

## A Fundação Helena Antipoff e o polo de educação integral “Escola de Helena”: percepções obre educação integral, tempos, espaços e participação comunitária

*The Helena Antipoff Foundation and “The Helena School” Polo for integral education: perceptions of integral education, times, spaces, and community participation*

*La Fundación Helena Antipoff y el pollo de educación integral “Escola de Helena”: percepciones sobre la educación integral, tiempos, espacios y participacion comunitária*

### Cláudio Magalhães

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
[claudio.magalhaes@educacao.mg.gov.br](mailto:claudio.magalhaes@educacao.mg.gov.br) | <http://orcid.org/0000-0001-7689-2218>

### Elisabeth Gonçalves de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro – Celso Suckow da Fonseca, Petrópolis, Rio de Janeiro  
[elisabethsouza.cefetrj@gmail.com](mailto:elisabethsouza.cefetrj@gmail.com) | <http://orcid.org/0000-0003-4458-1997>

### Amanda Sangy Quiossa

Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Avaliação da Educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil  
[amandaquiossa@caed.ufjf.br](mailto:amandaquiossa@caed.ufjf.br) | <http://orcid.org/0000-0002-8984-5119>

### Resumo

Discutimos, neste texto, o processo de implementação de um Polo de Educação Integral e Integrada, na região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Nosso objetivo era compreender quais as contribuições e os limites gerados pela implementação de um Polo de Educação Integral na Fundação Helena Antipoff para atendimento de alunos de quatro escolas situadas no município de Ibité (MG). Buscamos investigar, a partir de entrevistas com gestores, professores e oficinairos envolvidos no processo de implementação do polo, quais os obstáculos e aprendizados podem advir de uma experiência como esta.

**Palavras-chave:** Educação integral. Implementação de políticas públicas. Educação Básica.

### Abstract

*In this text we discuss the process of implementation of an Integral and Integrated Education Center located in the metropolitan area of Belo Horizonte (MG). We aimed to understand the contributions and the limits generated by the implementation of an Integral Education Center at the Helena Antipoff Foundation to assist students from four schools located in the municipality of Ibité (MG). We seek to investigate, from interviews with managers, teachers and workshops involved in the implementation process of the implementation of an Integral Education Center, what obstacles and learning can come from such an experience.*

**Keywords:** Integrated education. Implementation of public policies. Basic education.

Artigo recebido em: 24/08/2020 | Aprovado em: 15/02/2021 | Publicado em: 03/06/2021

### Como citar:

MAGALHÃES, Cláudio; SOUZA, Elisabeth Gonçalves de; QUIOSSA, Amanda Sangy. A Fundação Helena Antipoff e o polo de educação integral “Escola de Helena”: percepções obre educação integral, tempos, espaços e participação comunitária. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-16, e31735, jan./jun. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31735>.

## Resumen

Discutimos, en este texto, el proceso de implementación de un Polo de Educación Integral e Integrada, en la región metropolitana de Belo Horizonte (MG). Nuestro objetivo fue comprender los aportes y los límites generados por la implementación de un Polo de Educación Integral en la Fundación Helena Antipoff para atender a estudiantes de cuatro escuelas ubicadas en la ciudad de Ibirité (MG). Buscamos investigar, a través de entrevistas con gestores, docentes y personal encargado de talleres involucrados en el proceso de implementación del Polo, qué obstáculos y aprendizajes pueden surgir de una experiencia como esta.

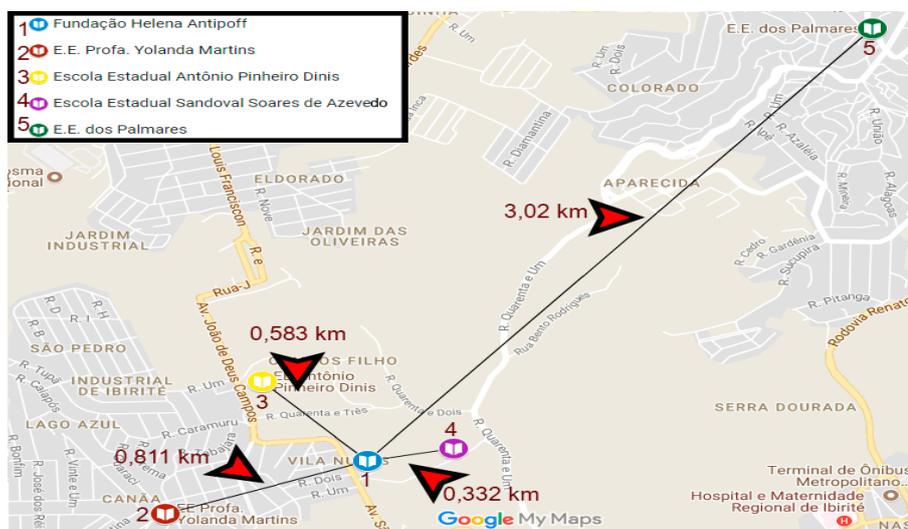
**Palabras clave:** Educación Integral. Implementación de políticas públicas. Educación Básica.

## 1 Introdução

Em Ibirité, encontra-se a Fundação Helena Antipoff (FHA), entidade criada pela Pedagoga e Psicóloga Russa Helena Wladimirna Antipoff. A história da FHA se inicia 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”, conforme cita o próprio site da FHA. O projeto de Helena Antipoff encontrou apoio nos órgãos governamentais e, em 1968, o Prof. Samuel da Rocha Barros, membro do CEE e Diretor do Ensino Médio e Superior do SEE, apoiou a transformação do ISER em Fundação.

Em 2015 iniciaram-se as discussões entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a FHA para a criação do Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”, localizado dentro da FHA, no município de Ibirité, Região Metropolitana de Belo Horizonte. O Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena” foi pensado segundo as normas do Programa Mais Educação. Criado inicialmente atendendo a três escolas estaduais, mas com objetivo de atender a todas as escolas estaduais e municipais do seu entorno. Traz em sua proposta a percepção de uso dos demais espaços educativos do entorno das escolas, citado no documento do Programa Mais Educação como “Cidade Educadora”.

**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



**Fonte:** dos autores, 2020. **Fonte original:** Mapa alterado pelo autor com base em imagens e dados disponibilizados no site [www.google.com.br/maps](http://www.google.com.br/maps).

No mapa acima vemos a localização da FHA e a distância das escolas no entorno. Dentre elas a EE Antônio Pinheiro Diniz atende 1006 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A EE dos Palmares atende 799 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 14 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã e tarde.

A EE Professora Yolanda Martins atende 1507 alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Possui 16 salas de aula utilizadas integralmente nos turnos manhã e tarde. Fato comum entre as três escolas é que no seu entorno não existem quadras ou praças que possam ser utilizadas para oficinas de EI elas estão situadas em áreas de alta vulnerabilidade social.

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 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, diferente das demais escolas do Polo, possui boa infraestrutura, mas sua situação é diferente porque já fazia parte da FHA e encontra-se dentro dos terrenos da instituição, por isso foi anexada automaticamente ao projeto do polo.

Todos os alunos das escolas que compõem o Polo têm direito de participar de qualquer oficina oferecida e não há nenhum tipo de “prova de seleção”, mas a prioridade na escolha das oficinas segue os critérios elencados no Manual do Programa Mais Educação (2007), entretanto eles não são obrigados a participar, ficando a critério das famílias autorizarem e solicitarem sua inscrição no Polo de Educação Integral.

Acreditamos que criação do Polo teve caráter positivo quando se propôs a sanar uma lacuna de ausências dentro do 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, conforme cita o excerto acima, 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 citada acima, podemos ainda perceber alguns pontos falhos nesta perspectiva. De acordo com a documentação utilizada na análise do Polo, tais como atas, documentação orientadora, anotações de reuniões, a maioria ou a totalidade das ações do Polo de Educação Integral em análise 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 apoio às atividades realizadas no Polo.

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 deste polo, verificar o quanto, e se, oportunidades de desenvolvimento integral de suas personalidades foram ofertadas e quanto eles conseguiram apreender dessa possível oferta. Assim sendo, é interessante que o aluno vivencie experiências educativas dentro e fora do estabelecimento escolar.

Concordando com a citação de Ribeiro (2009) acima, o site do Centro de Referência em Educação Integral apresenta a definição dos 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. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementam a extensão do tempo 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 a estas mesmas disciplinas ou à área de artes ou educação física. (BRASIL, 2014)

**A Educação Integral** é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural- e se construir como projeto coletivo compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais

(...) Promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais (CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017).

Tendo explicitado esses conceitos, é importante frisar, como pesquisadores, que o conceito de Educação Integral citado acima é o modelo que entendemos como mais pertinente e 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.

O processo de coleta de dados para esta pesquisa teve como ponto de partida análises de documentos do Polo de Educação Integral. Posteriormente foram realizadas entrevistas *in loco*, que buscaram captar a percepção dos entrevistados sobre Educação Integral, tempos, espaços e participação da comunidade. Apresentamos aos gestores e professores do Polo os questionários das entrevistas. Para a coleta de dados da pesquisa utilizou-se um modelo para aplicação de questionário aos professores e oficinairos e outro modelo foi aplicado aos Gestores das escolas e à Gestora da FHA.

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 a percepção dos sujeitos envolvidos nesta implementação sobre conceitos importantes para a consolidação de uma cultura de Educação Integral.

**Tabela 1:** Sujeitos das entrevistas

| Profissional Entrevistado                  | Quantidade de Entrevistados | Sigla a ser utilizada na Pesquisa |
|--------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| Gestor                                     | 04                          | G1, G2, G3, G4                    |
| Professor atuante na educação Integral     | 04                          | PAEI1, PAEI2, PAEI3, PAEI4        |
| Professor não atuante na educação Integral | 04                          | PNAEI1, PNAEI2 PNAEI3, PNAEI4     |
| Professores do Polo de Educação Integral   | 04                          | PPEI1, PPEI2, PPEI3, PPEI4        |
| Coordenador Pedagógico                     | 04                          | CP1, CP2, CP3, CP4                |

Fonte: dos autores.

## 2 Percepções dos sujeitos entrevistados sobre educação integral, tempos, espaços e participação democrática

Nosso ponto de partida é tentar compreender como os sujeitos da pesquisa pensam a Educação Integral. Ao analisarmos as entrevistas percebemos 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. 1).

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 forma de “continuação”. 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 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.

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 às 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, p. 1).

Percebemos que, assim como a maioria dos entrevistados para esta pesquisa, 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. 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. 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 estou 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, defendem um posicionamento mais próximo do conceito de Educação Integral apresentado.

Analisando as duas vertentes apresentadas, podemos concluir que a maioria dos profissionais entrevistados diverge das ideias defendidas por Moll (2014), que indicam uma ampliação do tempo educativo para além das práticas educativas regulares das escolas. Para a autora, a Educação Integral deve contribuir para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos educandos e não focar apenas na parte acadêmica.

De acordo com nosso levantamento, 35% dos profissionais entrevistados conseguem 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 têm 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.

### **3 Tempos, espaços, a participação da comunidade: 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 havia 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". (PAEI3, 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)

Estes dois profissionais entrevistados, que não atuam com educação integral, negam, 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.

A falta de integração entre os profissionais do turno regular e aqueles que trabalham com a educação integral no Polo reflete, ao nosso 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.

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 acompanham diretamente a vida escolar de seus filhos, por motivos diversos, 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.

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 realizadas no Polo. Esses profissionais alegam que algumas das atividades realizadas têm 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 [...]. (PNAE11, 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 [...]. (PNAE11, 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.  
(PNAE1, 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, p. 47, 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.

#### **4 Considerações finais**

A proposta de criação do Polo de Educação Integral e Integrada “Escola de Helena”, dentro de uma área de vulnerabilidade social, pretendia responder a uma demanda social referente à ampliação de oferta de Educação Integral e por conseguinte pelo estabelecimento de processos que garantam uma educação de qualidade.

Acreditamos que após analisarmos todo o material teórico levantado, assim como o resultado das visitas *in loco* e das pesquisas de campo, 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 e, principalmente, sem o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva que levasse ao engajamento de todos os sujeitos: gestores, professores, pais, alunos, comunidade em geral.

A falta de uma integração entre as escolas regulares e o polo leva à existência de problemas pedagógicos que precisam ser resolvidos, como a articulação entre as atividades da educação integral e as atividades da educação

regular, participação 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.

Percebemos também 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 a 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.

Entendemos que a proposta dos Polos de Educação Integral e Integrada é uma proposta viável e plausível, entretanto será necessário que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais 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 deveria 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.

## Agradecimentos

Ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAED/UFJF.

## Referências

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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 1 fev. 2017.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

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 maio 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral**. 2017. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 15 maio 2017.

MOLL, Jaqueline. Jaqueline Moll e a Educação Integral. [Entrevista concedida a Yuri Corrêa] **Site da Revista UFRGS Ciência**. Porto Alegre, 10 Mar. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/secom/ciencia/jaqueline-moll-e-a-educacao-integral/>

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

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+espaços+educativos:+um+diálogo+necessário](http://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+espaços+educativos:+um+diálogo+necessário). Acesso em: 21 maio 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: 3 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.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2014. 504 p.

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.

RIBEIRO, Darcy. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Revista Estudos Avançados**. v. 5, n. 13. São Paulo, set./dez. 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.

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### Contribuição de autoria

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Cláudio Magalhães; Elisabeth Gonçalves de Souza; Amanda Sangy Quiossa.

**Coleta de dados:** Cláudio Magalhães; Elisabeth Gonçalves de Souza; Amanda Sangy Quiossa.

**Análise de dados:** Cláudio Magalhães; Elisabeth Gonçalves de Souza; Amanda Sangy Quiossa.

**Discussão dos resultados:** Cláudio Magalhães; Elisabeth Gonçalves de Souza; Amanda Sangy Quiossa.

**Revisão e aprovação:** Cláudio Magalhães; Elisabeth Gonçalves de Souza; Amanda Sangy Quiossa.

### Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

### Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

### Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

### Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.

### Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

### Sobre os autores

#### Cláudio Magalhães

Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Inglês e suas literaturas) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/UFJF). Informações complementares: Técnico da Educação na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Atua na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (EFDP) com o Gerenciamento da equipe responsável pelo Livro e Material Didático.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4489345919154323>.

#### Elisabeth Gonçalves de Souza

Licenciada em Pedagogia (UNIPAC/Barbacena). Mestre em Educação (UFSJ). Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro Celso Suckow da Fonseca (Lotada na Licenciatura em Física do Campus Petrópolis). Professora Colaboradora do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/UFJF).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3039791823743863>.

#### Amanda Sangy Quiossa

Graduada em História (UFJF). Mestre em Educação (PPGE/UFJF). Suporte de Orientação (PPGP/CAED/UFJF).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6424742707545368>.