento pleno sobre

a educação integral, haja vista que a educação é um elemento social, em constante mudança e a educação integral não se exime desta característica.

Entretanto, estes estudos, incluso também este, apontam diversos desafios a serem enfrentados e algumas propostas sobre as formas de melhor se trabalhar a educação integral em nossas escolas e é sobre esses desafios e propostas que os governos, em todas as suas esferas (federal, estadual e municipal), deverão se embasar ao elaborar suas políticas públicas de educação integral, de forma que o direito à educação de qualidade se torne uma realidade e finalmente saia do âmbito do discurso político e ultrapasse os portais de nossas escolas públicas, atingindo o público para o qual foi pensado: nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTIPOFF, D. I. **Helena Antipoff: sua vida/sua obra**. Rio de Janeiro: J. Olympio. 1975.

ANTIPOFF, H. **Educação rural** (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Org.). Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1992.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Central de Concursos; Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2008.

BRASIL.**Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília:MEC, SECAD, 2009. 52 p. il. – (Série Mais Educação)

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2014.86 p. (Série legislação ; n. 125)

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, MEC/Secad, 2009d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**, MEC 2016. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. **Projeto Minha Gente**: Concepção Geral. Brasília, DF: 1992 a.

CARNEIRO, V. L. Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético.**V encontro brasileiro de educação e marxismo, marxismo, educação e emancipação humana** – UFSC – Florianópolis, v.3, n.2, p.3-21, 2011.

CARVALHO, M. S. **Escola democrática**: um caminho para um ensino de qualidade para todos. Paraná: Universidade Norte do Paraná, 2012.

CAVALCANTE, Rosana. **Educação Integral**: Possibilidades e Desafios. 2013. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em 15 mai. 2017.

CLERES, Wanderson de Souza. **Entrevista concedida a Cláudio Magalhães**, autor desta dissertação. Ibité, 27 mar. 2018

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, S. do B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista eletrônica Latu Sensu**, ano 3, n. 1, p.p. 1-10, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2749>> Acesso em: 27 set. 2017.

CORREA, Yuri. “Jaqueline Moll e a Educação Integral”. **Revista UFRGS Ciência**. Mar. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/secom/ciencia/jaqueline-moll-e-a-educacao-integral/>

COSTA, A. F. L da. **Clima escolar e participação docente**: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2010. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2055/1/Alda%20Ceia.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. **A conversa da Escola com a Cidade**: do Espaço Escolar ao Território Educativo. PROARQ/UFRJ, 2012.

FERRETI, Celso João. Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50751, abr./set, 1992.

FIGUEIREDO, Rogéria freire de. **Entrevista concedida ao site da Secretaria de Estado de Educação**. Belo Horizonte. mai. 2017.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. Comitê Gestor do Polo de Educação integral e Integrada Escola de Helena. **Relatórios Iniciais**. Ibité, 2015.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 23 set. 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

MATOAN, Maria Teresa Ègler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRELES, M. **Ferramentas administrativas: planilha 5W2H**. Disponível em: <http://www.comunicacaoetendencias.com.br/wp-content/uploads/2013/11/Planilha_5w2h.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha, LOBATO, Iolene Mesquita, FARIA, Cleonice Borges Ribeiro. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago. 2013. Disponível em: www.google.com.br/search?q=Polos+de+Educação+ampliam+ações+da+Educação+Integral+em+MG&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=duhUWbjRCcGjwATj26zYDg#q=Educação+integral+e+os+espaço+s+educativos:+um+diálogo+necessário. Acesso em 21 mai. 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto Nº 44658**, de 20 de novembro de 2007. Estabelece o estatuto da Fundação Helena Antipoff – FHA. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44658&ano=2007>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto Nº 45826**, de 20 de dezembro de 2011. Contém o estatuto da Fundação Helena Antipoff – FHA. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45826&comp=&ano=2011>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos**. Versão II. 2015. 22p.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Educação Integral e Integrada**. Versão III. 2017. 78p.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada Nº 76**, De 29/01/2003: Dispõe sobre a estrutura orgânica básica da Fundação Helena Antipoff - FHA e dá outras providências. Disponível Em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=76&ano=2003&tipo=LDL>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada Nº 145**, de 25 de janeiro de 2007: Altera dispositivos da Lei Delegada Nº 76, de 29 de Janeiro de 2003, que dispõe sobre a estrutura orgânica básica da Fundação Helena Antipoff - FHA. Disponível em:

<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei.delegada:2007-01-25;145>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MINAS GERAIS. **Polos de Educação ampliam ações da Educação Integral em MG**. 05 de Maio de 2017. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8805-polos-de-educacao-ampliam-acoes-da-educacao-integral-em-mg>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 2.749**, de 01 de abril de 2015. Dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16999-educacao-integral-integrada>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 2.197**, 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B5GLh7OdEnRJdUdfVXNVUkhEcms/edit>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o Futuro**. Ano XVIII, Boletim. 13 ago. 2008, p.p. 11-16.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em: 17 abr. 2017.

PÁDUA RIBEIRO, M., MACIEL SILVA, A.. IDEB: Avanço ou retrocesso à educação brasileira? O que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014? **POLÊMICA**, Rio de Janeiro, 14, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/14266/10806>>. Acesso em: 03 Out. 2017.

PAIVA, Thais. Educação Integral é mais que uma questão de tempo. **Revista Carta Capital**. Fev. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/ensino-integral-e-mais-que-uma-questao-de-tempo/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PARADELA, V. **Competências da liderança na gestão escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO SEE/MG. Minas Presente na Escola: **Projeto Escola Viva Comunidade Ativa**. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/2755-projeto-escola-viva-comunidade-ativa>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

PRADO, Jeovandir Campos do. **O projeto Escola viva, comunidade ativa como política educacional mineira**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

RIBEIRO, Darcy. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Revista Estudos Avançados**. V.5, n.13. São Paulo, Sept./Dec. 1991.

RIBEIRO, Raiana. Educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral. **Revista Portal Aprendiz**. Set. 2009. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/09/19/educacao-em-tempo-integral-nao-e-sinonimo-de-educacao-integral/>>. Acesso em: 15 set. 2017

SANTOS, Inalda Maria dos, PRADO, Edna Cristina do. A gestão da educação e o Programa Mais Educação. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 156-173 jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/539/148>>. Acesso em 21 mai. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermevalet al. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 33 - 70.

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO POLO ESCOLA DE HELENA EM IBIRITÉ

Esta entrevista é parte componente da pesquisa da dissertação “*Polos de Educação Integral: propostas, contribuições e desafios à implantação do projeto*” elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

Nome do Professor (a):

Nome da Escola onde atua:

Tempo de Docência nesta Escola:

Tempo de atuação na Educação Integral:

- 1. O que é a Educação Integral para você? Como você a percebe (positiva/negativa)?**
- 2. Você, como professor, acompanhou a implantação do projeto do polo? Quais as suas percepções sobre este processo?**
- 3. Como você conheceu a proposta do Polo de Educação Integral?**
- 4. Você recebeu capacitação para trabalhar com a Educação Integral? Em caso de resposta positiva, como foi esta capacitação?**
- 5. Como é a participação dos alunos nas atividades do Polo de Educação Integral?**
- 6. Há diferença no rendimento entre os alunos que participam e os que não participam da Educação Integral.**
- 7. Os professores que atuam no Polo de Educação Integral participam da elaboração das atividades que são desenvolvidas?**
- 8. Existem atividades que integram as propostas desenvolvidas no Polo com as propostas desenvolvidas individualmente nas escolas? Quais?**
- 9. Você teria alguma crítica ou sugestão para melhorar o funcionamento da Educação Integral no Polo?**

APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ESCOLA DE HELENA EM IBIRITÉ.

Esta entrevista é parte componente da pesquisa da dissertação “Polos de Educação Integral: propostas, contribuições e desafios à implantação do projeto” elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

Nome do Gestor:

Nome da Escola:

Tempo como Gestor desta Escola:

1. **Descreva sua experiência com a Educação Integral.**
2. **Como você avalia a experiência da sua escola com o Polo de Educação Integral?**
3. **Há relações entre a Educação Integral desenvolvida no Polo e o aprendizado dos alunos? Quais?**
4. **Quais os maiores desafios com relação ao envolvimento dos professores na Educação Integral no Polo? E quais os aspectos positivos?**
5. **Quais os maiores desafios com relação à participação da comunidade na Educação Integral no Polo?**
6. **Em sua opinião o que poderia melhorar na organização do tempo na Educação Integral do Polo?**
7. **Como é organizada a relação entre as práticas educacionais no horário regular e no contraturno?**
8. **Como se dá o processo de definição e desenvolvimento das atividades que são executadas no Polo?**

APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA A COORDENADORIA GERAL DAS POLITICAS PUBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - SEE/MG

Esta entrevista é parte componente da pesquisa da dissertação “Polos de Educação Integral: propostas, contribuições e desafios à implantação do projeto” elaborada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas as informações coletadas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins de pesquisa no Mestrado e a confidencialidade de dados e opiniões dos entrevistados será plenamente mantida.

Nome do Profissional entrevistado (a):

Setor da SEE onde atua:

Tempo de Atuação na SEE:

Tempo de atuação com a Educação Integral:

- 1. No conceito atual, o que é a educação integral para você? Como você a percebe?**
- 2. Sobre a sua experiência pessoal com a educação integralo que você pode dizer?**
- 3. Qual a sua avaliação sobre a experiência da SEE/MG com os polos de educação integral? Como tem sido a sua experiência com os polos?**
- 4. Existem atualmente oito polos de educação integral e integrada em funcionamento no estado. Você já pode, nesse período que assumiu esta Coordenadoria, fazer algum tipo de avaliação sobre o trabalho desses polos?**
- 5. A implementação dos polos de educação integral e integrada são consenso dentro da secretaria de educação? Como você avalia?**
- 6. Existe um acompanhamento das atividades desses polos pela Secretaria de Educação? Existe alguma forma de monitoramento destas atividades por parte do Estado?**
- 7. O Polo de educação integral Escola de Helena foi o primeiro a ser implementado no estado, mas já foram implementados outros 7 desde 2015.**

Foi feito algum tipo de estudo sobre as ações deste primeiro Polo, cujos resultados tenham chancelado a implementação dos demais?

8. Em sua opinião quais são os maiores desafios enfrentados pela Secretaria de Estado de Educação com relação ao manejo desses polos? E quando eu me refiro a manejo eu falo sobre o financeiro, sobre a designação de profissionais para trabalhar nesse Polo.

9. O Polo de Educação Integral Escola de Helena iniciou suas atividades sem um documento orientador que regulasse as suas atividades. Este documento só foi oficialmente publicado em 2017, dois anos após o início de suas atividades. Essa premissa é verdadeira? Você gostaria de tecer algum comentário crítico sobre essa colocação?

10. Existe mais alguma colocação que você queira fazer sobre a educação integral no estado ou sobre a criação e a manutenção dos polos de educação integral no estado de Minas Gerais?