

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento

Elisane dos Santos Gomes

**AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
Experiência dos Polos de Educação Integral em Minas Gerais**

Belo Horizonte

2020

Elisane dos Santos Gomes

**AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
Experiência dos Polos de Educação Integral em Minas Gerais**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Luana Carla Martins Campos Akinruli

Belo Horizonte

2020

301	Gomes, Elisane dos Santos
G633a	Avanços e desafios da educação integral [manuscrito] : experiência dos polos de educação integral em Minas Gerais / Elisane dos Santos Gomes. - 2020.
2020	47 f. : il. Orientadora: Luana Carla Martins Campos Akinruli.
	Monografia apresentada ao curso de Especialização em Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
	Inclui bibliografia
	1.Educação Integral. 2.Polos de Educação Integral. 3.Minas Gerais. 4.Fundação Educacional Caio Martins. I. Campos, Luana Carla Martins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
**Departamento de Sociologia**  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31.270-901 - Belo Horizonte - MG

## **ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS: FORMULAÇÃO E MONITORAMENTO**

### **ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE 2017770811 - ELISANE DOS SANTOS GOMES**

Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia do Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento, composta por Orientador: Luana Carla Martins e Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues para examinar a monografia intitulada “*Avanços e Desafios da Educação Integral: Experiência dos Polos de Educação Integral em Minas Gerais*” de 2017770811 - ELISANE DOS SANTOS GOMES. Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da banca examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela aprovação da monografia. Para constar, foi lavrada a presente ata que vai datada e assinada pela Coordenadora.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020

Profa. Danielle Cireno Fernandes  
Coordenadora do Curso de Especialização em  
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema geral a Educação Integral, na abordagem de seus avanços e desafios, utilizando como objeto de estudo o caso do Polo de Educação Integral da Fundação Educacional Caio Martins. Este trabalho abordará a trajetória da Política de Educação Integral no Brasil, bem como suas experiências ao longo da história, a metodologia acerca da concepção dos Polos de Educação Integral e sua implantação. Pesquisas bibliográficas, documentos internos, pesquisa qualitativa, além das nossas vivências como parte da equipe que participou das discussões em torno desta temática em Minas Gerais, foram utilizadas como fontes de informação.

A constituição desta política no Brasil vem se conformando desde a década de 1930, passando por idealizadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e vários outros, porém, apesar dos avanços em torno da temática, principalmente no que se refere à legislação brasileira, percebemos que, atualmente, tal política se constitui, não raras vezes, como de governo, e não de Estado. Ademais, a falta de investimento e estrutura impedem a oferta de uma educação integral de qualidade.

**Palavras-Chave:** Educação Integral; Polos de Educação Integral; Minas Gerais; Fundação Caio Martins.

## **ABSTRACT**

The present work has as main topic the Integral Education: Advances and challenges, using as object of study the case of the Caio Martins Educational Foundation's Integral Education Center. It will address the trajectory of the Integral Education Policy in Brazil, as well as its advances throughout history, the methodology regarding the conception of the Integral Education Poles and its implementation. It was used as a source of information bibliographic research, internal documents, qualitative research and my experience as part of the team that participated in discussions on this topic in Minas Gerais.

The constitution of this policy in Brazil has been forming since the 1930s, including creators such as Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire and many others. Today it is often constituted as a policy of government and not of state. In addition, the lack of investment and structure make it impossible to provide quality comprehensive education.

**Keywords:** Integral Education; Poles of Integral Education; Minas Gerais; Fundação Caio Martins.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
2. PROBLEMAS DE PESQUISA.....	09
3. OBJETIVOS.....	11
4. DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	12
5. JUSTIFICATIVAS E RESULTADOS.....	31
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS.....	42

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem o objetivo de analisar a política de Educação Integral em Minas Gerais, a partir do exame de seus avanços e desafios. Para tanto, utilizamos como objeto de estudo os Polos de Educação Integral da Fundação Educacional Caio Martins em Minas Gerais e analisamos os desafios na concretização da implantação de tais polos.

A política de Educação Integral no Brasil tem seus primórdios na década de 1930, através do “Manifesto dos Pioneiros Nova Escola”, de Anísio Teixeira, com a discussão de uma educação pública que contemplasse outras formações além do currículo formal, de maneira abrangente e de qualidade para todo País. A partir de então, tivemos várias iniciativas e movimentos em busca da efetivação de um conceito de Educação Integral cada vez mais amplo, a exemplo das Escola-Parque e Escolas-Classe, Centros Integrados de Educação Pública - CIEP, Centros Integrados de Apoio à Criança - CIAP.

Sabemos que diversas transformações ocorreram na sociedade, desde então, principalmente no que se refere à garantia dos direitos sociais. Na tentativa de consolidação de uma política de Educação Integral, notamos um grande avanço em termos legislativos principalmente através da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dessa forma, a Educação Integral passou a compor a pauta de discussões educacionais do país e a desenvolver propostas educacionais e de financiamento para sua execução.

Deste modo, pretendemos, neste trabalho, discutir os avanços relacionados a essa política e os desafios inerentes aos dias atuais.

O conceito de Educação Integral se conforma, em linhas gerais, pela formação integral do sujeito, associada a multidimensionalidade da formação, buscando desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Analisaremos, então, nesta pesquisa, se a prática reflete a concepção desta política, e se tal política, a de Educação Integral, está internalizada em nossa sociedade como uma política de Estado ou de governo.

As políticas de Estado são aquelas que se solidificam através de programas e ações com a participação dos governos e sociedade civil, para assegurar, entre outros direitos, o da cidadania, o qual é previsto constitucionalmente. Já as políticas de governo podem expressar tão somente propostas apresentadas por determinado

representante, geralmente limitada ao seu tempo de mandato e não se concretizam enquanto políticas públicas voltadas para a necessidade da sociedade. Neste caso, cabe aos governos sucessores a continuidade ou não de tais políticas, ou ainda a ênfase que dará para a questão em sua gestão.

Nossa trajetória profissional motivou a realização do presente estudo, uma vez que tivemos a oportunidade de compor a equipe da Diretoria de Educação e Assistência da Fundação Educacional Caio Martins (FUCAM). Naquela ocasião, discutimos o processo de reordenamento da referida Fundação, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho - SEDESE de Minas Gerais, dedicando atenção às metodologias para implantação dos Polos de Educação Integral, além de participar ativamente do processo de implantação deles, bem como das avaliações das suas potencialidades e desafios.

## 2. PROBLEMAS DE PESQUISA

A Educação Integral no Brasil está sob discussão e implementação de diferentes formas ao longo do tempo. A interpretação diversa do conceito de Educação Integral e em Tempo Integral desencadeou vários modos de execução dessa política, os quais nem sempre carregam o conceito de uma formação integral do sujeito.

A falta de apropriação do verdadeiro sentido de uma educação integral prejudica a formação do indivíduo em aspectos diversos da vida humana e social, além de produzir um equívoco ao focar apenas na aprendizagem de conteúdos programáticos, o que contribui para uma ideia de que educação integral é um modelo de extensão de carga horária, no qual os pais podem deixar seus filhos, enquanto trabalham.

A necessidade de aprimoramento dessa política traz consigo uma série de questionamentos que nos fazem refletir se, realmente, as experiências existentes até hoje contemplam o conceito no qual ela foi pensada.

Nessa perspectiva, analisar a forma como se constitui a política de Educação Integral em Minas Gerais nos traz os seguintes questionamentos: Educação Integral se constitui como uma política de governo ou de Estado? Houve investimento por parte dos governos no avanço e qualificação dessa política? Essas perguntas refletem o histórico do desenvolvimento da Educação Integral no Estado de Minas Gerais, e nos permitem pensar nos desafios vivenciados para efetivação de tal política.

Há ainda outras duas questões as quais devem ser consideradas para essa reflexão: Educação Integral se constitui como um modelo pedagógico? Há apropriação do conceito de educação integral?

Os questionamentos trazidos à baila anteriormente nos permitem pensar sobre os desafios vivenciados pelos gestores, profissionais, estudantes e suas famílias na implementação da política de Educação Integral no Estado e sobre a efetividade da referida política no sentido de ofertar uma Educação que contemple o conceito de uma formação integral do sujeito.

A pesquisa em foco traz como objeto de análise os Polos de Educação Integral da Fundação Educacional Caio Martins, uma das estratégias utilizadas para ampliação da oferta de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, de forma a

possibilitar novas interações educativas. Para contemplação de uma educação Integral, ressaltamos, é necessário considerar uma série de fatores como: profissionais capacitados e envolvidos com a proposta, espaço físico adequado e materiais pedagógicos, entre outros. Desta forma, pensar nos avanços e desafios da política de Educação Integral em Minas Gerais requer um olhar minucioso sobre questões básicas, dentre os quais citamos a falta de preparação dos profissionais que atuam na Educação Integral e a falta de investimento formativo, fatores que prejudicam o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade e, conseqüentemente, fazem com que a prática seja realizada sem planejamento e intencionalidade pedagógica.

(...) “buscar novos caminhos”, adotando políticas educacionais e sociais em que os envolvidos neste processo sejam comprometidos com a busca de renovações, de recomeços, onde estejam dispostos a reinventar-se a cada dia, onde atribuam à educação, a tarefa de ensinar a aprender, a fim de possibilitar a adaptação às constantes transformações, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos, com competência e qualidade. (FLORIANÓPOLIS, 2012: 12)

Assim, é possível perceber que vários desafios permearam a constituição da política de Educação Integral no Estado de Minas Gerais e que são necessários novos debates e pesquisas, para aprimoramento de pontos referentes a tal matéria, os quais estão muito além de serem apenas uma questão de ampliação escolar.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

Analisar a Política de Educação Integral desenvolvida pelo Estado e Minas Gerais, entre os anos de 2007 a 2018, através de uma análise de seus avanços e desafios, utilizando como estudo de caso os Polos de Educação Integral da Fundação Educacional Caio Martins, de forma a analisar os desafios na concretização da sua implantação.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar as principais experiências brasileiras desenvolvidas especialmente a partir dos anos de 1930 que renderam contribuições para as propostas atuais de Educação Integral.
- Analisar as diversas interpretações do conceito de Educação Integral ao longo dos anos, suas modificações e contextos sociais.
- Discutir sobre a metodologia utilizada para a implantação dos Polos de Educação Integral em Minas Gerais.
- Refletir sobre a efetividade da proposta Polo de Educação do Integral, no caso em estudo, de forma a apontar os desafios e avanços encontrados em sua realização.

#### 4. DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este trabalho traz contribuições sobre educação e estudo de caso na perspectiva de autores como Magalhães (2018), Figueiredo (2018), Moll (2014), Cavaliere (2002) e Arroyo (2011). Para realização desta pesquisa, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, a análise quantitativa e a observação participante.

Utilizamos a metodologia teórica empírica e destacamos que a pesquisa de campo teve como base as nossas vivências profissionais, enquanto estivemos a serviço do Governo do Estado de Minas Gerais, em torno das discussões sobre a concepção e implantação dos Polos de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, através da Diretoria de Educação e Assistência da Fundação Educacional Caio Martins. Além disso, para a realização deste trabalho, utilizamos estudos publicados sobre o assunto, levantamentos bibliográficos, documentos internos de gestão, como avaliações, documentos e resoluções.

Do ponto de vista conceitual, é necessário entender o contexto histórico da Educação Integral no Brasil, bem como os conceitos que balizam a educação integral e a legislação vigente. Definir um conceito para Educação Integral no Brasil não é uma tarefa simples, visto que diversas interpretações são dadas para a temática no desenvolvimento das propostas educacionais. Muitas delas estão associadas a questão da ampliação da jornada escolar:

Presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral. (PESTANA, 2014: 25)

Considerando essas diversas abordagens, é preciso explicitar um conceito que contemple aqui a abordagem da discussão que faremos neste trabalho. Assim sendo, temos a seguinte definição:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de

linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. (MAURÍCIO, 2009: 54-55)

Geralmente, a ideia de ampliação de tempo está associada a ampliação de oportunidades, sendo ela uma extensão da jornada escolar com objetivo de qualificar as ofertas educacionais por meio da aproximação com os estudantes. Importante se faz diferenciar os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, o primeiro está relacionado à formação do ser humano como um todo, ou seja, desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, morais, culturais entre outros e o segundo, por sua vez, está relacionado à utilização do tempo integral, considerando turno e contraturno, com o aumento da permanência do estudante na escola para realização de processos formativos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), documento de caráter normativo para educação básica, afirma o seu compromisso para com educação integral, com vistas à formação do ser humano como um todo:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BNCC, 2018: 14)

Nesta perspectiva, é possível observar que somente a carga horária destinada para trabalhar o conteúdo programático nem sempre é suficiente para uma formação integral do estudante. Assim, fica clara também a importância da educação em tempo integral, diferente de uma educação integral confundida por muitos como uma extensão de carga horária escolar, para que os pais possam deixar seus filhos na escola, enquanto trabalham, ou como um simples recurso para ocupar o tempo ocioso dos estudantes. As concepções são construções históricas relacionadas aos contextos e anseios de cada momento da sociedade, considerando o contexto político, experiências educacionais e sociais. Nesta perspectiva,

abordaremos abaixo o contexto histórico da educação integral no Brasil, os avanços e desafios ao longo da história.

A Educação Integral no Brasil tem seus primórdios na década de 1930, com Anísio Teixeira, através do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. De acordo com Coelho (2009:90), o movimento discutia a criação de um sistema de educação público abrangente e de qualidade para todo país. A proposta continha a seguinte perspectiva:

(...) 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: 79)

Para Anísio Teixeira, a educação pública do país deveria oferecer oportunidades completas de vida, nesse sentido pontua:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962: 24)

O autor possuía uma visão ampliada da educação e defendia que a educação pública deveria se dar de forma integral, de uma maneira que extrapolasse a mera instrução, com a capacidade de oferecer aquilo que a família não tinha condições de ofertar.

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas. (TEIXEIRA, 1997: 65)

É importante lembrar que, no começo do século XX, o conceito de uma educação pública integral continha diferentes correntes ideológicas, segmentadas por diferentes projetos políticos. De um lado, as correntes autoritárias e elitistas que se baseavam no conceito de educação da Ação Integralista Brasileira<sup>1</sup>, as quais defendiam uma educação para controle social e tinham o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência, como princípios. O lema dessa vertente era: “Educação integral para homem integral”. Por outro lado, tivemos correntes liberais, das quais Anísio Teixeira foi um dos idealizadores, que defendiam uma educação para reconstrução das bases sociais, exercício da democracia e o fortalecimento de uma educação pública de qualidade.

Em continuidade ao projeto defendido por Anísio Teixeira, em 1960, o presidente Juscelino Kubitschek convidou o próprio Anísio Teixeira para dar andamento a proposta, por meio da criação das Escolas-Parques e Escolas-Classes e, então, as primeiras discussões foram realizadas na tentativa de efetivação de um sistema público educacional, com objetivo de promover uma jornada escolar em tempo integral, visando uma educação completa ao cidadão.

A Escola-Parque era voltada para atividades educativas que continham trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Enquanto as Escolas-Classe estavam voltadas para as atividades da educação regular, como ciências naturais e sociais, aulas de português, leitura, escrita e matemática. Nesta perspectiva, as atividades eram oferecidas em dois turnos: em um turno, os estudantes frequentavam a escola-classe e no outro, a escola-parque.

Na década de 60, aconteceram várias iniciativas com objetivo de discutir uma educação integral que rompesse com o modelo tradicional de escola e oferecesse aos filhos da classe trabalhadora uma educação emancipatória que possibilitasse aos sujeitos, além da aquisição de conhecimento, a capacidade de protagonizar uma transformação social.

Manifestações como o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, que tinha o objetivo de reunir pessoas interessadas em realizar ações educacionais de cunho popular e que teve Paulo Freire como um dos seus principais membros,

---

<sup>1</sup> Ação Integralista Brasileira – AIB se transformou em partido político em 1935 com objetivo de ser mais que um partido político defendendo uma compressão filosófica de mundo na qual a educação era um pilar fundamental que trabalharia aspectos para além da alfabetização considerando a doutrinação, obediência e sacrifício pela pátria elementos essenciais.

segundo o qual:

O modelo de “educação para o homem” e não “educação com o homem”, visando formas de pensar a alfabetização mais além do que saber ler e escrever decodificando algo, alfabetizar seria o que se entende daquilo que se lê e escrever aquilo que se entende. Numa situação de injustiça social, vivida pelas populações menos abastadas, é que Freire evidencia a necessidade de uma libertação dos povos oprimidos, por intermédio da humanização em processo, afirmando que a libertação autêntica não é algo que se deposita no sujeito, mas sim algo que permite a ele se reconhecer como oprimido para, então, agir e intervir visando à modificação de sua realidade; é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (TORRES e TIMBO, 2015: 15)

Paulo Freire também inspirou outras iniciativas vinculadas à valorização da cultura e à importância da conscientização política dos estudantes, como a campanha “de pé no chão também se aprende a ler e escrever”, a qual ocorreu no Município de Natal, no Rio Grande do Norte, e foi concebida para combater o alto índice de analfabetismo no município.

Pareceu-nos, então, que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1963: 17)

É possível observar, no decorrer da história, o contexto de luta para rompimento com o modelo tradicional de educação em busca de um sistema público educacional que considera a formação dos sujeitos em todas as dimensões.

Sob esta mesma ótica, na década de 1980, outra proposta foi desenvolvida por Darcy Ribeiro, na perspectiva da educação integral através dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). O CIEP incorporava além da educação regular, a assistência à saúde física e mental do estudante e sua família, como forma de minimizar as condições sociais e educacionais da época.

De acordo com Cavaliere (2005), o CIEP tem fortes influências dos projetos de Anísio Teixeira, que defendia uma escola pública que possibilitasse não somente o acesso ao ensino formal, mas uma educação que contemplasse uma melhoria de vida, na qual era imprescindível aprender além da leitura, escrita e matemática, cuidados com a higiene, percepção crítica, meditação e conhecimento.

O projeto dos CIEPs contou com um estudo feito por Darcy Ribeiro, que apresentava o número de matrículas de primeira a quarta série no período de 1975 a 1980 e que apresentava a necessidade de ampliação dos turnos escolares, de forma a possibilitar o atendimento dos filhos da classe trabalhadora.

Nossa escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista (...) temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito ela recebe as crianças populares massivamente, mas tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneiras e as exclui da escola (...) ela de fato, se estrutura para educar as classes abandonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria da sua clientela. (RIBEIRO, 1986: 14)

Desta forma, era preciso pensar em um modelo de educação semelhante ao de outros países, em que o sistema educacional possibilitasse aos pais a oportunidade de trabalhar, enquanto seus filhos estavam na escola.

Já na década de 1990, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, foi lançada a proposta dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC). O projeto CIAC utilizou a metodologia da Escola-Parque de Anísio Teixeira e dos Centros Integrados de Educação Públicas de Darcy Ribeiro. O CIAC foi implantando no estado do Rio de Janeiro, durante a gestão Leonel Brizola, e foi coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), sob a coordenação do titular do Ministério da Saúde. Os Centros contavam com estruturas destinadas à creche e à pré-escola, à escola de 1º grau em tempo integral, ao Centro de Saúde e Cuidados Básicos da Criança e ao Centro de Convivência Comunitária e Esportiva.

Segundo Ferreti (1992), o projeto do CIAC tinha o objetivo de dar resposta à situação de extrema vulnerabilidade social vivenciada por grande parcela das crianças e adolescentes brasileiros na época e, na mesma perspectiva dos projetos anteriores, tentava ampliar as possibilidades educativas para além ensino formal. Após esse período, é possível notar a perda de força das iniciativas voltadas para Educação Integral, observamos algumas tímidas estratégias por parte do Governo

Federal entre 2004 e 2006, através do financiamento de ações educativas complementares.

No Governo de Luís Inácio Lula (2007) foi criado o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo principal de reformular os projetos educacionais, de forma que o currículo pudesse ser rearticulado, buscando-se uma integração entre a vida escolar do estudante e o contexto espacial no qual ele está inserido, por meio da ampliação dos tempos escolares e da utilização dos espaços educativos no intuito de utilizar outros espaços com potencial educativo, como praças, quadras públicas, parques e jardins, entre outros.

Através do percurso histórico, é possível perceber que as pautas em torno de uma educação integral no Brasil estão em constante discussão, há um certo tempo, e alguns elementos comuns podem ser observados em todas essas propostas. Dentre eles, a percepção da necessidade de que a educação proporcionasse aos indivíduos o desenvolvimento do intelecto, corpo, saúde, cultura e trabalho, de forma tal que o indivíduo trabalhasse em suas diferentes potencialidades.

Porém, no decorrer dessa trajetória, é notória a existência de uma lacuna entre objetivos traçados e a prática realizada, a qual é ocasionada pela falta de profissionais capacitados nas atividades desenvolvidas, espaços físicos adequados para as atividades e recursos necessários para investimento em materiais, alimentação, etc. Além disso, é necessário o aprofundamento teórico-metodológica nas discussões que se apropriam do termo escola integral, para que haja maior clareza no entendimento do conceito e do objetivo da educação integral, os quais, não raras vezes, não são apreendidos pelos gestores, profissionais e famílias.

Para Paulo Freire (2005), a educação não pode ser um ato de depositar conhecimento, mas um momento de partilha, de encontro entre sujeitos e mundo, que através da partilha dos saberes propagam a realidade, possibilitando assim o conhecimento transformador e crítico.

A mim me interessa, [...], deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer. (FREIRE, 2005: 46)

A educação integral tem o objetivo de desenvolver os potenciais dos indivíduos, partindo do princípio de que cada pessoa deve ser plural e ter acesso a diferentes oportunidades de educação. Porém, é importante pensar que a simples inserção de algumas atividades que fogem ao currículo da educação formal não necessariamente a transformam em uma educação integral (com formação integral do sujeito). O processo de aprendizagem deve ser visto de forma ampla, uma oficina de dança, por exemplo, não deve ter o objetivo único de ensinar apenas movimentos performáticos, mas também seus aspectos culturais, sociais e sua representatividade no mundo, além de trabalhar a multidisciplinaridade, pois, através da dança, o aluno pode desenvolver noções de matemática, português, geografia, biologia e etc. Tudo isso contribuirá para que o estudante aprenda de maneira contextualizada.

Para que seja possível alcançar essa concepção, é preciso que as práticas educativas estejam articuladas com a promoção e o desenvolvimento do sujeito, a fim de que este se torne protagonista da sua história.

O direito à educação foi garantido no Brasil através da Constituição Federal no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ainda que a Constituição traga a educação como um dever, sabemos que a educação pública necessita de investimento para a oferta de uma educação de qualidade e atendimento da demanda da sociedade em todos seus âmbitos. É preciso lembrar que o direito à educação é um direito social que tem como objetivo a igualdade entre pessoas. Desta forma, ainda nos dias atuais, a luta por uma educação de qualidade, acessível a todas as pessoas, sem distinções, é uma constante pauta da sociedade.

De igual maneira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) resguarda o direito à educação:

Art. 53. A criança e ao adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo

para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho (...).  
(BRASIL, 1990)

De acordo com ECA, nenhuma criança ou adolescente pode deixar de estudar por falta de acesso à escola. O referido diploma legal, mais uma vez, reforça a necessidade de um sistema educacional que seja para todos, o qual deve possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento e a qualificação profissional, para que possam desenvolver seus conhecimentos e habilidades.

Observamos, durante a pesquisa, que as leis tratam do desenvolvimento integral do ser humano. Sob este prisma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) faz menção à escola de tempo integral:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

A Lei nº 10.172 do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta a Educação Integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil (BRASIL, 2001). Em 2014, o PNE apresentou como meta:

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. (BRASIL, 2014)

É perceptível o avanço dos instrumentos legais voltados para a educação. A constituição de 1988 e o ECA garantem o acesso à educação pública para todos, e a LDB e o PNE apresentam o direito a uma educação integral com a ampliação da jornada escolar e com atividades que vão além do ensino regular, focada na multidisciplinaridade, além de considerar aspectos culturais e esportivos. Isto posto,

é preciso pensar uma educação integral que reconheça o estudante na sua integralidade, garantindo a formação humana, o aprendizado e o exercício da cidadania.

Do ponto de vista da implementação da política de Educação Integral nos dias atuais, a criação e implementação da Educação Integral ocorreu através da Portaria Interministerial nº 17/2007, do Governo Federal, com o Programa Mais Educação, que estabeleceu a meta de aumentar o tempo/escola por meio de atividades no contraturno do ensino regular. Além disso, o Programa prevê a destinação de recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas públicas prioritárias que desenvolvem a política de educação integral.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), e a organização dos macrocampos foram desenhados da seguinte forma: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

O objetivo do Programa é diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar. Assim, são previstos alguns critérios para definição do público atendido: estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência.

A partir dos critérios mencionados anteriormente, cada escola tem autonomia para, através do seu Projeto Político Pedagógico e em diálogo com a comunidade escolar, decidir quantos e quais alunos participarão das atividades de Educação Integral.

No ano de 2016, houve a reformulação do Programa Mais Educação e o projeto passou a ser chamado Programa Novo Mais Educação, instituído através da

Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, o novo projeto veio com objetivo de melhorar a aprendizagem das disciplinas de língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar. Sua implementação se deu através de oficinas de acompanhamento pedagógico em português e matemática, além de atividades voltadas para arte, cultura, esporte e lazer. Desta forma, espera-se melhorar o desempenho dos estudantes atendidos contribuindo para:

- 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 Programa Mais Educação prevê ainda a articulação e cooperação com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação por meio de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC. Assim sendo, são adotados os seguintes critérios para priorização das escolas:

- 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)

Em Minas Gerais, as iniciativas voltadas para educação integral começaram no município de Belo Horizonte no período de 1993 a 1996, quando a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte apresentou uma proposta pedagógica ao Conselho Estadual de Educação que contemplava a formação integral do estudante. A proposta tinha como objetivo romper com o modelo educacional vigente, chamado Escola Plural. O Programa Escola Plural tinha como

base dois eixos estruturantes, o direito à educação e uma educação inclusiva. O referido programa foi pensado a partir da necessidade de se criar um espaço escolar que fosse capaz de assegurar a inclusão de todos os setores da sociedade, inclusive os marginalizados, garantindo, além do acesso à educação formal, a possibilidade de construir conjuntamente novos conhecimentos e saberes.

O projeto continha 7 eixos estruturantes que levavam em consideração a seguinte perspectiva:

- 1) A construção de uma escola pública que considere a formação do sujeito em sua totalidade, desta forma a escola deve ser um espaço plural que contemple as dimensões da formação humana no processo de aprendizagem dos seus indivíduos. Tendo em primeiro lugar um espaço educacional articulado com a pluralidade dos espaços educativos e tempos socioculturais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Em segundo lugar, uma escola que leve em consideração a socialização, individualidade e que possibilite o acesso as identidades culturais e a construção de realidades diversas.
- 2) Espaços escolares privilegiados, que possibilite as vivências culturais coletivas, recriação e expressões culturais. Assim, o espaço escolar deve-se articular com os espaços de produção cultural da cidade, assegurando a construção de um currículo escolar que leve em consideração a cultura local.
- 3) Constituir uma educação além dos muros da escola, de forma que a mesma se represente como espaços de produção de conhecimentos coletivos através da participação dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimento. Assim a educação deve se constituir de forma inclusiva.
- 4) Formação de uma escola capaz de redefinir os aspectos materiais e organizativos transformando-a em uma escola democrática e igualitária em todos seus processos de desenvolvimento na construção do seu cotidiano.
- 5) Escola que proporcione vivências de cada idade de formação, sem interrupção, compreendendo as fases inerentes de cada uma delas e seu processo de formação. Preparando seus sujeitos para compreensão dos direitos futuros, se constituindo como um espaço de cidadania.
- 6) Um espaço escolar que garanta socialização considerando a faixa etária, reduzindo as rupturas decorrentes da reprovação escolar e que reconheça a força da socialização e formação para alunos do mesmo ciclo escolar. O

tempo escola deve se articular com a socialização no convívio entre estudantes do mesmo ciclo, rompendo com logicas passadas de reprovação, vencimento de etapas, avaliações de rendimentos e etc.

- 7) Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais, reconhecendo-os como sujeitos centrais na construção de uma educação eficaz e de qualidade. Assim é necessário garantir formação continuada para que se tenha uma oferta educacional dinâmica e plural. Desta forma, inclui-se o tempo remunerado dos profissionais, atividades coletivas de formação e aperfeiçoamento, quantitativos de professores por turma de acordo com a capacitação exigida no plano individual ou coletivo da escola.

Nesse sentido, o desafio se configurou em uma perspectiva de desenhar um modelo pedagógico que levasse em consideração a problematização cotidiana, de uma maneira tal que a ela se tornasse uma construção coletiva e colaborativa entre todos os envolvidos.

A ideia de ciclo de formação é central na proposta da Escola Plural. É onde se concretizam princípios como: garantia da continuidade do processo de formação dos educandos, respeito aos ritmos de aprendizagem e às diversidades culturais, respeito às vivências próprias de cada idade de formação.

Falar dessa continuidade do processo de formação do indivíduo não significa que ele esteja sendo aprovado automaticamente. A mudança de concepção de avaliação na proposta dos Ciclos de formação contribui para redimensionar esse equívoco. O que se percebe nas escolas no movimento de implementação do Programa, é uma preocupação, cada vez maior, com a formação global do indivíduo, demonstrada pela constante reformulação da concepção do sujeito que aprende e na busca de processos avaliativos que contribuam para o desenvolvimento do indivíduo em suas várias dimensões: social, cognitiva, afetiva, cultural, estética e ética. Nesse processo o aluno é considerado em suas diferenças de ritmos, gênero, raça classe e experiências/vivências culturais. Entre esses processos avaliativos estão presentes as provas, os exercícios, os trabalhos individuais e de grupo, os conselhos de classe, mas sem a perspectiva controladora e classificatória. A partir do uso desses instrumentos, os professores podem acompanhar o processo de aprendizagem e de

desenvolvimento do aluno. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 1998)

De acordo com Figueiredo (2018), houve muita resistência ao modelo de educação plural, principalmente por haver a interpretação de que não haveria mais reprovação. Para muitos, isso levaria a dificuldade na aprendizagem através da leitura e da escrita.

Não basta a apresentação de linhas gerais direcionadas, como já foi proposto nos cadernos da Escola Plural. A ausência de tais parâmetros tem dificultado a organização do processo de ensino, a articulação coletiva do trabalho entre ciclos e os processos de avaliação. Tem favorecido, inclusive, o retorno a uma perspectiva seriada, porque os professores têm utilizado os materiais disponíveis no mercado e todos eles fundamentados no modelo seriado. (DALBEN, 2000: 118)

As dificuldades encontradas em torno da implementação da escola plural levaram a apresentação e concretização da proposta de educação integral no município, a qual teve por base os objetivos da própria escola plural de ser ter uma educação mais democrática, inclusiva e plural.

Na esfera Estadual, a ampliação da jornada escolar começou em 2005 com a criação do Projeto Aluno de Tempo Integral, com abrangência em quatorze municípios do Estado.

Coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), o projeto continha o seguinte objetivo:

Promover mudanças nas escolas e no sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades, celebrando a diversidade de gênero, de raça e etnia, de linguagem, de origem, de nível de aquisição de aprendizagem ou deficiência. Os alunos deverão ser percebidos como sujeitos que têm diferenças. Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique a ausência de avaliação. Também a função da escola será ampliada, não se restringindo a ensinar a ler e escrever. (MINAS GERAIS, 2006: 12)

Do excerto anterior, podemos extrair que a proposta era voltada para o auxílio na defasagem dos estudantes nos conteúdos programáticos do ensino regular, sem, no entanto, considerar o desenvolvimento de novas habilidades. Para mais além,

observamos a conversão do conceito de educação integral em aula de reforço, o que limita e permite interpretações equivocadas sobre o tema.

A Política de Educação Integral em Minas Gerais passou por várias modificações. No ano de 2009, foi instituído o Projeto Escola Tempo Integral com a proposta de ampliação da jornada educativa na Rede Estadual. Em 2012, aliado ao Programa Mais Educação, houve a ampliação das oportunidades educacionais para estudantes em vulnerabilidade social. A partir de 2015, a SEE, para ampliar a oferta de Educação Integral no Estado com objetivo de ofertar educação além dos muros da escola, estendeu a jornada educativa para sete horas sob a seguinte perspectiva:

Promover a formação integral do estudante significa que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens, assegurando ao estudante um tempo qualificado de vivência cultural e um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política. Isso significa ofertar aos estudantes um currículo integrado que permite a eles aprenderem a se alimentar e a cuidar de seu corpo, bem como compreender e respeitar a diversidade. Conhecimentos esses, tão importantes quanto aprender a ler, escrever e contar. Aprender a circular na cidade de forma autônoma e acessar os diferentes espaços, para além dos muros da escola, também faz parte da aprendizagem para a cidadania que reconhece na ocupação do território e na constituição de identidades com a comunidade possibilidades de exercício pleno da cidadania. (DOCUMENTO ORIENTADOR EDUCAÇÃO INTEGRAL, MINAS GERAIS: 3)

Com o passar dos anos, aspectos importantes foram incorporados à política de educação integral, como a necessidade da formação integral do sujeito em uma educação que extrapole os muros da escola, considerando tempos e espaços educativos. Apesar disso, é possível observar que, no decorrer da história, a Educação Integral foi tratada como uma política de governo e não foi consolidada como uma política de Estado, ou seja, normal e geralmente, o governo sucessor não dá continuidade ao trabalho que estava em andamento.

Também em 2015, em parceria com outras instituições públicas e/ou privadas, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais criou os Polos de Educação Integral, com o objetivo de cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, a qual trata da oferta de educação Integral para no mínimo 50%

das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, ampliando as possibilidades educativas. O objetivo dos Polos é potencializar o aproveitamento do potencial educativo dos territórios para abarcar não somente o aspecto cognitivo do fazer educativo, 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 famílias e garante o acesso à educação, à cultura, ao esporte e à saúde.

Um Polo de Educação Integral e Integrada é caracterizado pela oferta de Educação Integral e Integrada em um espaço externo ao escolar, por meio de uma parceria com instituições públicas ou privadas do entorno, em que há atendimento a duas ou mais escolas, com a característica de uma gestão compartilhada da proposta educativa. O principal objetivo dos Polos é contribuir no cumprimento da meta 6 do PNE e favorecer a ampliação de espaços, recursos e atores no desenvolvimento integral e na proteção social de estudantes mineiros. (DOCUMENTO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MG, 2018: 33)

Dessa maneira, o Polo de Educação Integral é um centro de articulação de políticas públicas. Cada Polo é uma realidade, que varia de acordo com seu território, e, portanto, cada um tem suas especificidades, seja nas oficinas que desenvolve, no perfil de seus profissionais, no número de escolas participantes ou nas articulações que estabelece com outras instituições dos municípios onde estão localizados.

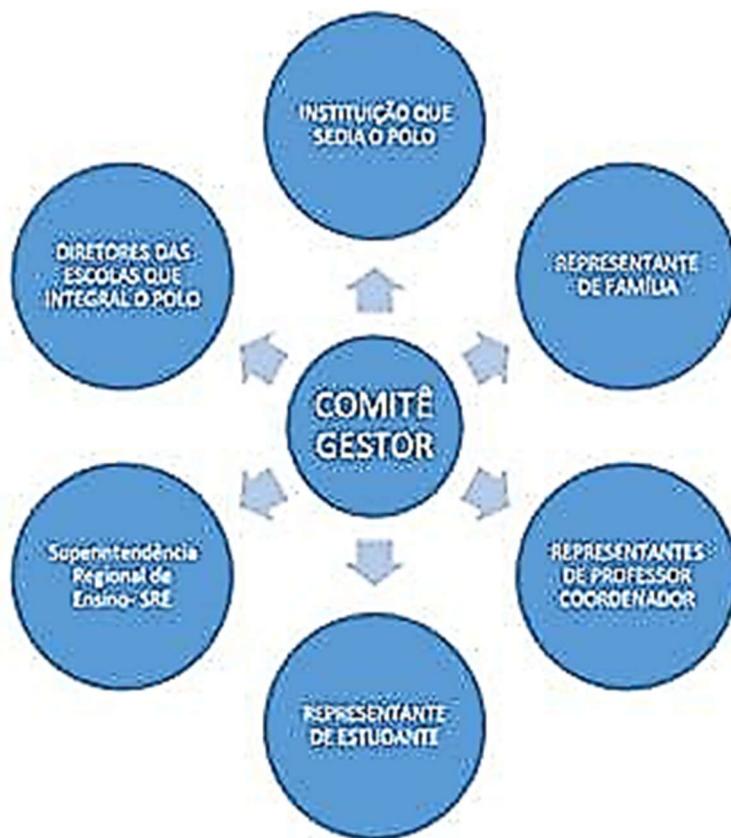
A ampliação das possibilidades educativas é um dos objetivos da Educação Integral, contudo diversificar as atividades não pode significar pulverização das ações. Há de se ponderar o tempo necessário para uma vivência consistente em uma oficina. O tempo destinado a cada uma das atividades ofertadas pode variar de acordo com a sua particularidade e perfil das turmas. Citamos, como exemplos, as oficinas de arte, dança ou teatro, cada uma dessas atividades tem suas especificidades e demandam tempos diferentes para o seu desenvolvimento.

A proposta tem como pressuposto a perspectiva de que os Polos de Educação Integral estimulem novos modos interativos entre alunos, professores e o conhecimento, utilizando métodos de integração que despertem nos estudantes o prazer na aprendizagem e que os fortaleça socialmente.

De acordo com o Documento Orientador da Educação Integral de MG (2018) os Polos devem colaborar para:

- Viabilizar a Educação Integral para as escolas que possuem limitações espaciais em suas dependências e ampliar os espaços e possibilidades de atuação para aquelas que já desenvolvem atividades de Educação Integral no ambiente escolar;
- Ampliar a rede de convivência dos estudantes e proporcionar a eles o acesso a diversos espaços e recursos que potencializem o seu desenvolvimento integral;
- Favorecer a troca entre os saberes e metodologias de gestores e outros profissionais das distintas escolas e outras instituições envolvidas;
- Promover a articulação das instituições educativas com a comunidade, bem como com os equipamentos públicos e privados do território, no sentido de promover a proteção integral dos estudantes e a constituição da cidade enquanto Território Educativo;
- Fomentar maior participação social e construção coletiva do projeto educativo da Educação Integral;
- Otimizar a utilização de equipamentos públicos, buscando novas possibilidades e explorando suas múltiplas potencialidades.

Além disso, os polos são geridos por um comitê gestor com a seguinte composição:



**Figura 1:** Composição do Comitê Gestor.  
Fonte: Dados do autor (2020).

O objetivo do Comitê gestor é gerenciar de forma compartilhada todas atividades inerentes ao Polo e tem como principais atribuições:

Deliberar as questões relativas ao polo de Educação Integral; definir em conjunto o funcionamento das atividades dos polos; avaliar os serviços ofertados; promover a articulação e alinhamento das ações de Educação Integral; sugerir e/ou promover ações de apoio ao desenvolvimento das atividades da Educação Integral no polo; articular as ações relativas à proposição de normas e procedimentos relativos à regulamentação das atividades de Educação Integral; adotar os procedimentos administrativos e operacionais necessários para a gestão das atividades no polo de Educação Integral. (ORIENTAÇÕES DE IMPLANTAÇÃO DOS POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015)

Embora uma proposta de gestão compartilhada seja um avanço com possibilidades de discussão ampliada sobre um modelo educacional que contemple a realidade dos envolvidos, a ideia ainda é também um desafio pela falta de trabalho sinérgico com uma gestão compartilhada, participativa e democrática.

A proposta dos Polos de Educação Integral pode ser considerada um avanço em relação aos modelos já implantados no Estado anteriormente, pois além de possibilitar a ampliação da oferta dessa política, possibilita um novo olhar para o desenvolvimento de uma educação que envolva diversos agentes, que extrapole os muros da escola e considere diversas possibilidades educativas.

Na próxima seção, abordaremos o estudo de caso do Polo de Educação Integral da Fundação Educacional Caio Martins, as diretrizes de implantação do referido polo e os desafios vividos na prática.

## 5. JUSTIFICATIVAS E RESULTADOS

Neste trabalho, teremos como estudo de caso os Polos de Educação Integral da Fundação Educacional Caio Martins (FUCAM).

De acordo com documentos históricos da Fundação Educacional Caio Martins, a Fundação iniciou suas atividades em 1948, quando foi criada na Fazenda Santa Tereza, município de Esmeraldas, que, até então, era utilizada para a criação de animais da Polícia Militar. Foi inaugurada, então, a Granja-Escola Caio Martins, a qual teve como idealizador Manoel José de Almeida, Major da Polícia Militar à época. A nova entidade abrigou os primeiros internos no paiol da fazenda, transformando-se no primeiro lar deles. O espaço era destinado a alunos oriundos de áreas rurais do Estado de Minas, que não tinham acesso à educação pública.

Daquele quartinho mal iluminado pela lamparina de querosene, no casarão da fazenda Santa Tereza, no município de Esmeraldas, na região central de Minas Gerais e do nosso sofrido e esperançoso Brasil, na discriminada América do Sul, e num planeta em processo de lenta depuração, brotava, numa madrugada de lua cheia, uma simples ideia que, no entendimento pelo menos das pessoas mais sensíveis, constitui marco na história da educação (...). (SOUSA, 2005: 207)



**Figura 2:** Inauguração da Granja-Escola em 1948.  
Fonte: FUCAM.

O projeto consistia na adoção de Sistema de Lares como processo educativo. Dentro da fazenda, foi constituída uma Escola Estadual para acesso desses estudantes ao ensino regular e, para além disso, às atividades complementares, tais como o escotismo, o clube agrícola, o teatro e outras atividades artísticas.

Manoel de Almeida afirmava, desde o início de sua obra, que a criança, na filosofia caiomartiniana, era um ponto de partida para se atingir as grandes metas e conquistas sociais, oferecendo meios próprios para se enfrentar, globalmente, o desafio do complexo social, tendo como referência primeira o problema do menor no Estado. (SOUSA, 2005: 388)

Em 1952 foi criada a segunda Escola Caio Martins, no município de Buritizeiro. Em 1953, contando com educandos oriundos de Esmeraldas e Buritizeiro, foi implantado o Núcleo do Carinhanha, no município de Juvenília. Em 1956, foi lançado o Centro de Treinamento para jovens Líderes Rurais, em Januária, e, posteriormente, o Centro Educacional de São Francisco. Por fim, em 1957, doze professores, formados pelo Curso Normal Regional do Núcleo de Esmeraldas, e alunos do Carinhanha foram instalar numa clareira aberta na abandonada Fazenda Conceição o Núcleo Colonial do Vale do Urucuia, localizado no município de Riachinho. (Reordenamento FUCAM, 2017).



**Figura 3:** Mapa de localização dos Centros Educacionais da FUCAM.  
Fonte: FUCAM.

A FUCAM tinha como princípio, na época, ser uma extensão das famílias das crianças e adolescentes de baixa renda, procedentes da área rural, os quais permaneciam em regime de moradia estudantil durante vários anos, enquanto a Instituição promovia a escolarização dos educandos.

E da simplicidade de um “lar”, onde as regras do bom senso ditavam toda filosofia da obra, a Escola transformou-se numa grande família, unida em todos os momentos e consciente de sua missão. Já não mais se preocupava, então, apenas com os

problemas do menor-carente. Já não mais se estudava, apenas, meios de levá-lo a se integrar na comunidade, mas sim, de meios que provesses sua plena realização, abrangendo toda extensão de sua vida sensível, intelectual, espiritual e social. A Granja-Escola transformou-se numa comunidade modelo, onde todos os valores afloravam e o menor, rapidamente, era envolvido e ajustado. Por um processo simples de interação, muitas vezes indefinido, a Granja-Escola oferecia os meios e as soluções para os problemas sociais mais complicados. (Regimento Interno da Fundação Educacional Caio Martins –, aprovado em 05-08-1977)



**Figura 4:** Alunos internos do Centro Educacional de Esmeraldas.  
Fonte: FUCAM

Cabe ressaltar que a história da FUCAM remetia à missão de oferecer escolarização às crianças e adolescentes, especialmente da área rural, em regiões onde não havia esta oferta. Entretanto, o cenário de acesso à Educação mudou com a inserção, através da Lei 11.700, de 2008, do inciso X ao caput do art. 4º da LDB (Lei nº 9.394, de 1996), o qual assegura que toda criança tem direito a escola pública perto de onde reside. Sabe-se que, apesar desta lei, ainda existem lacunas importantes, principalmente em relação ao transporte escolar e à oferta de Ensino Médio em comunidades rurais.

Ao longo do tempo, com o avanço da legislação no sentido de garantir direitos, a oferta das atividades oferecidas pela FUCAM não acompanhou a realidade e infringia, por exemplo, diretrizes estabelecidas no ECA (1990) e diversos questionamentos, inclusive por parte da Promotoria da Infância e Juventude, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério Público, levaram à necessidade de um reordenamento da instituição. Assim, em 2015 foi criada uma comissão composta por membros da Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho – SEDESE, Secretaria de Educação – SEE e Fundação Educacional Caio Martins – FUCAM, com o objetivo de realizar um diagnóstico das diretrizes de atendimento da época e propor um projeto de reordenamento das atividades desenvolvidas pela Fundação.

A partir da aprovação desta nova proposta que levou em consideração a mudança da legislação, os avanços da sociedade e as demandas atuais da população, a instituição finalizou o atendimento no modelo de moradia estudantil e começou a realizar o atendimento com base em quatro eixos: Educação, Cultura, Assistência Social e Trabalho. Desta forma, em 2016, a FUCAM definiu como novo objetivo ser um polo de execução intersetorial de ações compartilhadas de serviços e programas destas políticas públicas, com papel importante na formação e na qualidade de vida das crianças, adolescentes e suas famílias, promovendo a valorização da família, desenvolvimento regional e a garantia de acesso às políticas públicas de qualidade.



**Figura 5:** Perspectiva dos Eixos da FUCAM.  
Fonte: FUCAM.

O objeto de estudo de caso escolhido para o desenvolvimento deste trabalho é uma das propostas constituintes do Eixo Educação, os Polos de Educação Integral.

Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a FUCAM implantou, em suas seis unidades, polos de educação integral um caminho encontrado, tanto para atender a demanda de escolas no entorno dos Centros Educacionais, os quais necessitam de espaços para ofertar suas atividades na ampliação da jornada escolar, quanto para a própria Fundação, descortinando, assim, novas perspectivas de atuação.

O Polo de Educação Integral foi concebido com o intuito de ser um espaço de aprendizagem para estudantes, com ampliação das ofertas educativas; um lugar para a realização de uma gestão compartilhada e democrática pelos gestores escolares e coordenadores dos Centros Educacionais, e um espaço de experimentação de outros ambientes e exploração das mais diversas possibilidades de ensino e planejamentos coletivos para os professores.

A proposta do Polo de Educação Integral vem sendo construída na prática, com análise crítica por todos os

envolvidos, com ações sinérgicas entre escola, comunidade e família com o objetivo de trabalhar novos modelos criativos que extrapolam os muros da escola. Esta proposta tem como pressuposto possibilitar novos modos interativos entre alunos e professores na construção do conhecimento por meio de um fazer educativo que explore as potencialidades educativas dos Centros Educacionais e seu entorno. Desta forma, esta proposta não se limita a utilização dos espaços da FUCAM pelas escolas, mas se amplia com o comprometimento no emprego de metodologias de integração entre os sujeitos e entidades envolvidas em prol de ações que despertem nos estudantes o prazer na aprendizagem e que os fortaleça socialmente. (PROJETO DE REORDENAMENTO FUCAM, 2017)

Além disso, a proposta de modelo de Polo de Educação Integral se baseia nas seguintes proposições:

- Turmas mistas – As turmas deveriam ser formadas sem distinção entre escolas e compostas por estudantes dos diversos estabelecimentos de ensino participantes. Assim observando a natureza das atividades, idade, ciclo e perfil dos estudantes. As atividades ofertadas aos estudantes são planejadas coletivamente entre os diversos professores que atuam no Polo e busca-se a articulação com as atividades ofertadas no ensino regular das escolas participantes.

- Comitê gestor – Cada polo criou um comitê gestor a fim de subsidiar e coordenar o processo educacional através dos serviços e ações prestadas, composto pelos seguintes representantes: Coordenador do Centro Educacional da FUCAM, orientador educacional da FUCAM, professores coordenadores ou especialistas das escolas (ou diretores), Coordenador da Superintendência Regional de Ensino das Ações de Educação Integral, Representante de pais de estudantes e Representantes de estudantes. Ao comitê, coube a atribuição de deliberar em conjunto sobre o funcionamento das atividades dos Polos, avaliar os serviços ofertados, promover a articulação e alinhamento das ações de Educação Integral, sugerir e/ou promover ações de apoio ao desenvolvimento das atividades da Educação Integral no Polo, articular as ações relativas à proposição de normas e procedimentos relativos à regulamentação das atividades de Educação Integral, adotar os procedimentos administrativos e operacionais necessários para a gestão das atividades no Polo de Educação Integral.

- Mapeamento do território do Polo e das Escolas – mapeamento dos espaços com potenciais educativos presentes no entorno do Centro Educacionais, escolas de origem e do município em geral, possibilitando maior realização de atividades externas ao Polo de forma pedagogicamente qualificada.

- Participação das Famílias nas atividades do Polo de Educação Integral e Integrada – A aproximação das famílias dos estudantes era uma estratégia de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades. Normalmente, os responsáveis pelos estudantes são convidados para ir à escola / ao Polo para tratar do comportamento dos discentes ou para assistir a apresentações dos trabalhos desenvolvidos. Em outras palavras, os familiares dos estudantes são expectadores. É, sem dúvida, de grande importância que estes sujeitos saibam o que os educandos fazem no Polo, porém torná-los ativos, participativos, por meio de atividades interativas pode tornar a ida ao Polo mais prazerosa e permitir que, pela vivência, eles compreendam o que é a Educação Integral e possibilite uma mobilização e um maior envolvimento no processo de aprendizagem dos filhos.

- Participação dos estudantes - levar em consideração suas particularidades tais como: o tempo de aprendizagem, potencialidades, dificuldades, conhecimentos prévios e interesses. O foco nos estudantes também pressupõe reconhecê-los e promovê-los como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Isso, por sua, coloca tanto a necessidade de elaboração de atividades interativas, quanto demanda envolver os educandos nos processos de elaboração de atividades, projetos, organização da escola e até mesmo na gestão do estabelecimento de ensino / Polo.

- Formação de Professores – A formação continuada foi uma das maiores demandas dos professores que atuam na Educação Integral, principalmente no que diz respeito ao fazer educativo. Assim, reuniões pedagógicas para entendimento das deficiências e dificuldades dos docentes e também para possibilitar ampliação do olhar do fazer educativo foram de fundamental importância para o desenvolvimento de: metodologias no processo de ensino e aprendizagem; Interdisciplinaridade; Conceito de Educação Integral; Conceito de Polo de Educação Integral e Integrada.

A partir de 2015, a implantação dos polos de Educação Integral e Integrada da FUCAM deu uma nova perspectiva de acesso às crianças e aos adolescentes dos territórios dos Centros Educacionais. Em alguns casos, os Polos mudaram a

rotina da cidade, com apropriação dos espaços para o fazer educativo e a percepção de que a educação está além dos muros da escola.

Cada Polo é uma realidade, e esta varia de acordo com seu território. Portanto, cada um tem suas especificidades, seja nas oficinas que desenvolve, no perfil de seus profissionais, no número de escolas participantes ou nas articulações que estabelece com outras instituições dos municípios onde estão localizados. Sendo assim, temos a visão de que os Polos de Educação Integral estimulam novos modos de ensino e aprendizagem com novos formatos interativos entre alunos, professores e gestores escolares, e que a construção do conhecimento utiliza métodos integrativos, práticos e lúdicos, com o objetivo de despertar nos estudantes o prazer na aprendizagem.

Além disso, a FUCAM também contribui diretamente na elaboração das ações pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, incentivando o envolvimento de outros sujeitos, além dos professores, nos processos educativos e na utilização dos potenciais educativos presentes no entorno dos Centros Educacionais e em suas dependências internas. Desta maneira, membros da comunidade e o próprio corpo técnico da FUCAM, que possui um saber relacionado ao trabalho no campo e à educação ambiental, contribuem no desenvolvimento das atividades com os educandos, levando conhecimentos diferentes em relação aos conteúdos curriculares. As praças, lugares históricos e os equipamentos culturais dos territórios onde os Centros se encontram, além das amplas cozinhas, área de criação de animais, hortas, jardins e demais áreas verdes, viabilizam o ensino e aprendizagem em ambientes descontraídos, lúdicos e propícios à experimentação em aulas práticas. Tal proposição rompeu com a ideia de que educação se faz somente dentro da escola e da tradicional sala de aula.

A Fundação tem um saber que lhe é peculiar, uma história e forma de se relacionar com a comunidade que são mobilizados em prol dos Polos de Educação Integral e Integrada, para promover uma educação que abarque não somente o aspecto cognitivo do fazer educativo, mas também o afetivo, o estético, o físico e social. (Reordenamento FUCAM, 2017)

Para além disso, muitos foram os desafios que permearam o funcionamento dos Polos de Educação Integral, que colocaram em xeque a ideia de uma Educação Integral ideal que possa, de fato, oferecer uma educação de qualidade para os

estudantes e que contemple uma formação em todos os sentidos essenciais da vida humana e da cidadania.

Levando em consideração o conceito de modelo estabelecido por BEHAR, PASSERINO e BERNARDI (2007):

O conceito de modelo é um dos conceitos científicos mais importantes que alicerçam a atividade científica permitindo comparar, simular e compreender fenômenos a partir dos seus modelos. Um modelo é uma representação mental compartilhada de um conjunto de relações que definem um fenômeno que visa a melhor compreensão do mesmo (BEHAR, PASSERINO e BERNARDI, 2007: 3)

A Educação Integral não constitui um modelo pedagógico, mas, antes, um conceito que define a formação integral do sujeito. Isto posto, é possível a utilização de vários modelos metodológicos que podem se adaptar ou não a diferentes realidades, e são suscetíveis de análises para definição e/ou aperfeiçoamento que atenda a cada grupo.

Assim, não é possível pensar em uma educação integral que não leve em conta aptidões e áreas de interesse dos estudantes. O modelo de Educação integral é, por vezes, tão engessado que acaba por não envolver e não despertar o interesse dos alunos, o que pode ocasionar a evasão ou o desestímulo dos estudantes.

Outra questão importante é a composição do corpo docente. No modelo atual, os professores são contratados através da Secretaria Estadual de Educação, por meio de designação regida por uma resolução. Porém, na maioria das vezes, esses profissionais não têm formação adequada voltada para as peculiaridades da educação integral, a qual não pode ser concebida com uma extensão do ensino regular.

A falta de preparo dos professores implicou alguns transtornos para o trabalho ao longo das experiências dos Polos, pois nem todos os profissionais estão abertos e sabem educar por meio de oficinas pedagógicas, trabalhos interdisciplinares e coletivos centrados nos estudantes, na experimentação, na realidade existente fora da sala de aula e dos muros da escola, que são elementos básicos da Educação Integral e integrada e, portanto, do Polo. (Avaliação dos Polos Educação Integral, 2018)

Um corpo docente capacitado e preparado pedagogicamente é de

fundamental importância para a oferta de uma educação de qualidade. É preciso que as designações desses profissionais levem em conta a qualificação e aptidão no desenvolvimento das oficinas para as quais serão designados, estabelecendo padrões que garantam o progresso das atividades e que consigam, de fato, agregar o conhecimento de maneira construtiva e educadora à vida dos estudantes.

Além disso, a falta de investimento na oferta de uma educação pública de qualidade afeta também projetos como os Polos de Educação Integral. É preciso considerar que quando o assunto é educação integral, há a necessidade premente de espaços físicos adequados, materiais pedagógicos e alimentação condizente, entre outras coisas, para que a oferta das atividades aconteça de forma qualificada.

Por último, apesar da educação integral ser uma constante pauta e ter avançado em termos legais na legislação educacional brasileira, a exemplo da LDB e do PNE, ainda é notória a percepção de que, por vezes, a política de educação integral recebe estatuto de política governamental ao invés de política de Estado. Não raras vezes, por conveniência eleitoreira, mudam apenas a nomenclatura sem se preocupar de fato em desenvolver uma política de educação integral que atenda de fato a necessidade da população.

O Conceito de Educação Integral precisa ser discutido amplamente com a comunidade escolar, gestores, professores, pais, e estudantes para que se desenvolva efetivamente uma proposta que leve em consideração o contexto social e se estabeleça enquanto política pública, na perspectiva da garantia de direitos e do exercício da cidadania. Só assim teremos uma política de Estado verdadeiramente comprometida com as demandas sociais e constituída através de debates e articulações governamentais em conjunto com a sociedade civil.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

ALMEIDA, Márcia de Sousa. *Semeando e colhendo*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2005.

BEHAR, Patricia A., BERNARDI, Maira e PASSERINO, Liliana. *Modelos Pedagógicos para Educação a Distância*: pressupostos teóricos para a construção de objectos de aprendizagem. 2007. Disponível em: <[www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf)> Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (orgs.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.246-257.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral 2014*: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei PNE 2011-2020*, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

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. Ministério da Educação. Ministério do Esporte. *Programa Mais Educação: Macrocampo esporte e lazer: sobre o esporte e o lazer*. Brasília: MEC/ME, [s.d.].

BRASIL. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016a. Nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016. Seção I, p. 23-25.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>.

Acesso em: 7 de Abril de 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf)> Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

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

DALBEN, A. I. L. F: A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, Ângela (org). *Singular ou Plural: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FIGUEIREDO, Jacqueline. *A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos*. Campinas, 2018.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução do pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL CAIO MARTINS, disponível em: <<http://www.fucam.mg.gov.br/>> Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez (org.). *Educação integral e integrada: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em:

<<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2013/08/material-mc3b3dulo-3-ed-integral.pdf>>. Acesso em: 06 de Abril de 2019.

MAGALHAES, Claudio. *Polos de educação integral e integrada: propostas, contribuições e desafios à implantação do projeto escola de helena na fundação Helena Antipoff em Ibité/mg*. Juiz de Fora, 2018.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

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

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

MINAS GERAIS. *Novo modelo de atendimento da Fundação Educacional Caio Martins*. Resolução conjunta SEDESE e FUCAM N° 41. Dados da publicação: 08/11/2017, p.16.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Integral e Integrada. *Ofício circular SEE/SB/SIF/EI nº 21/2017*, de 7 de fevereiro de 2017. Orientação da designação da Educação Integral e Integrada. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Educação Integral Integrada: Documento orientador – Versão 3*. Belo Horizonte, fevereiro 2017b.

MINAS GERAIS. *Projeto reordenamento da Fundação Educacional Caio Martins, Novos Modelos de atendimento*. Diário oficial de MG, 2017c.

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

PESTANA, S. F. P. Afinal o que é educação integral. *Revista Contemporânea de*

*Educação*, vol 9. N. 17, p. 21-38, jan/jun. 2014. Disponível em:

<[www.revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562](http://www.revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562)> Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural*: Constituinte Escolar – Processo democrático de construção do Regimento das Escolas da RME – Documento 1. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1998c.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta 15*: O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 87, v. 38, 1962.