



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LETRAMENTO E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*:
CONCEPÇÃO E PRÁTICA(S) PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?**

Por:

SIMONE FREIRE PAES PESTANA

RIO DE JANEIRO

2013

SIMONE FREIRE PAES PESTANA

**LETRAMENTO E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*:
CONCEPÇÃO E PRÁTICA(S) PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SIMONE FREIRE PAES PESTANA

**LETRAMENTO E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*:
CONCEPÇÃO E PRÁTICA(S) PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?**

Aprovado em ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
Orientadora

Profa. Dra. Lúcia Velloso Maurício – FFP/UERJ-SG

Profa. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes – UNIRIO

Talvez não escrevesse tudo nem tão bem; mas bastou-me relê-lo ontem e hoje para sentir que o escrito me acordou lembranças vivas e interessantes...”

Machado de Assis

Ao
meu filho Luis Felipe,
pelo lugar insubstituível que ocupa em
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder o privilégio da vida, e possibilitar a transformação dos meus sonhos em projetos, e estes em realizações.

Aos meus pais Antônio e Edna pelo apoio incondicional, por serem esteio e fonte de sabedoria em meio à simplicidade, pessoas com quem aprendi o valor de um *não* e a conscientizar-me dos meus limites; pessoas com quem sempre posso contar quando desejo e preciso superar desafios para chegar ao final de uma batalha. Obrigada pelas orações, pela confiança e por acreditarem em tudo o que eu faço.

Ao meu filho, Luis Felipe, pelas horas e momentos subtraídos.

Ao Luis Cláudio, meu esposo, companheiro em todas as horas. Obrigada pelo carinho, amor, apoio e compreensão.

À minha irmã Cláudia e à minha sobrinha Ingrid, pela admiração demonstrada em nossa convivência, pelas palavras de incentivo, carinho e certeza de que eu posso... Nós podemos!

À minha orientadora, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, por acreditar em mim. Obrigada por sua extrema generosidade em ensinar e compartilhar o enorme conhecimento que adquiriu ao longo de uma intensa vida acadêmica, obrigada pela paciência, pela mão amiga, carinho e sensibilidade nos momentos difíceis.

Aos professores do curso de pós-graduação da UNIRIO, pela forma comprometida pela qual se dedicam ao curso, em especial aos professores Angela Maria Souza Martins, Diógenes Pinheiro, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos G. Esteves, Maria Fernanda R. Nunes, Cláudia Fernandes, Andréa Rosana Fetzner, Guaracira Gouvêa pelos ensinamentos e estímulo em disciplinas ministradas no mestrado.

Às professoras Janaína Specht da Silva Menezes (UNIRIO) e Lúcia Velloso Maurício (FFP/UERJ-SG), pelas contribuições extremamente pertinentes para o processo de avaliação deste trabalho.

Aos professores Gustavo Adolfo Pinheiro da Silva (UERJ) e Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu (UERJ), por despertarem o meu interesse em continuar meus estudos.

Ao amigo e interlocutor favorito, Emílio Araújo, pelas intermináveis e proveitosas conversas sobre políticas públicas. Obrigada pelos ouvidos, pelas sugestões e por seu senso crítico. Você, sem dúvida, faz parte do que me tornei e do que é este trabalho.

Aos companheiros do NEEPHI, pelos olhares diversificados sobre os dados apresentados em nossas reuniões, pelas sugestões de leitura e análise e por notarem aquilo que eu não pude, momentaneamente, observar.

À pesquisadora Marta Saboya, por sua preciosa sugestão acerca da discussão sobre o Programa *Mais Educação*.

À pesquisadora Alessandra Victor, com quem pude intercambiar artigos e livros.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação: Ricardo Luiz Ferreira e Rafael Mantuano, pela atenção e clareza nas informações prestadas.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2011, pelas sugestões e acolhimento, em especial: Mary Ellen Silva, Jorge Luís Santos, Cristiane Fontainha, Marina Ribeiro, Alessandra Evangelista e Aline Lanzillotta.

À minha amiga de longa data, Fabiane Lucena, pelas nossas longas conversas sobre o mestrado, pelas contribuições, por comemorar comigo minhas vitórias.

Às amigas da graduação Alessandra Mendes e Aline Almeida, pelos exemplos de autoconfiança que são, pelos modelos de perseverança em alcançar seus objetivos, por me fazerem crer que nada é impossível para os que desejam, estudam e ainda se divertem no processo.

À Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação no Município de Mesquita, que sempre me ajudou, mostrando-se solícita e colaborando com tudo o que estava ao seu alcance.

Ao grupo de profissionais da E.M. Rotariano Arthur Silva, que sempre me receberam com respeito e, acima de tudo, sempre dispostos a colaborarem com a pesquisa.

Agradeço, também, a todos que me ensinaram e contribuíram, de forma direta e indireta, para que EU, a cada dia, desenvolvesse a escritura deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa realiza um estudo sobre a educação integral e o letramento, tendo por objetivo analisar se o entrelaçamento dessas duas categorias favorece a formação integral do sujeito no contexto político e prático do Programa *Mais Educação*. Nesse processo investigativo, levantamos teoricamente algumas questões iniciais: O que é Educação Integral? E Letramento? É possível um diálogo entre tais conceitos? O estudo apresenta fundamentos teóricos da educação integral e do letramento e faz uma análise empírica de tais conceitos. A metodologia, de cunho qualitativo, traz uma revisão bibliográfica dos estudos de Cavalieri (2004 e 2007), Coelho (2009), Maurício (2009) e Soares (2010), entre outros, bem como pesquisa documental, utilizando o Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (2006), baseado nos estudos de Mainardes (2006). A análise empírica consistiu em entrevistas e observações realizadas no município de Mesquita/RJ, buscando entender como os sujeitos concebem a educação integral e o letramento no contexto político e prático do Programa *Mais Educação*. Objetivando a coleta dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com três sujeitos: a Coordenadora de Educação Integral; a Professora Comunitária e a Monitora de Letramento, na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva. Também observamos dez práticas de Letramento nessa mesma instituição escolar. A partir dos dados levantados, foi possível constatar que o Programa *Mais Educação*, em Mesquita, contempla as duas concepções de educação integral apresentadas nesta pesquisa – a sócio histórica e a contemporânea – e que por meio das atividades de letramento objetiva-se uma melhoria na formação do sujeito-aluno. Contudo, no contexto político e prático do Programa, faltam, ainda, documentos legais e operacionais que tematizem a proposta de educação integral e o letramento na ampliação do tempo escolar. Constatamos, também, que há necessidade de que os sujeitos do Programa *Mais Educação* tenham um aprimoramento teórico, principalmente sobre o tema letramento. Outro dado relevante, abordado nas entrevistas e percebido a partir das observações, é que existe a necessidade de se repensar e discutir mais amplamente a questão do espaço para realização das práticas de letramento do Programa *Mais Educação*.

Palavras-chaves: Programa *Mais Educação*; educação integral; letramento.

ABSTRACT

This research goes through a study about the integral education and the literacy, aiming to analyse if the interlacement of these two categories contributes to the integral formation in which regards the political and practical context of the program *More Education*. In this investigative process, we theoretically raised some initial questions: What is integral Education? And what is literacy? Is a dialogue between these concepts possible? The study presents theoretic bases about integral education and literacy and also makes an empirical analysis of these concepts. The methodology, of qualitative nature, makes a bibliographic review of Cavalieri (2004 and 2007), Coelho (2009), Maurício (2009) and Soares (2010) studies, and also a documental research, using the Ball and Bowe Politics Cycle (2006), based on the studies performed on the city of Mesquita/RJ, aiming to understand the individuals' concept about the integral education and the literacy inside the political and practical context of the program *More Education*. With the objective of collecting data, we performed semi-structured interviews with three individuals: The Integral Education coordinator, the Community Professor and the Literacy Monitor; in the Public School Rotariano Arthur da Silva. We also observed the ten Literacy practices in the same school. Based on the collected data, we came to the conclusion that the *More Education* program in Mesquita goes through the two conceptions of integral education presented in this research – the sociohistorical and the contemporary – and that they seek for an improvement on the individual student formation through the literacy activities. Nevertheless, inside the political and practical context of the Program there is still lack of legal and operational documents that give the specific theme to the proposal of integral education and literacy during the expansion of the school time. We also came to the conclusion that there is a huge need for the individuals involved on the Program *More Education* to have a theoretic improvement, specially in which concerns literacy. Another important data that was approached in the interviews and we could realize during the observations is the need of thinking again about the question regarding the space for the literacy practices of the program *More Education*, and also this issue should be discussed more widely.

Keywords: *More Education* program; Integral Education; Literacy.

LISTA DE QUADROS

Página

Quadro 1. Documentos e textos oficiais utilizados na pesquisa.....	58
Quadro 2. Documentos e textos operacionais do Programa Mais Educação utilizados na pesquisa.....	59
Quadro 3. Perfil dos sujeitos entrevistados.....	87
Quadro 4. População e área dos municípios da Baixada Fluminense.....	89
Quadro 5. Atendimento nas unidades escolares.....	93
Quadro 6. Espaços oferecidos pelas unidades escolares da Rede Municipal de Mesquita.....	94
Quadro 7. Implementação do Programa Mais Educação nas escolas do município de Mesquita.....	95
Quadro 8. Estrutura física da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.....	97
Quadro 9. Horários do Programa Mais Educação da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.....	98
Quadro 10. Perfil dos monitores do Programa Mais Educação na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.....	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Posição geográfica de Mesquita na Baixada Fluminense.....	90
Figura 2. Imagens do entorno escolar.....	96
Figura 3. Imagens da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS	DESCRIÇÃO
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CM	Coordenador Municipal de Educação Integral
CPP	Coordenador Político Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para jovens e adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ML	Monitor de Letramento
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
ONGs	Organizações não Governamentais
PC	Professor Comunitário
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPEI	Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMEd	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UCB	Universidade Castelo Branco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	15
I. O despertar de uma temática.....	15
II. Categorias de análise e fundamentação teórica.....	19
III. Estratégias da pesquisa.....	21
IV. Estrutura da pesquisa.....	25
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E LETRAMENTO: DUAS CATEGORIAS AFINS?	27
1.1. O que é Educação integral?.....	27
1.2. E o Letramento?.....	40
1.3. Educação integral e Letramento.....	48
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL, LETRAMENTO E O PROGRAMA <i>MAIS EDUCAÇÃO</i>	58
2.1. Educação Integral e Letramento: da CF/88 ao Programa Mais Educação.....	60
2.2. O Programa Mais Educação: entrelaçando a Educação Integral e o Letramento.....	66
3. SUJEITOS EM ATUAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MESQUITA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E LETRAMENTO	86
3.1. O município de Mesquita e sua educação.....	88

3.2. O Programa Mais Educação na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.....	95
3.3. Educação Integral e o Letramento: a concepção dos sujeitos entrevistados.....	99
4. CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS.....	128
5. REFERÊNCIAS.....	138
5.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
5.2. REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	143
5.3. REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	144
Anexos	145

LETRAMENTO E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*: CONCEPÇÃO E PRÁTICA(S) PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?

“Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.
Saramago

INTRODUÇÃO

I. O despertar de uma temática

A opção por aprofundar meus estudos em relação à temática da *educação integral* surgiu a partir da constatação de que a qualidade do ensino no Brasil contemporâneo vem sendo pensada por meio de políticas educacionais que, entre outras, visam uma formação mais completa do sujeito, geralmente em tempo integral, o que implica, conseqüentemente, considerar várias questões inter-relacionadas, como por exemplo, espaço e território; ampliação das jornadas escolares; práticas diferenciadas e integradas do processo de ensino-aprendizagem; currículo, projetos; gestão, entre outras – todas elas permeáveis a essa discussão mais ampla sobre a educação integral.

Foi a partir da minha primeira experiência com essa concepção de educação nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)¹ que comecei a perceber a importância da reestruturação das escolas públicas para adequarem-se à proposta de ampliação da jornada escolar, na ocasião implementada pelo então governo do estado do Rio de Janeiro. Isto se deu ainda nos anos 1990, quando fui professora bolsista, atuando no CIEP 188 – Mariano Flor Cavalcante, na Baixada Fluminense. Essa experiência me propiciou uma visão mais abrangente sobre educação integral, o que me fez considerar a questão do tempo com muita seriedade e como uma possível estratégia relevante para a melhoria da aprendizagem dos indivíduos oriundos de comunidades populares.

Já no decorrer do meu exercício profissional como professora regente, na prefeitura de Nova Iguaçu, concluí a graduação em Letras². Essa graduação me levou ao envolvimento com diversos projetos e práticas de alfabetização e

¹ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram idealizados por Darcy Ribeiro e implementados por Leonel Brizola nas décadas de 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro, configurando-se como uma das políticas públicas de grande destaque que ampliaram o debate em torno da educação integral. Os CIEPs propunham às crianças e adolescentes uma escola de horário integral, que funcionava das 8 às 17 horas e ofereciam atividades educativas, esportivas, culturais, além de atendimento médico-odontológico.

² Graduação em Letras pela Universidade Castelo Branco – UCB

letramento naquele município, os quais me instigavam cada vez mais a estudar e aprimorar conhecimentos para dar continuidade a minha carreira acadêmica. Posteriormente, ingressei num curso de especialização em Língua Portuguesa³, por acreditar que a continuidade dos estudos numa pós-graduação lato sensu seria decisiva, no sentido de unir teoria e prática, além de me proporcionar mais autonomia e experiência em direção à minha escolha acadêmica, em nível de mestrado.

No ano de 2006, ao participar do “Seminário Regional Tecendo Redes para a Educação Integral”, ainda na prefeitura de Nova Iguaçu, comecei a despertar novamente meu interesse pela educação integral, desta vez a partir do programa implantado em algumas escolas nesse ano, e que ficou conhecido como *Bairro-Escola*⁴. A partir de 2008, o Bairro-Escola se configura como política educacional para satisfazer as demandas de educação integral e(m) tempo integral desse município fluminense.

No contexto do Bairro-Escola de Nova Iguaçu, algumas questões de âmbito intraprofissional começaram a inquietar-me. Assim, resolvi candidatar-me ao cargo de Coordenador Político Pedagógico (CPP), criado para reforçar a equipe de gestores escolares formada pelo diretor, diretor adjunto, orientador pedagógico e orientador educacional. Propunha-se inicialmente, para essa nova função, incentivar a integração entre as atividades de letramento desenvolvidas pelos professores regentes e as realizadas pelos educadores do tempo integral, de forma a melhorar a qualidade do processo educativo.

Nesse sentido buscamos, coletivamente, reformular o PPP da escola para a ampliação do tempo escolar. De minha parte visava, no exercício dessa nova função, unir os conhecimentos adquiridos por meio dos estudos sobre ensino da língua portuguesa e a proposta de ampliação do tempo estabelecida pelo Programa, pois acreditava que essa seria uma oportunidade de alcançar metas de qualidade de ensino, bem como ampliar a formação leitora do alunado. Com o trabalho cotidiano, também comecei a refletir sobre Letramento e Educação Integral, vislumbrando semelhanças entre ambos os conceitos e suas possíveis práticas.

³ Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

⁴ O programa Bairro-Escola é uma proposta de política pública de educação integral e(m) tempo integral, resultante de uma atividade política da gestão do prefeito Lindbergh Farias em Nova Iguaçu, desde o início de 2006, quando foi implementada na primeira escola a receber o programa, no Bairro de Tinguá.

Foi a partir desse contexto que pensei na possibilidade de um estudo que esclarecesse essas inquietações e expectativas, por meio de aprofundamento teórico em **temáticas** que considerava fundamentais naquela situação – educação integral e letramento. Busquei respostas por meio da continuidade dos meus estudos acadêmicos, em nível de mestrado.

Ao entrelaçar as minhas experiências nos âmbitos acadêmico e escolar, procurava entender a ampliação do tempo escolar⁵ como uma forma de alcançar uma formação mais completa, humanizada e integrada do estudante. Lembrava, mesmo que vagamente, de reuniões pedagógicas vivenciadas em alguns momentos nos CIEPs, quando discutíamos sobre a ampliação do tempo escolar para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Naquele espaço/tempo histórico percebi, de certa forma, que as atividades ligadas ao letramento eram fruto de atenção específica, por parte da proposta então apresentada, e estavam muito presentes no contexto escolar, ao se buscar o propósito de ampliação do tempo para alcançar uma formação multidimensional do sujeito-aluno-educação integral, também a partir da apropriação da língua/linguagem em sua função social.

No ano de 2011, ao ingressar no mestrado e participar dos encontros do grupo de pesquisa – Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral/ NEEPHI, vi a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre a educação integral e o letramento por meio do Programa *Mais Educação*⁶, pois percebi que as atividades fomentadas por esse Programa eram organizadas em dez macrocampos e que o primeiro macrocampo – o do Acompanhamento Pedagógico – era o único cuja escolha de, pelo menos uma atividade, era obrigatória. O Letramento aparecia, então, dentro do Acompanhamento Pedagógico, como uma das atividades oferecidas como aporte curricular para uma educação integral do aluno.

A partir das propostas e modelos de educação integral e de atividades para a ampliação da jornada escolar do programa Bairro-Escola e, consecutivamente, as discussões teóricas do Programa *Mais Educação* nos encontros do grupo de

⁵ Segundo Coelho (2009), as pesquisas trabalham atualmente com os conceitos de tempo ampliado-jornada ampliada (até seis horas e meia) e integral (sete horas, ou mais, de atividades, conforme o art. 4º, do Dec. 6.253, de 13 de novembro de 2007). Nesta pesquisa, trabalhamos com duas possibilidades tempo integral e jornada ampliada por serem conceitos bem presentes nos documentos e teorias estudadas.

⁶ O Programa Mais Educação foi criado no bojo de outras quarenta ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como ministro da educação Fernando Haddad. Lançado pelo governo federal em abril de 2007, através da Portaria Interministerial, nº 17/2007, o Programa em questão será aprofundado em capítulo posterior.

pesquisa, percebemos a possibilidade de realizar um estudo em que o letramento fizesse parte das práticas diferenciadas do processo educativo para ampliação do tempo escolar –, sendo uma possibilidade de melhorar a qualidade da aprendizagem e a formação letrada do sujeito-discente.

Após a realização de algumas leituras mais específicas e contando com as minhas experiências no âmbito profissional, percebi a possibilidade de realizar um estudo envolvendo essas temáticas que despertavam tanto o meu interesse investigativo: a educação integral e as ações desenvolvidas na ampliação da jornada escolar que podem potencializar o desempenho escolar, dentre elas o letramento.

Partindo desse entendimento, proponho-me a discorrer sobre o **tema** da Educação integral, por meio da análise e reflexão sobre o **objeto** desta pesquisa: as práticas de letramento configuradas no contexto do PMEd⁷.

Essa **delimitação** fez-me refletir sobre as atividades que podem ser desenvolvidas por meio da ampliação da jornada escolar, dentro das propostas de ofertas formativas dos macrocampos do Programa *Mais Educação*, de modo a favorecer a construção da educação integral concentrada no trabalho com o letramento. Nesse sentido, foram surgindo **questões** como: O que é educação integral? Como a educação integral é compreendida pelo Programa *Mais Educação*? Como as atividades de Letramento são concebidas, no sentido de potencializarem a concretização da educação integral nesse Programa nos municípios a que atende?

Diante da complexidade que envolve esses questionamentos, a pesquisa direciona seu olhar, inicialmente, para a base documental oficial e operacional do Programa *Mais Educação*, analisando em seguida as práticas Letramento em um município previamente selecionado, no estado do Rio de Janeiro, do ponto de vista da(s) concepção (ões) de Educação integral que o Programa apresenta. Tomando como referência as orientações do PMEd para o desenvolvimento das ações de Letramento, o **problema** a ser estudado é a relação entre as atividades de Letramento e a(s) concepção (ões) de educação integral apresentadas nesses documentos, bem como sua implementação nas práticas cotidianas de escola situada em município pertencente ao estado do Rio de Janeiro.

⁷ A sigla PMEd será utilizada, juntamente com o nome do Programa, para não tornar o texto cansativo.

Partindo do problema e das questões apresentadas anteriormente, esta pesquisa tem, como **objetivo geral**, analisar as possibilidades e os desafios das atividades de Letramento para a constituição de uma concepção de educação integral, no contexto do Programa *Mais Educação*. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, este estudo possui os seguintes **objetivos específicos**: discorrer sobre semelhanças e aproximações entre os conceitos de Educação integral sócio historicamente constituída e Letramento; conhecer e analisar os aportes e/ou documentos legais e operacionais do Programa Mais Educação, especificamente no que se refere às atividades de Letramento e à concepção de educação integral que comporta; e, por último, analisar, nos relatos de coordenadores do Programa *Mais Educação* (secretaria municipal e escola) e de um monitor das atividades de letramento, como essas práticas contribuem para a constituição de uma concepção de educação integral sócio historicamente constituída.

Não se tem a pretensão, com este trabalho – seus temas, problemas, objetivos – de esgotar as questões acerca das temáticas propostas, pois a leitura de uma cadeia demonstrativa que se procura exaustiva, antes levanta novas interrogações do que tranquiliza nossas dúvidas. É isso que caracteriza o discurso científico.

Em síntese, é mister ressaltar a **relevância** desta pesquisa, que pretende compreender a concepção de educação integral presente no Programa *Mais Educação*, dando ênfase à questão do Letramento, uma vez que essa temática encontra-se inserida no debate atual das políticas públicas que primam pela qualidade do ensino fundamental, por meio da ampliação do tempo escolar.

A partir da delimitação do tema, do problema, da justificativa e dos objetivos a serem alcançados apresentamos, em seguida, os aspectos teórico-metodológicos que consideramos significativos para a consecução do estudo proposto.

II. Categorias de análise e fundamentação teórica

Sabemos que, para atingir os objetivos enunciados, há vários caminhos a serem percorridos. Levando em consideração nosso tema e problema, bem como os objetivos apresentados, constatamos a necessidade de trabalhar, teoricamente, com os conceitos de *Educação Integral e Letramento*.

A problemática relacionada à falta de clareza sobre o(s) sentido(s) da educação integral implica uma análise mais direcionada sobre essa temática, a fim aprofundá-la em suas concepções sócio histórica e contemporânea. Nesse sentido, nosso propósito é o de realizar uma *pesquisa bibliográfica*, visando aprofundar, inicialmente, o conceito de educação integral. Para tanto, buscaremos estudos sobre essa temática em geral contidos, entre outros, em obras de Teixeira (1969, 1997 e 2007), Cavaliere e Coelho (2004; 2007 e 2009) e Marx & Engels (1992), no panorama internacional.

Essa pesquisa vai nos auxiliar a melhor compreender o porquê da educação integral, muitas vezes, ser associada ao tempo integral, à formação integral e/ou à proteção social. Verificamos tais posições nos estudos de Teixeira (2007), Paro (2009), Gadotti (2009) e Carvalho (2006), por exemplo. Por isso, é recorrente a afirmação de que a educação integral carece de investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar as ambiguidades, as contradições, enfim, as idiosincrasias do termo.

Realizaremos, assim, uma abordagem teórica sobre a educação integral, traçando um diálogo entre autores como, por exemplo, Cavaliere (2004 e 2007), e Coelho (2007 e 2009). Segundo dados levantados pelas autoras, verificamos que elas fazem um estudo aprofundado sobre a educação integral, desde uma perspectiva histórica, até as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar mais recentes. Maurício (2009) também amplia esse debate no eixo das políticas públicas, e ainda apresenta uma boa revisão bibliográfica sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral.

Outra categoria que será discutida no capítulo teórico é o letramento. As questões atinentes a essa temática serão fundamentadas a partir dos estudos de Soares (2010), referência nacional para os estudos na área. A autora defende uma concepção de letramento relacionando-a aos conceitos de alfabetização, leitura e escrita. Em função dessa particularidade, e, também, pelo posicionamento tomado frente à discussão teórica sobre letramento e alfabetização a ser realizada mais adiante, refiro-me ainda aos estudos de Freire (2011), em que o autor enfatiza a alfabetização como um processo político-cultural.

No campo teórico, o entrelaçamento entre as temáticas ainda é pouco abordado. Nessa pesquisa, encontramos como referencial um trabalho monográfico, escrito por Santos, “A contribuição das oficinas de letramento do Programa Mais

Educação no processo de ensino-aprendizagem no município de São Gonçalo” e o primeiro artigo do livro organizado por Moll, “Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral”, escrito por Ávila.

Também nos servirão de base os documentos legais e operacionais do Programa *Mais Educação* disponibilizados pelo MEC. Sendo esse Programa o detonador de nossas indagações acerca de possível articulação entre educação integral e letramento.

Para entendermos e ampliarmos o debate sobre as duas categorias de estudo no eixo político-legal, faremos um percurso pela legislação nacional e por alguns documentos legais e operacionais do Programa *Mais Educação*. Nesse caminho metodológico, verificaremos os documentos legais que abarcam a educação integral, buscando situar as concepções adotadas por eles: Constituição Federal, nos artigos 6º, 205º e 227º; Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9.089/1990); Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.179/01); Plano de Desenvolvimento da Educação; Fundo Nacional de Manutenção de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007) e Decreto nº 6.094/2007.

Analisaremos, também, os documentos legais e operacionais que tratam diretamente do Programa *Mais Educação*, como a Portaria Interministerial nº 17/2007; o Decreto nº 7.083 e os manuais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE 2009, 2010 e 2011); o Passo a Passo do Programa *Mais Educação*; a Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada; o Caderno Pedagógico do Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico/Letramento; e o Manual Operacional de Educação Integral/2012.

E quais caminhos metodológicos nos possibilitarão realizar este estudo?

III. Estratégias de pesquisa

A concepção de educação integral ganha, contemporaneamente, novos contornos políticos, epistemológicos e metodológicos, principalmente a partir do avanço das políticas de ampliação do tempo escolar. Consideramos essa análise pertinente, devido ao Programa em questão ser uma das discussões mais recentes sobre educação integral e(m) tempo integral. Faz-se necessário, portanto, uma abordagem aprofundada sobre os referenciais de educação integral e, também, os

de letramento – que pretendo relacionar, buscando entender e analisar ambas as temáticas, tanto em seus aspectos teóricos quanto metodológicos. Na tentativa de operacionalizar essa meta, este estudo realiza *pesquisa bibliográfica-documental e pesquisa de campo*, partindo de uma *abordagem qualitativa*.

Na pesquisa bibliográfica, podemos obter aprofundamento teórico em determinados temas, por meio das contribuições elaboradas por vários autores, enquanto na pesquisa documental, as informações são coletadas a partir dos documentos existentes. Segundo Gil (1999), a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes.

Enquanto a técnica de pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a técnica de pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa, constituindo-se numa técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Neste estudo, analisamos documentos oficiais e operacionais sobre a educação integral, o letramento e o Programa *Mais Educação*. Sobre esses dois momentos da pesquisa nos detivemos na seção anterior, quando apresentamos as primeiras leituras que realizamos acerca das categorias de análise a serem trabalhadas neste estudo.

As metodologias de pesquisa são de cunho qualitativo quando delas faz parte a obtenção de dados, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo em que são salientadas as diversas interpretações que os participantes (pesquisador e sujeitos de pesquisa) têm de sua realidade e as diferentes representações que ambos constroem sobre determinado tema, numa dada interação (GASKELL, 2007).

Chizzotti (2009, p. 221) também contribui para esse entendimento, ao dizer que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva qualitativa é que entendemos a pesquisa de campo que realizamos como uma fase após o estudo bibliográfico-documental. Nesta etapa, o pesquisador define o meio pelo qual coletará os dados e como serão analisados, para que os objetivos iniciais da pesquisa sejam alcançados (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Assim, optamos pelo roteiro de entrevista do tipo semiestruturado, devido à possibilidade de aproximação com os sujeitos pesquisados. Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Buscamos compreender, por meio das análises das entrevistas, como as temáticas *Educação Integral* e *Letramento* constituem-se em relação aos contextos político e prático do Programa *Mais Educação*.

Para aprofundar nosso problema, relacionado também às práticas escolares e acreditando, principalmente, que políticas e práticas devem dialogar para se alcançar metas de eficácia do ensino (Cf. BALL apud Mainardes e Marcondes 2006) realizamos, inicialmente, entrevista(s) com o(s) sujeito(s) responsável(is) pela coordenação da educação integral no Programa *Mais Educação*, respectivamente na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita e com o professor responsável pela coordenação das atividades de educação integral de uma escola/professor comunitário. Também entrevistaremos o monitor responsável pelas atividades de letramento nessa escola. Nosso propósito com este procedimento metodológico é o de verificar a intencionalidade desse trabalho em relação ao que é desenvolvido no campo escolar, procurando entender a constituição das atividades de Letramento do Programa *Mais Educação*, suas forças e fragilidades para a consecução de uma proposta de Educação integral.

Em seguida, procedemos à seleção de uma escola, situada(s) no município de Mesquita, em que a prática de Letramento no Programa *Mais Educação* esteja configurada, buscando compreender as possibilidades, os impasses e os desafios encontrados pelos sujeito(s) responsável(is) por essa atividade.

A escolha do município de Mesquita como campo de pesquisa se deu nos encontros do grupo de pesquisa Neephi. A Coordenadora de Educação Integral do Programa *Mais Educação* desse município expunha as experiências de educação

integral e letramento realizadas desde a implementação do Programa em 2009, o que despertou meu interesse em pesquisar essas duas temáticas nesse município fluminense.

Para aprofundar o estudo dos dados coletados a partir dos documentos legais e operacionais sobre a articulação entre educação integral e letramento no Programa *Mais Educação*, bem como dos textos resultados da transcrição das falas dos entrevistados a esse respeito, utilizamos em alguns momentos as técnicas da análise do conteúdo como estratégia metodológica, já que, segundo Chizzotti (2006, p. 114), a análise do conteúdo “é um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas”. Além disso, a análise do conteúdo nos permite extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem documentos; nesse caso, buscamos compreender as categorias estudadas, procurando fazer inferências e extrair significados.

Nessa concepção, é preciso salientar o estudo de Franco (2008, p. 29) sobre a teoria de Bardin:

Utilizando-se de analogias, Bardin nos leva a concordar que... O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios. [...] para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo do manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.). Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. (Grifos do autor)

A observação também se constitui enquanto estratégia fundamental para a pesquisa, principalmente porque trabalhamos com um enfoque qualitativo, presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de nossa pesquisa. Não se pode observar, no entanto, tudo ao mesmo tempo. Por isso, uma das condições fundamentais de se observar adequadamente é limitar e definir, com precisão, os objetivos que se desejam alcançar. Na pesquisa qualitativa, há diversos tipos de observação, sendo o nosso foco neste estudo a observação participante das práticas de letramento do Programa *Mais Educação* que, segundo Minayo, é:

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (SCHWARTZ & SCHWARTZ, 1955, p.355 apud MINAYO, 2008, p. 273-4).

IV. Estrutura da pesquisa

Além da Introdução, a dissertação conta com três capítulos e as Considerações Finais. Na Introdução, são apresentados o surgimento do tema e a descrição do problema de pesquisa, objeto da presente dissertação, seus objetivos e sua relevância teórica e prática, bem como os passos teórico-metodológicos que seguiremos no sentido de realizá-lo.

No primeiro capítulo, dedico atenção especial à educação integral, ao letramento e à evolução teórica desses dois conceitos. Primeiramente, realizo um apanhado sócio histórico da educação integral, salientando a questão da formação multidimensional do homem e apresento, também, as peculiaridades desta educação no Brasil até chegar à visão contemporânea do termo, que ocorre, principalmente, a partir das políticas públicas de tempo integral, quando essa concepção de educação ganha outras dimensões significativas, de proteção integral/social, concebida e construída em algumas das políticas que vem sendo implantadas no país. Para discorrer sobre a educação integral como uma das categorias deste estudo, travamos diálogo com autores que discutem a temática contemporaneamente e outros que se perpetuam pela discussão histórica, como já destacamos em seção anterior.

Em seguida, apresento uma revisão bibliográfica sobre o letramento, buscando investigar, de forma crítica, as idiosincrasias do termo e sua relação com o conceito de alfabetização. Para isso, apresento uma breve abordagem sobre o conceito de leitura de mundo de Freire, perpassando em alguns momentos por temáticas inerentes ao letramento/alfabetização e outras que parecem fazer parte da concepção desse embate teórico. Consideramos também, a importância de Soares nos estudos sobre o letramento, sem deixar de considerar outros autores que dialogam na mesma linha de estudos da autora. Na sequência, entrelaço as duas categorias estudadas – a educação integral e o letramento.

No segundo capítulo, percorremos os meandros da legislação nacional para compreensão da educação integral no âmbito político. Além disso, buscamos situar nos documentos legais e operacionais do Programa Mais Educação, qual concepção de educação integral está presente nesses documentos, dando relevância a sócio histórica e como se configura o letramento como política/prática para o tempo de permanência do aluno na escola. Para tanto, em alguns momentos das análises dos documentos recorreremos às técnicas da análise do conteúdo, principalmente para fazermos inferências sobre esses documentos. Este capítulo descreve também a caracterização do Letramento nos documentos legais e operacionais do Programa Mais Educação.

No terceiro capítulo, verificamos como os sujeitos em atuação compreendem a educação integral e letramento. Verificamos, também, como as práticas de letramento do Programa *Mais Educação* vem acontecendo no município de Mesquita, e se elas estão de acordo ou não com a proposta desse Programa.

Para finalizar, as Considerações compreendem as conclusões desta pesquisa, apontando suas limitações e algumas recomendações para avanços nos estudos sobre o tema investigado. Cabe ainda salientar, que essa pesquisa vem ocupar um espaço que não tem sido muito trabalho, no eixo das discussões sobre educação integral e letramento, dentro das configurações teóricas, práticas e políticas do PMEd.

Iniciando o nosso estudo, nos perguntamos: O que vem a ser Educação integral? E Letramento? Há diálogo possível entre essas duas concepções?

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E LETRAMENTO: DUAS CATEGORIAS AFINS?

Se alguma coisa alterei
 Da doutrina de Platão,
 Concordo, perfeitamente,
 Usei minha ficção.
 Se Sócrates nada escreveu.
 E por que não posso eu.
 Usar a imaginação?
 Rodolfo Coelho Cavalcante – O Julgamento
 De Sócrates – cordel.

O que é *Educação Integral*? Eis uma pergunta que não se responde fácil e prontamente. Pode-se dizer, como princípio de explicação, que *Educação Integral* é ato de educar voltado para a integralidade da formação do sujeito, o que nos remete em última instância a outra embaraçosa e infalível pergunta: nesse sentido, toda educação não deveria ser integral?

Visando compreender a complexidade que envolve essa categoria de análise, pretendemos realizar uma revisão bibliográfica sobre os estudos que se dedicaram a investigá-la, identificando possíveis ambiguidades e estereótipos que a cercam.

Para tanto, primeiramente construímos um panorama que contempla estudos sobre a educação integral, realizando um apanhado de sua constituição histórica e de sua consolidação como política pública, no Brasil. Nesse exercício analítico, procuramos aplicar as reflexões oriundas desse estudo a duas de suas concepções, que vimos denominando, em nosso grupo de estudos, como sócio histórica e contemporânea.

Na sequência, será trabalhado também o conceito de Letramento, levando em consideração reflexões que iniciamos em nossa experiência como CPP, no programa Bairro-Escola, de Nova Iguaçu. Posteriormente, em um terceiro momento do capítulo, trabalhamos a possibilidade de unir essas duas categorias—especificamente a concepção sócio histórica de educação integral e letramento—, por meio de reflexões que buscarão sua materialidade em outro momento deste estudo.

1.1. O que é Educação integral?

No Brasil, muito se vem falando sobre educação integral nos dias atuais, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de

educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, 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 ou ainda, compreendida no âmbito das políticas sociais, o termo pode ser visto como proteção social, ao levantar a bandeira do tempo integral (CARVALHO, 2006; CAVALIERE, 2007; PARO, 2009).

Levando em consideração essas várias abordagens, acreditamos ser necessário precisar o sentido com que trabalhamos o conceito de educação integral neste estudo. Nesse sentido, Maurício (2009, p. 54-5) define que:

[...] 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.

Para tanto, destacamos neste estudo duas concepções de educação integral⁸: a sócio histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas como, por exemplo, a proteção social do sujeito. Nesse sentido, começamos pela indagação: Historicamente, o que é educação integral?

Nos estudos acadêmicos dedicados a investigar o conceito de educação integral, verificamos que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. A ideia concebida pelo termo, inicialmente, refere-se ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, é pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Paro (2009, p. 17),

⁸As duas concepções de educação integral apresentadas neste estudo – a sócio-histórica e a contemporânea – foram definidas a partir dos encontros do grupo de pesquisa NEEPHI. Coelho (2009) já pensava na educação integral numa abordagem político-filosófica em seus estudos. Neste sentido, esse tipo de educação era associado à formação integral e o sujeito pensado em todas as dimensões para o seu pleno desenvolvimento. Atualmente, essa abordagem vem sendo ressignificada e definida como concepção sócio-histórica da educação integral. A partir do ideário político para a educação integral, vê-se, também, a necessidade de pensar numa conceitualização contemporânea para a temática. Assim, educação integral a partir da ampliação do tempo é associada a outras dimensões significativas. Neste estudo, evidenciamos que a concepção contemporânea enfatiza a proteção social nessa perspectiva de ampliar o tempo.

O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura [...]. O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Partindo da tentativa de se compreender o conceito mais sócio histórico de educação integral encontramos, assim, estudos em que percebemos que essa análise está diretamente associada à formação integral e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional. Nessa perspectiva, Guará (2006, p.16) acrescenta que,

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Historicamente, verificamos que a ideia de educação integral consubstanciando uma formação humana mais completa decorre, entre outras perspectivas, do conceito de *paideia* grega, perpassando propostas revolucionárias dos franceses e de teóricos americanos, como o filósofo John Dewey, que influenciou fortemente o pensamento liberal de Anísio Teixeira, no país.

Assim, percebemos que, no período clássico, o que se propunha por meio da educação integral era o fortalecimento da formação do homem frente à problematização das questões sociais da época. Isso fica bem visível quando direcionamos nosso olhar para os estudos sobre a *paideia* grega, em que o termo está diretamente associado ao robustecimento da socialização e formação

humanas, tanto nos aspectos culturais, como nos educacionais. Nesse sentido, afirma Jaeger (2001, p. 2-7 apud COELHO 2009, p. 90-1):

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém coincide realmente com que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

Segundo Coelho (2009), a ampliação do conceito de *paidéia* fez com que o termo comportasse uma espécie de simbiose entre as reflexões e as ações humanas, fossem elas intelectuais, físico-manuais, técnicas e/ou estético-expressivas. Coelho acrescenta, ainda, que a concepção de educação integral apresentada pela *paidéia* grega aponta para a fundamentação significativa da *arete* humana, em sua formação dual – a física e a espiritual, “como objeto de democratização e acesso a uma educação mais ampla” (p. 91). Na abrangência do termo, a autora infere que o conceito de *paidéia* dá sentido à formação integral do homem.

Em suas considerações sobre a *paidéia*, Jaeger (2001, p. 336-7 apud COELHO 2009, p. 91), citado pela autora, aponta que

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. [...] O nascimento da *paidéia* grega é o exemplo e o modelo deste axioma capital de toda a educação humana. A sua finalidade por superação dos privilégios da antiga educação para qual a *arete* só era acessível ao sangue divino.

Essa discussão sobre a *paidéia* volta geralmente à tona quando se buscam abordagens que entretecem aspectos filosóficos, na tentativa de investigar e conceituar a educação integral. Assim, encontra-se atualmente, como foco desse debate, o conceito de educação holística “que, dependendo do olhar, apresenta pontos próximos à dimensão grega que vimos discutindo” (COELHO E PORTILHO, 2009, p. 92). Nesse sentido, as autoras compreendem, a partir dos estudos de Yus (2002), que a educação holística é um conjunto de ações para educar de forma mais

completa, o que aproximaria essa concepção de educação ao que os gregos compreendiam sobre o tema.

Caminhando um pouco mais, e evidenciando uma abordagem político-filosófica, nos estudos de Coelho (2009) verificamos que a Revolução Francesa é outro marco importante para o entendimento de educação integral, nessa perspectiva de compreensão sócio histórica. Assim, vimos que os jacobinos, com seus ideais iluministas e revolucionários, defendiam “uma transformação social e humana por meio da instrução” (BOTO, 1996 apud COELHO 2009, p. 93). Para tanto, “instituem a escola pública primária para todas as crianças, [...] que proponha uma educação comum, radicada na formação integral” (2009, p. 86).

A reflexão que os jacobinos trouxeram para a perspectiva da educação integral defendida neste estudo constitui-se, basicamente, na tentativa de alcance do desenvolvimento pleno de todas as crianças: intelectual, físico e moral. Sendo assim, constatamos que as ideias contidas na *paidéia* e as concebidas pelos revolucionários franceses pautariam a dimensão da formação do homem, ao longo dos séculos 18, 19 e 20 (COELHO, 2009, p. 86).

A partir da Revolução Francesa, essa concepção de educação tão almejada para/do homem – sócio historicamente falando –, é compreendida na tripartição do pensamento político-ideológico do mundo ocidental (WALLERSTEIN, 2002 apud COELHO 2009). Em outros termos, as matrizes conservadora, liberal e socialista, constituindo bases político-sociais diversas, defendiam, em relação à educação, uma definição mais precisa para a educação integral, consubstanciada nesse ideal de formação integral do homem, mas apresentando fundamentos político-epistemológicos e metodológicos por vezes bem diferentes (COELHO, 2009).

Desembarcando em terras brasileiras, é possível materializar a reflexão anterior a partir de algumas experiências que foram se desenvolvendo no país, ao longo dos séculos 19 e 20. Começando pelo pensamento conservador, no final do século XIX e início do século XX, vimos que ele configurou a educação integral – também em tempo integral – que se efetivava nos internatos católicos, bem como se apresentou como uma tendência político-social que teve bastante repercussão nacional no auge do movimento integralista. O lançamento do *Manifesto Integralista*,

em outubro de 1932, apresentou uma concepção de educação “integral”, baseada em pressupostos que visavam a moral e a disciplina⁹.

Assim, segundo Coelho (2009), a educação constituiu-se a partir da ideologia integralista sob uma perspectiva de formação completa do homem, abarcando o seu aspecto moral, civil e físico. A autora aponta, ainda, que essas ideias integralistas caracterizavam-se por um alicerce político-conservador que já aparecia também – como adiantamos no parágrafo anterior – nas concepções e práticas das escolas católicas, entre outras tendências em que as pesquisas não avançaram suficientemente.

Na corrente socialista, seus precursores compreendiam a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária – buscavam, por meio dela, alcançar uma formação para todos, não apenas para os burgueses. Nessa linha, os anarquistas tinham seus ideais representados pela Pedagogia Libertária, na qual se propõe como arcabouço filosófico e educativo o direito à liberdade, à igualdade e à autonomia. Para Gallo (1995, p. 111), nas experiências anarquistas eram “desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, e a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais”. Conforme Coelho (2009, p. 87), “inicia-se também a introdução ao mundo da palavra e a outras formas de comunicação e de linguagens”, tendo em vista a opção pelos aspectos político-emancipadores na educação-formação do homem.

Moraes (2009) aponta a relevância do conceito libertário para o estudo da educação integral, no país. Para tanto, o autor nos remete à teoria de precursores expressivos do pensamento educacional anarquista – Proudhon, Bakunin e Robin. Vimos que Pierre-Joseph Proudhon articulou “uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial” (p. 25). Mikhail Bakunin, militante revolucionário do século XIX, propunha “uma educação integral, ao lado do ensino científico ou teórico, pois é somente assim que se formará o Homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” (p.29). Por último, cita que Paul Robin desenvolveu um trabalho “que pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais, e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (p.31).

⁹ Disponível em: www.integralismo.org.br/

Na visão socialista de Marx e de seus seguidores (1992), também podemos afirmar que o conceito de educação integral está presente, principalmente quando o filósofo elege o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem. Diante disso, Marx defendia uma formação omnilateral, em que se buscava a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Por meio dessa formação, existia uma intenção proposta de formação do ser humano, de modo que, por meio do trabalho, ele se desenvolvesse de forma mais abrangente, multidimensional, ou seja,

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX E ENGELS, 1992, p. 60).

Ainda nos primeiros decênios do século XX, o pensamento-ação liberal instalou-se no Brasil e perdura até hoje. No que concerne à educação, essa tendência manifestou-se – entre outras – por meio de reformas educacionais e teve seu auge na divulgação do documento dos Pioneiros da Escola Nova, apresentado à nação brasileira, em 1932. Segundo Nagle, “do ponto de vista histórico, o liberalismo significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana” (NAGLE, 2001, p. 311). É nesse contexto que os liberais propõem um movimento reformista para a escola, o que significa uma ruptura com os modelos tradicionais e a constituição de um movimento mais harmônico para a sociedade brasileira. Seja na esfera política, econômica, social e cultural, o princípio básico era a ‘liberdade individual’.

Dentre os teóricos liberais da educação no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, que, segundo Coelho (2009, p. 90), foi o grande impulsionador de uma educação integral em tempo integral nas décadas de 30/50, devido a sua atuação significativa nos campos político e educacional. Cavaliere (2004, p. 01) reitera essa análise, ao dizer: “entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento”:

O educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos como educação integral, mesmo que o autor não tenha utilizado esse termo específico. (COELHO, 2009, p. 95).

Como apontado anteriormente, Teixeira (2007), ao defender uma educação completa para o sujeito, respeitando as suas individualidades, descreve os princípios de uma educação integral direcionada para a formação humana, que prima pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. Dessa forma, Anísio concebia a ideia de função social da escola para o progresso, com base em “aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal” no país (COELHO, 2009, p. 89).

É importante frisar, nessa perspectiva, a importância do filósofo americano John Dewey para o pensamento educacional brasileiro, principalmente pela forte influência que exerceu no ideário e práticas de Anísio Teixeira. Apesar da grande semelhança entre os ideais desses dois teóricos, o educador brasileiro não se limitou a mero reprodutor do pensamento do filósofo americano, mas construiu uma linha de pensamento própria para a educação brasileira (CHAVES, 1999).

Foi com Anísio Teixeira que a primeira experiência efetiva da educação integral como política pública foi implementada no país, por meio da implantação de uma escola de tempo integral, o Centro Carneiro Ribeiro, na década de 50. Para ele, a educação integral era concebida como um meio de se chegar à formação completa da criança. Para isso, idealizava a escola de tempo integral – para o caminho dos avanços do progresso. Nesse sentido, Teixeira afirma que:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Nessa perspectiva, evidenciamos que as discussões sobre educação integral e(m) tempo integral como política vêm dos tempos do Manifesto de 1932, e ganha relevância com as ideias dos precursores da Escola Nova. Entre eles, destacamos Anísio Teixeira, que foi nomeado diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, onde criou, entre 1931 e 1935, uma rede municipal de ensino que ia da escola primária à universidade. Perseguido pela ditadura Vargas, demitiu-se do cargo em 1936 e regressou à Bahia – onde materializa como ação política, na segunda metade do século XX, as práticas de educação/tempo integral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia).

Mais tarde, dentro de outro contexto político, com os Programas Especiais de Educação no estado do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, seguem essa mesma tendência iniciada por Teixeira. A visão de Ribeiro (1986) para a implementação do programa dos CIEPs (1983-1986/1991-1994) valeu-se das ideias liberais de Teixeira e de argumentações sociológicas para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana.

No entanto, o antropólogo reconhecia as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda de benefícios sociais. Diante disso, Ribeiro defendeu aqueles ideais de Teixeira, ao colocar na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores (BOMENY, 2009).

Outras experiências de escola pública de tempo integral nos moldes dos CIEPs ocorreram no século XX. Assim, na década de 1990, temos os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), experiências realizadas em áreas metropolitanas do território nacional. Na mesma época, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se também o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC – 1988), que através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências de ampliação do tempo escolar. Por outro lado, essas políticas públicas que se configuraram como programas educacionais não vingaram de forma consistente e duradoura, assim como as escolas-classe e escolas-parque de Anísio (CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009).

Neste nosso século XXI, algumas políticas públicas invadem novamente o campo educativo nacional, objetivando proporcionar aos alunos novas

aprendizagens por meio da ampliação do tempo escolar. Em Belo Horizonte, desenvolveu-se, em 2006, o Programa Escola Integrada, objetivando ampliar os saberes dos alunos. Na cidade de São Paulo, desde 2005, está em curso o programa São Paulo é uma Escola, visando à formação integral de crianças, jovens e adultos. Para isso, os dois programas utilizam espaços diferenciados para realização de suas atividades, sendo que o programa de São Paulo, inclusive, também construiu espaços com essa intenção – os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e faz uso de outros espaços da cidade para a realização das atividades de tempo integral. No Rio Grande do Sul, criaram-se escolas nos moldes dos CIEPs (CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009).

Constantemente, esse debate sobre a educação integral e(m) tempo integral no eixo das políticas públicas volta à tona. Moraes (2009, p.21) contribui para esse entendimento, ao dizer que “certa hesitação emerge quando há menção ao tema ‘educação integral em tempo integral’. O assunto, além de complexo, aponta diversas possibilidades de interpretação”. Diante de tal afirmativa, podemos deduzir que as políticas públicas de ampliação do tempo escolar vêm ressignificando a educação integral.

Nesse sentido, contemporaneamente, constatamos que a concepção sócio histórica de educação integral não esgota as possibilidades de compreensão da temática. Isso ocorre principalmente porque, hoje, essa concepção no país abarca diversas estratégias e ações das mais variadas políticas públicas e é na escola, instituição social com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas, que essas ações acabam desembocando e se multiplicando. Assim, a escola pública contemporânea vem cumprindo um papel que vai além do ato de formar cidadãos, porque a ela são exigidas novas demandas para este espaço e processo educativo (ALGEBAILLE, 2009).

Por sua vez, as políticas de educação integral e(m) jornada ampliada surgem para atender as novas exigências do processo educativo e da própria escola. Assim, para a concepção contemporânea da educação integral convergem ações educacionais e sociais, como constatamos nas citações a seguir:

No que tange às novas gerações, entende-se por educação integral aquela que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de

capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e o usufruto aos serviços sociais básicos. (SHE, GOUVEIA E FERREIRA, 2009, p. 6).

Assentado nesta conjugação de princípios de finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem. (SHE, GOUVEIA E FERREIRA, 2009, p. 6 -7).

Em sua configuração contemporânea, entre outros contornos dos quais nos ocuparemos mais adiante, a educação integral muitas vezes se materializa no espaço físico escolar, mas de forma diferenciada. Em outras palavras, a escola, por sua vez, faz parte de uma comunidade, que está situada num bairro, onde se articula com outros equipamentos para compor uma cidade. Esse conjunto é denominado de *território*¹⁰, o lugar onde as pessoas vivem e agem. E, mediante a complexidade das organizações do *território escolar*, algumas ações políticas são necessárias. Por isso, constantemente deparamo-nos com políticas públicas voltadas para esse setor específico da sociedade, articulando ações de setores públicos ou privados.

Daí surge a necessidade da associação – hoje em dia bastante presente – entre educação integral, ampliação da jornada escolar e políticas sociais voltadas para o campo educativo. Isso abre espaço para o que Demo (2001) designou de cristalização da assistência social na condição de política pública, dever do Estado e direito da população. Nesse sentido, a educação integral pode ser entendida como uma possibilidade de garantir condições favoráveis de vida e, conseqüentemente, de proteção social ao sujeito.

Partindo dessas reflexões, observamos que existe a necessidade de definir, brevemente, o conceito de políticas (públicas) sociais para melhor compreender a

¹⁰ Território é a porção do espaço geográfico definido por relações sociais e políticas. Sua origem está ligada às características geográficas, históricas e culturais de um determinado grupo social que estabelece o domínio sobre uma área. O território é cercado por limites definidos. Exemplo: A casa onde moramos é o nosso território íntimo. Ele está cercado por grades, muros, etc. Este conceito tem o sentido de poder, propriedade, leis particulares, próprias de um determinado espaço, ocupado pelo determinado grupo de pessoas com direito e deveres ao ocupá-lo (Autoria não identificada).

perspectiva contemporânea da educação integral. Para tanto, recorremos aos estudos de Höfling (2001, p. 30-1):

E uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre *Estado e políticas sociais*, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. [...] Especialmente quando se focaliza as *políticas sociais* (usualmente entendidas como as de *educação*, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu 'sucesso' ou 'fracasso' são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise [...] *Políticas públicas* são aqui entendidas como o '*Estado em ação*' (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de *programas*, de ações voltadas para *setores específicos da sociedade* (Grifos nossos).

No intuito de definir o conceito de políticas públicas no caso específico que envolve o nosso estudo, há ainda outra reflexão que consideramos significativa: Como situar e compreender a concepção de educação integral nesse contexto? Carvalho (2006, p. 07) define as multiplicidades de sentido que o termo pode adquirir, ao abarcar a concepção de educação integral no âmbito das políticas (públicas) sociais:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Nessa perspectiva, a política social pode aqui ser entendida como a "política dos governos relacionada à ação que exerça um impacto direto sobre o bem-estar dos cidadãos, ao proporcionar-lhes serviço ou renda" (MARSHALL apud ALGEBAILLE, 2009, p. 151). Segundo Algebaile (2009), as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Assim, elas são a garantia de inclusão de cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou em situação de risco, inserindo-os na rede de proteção social, de modo que o Estado possa garantir condições menos desiguais na vida política, econômica e social da população, ou seja,

O que se chama de política social – dando a impressão de um setor portador de um programa específico, no qual apareceriam delineadas as formas de atuação do Estado no provimento de condições para a realização da vida social – diz respeito, na verdade, a um conjunto amplo de regulamentações, ações, meios e canais jurídicos, políticos e institucionais, relacionado, de fato, com a formulação e a garantia dos direitos de cidadania, mas implicado com questões que vão muito além do asseguramento dos direitos formulados. (ALGEBAILLE, 2009, p. 152).

Retornando ao contexto da concepção contemporânea de educação integral, após compreendê-la como um exemplar dessas relações entre políticas sociais, verificamos que Menezes (2009, p. 83) percorre os caminhos da legislação nacional para apresentar aspectos pertinentes ao entendimento dessa concepção. Sob a perspectiva da política educacional, a autora defende a educação integral associada à ideia de tempo integral, como vem sendo realizada por diversas políticas/práticas – “o que pode contribuir para que a escola se torne mais atrativa, uma vez que permite ampliar seus espaços, tempos, conteúdos, integrando e aumentando a cobertura de suas ações educacionais e sociais”.

Menezes (2009, p. 83) discorre, também, sobre o conceito de educação integral-integrada, o qual pode contar com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil: “tais ações devem constituir-se resultado de um amplo debate da comunidade escolar, cujas resoluções devem se apresentar literalmente dispostas no projeto político-pedagógico da instituição educacional”. Cavaliere (2010, p. 04) contribui igualmente para esse entendimento, ao afirmar que existe “a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local”.

Assim, sintetizando nossas reflexões até o momento, podemos dizer que as significações sobre as concepções de educação integral enfatizadas neste estudo estão relacionadas a duas possibilidades de concebê-las: a sócio histórica e a contemporânea. A primeira, como vimos, diz respeito à formação integral do homem para agir política e socialmente, em vários momentos históricos e de sua própria história, por meio de uma formação humana mais completa, multidimensional. A segunda parte de princípios, ações e programas configurados a partir de políticas públicas sociais “integradas”, se assim as podemos denominar, e que incluem a ampliação do tempo escolar. Esta forma contemporânea de entendimento não “reduz” a educação integral à ideia histórica de formação humana, mas busca outras

relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm, como base, a proteção social.

A partir desse entendimento verificamos, na atual conjuntura histórica nacional, certo predomínio da perspectiva contemporânea de educação integral, em diversas experiências para ampliação da jornada ampliada pelo país afora. Dentre elas, ressaltamos o PMEd, projeto de referência instituído, no ano de 2007, pelo Ministério da Educação. Esse busca, por meio da construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais, ampliar tempos e espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007d).

No entanto, como adiantamos anteriormente, nosso estudo finca-se na concepção sócio histórica de educação integral, uma vez que percebemos algumas similaridades entre os pressupostos que a fundamentam e a perspectiva do Letramento com que trabalhamos como coordenadora político-pedagógica das atividades educação integral em uma escola de tempo integral no município de Nova Iguaçu. Nesse sentido, perguntamos: O que é Letramento? Que fundamentos forjam essa concepção leitora?

1.2. E o Letramento?

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser. (Chong)

Com o intuito de discutir Letramento no PMEd, é necessário conhecer melhor sua natureza, bem como as práticas que o envolvem e que o constituem como uma temática complexa, dentro da área da Educação e das Ciências Linguísticas. Nesta seção, portanto, pretendemos realizar uma revisão bibliográfica sobre estudos nacionais que se dedicaram a investigar esse tema, analisando as ambiguidades inerentes a ele, identificando estereótipos, enfim submetendo-o ao exame crítico de suas características e contornos teórico-metodológicos. Visando contemplar estudos com perspectivas mais críticas sobre o Letramento, encontramos algumas pesquisas que o descrevem, em maior ou menor profundidade, ou ainda analisam sua evolução sócio histórica e seus impactos (KLEIMAN, 1999; MORTATTI, 2004; SOARES 2004, 2010; TFOUNI, 1995).

Cabe ainda explicitar, segundo Mortatti (2004, p. 92), a importância dos estudos de Soares sobre o Letramento, “pois contêm uma vigorosa reflexão sobre o tema, uma proposta de definição para o termo e uma síntese sistematizadora do conceito de letramento”. Reforçando esta ótica, privilegiamos os estudos de Soares e buscamos também subsídios teóricos em Paulo Freire (2011) para fundamentar sua concepção de alfabetização que, para alguns contrasta, para outros complementa a noção de Letramento.

Partindo do pressuposto de que há relação entre Letramento e a proposta de alfabetização de Freire (2011) traçamos, em diversos momentos, um diálogo entre tais conceitos para, posteriormente, refletir sobre as funções da leitura e escrita que precisam ser trabalhadas em práticas sociais diferenciadas. Inicialmente, situamos brevemente o contexto em que o termo Letramento surgiu, bem como seu significado e a sua funcionalidade.

Segundo Soares (2010), foi a partir de meados de 1980 que palavras como *illettrisme*, na França e *literacia*, em Portugal, ganharam destaque no panorama internacional, na tentativa de nomear fenômenos diferenciados no eixo das discussões sobre o conceito de alfabetização – *alphabétisation*.

No Brasil, dispúnhamos de uma palavra mais vernácula: alfabetismo, que o Aurélio dicionarizava como o “estado ou qualidade de alfabetizado”, enquanto o seu contrário, analfabetismo, era entendido como “estado ou condição de analfabeto”. No entanto, o termo alfabetismo não era suficiente para designar aquilo que o *literacy*¹¹ do inglês já designava. Assim, novas palavras são criadas ou velhas palavras adquirem um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas maneiras de compreender os fenômenos. É nesse contexto que é concebido um novo termo, o neologismo Letramento, como eixo essencial para as novas discussões e demandas sobre a “tecnologia” do ler, escrever e envolver-se em práticas sociais letradas.

Tendo em vista essa “síntese contextual”, como já adiantamos, optamos neste trabalho pela significação mais atual do termo Letramento. Dessa forma, recorreremos à versão da língua inglesa do termo *literacy*, dicionarizada nos Estados

¹¹ Segundo Soares, a palavra letramento vem da palavra inglesa *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas.

Unidos e na Inglaterra, ainda no final do século XIX. É verdade que o surgimento da palavra *literacy* reflete uma mudança histórica nas práticas sociais e novas demandas de uso da leitura e escrita; no entanto, estudos históricos documentam que, antes da existência da palavra *literacy*, a língua inglesa dicionarizou o termo *illiteracy* (ausência de letramento), traduzida para nossa língua como analfabetismo.

No panorama internacional (final dos anos de 1970), a proposta da Organização das Nações Unidas (UNESCO) para a Educação ampliou as avaliações sobre o letramento em torno das discussões sobre domínio de competências de leitura e escrita, além da capacidade meramente de sabe ler e escrever como habilidades individuais, e enfocando, cada vez mais intensamente esse debate sobre a funcionalidade das práticas sociais da leitura e da escrita, os usos e os contextos de transmissão da alfabetização. Nas palavras de Soares (2010, p. 73):

O enfoque na funcionalidade como o atributo essencial das habilidades de leitura e escrita influenciou significativamente a definição de letramento da Unesco, já citada, formulada com o objetivo de padronização internacional de estatísticas educacionais. Revendo, em 1978, a Recomendação de 1958, a Conferência Geral da Unesco julgou necessário introduzir um novo grau de letramento: embora mantendo a definição de 1958 de uma pessoa letrada, baseada em habilidades individuais, anteriormente citada, introduz o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, fundamentados nos usos sociais da leitura e escrita.

De acordo com Soares (2010), registramos que, nos países desenvolvidos, não existe preocupação crescente com os índices de analfabetismo e sim com os níveis de letramento da população. Para tanto, eles recorrem a amostragens que indicam a capacidade que os sujeitos têm de ler e escrever em práticas sociais diversas. Já nos países em desenvolvimento, como o Brasil, uma grande parte da população ainda não atingiu sequer o nível básico de letramento; por isso, estudos nesse sentido, por meio de pesquisas por amostragem, são raros.

Deste modo, podemos dizer que, no Brasil, essa visão sobre o letramento vem se transformando de maneira tímida e recente. Constantemente presencia-se o emprego do termo analfabetismo para designar as deficiências de leitura e escrita de pessoas que não dominam as práticas sociais do uso da linguagem. Por essa razão, enquanto nos países desenvolvidos o letramento é o principal problema, nos países

em desenvolvimento discute-se o não letramento (*illiteracy, illettrisme*) como o cerne dos problemas inerentes à leitura e à escrita. Partindo desse entendimento, os estudos de Soares (2010, p. 22-3) registram que:

[...] como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que *não sabem ler e escrever* (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciemos o nosso alto índice de *analfabetismo*), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento. (Grifos da autora).

De um ponto de vista social, a reflexão que buscamos delinear acerca do letramento é também defendida pela autora em seus estudos. Para ela, deixar de ser analfabeto, aprender a ler e a escrever, acarreta várias consequências sobre o indivíduo, não só linguísticas, mas econômicas, políticas, sociais, culturais, cognitivas, entre outras. Isso fica mais evidente, ainda, quando Soares ressalta as pesquisas sobre alfabetização e letramento em diversas áreas das Ciências Humanas. Verificamos que existem pesquisas que abordam a temática do letramento sob uma perspectiva histórica, sociológica e antropológica, ou seja, que essa temática não está restrita ao campo linguístico, nem ao campo da educação, propriamente dito.

Contudo, neste estudo, priorizamos o conceito de Letramento no âmbito da Educação, analisando representações das Ciências Linguísticas, porque esse conceito – seu surgimento e a origem da palavra – encontra-se sempre imbricado a essa relação e análise do processo de alfabetização. É interessante observar ainda, que o termo começou a ser utilizado por pesquisadores das áreas da Educação e da Linguística, e vem sendo cada vez mais explorado sob “diferentes aspectos e problemas envolvidos no estudo do fenômeno, de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas” (MORTATTI, 2004, p. 95).

Na área da Educação e Linguagem, o conceito de letramento está indissolúvel e inevitavelmente relacionado ao conceito de alfabetização (TFOUNI, 1995). Mortatti (2004, p.11) também contribui para essa análise, quando diz que: “a relação mais imediata do “letramento” ocorre com a alfabetização. Embora reconheça que a alfabetização não é um pré-requisito para que o letramento aconteça”.

Soares (2004, p. 05) também considera “a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”. A autora diz, ainda, que é “preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre as duas dimensões de aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um dos processos” (p. 15). Em suas considerações sobre ambos, Soares (p. 11) aponta que:

A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. (Grifos da autora).

Segundo ainda Soares, a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática e não ficar diluída, dentro do processo de letramento. Em outras palavras, a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e o letramento é a condição de quem exerce as práticas sociais da leitura e da escrita. É interessante observar que, tanto a alfabetização quanto o letramento, são, portanto, processos simultâneos e interdependentes, em termos cognitivos, e de resultados das práticas letradas. Assim,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento no contexto de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua. (2010, p.14).

Em relação às atividades de leitura e da escrita, Soares (2010, p. 68) diz que as definições de letramento frequentemente tomam esses dois processos como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma “(uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal)”.

Levando em consideração que o letramento está intrinsecamente relacionado à alfabetização, Kleiman reconhece a importância de Freire para essa análise do processo de aquisição da leitura e da escrita. A autora nos remete aos estudos do autor (1980), salientando que ele vê esse processo como um meio capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, numa real democratização da cultura e de libertação.

Em seus estudos sobre linguagem, Freire (2011) não se preocupou diretamente com esse debate sobre letramento/alfabetização; contudo, o autor inquietou-se em vários momentos de sua obra com as questões inerentes à filosofia da linguagem e, principalmente, com as atividades de leitura e escrita em que se discutia o conceito de alfabetização, buscando uma nova significação para o termo, não só no campo teórico, mas também em práticas pedagógicas.

Ao teorizar sobre o conceito de alfabetização, o autor enfatiza que esse processo não pode ser reduzido ao mero lidar com letras e palavras, como um processo mecânico: é preciso encará-lo como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo; o que significa também compreender os detalhes da vida quotidiana, das totalidades mais globais da história e do contexto social.

Em suas considerações sobre leitura de mundo, Freire (2011, p.19-20) apontou que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A pedagogia de Freire fundamenta-se, principalmente, numa compreensão filosófica do poder gerador da linguagem, pelo qual se constroem os significados com que nos comunicamos. No centro da pedagogia do saber freireana, encontra-se a ideia de que nomear o mundo torna-se um modelo para transformar o mundo, e é isso que o autor também defende para as atividades que envolvam a linguagem.

Assim,

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo

historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por liberar a mão e apossar-se do mundo. (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 15).

Freire (2011) nega a neutralidade da educação. Para ele, todo ato educativo deve ser vivenciado como prática concreta de libertação e de construção da história do sujeito. Diante disso, o autor defende a aprendizagem da leitura e a alfabetização como um ato fundamentalmente político. Para ele, a leitura e a escrita se inserem no processo de 'alfabetizar-se', aprender a ler e a escrever, parte de uma leitura de mundo e da compreensão do seu contexto, não como a manipulação mecânica das palavras, mas como uma dinâmica que vincula linguagem e realidade, mediada pela prática transformadora desse mundo.

Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 29-30) afirma que:

[...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo de nossa prática consciente.

Assim, podemos inferir que a prática política que Freire fundamentou para a compreensão da alfabetização compreende o mecanismo pedagógico e político mediante o qual o sujeito possa instaurar condições ideológicas necessárias para o desenvolvimento de uma postura democrática. Nesse sentido freireano, portanto, a alfabetização combina habilidades pedagógicas da leitura, da escrita e da análise crítica, como se torna um veículo para estudar de que modo definições culturais se constituem historicamente e socialmente:

Assim, alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa "ler" o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 45).

Soares também compreende os problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política para compreensão das questões inerentes ao letramento e à educação, principalmente ao tomar como referência o desafio de medir e avaliar os avanços das habilidades e práticas de leitura e de escrita, estabelecer políticas e

controlar programas de alfabetização e letramento, manifestados por meio de problemas de natureza técnica (processos de avaliação, organização e o processamento de dados) e de problemas de natureza conceitual em relação à própria definição do conceito.

Assim, acreditamos que a compreensão da palavra letramento vem ganhando outras dimensões significativas, no contexto sócio histórico, o que torna, de certa forma impossível “formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural e político” (2010, p. 78). Mas, afirmar que um conceito único de letramento não é possível, “não implica que esse conceito único não seja necessário”, diz Soares (p. 89).

Buscando um entendimento mais crítico sobre linguagem e educação, recorre-se mais uma vez aos estudos de Soares (1999), desta vez a reflexão realizada acerca da investigação sobre o ensino da língua materna em contextos escolares, no livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, em que a autora compreende que essa instituição é vista como um instrumento de adaptação do aluno à sociedade e, portanto, o desafio que hoje se coloca para a escola, em relação ao ensino da língua, é o de definir a linguagem como instrumento e objetivo no/do processo ensino-aprendizagem.

Em contextos escolares, “deve-se considerar a existência de certa relação entre letramento, alfabetização, escolarização e educação” (MORTATTI, 2004, p. 108). A escola, para Soares, continua sendo o local privilegiado de aquisição da leitura e da escrita, mas não o único. No processo de escolarização, a autora considera a distinção entre letramento escolar, que não é sinônimo de alfabetização, e letramento não escolar, que ocorre fora da escola. A escola é vista, por ela, como parte do contexto social.

Ao analisar o processo de escolarização, Soares (2010) alerta que é por meio desse processo que os sujeitos podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem continuar também como incapazes de lidar com usos de leitura e escrita em contextos não escolares (casa, trabalho, sociedade).

Quando lidamos com o conceito de letramento, vamos encontrar uma gama de significados que atendem a um propósito e que justifica a veiculação do termo. Assim, nesta pesquisa, procuramos mostrar a definição de letramento através dos

estudos de Soares, principalmente quando a autora compreende a temática sob uma perspectiva ideológica que vai investigar práticas plurais de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições e contextos), onde funcionamentos discursivos particulares da esfera social colocarão pluralidade de relações complexas, dinâmicas, dialógicas e processuais, dentro de práticas letradas.

Em geral, podemos dizer que o letramento e o processo de escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, o principal *lócus* de letramento, principalmente quando se fala da escola pública e do aluno que a frequenta, muitas vezes um sujeito que se “forma” ao largo dos equipamentos socioculturais que podem lhe oportunizar uma melhor e mais significativa compreensão do mundo.

Com essa compreensão de Letramento – que, de alguma forma foi ampliada e aprofundada, mas que já percebíamos quando do trabalho que realizamos com as práticas leitoras em Nova Iguaçu – restou-nos uma outra indagação: Haverá similaridades entre os dois conceitos sobre os quais refletimos neste capítulo – *educação integral sócio historicamente referenciada e letramento?*

1.3. Educação integral e Letramento

Logo no início deste capítulo, vimos que o conceito de educação integral pode ser compreendido como um caminho para uma formação humana mais completa e, a partir das políticas públicas que atualmente fomentam a educação integral em jornada ampliada, o termo ganha outras dimensões significativas, como proteção integral/social.

É importante ressaltar, mais uma vez, que este estudo dá relevância à concepção sócio histórica da educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem percebido em seus aspectos multidimensionais. Morin menciona que “o conhecimento é um fenômeno multidimensional, no sentido em que é, de maneira inseparável, ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (p.15). Assim, compreendemos que a concepção sócio histórica da educação integral deve considerar que,

[...] as aptidões cognitivas humanas não podem desabrochar senão no seio de uma cultura que produziu, conservou, *transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, de critérios de verdade*. É nesse quadro que o espírito humano elabora e organiza o conhecimento, utilizando os meios culturais de que dispõe. *Enfim, em toda a história humana, a atividade cognitiva se achou em interações* ao mesmo tempo complementares e antagonistas com a *ética, o mito, a religião, a política*, e muitas vezes o poder controlou o saber a fim de controlar o poder do saber. (MORIN, 1999, p. 15, grifos nossos).

Concordamos com a perspectiva apresentada por Morin, em que a própria linguagem humana é vista como um aspecto formativo, ou seja, como um elemento constituidor e, ao mesmo tempo, constituinte da formação humana, pensamento sobre o qual outros autores também já se debruçaram (GERALDI, 2009). Dentro dessa perspectiva, é que percebemos uma possibilidade de entrelaçar o conceito de letramento à concepção sócio histórica de educação integral, pelo fato desta considerar, primordialmente, a formação do sujeito em sua pluralidade, sendo ele um ser capaz de desenvolver várias de suas capacidades – entre elas, então, a de apropriação da(s) linguagem(ns). Partindo, ainda, da concepção de linguagem para compreensão da totalidade do homem, vimos que esse conceito se encontra presente em vários momentos do debate histórico da formação humana.

Os conhecimentos humanos estendem-se historicamente sobre a importância da linguagem¹² como um ponto relevante, acreditamos, também para a construção de uma perspectiva de educação integral. Desde a Antiguidade Clássica, a consagração de determinados modos de pensar na formação humana ocorrem invariavelmente por meio dela. É através do uso e domínio da linguagem que se pensava na possibilidade de uma formação mais completa do/para homem. O homem é um animal político, isto é, social e cívico, e somente ele é dotado de linguagem. O homem grego, por exemplo, destacava-se sobre os demais, justamente pelo domínio da retórica, da argumentação – ele não recorria a um experimento empírico nem à violência, mas uma das formas com que procurava ganhar a adesão intelectual do auditório era pelo domínio pleno da linguagem em suas relações de força e poder, mesmo dispondo de outros elementos para dominação, como por exemplo, as armas (CITELLI, 1990; JAEGER, 2009).

¹² A linguagem, aqui, é entendida como uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (PCNs: 2001, 23).

Tendo como origem o período clássico, vimos que o homem se comunicava produzindo discursos e, pelo uso da linguagem, seria possível dominar outros seres humanos, levando-os a abraçarem causas, crenças e atitudes. Para não ser enredado pela linguagem, seria necessário descobrir, através da reflexão, de quais artifícios ela dispõe para conseguir tamanho poder de convencimento (CITELLI, 1990). Para isso, já nesse período, se pensava numa educação integral.

Assim, a linguagem perpassa por vários momentos históricos como uma prática que envolve a formação do homem em diversas de suas atividades, sejam elas individuais, coletivas, verbais e não verbais. Historicamente, as línguas – uma das manifestações da(s) linguagem(ns) humana(s) – se cruzam, se complementam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social. O caráter social da língua é facilmente percebido quando levamos em conta que ela existe antes mesmo de nós nascermos. Cada um de nós já encontra a língua formada e em funcionamento, pronta para ser usada. E, mesmo quando a pessoa deixa de existir, a língua subsistirá, independentemente de nós (KOCH, 2003; SAUSSURE, 1969).

Apontando uma explicação histórica para o conceito de educação integral na diretriz da formação do homem, entendemos que a língua/linguagem encontra-se no cerne dessa discussão, principalmente porque ela pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social, histórico e cultural de cada coletividade. É por meio da comunicação humana realizada de várias maneiras – apelos visuais, auditivos, linguagem corporal e principalmente pela linguagem verbal, cuja unidade básica é a palavra (escrita, falada), que o homem pode desenvolver outras habilidades e, especificamente, por meio das relações sociais, da interlocução, da dialogicidade, construir linguagem, construindo-se enquanto sujeito (GERALDI, 2009; KOCH, 2008; SAUSSURE, 1969).

Na atualidade, entre tendências por vezes antagônicas, por outras complementares, a discussão sobre a língua/linguagem ganha cada vez mais espaço. Recuperando uma dessas tendências, percebemos que, principalmente a partir de questões inerentes à relação ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, ao déficit de competência linguística para inserção social do homem em contextos diferenciados, a alfabetização não contempla mais todas as possibilidades de

compreensão sobre a apropriação e uso da linguagem verbal¹³. O debate estende-se, portanto, em direção à compreensão do Letramento, nessa tentativa de formação e preparação do homem para a sociedade, melhor dizendo, para o uso social da linguagem, entendida também em sua matriz verbal (KLEIMAN, 1995; MORTATTI, 2004; SOARES, 2010):

No entanto, somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita. O acesso à tecnologia do ler e escrever e, em decorrência, “[...] ao conhecimento, sobretudo o sistematizado que se encontra registrado em textos escritos”, também não está igual e disponível para todos. [...] os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também depende do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico. (MORTATTI, 2004, p.107).

Nesse sentido, podemos dizer que, independente da língua utilizada, a linguagem é o ponto de partida para o desenvolvimento do homem: seria impossível a comunicação e a(s) expressão(ões) humana(s) sem o uso da linguagem. Em vista disso, o homem busca a formação letrada como uma das possibilidades de sua formação e inserção social em projetos diferenciados. Nesse sentido, o letramento aparece como um processo fundamental no desenvolvimento da linguagem e na formação plena do homem. Nesta perspectiva, entendemos que é, na escola, que esse processo torna-se muitas vezes reconhecido, ou seja, que essa apropriação se dá (SOARES, 2010).

Goulart (2006), que se apoia nos estudos de Soares, entende que tal formação estaria intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, na medida em que associamos essas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação dos sujeitos no tecido social, por meio da apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita. Nosso interesse de pesquisa

¹³ A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNs: 2001, p. 43). A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (p. 24).

concentra-se, portanto, no aprofundamento da compreensão de processos e fatores envolvidos na construção dessa condição letrada.

É com esse entendimento sobre a importância das práticas sociais letradas que compreendemos que a origem da formação do homem, ao longo do seu desenvolvimento histórico, está vinculada aos princípios da linguagem – ao seu conhecimento e uso – para efetiva participação e emancipação do sujeito. Para tanto, são exigidas habilidades de leitura e escrita que indicam a importância do letramento e a sua relevância para a formação social, cultural e política do ser humano (SOARES, 2010). Dentro desse contexto, inferimos que o letramento pode ser compreendido, como uma das possibilidades para essa formação humana, constituindo-se, assim, um caminho para a concepção sócio histórica da educação integral defendida neste capítulo.

Partindo então de uma compreensão sócio histórica da educação integral, o letramento pode ser visto como experiência individual e coletiva do ser humano, pois toda a bagagem cultural historicamente adquirida por ele propicia a formação de sua identidade, inclusive linguística. Diante disso, o letramento é um conceito impregnado de individualidade, visto que cada ser humano vive imerso em práticas sociais diversas e interage afetivamente em cada uma delas – diríamos mais, o letramento é indissociável da educação integral para um ser humano que vive dentro de sociedades letradas. Por outro lado, essa individualidade se constrói por meio do coletivo, das interações/interlocuções:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2010, p.72).

Segundo Soares (2010), o mundo da leitura e da escrita ocorre simultaneamente pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização e o letramento – ampliam o desenvolvimento de habilidades desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua/linguagem. Kleiman (1995),

também corrobora esse entendimento de Soares sobre letramento, ao defini-lo como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. Diante disso, é possível compreender que as práticas de letramento estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e ideológicas, sem desconsiderar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos do letramento. Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento abrange os aspectos culturais, sociais e cognitivos de uma perspectiva de educação integral do homem.

Assim, no campo da educação, autores como Freire e Macedo (2011) e Vygotsky (1988), apesar de não abordarem essa discussão direta sobre educação integral, muito menos nessa correlação que estamos construindo com o letramento, trouxeram uma nova luz para o entendimento do diálogo entre tais conceitos, quando colocaram o sujeito no centro do processo ensino-aprendizagem de sua formação. Em suas pesquisas, vimos que esses autores indicavam a importância dos processos afetivos e intelectuais no desenvolvimento cognitivo desse sujeito.

Vale destacar aqui os estudos de Freire. O autor defende a relação mundo/homem/sociedade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, inclusive das atividades que envolvem a linguagem. Para isso, as origens da linguagem deveriam ser procuradas na interação do sujeito com as suas condições de vida social, no pensamento e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana. Diz-nos Macedo, sobre os estudos de Freire (2011, p. 15):

Às vezes estamos tão acostumados a pensar na linguagem como um “meio de comunicação” que pode ser surpreendente descobrir, ou ser levado a lembrar, que a linguagem é o meio de construir os *significados* que comunicamos. A pedagogia de Freire funda-se numa compreensão filosófica desse poder gerador da linguagem. Quando falamos, o poder discursivo da linguagem – sua tendência para sintaxe – traz o pensamento junto com ela. Não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente. A elocução e o significado são simultâneos e correlatos. (Freire, como Vygotsky, põe de parte a questão da prioridade da linguagem ou do pensamento como a questão do ovo e da galinha.)

Segundo Morin, o caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, por não estimular o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo apreendido e a sua finalidade. Para ele (1999, p.16),

“a disjunção e a fragmentação dos conhecimentos afetam não só a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também a possibilidade de conhecimento de nós mesmos e do mundo”. Para ele,

[...] a disciplinaridade fechada (pouco ou nada corrigida pela insuficiente interdisciplinaridade), o crescimento exponencial dos saberes separados fazem que cada qual, especialista ou não especialista, se torne cada vez mais ignorante do saber existente. O mais grave é que tal estado apareça evidente e natural.

É importante frisar, aqui, que o desenvolvimento da competência comunicativa¹⁴ em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente. Seria necessário, portanto, que a escola se propusesse, inicialmente, a trabalhá-las tanto como habilidade discursiva e de reflexão, quanto instrumento de comunicação e, principalmente, de relações-interações sociais que propusessem uma formação intelectual em diversos campos do saber, visando alcançar a formação multidimensional do sujeito, em várias esferas do conhecimento.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania inalienável de todos. (BRASIL, 2001b, p. 23).

Para Soares (1999), a escola é o principal canal de acesso do aluno à sociedade letrada. Assim, um dos desafios que hoje se coloca para a escola, em relação ao ensino da língua, é o de compreendê-la como instrumento e objetivo da escola no/do processo ensino-aprendizagem para uma formação social leitora do sujeito-aluno, em seu sentido mais amplo. Para Koch (2003), as atividades de linguagem são processos de interação que constituem uma dimensão textual e

¹⁴ Conforme os PCNs, a Competência Comunicativa pode ser compreendida como a habilidade de se usar um sistema linguístico determinado de forma apropriada em todas as situações da vida cotidiana, considerando as funções e variedades da linguagem, bem como as situações socioculturais em que se estabelecem. Desta forma, a Competência Comunicativa não envolve apenas os pontos ou aspectos estritamente linguísticos do processo de adquirir uma linguagem, mas também os aspectos social e psicológico deste tipo de aprendizado.

discursiva. O sujeito se comunica produzindo discursos e, para tal, apropria-se da linguagem para interagir socialmente em diversos momentos da história. É isto que a escola precisa compartilhar com o aluno – a sua apropriação dessa linguagem.

Diante disso, entendemos que o letramento é um conceito adotado pela linguística e pela educação, como vimos neste estudo, e que a escola assume um papel de grande responsabilidade – o de fomentar a formação linguística, comunicativa e letrada do sujeito, partindo das práticas de alfabetização e letramento realizadas. Nesse sentido ressaltamos, segundo Poersch (1990, p. 10) a importância da formação dos profissionais que atuam com esse processo: “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?”. O professor que não possui essa formação não terá a mesma facilidade para alfabetizar e poderá desencadear, no aluno, dificuldades de leitura e de escrita, ao longo do processo alfabetização/letramento. Em conformidade com a legislação sobre o ensino da Língua Portuguesa, vimos que:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 2001b, p. 30).

Assim, no momento atual, a sociedade moderna vive uma fase de tantas exigências sociais que a escola acaba se (re)configurando para atender às novas demandas. Hoje, o que se propõe para escola é uma educação construída além dos muros escolares, produzindo novos conhecimentos sobre o aprender e sobre a própria sala de aula, assim como há avanços teóricos e práticos no processo de aprendizagem e na área da administração educacional, compreendendo a política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação. Nesse sentido,

Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores

(sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que está aí fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral. (PARO, 2009, p. 20).

Desse modo, a escola passa a ser entendida como o principal *lócus* para fomentar a educação integral por meio da apropriação de múltiplos conhecimentos e saberes e, ainda, do desenvolvimento de várias habilidades. Entre elas, o letramento se constitui como uma formação leitora e escrita para a participação efetiva e cidadã do aluno na sociedade, principalmente para aqueles que não têm essa vivência letrada no convívio familiar. Para tanto, discute-se sobre a ampliação da jornada de trabalho escolar, de forma a fomentar uma educação integral, o acesso ao mundo das informações letradas e a outros conhecimentos exigidos socialmente (SOARES, 2010).

A partir da proposta de implementação de políticas (públicas) educacionais de ampliação da jornada escolar, temáticas como a educação integral são recorrentes na agenda governamental. O letramento, acreditamos, é visto como uma possibilidade de fomentar a formação integral do sujeito.

Em paralelo a esse debate, processa-se o dever privilegiado de trabalho pedagógico direcionado ao próprio currículo para a ampliação do tempo e do espaço em que as atividades devam ocorrer e da trajetória escolar refletida pelo projeto político-pedagógico institucional, de forma que nos leve a compreender qual o tipo de educação integral desejada e o que se busca com as atividades de letramento para a ampliação da jornada escolar. No entanto, inserir o letramento na proposta escolar requer recursos humanos e estruturais suficientes e preparados para atender as novas demandas sociais (COELHO, 2009; SOARES, 2010).

Contemporaneamente, o PMed, como eixo das discussões políticas de ampliação da jornada escolar, tem incentivado ações letradas, planejadas em sua proposta curricular para ampliação do tempo escolar, que favorecem a educação integral como um caminho para formação humana mais completa e direcionada para atender as exigências da sociedade contemporânea. Isso se dá, principalmente, pela forma como suas atividades são idealizadas no seu tempo e espaço histórico ou pelas metodologias pedagógicas que asseguram a busca da completude do

sujeito no processo de escolarização. Entre elas, incluímos as práticas de letramento, como vimos reforçando ao longo desta seção e que se encontram materializadas no macrocampo denominado Acompanhamento Pedagógico, como veremos no capítulo a seguir.

No capítulo que se segue, então, nosso propósito é o de aprofundar o estudo do PMEd, no que tange à descrição e análise de documentos específicos desse Programa que contemplam sua concepção de educação integral e uma perspectiva de letramento, perpassando pelo ordenamento legal para se verificar como se constitui politicamente o conceito sócio histórico de educação integral nesses documentos. Nesse sentido, o que falam esses documentos?

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL, LETRAMENTO E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*

A partir das reflexões apresentadas no capítulo anterior, neste capítulo levantamos e aprofundamos o referencial bibliográfico e documental sobre o PMed, privilegiando, nesse referencial, os momentos em que as categorias *educação integral* e *letramento* são citadas.

No que tange aos instrumentos legais que fundamentam e/ou instituíram o referido Programa, levantamos nove referenciais, apresentados no Quadro 01, a seguir:

Quadro 1: Documentos e textos oficiais utilizados na pesquisa.

DOCUMENTO	EMENTA
1. CF/88 (Artigos 6º, 205º e 227º)	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
3. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
4. Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/2001)	Apresenta as diretrizes objetivas e metas, seguidas das estratégias específicas de concretização.
5. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007)	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
6. Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Fonte: Portal do MEC.

Levando em consideração a importância dos documentos operacionais dessa estratégia indutora do Governo Federal, também serviram de base para esta análise as seguintes fontes, presentes no Quadro 02:

Quadro 2: Documentos e textos operacionais do Programa Mais Educação utilizados na pesquisa.

DOCUMENTOS	APRESENTAÇÃO
1. Portaria Normativa Interministerial 17/07 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.
2. Decreto 7.083/10 de 27 de janeiro de 2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação, buscando contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação de tempo de permanência da criança.
3. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral–2009/2010/2011	Manual criado pelo MEC, nos respectivos anos, que orienta secretarias e escolas sobre os critérios para utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
4. Passo a Passo do Programa <i>Mais Educação</i>	Manual criado pelo MEC, no ano de 2009, apresentando às escolas todas as orientações de como implementar o Programa Mais Educação.
5. Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada	Cartilha da Série Mais Educação, lançada pelo MEC no ano de 2011, trazendo orientações de como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.
6. Caderno Pedagógico Macrocampo Acompanhamento Pedagógico – Letramento	Manual elaborado por Suzana Moreira Pacheco, apresenta as orientações das atividades de Letramento do Programa Mais Educação.
7. Manual Operacional de Educação Integral – 2012	Apresenta informações necessárias a operacionalização da Educação Integral no Programa.

Fonte: Portal do MEC.

No intuito de alcançar nossos objetivos, optamos por trabalhar com esses documentos utilizando a *análise documental* conforme destacamos na Introdução. Para desenvolver a análise, além de contar com todos os documentos organizados em quadros, foram definidos os termos-chave, a fim de instrumentalizar as principais categorias de estudo, aos quais se acrescentaram observações, comentários ou fundamentações teóricas sobre possíveis relações com as questões da pesquisa.

A seleção dos termos-chave foi definida em razão de dois fatores: 1) a concepção de Educação Integral presente nos documentos, privilegiando traços da concepção sócio histórica e 2) a concepção de Letramento, presente a partir nos documentos operacionais do PMEd.

Levando em consideração nossa leitura dos documentos citados nos Quadros 1 e 2, constatamos que as políticas e os programas voltados para a educação

integral se baseiam fundamentalmente neles, para alcançar os efeitos desejados. Nas duas seções a seguir, aprofundaremos então essa perspectiva do estudo.

2.1. Educação Integral e Letramento: da CF/88 ao Programa *Mais Educação*

A partir da construção teórica do PMEd como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo, a discussão sobre a concepção sócio histórica é retomada e, ao mesmo tempo, ressignificada, consubstanciada por questões inerentes às políticas educacionais e sociais. Isso se dá, principalmente, porque a proposta para ampliação da jornada escolar desse Programa fomenta o debate sobre a educação integral, favorecendo a formação humana mas, ao mesmo tempo, a proteção integral/social do sujeito, por meio de ações socioeducativas¹⁵, o que empresta àquela concepção uma nova roupagem.

Guará (2009) entende que a educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação nacional brasileira, assegurando a sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. Nesse sentido, a legislação apresenta alguns avanços para o reconhecimento da educação integral como um direito do cidadão. Assim, segundo essa autora,

Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para a educação integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. (GUARÁ, 2009, p.66).

Entendemos que a Constituição Federal (CF/88) é o ponto de partida para o estudo da educação integral na legislação brasileira. Isso se dá, principalmente, pelo fato dela trazer importantes contribuições para compreender a educação como um direito social do cidadão, equiparada à saúde, ao trabalho, moradia, segurança,

¹⁵ O termo socioeducativo, contido na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças, adolescentes e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos (CARVALHO, 2006, p. 10).

previdência social, proteção à maternidade, infância e assistência aos desamparados. Nessa perspectiva,

No que tange ao ordenamento legal atual, observa-se que, embora a CF/88 não faça referência literal aos termos “educação integral” e/ou tempo integral, ao evidenciar *(1) a educação como o primeiro dos dez direitos sociais* (Art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la *(2) com direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho”* (Art. 205) – de forma sublimar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral. (MENEZES, 2009, p. 70, grifos nossos).

É possível perceber, por meio de artigo de Menezes (2009), que em nenhum momento o texto da CF/88 faz menção direta à educação integral. No entanto, ao mencionar a educação “como direito capaz de conduzir o pleno desenvolvimento da pessoa” (p.70), compreendemos que o legislador nos remete, de certa forma, à concepção da educação integral como uma perspectiva de formação mais completa do homem.

Assim, na Constituição Federal (1988), parece ser possível dizer que o Art. 227 institui o *desenvolvimento humano* como dever da família, da sociedade e do Estado, principalmente ao legislar que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

As observações ressaltadas viabilizam, também, uma aproximação de sentido com a concepção sócio histórica da educação integral, principalmente quando a lei se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa para sua inserção no mundo do trabalho, em situação de igualdade aos demais. Nessa ótica, compreendemos que ela concebe, de certa forma, uma visão humanística da educação como formação integral, o que implica compreender e dar significado ao processo educativo como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento de ser humano.

Essa busca de traçar uma trajetória da concepção da educação integral no ordenamento legal faz emergir a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) numa perspectiva histórico-legal. Saviani (2007, p. 02) considera a LDB como a ‘carta magna da educação’, sendo ela responsável pela definição das linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. A nova LDB contém determinações não só da educação integral, mas também da ampliação do tempo escolar que, não raras vezes, vem acoplada àquela.

As contribuições trazidas por essa lei, em seus artigos 1º e 2º, reiteram o artigo 205 da Constituição, em que se busca apontar o pleno desenvolvimento do sujeito, a partir da sua inserção em práticas educativas e sociais. Com isso, a lei estabelece como os principais responsáveis a proporcionar uma educação plena do sujeito, primeiramente à *família* e depois o *Estado* (invertendo a ordem da CF/88), corroborando também como referencial de formação integral das diferentes dimensões humanas (cognitiva, social, ética, motora, entre outras), quando se defende a inserção do sujeito em práticas diferenciadas.

Por outro lado e em consonância com o estudo de Menezes (2009), importa ressaltar que, na LDB, a questão da ampliação do tempo nem sempre se apresenta associada à concepção de educação integral como possibilidade de formação humana, podendo estar atrelada a abordagens diferentes, como a proteção social do sujeito, obedecendo, assim, a um viés mais contemporâneo de compreensão da educação integral. A esse respeito, a autora entende ainda que a Lei, ao abarcar o tempo integral, considera o período em que criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, envolvida em ações que articulam a educação-proteção social. Para a autora,

Embora a LDB contenha determinações tanto sobre a educação integral, quanto sobre a ampliação do tempo escolar (no caso, direcionado ao ensino fundamental), não se pode afirmar que a ampliação do tempo nessa legislação esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à *proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores*. No entanto, a ausência de uma maior clarificação dessa relação na legislação, em acordo com os princípios do direito, também não obstaculiza sua enunciação.(MENEZES, 2009, p.71, grifos nossos).

Ainda no âmbito da tocante à legislação nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90) apresenta fundamentos para o estudo da concepção da educação integral, principalmente ao dispor no Art. 3º sobre o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade. Assim,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, *a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.* (BRASIL, 1990).

No que se refere à proteção integral, Guará (2009) explica que a ideia inscrita no Estatuto está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção. Isso nos remete claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos. Assim, lemos nesse documento legal, no Art. 4º, que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Caminhando no estudo do ECA, em seu capítulo IV, Art. 53, o documento dá relevância à obrigatoriedade de acesso e permanência na escola, e visa o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, bem como o preparo para o desenvolvimento da cidadania e preparação para o trabalho. O ECA coligado à CF/88 e à nova LDB, também traz para a família a necessidade de acompanhar e participar da educação e aprendizagem das crianças e dos adolescentes, reconhecendo que o desenvolvimento deles “requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte”. (BRASIL, 2009b, p. 24)¹⁶.

¹⁶ Acessar: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

Ainda no ECA, o Art. 57 versa sobre o direito à aprendizagem, quando destaca que o “poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação”. Já no Art. 58, o estatuto dispõe, também, sobre as condições básicas do processo educacional como um direito fundamental inerente à formação do ser humano:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990).

Dando continuidade ao estudo da legislação nacional, observamos que o Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁷, a exemplo da CF/88 e da LDB, trouxe importantes contribuições para compreensão da educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa. E aqui pode ser colocado em termos mais concretos que o PNE constitui-se como um avanço teórico legal à implementação da educação integral e do tempo integral no país, ao apresentar possibilidades para o desenvolvimento da educação integral em jornada ampliada como política. Isso ocorre porque o PNE apresenta como meta “a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição dos Conselhos Escolares” (BRASIL, 2009b, p. 24).

No entanto, o Plano não relaciona os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação integral e do tempo integral. Isso só se concretizou por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei nº 11.494/2007¹⁸), o qual substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). “O Fundeb ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar”(BRASIL, 2009b, p. 25).

¹⁷ Utilizamos o PNE (2001-2010) em função do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) ainda não ter sido votado e se constituir, ainda, como Projeto de Lei. Para saber sobre o PNE (2001-2020) acessar: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.doc>

¹⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef que vigorou de 1998 a 2006. Acessar a base legal do Programa Mais Educação no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

No entanto, há que ressaltar, que o Fundeb, além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda educação básica nacional, ainda faz associar a essa modalidade de ensino coeficientes de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes significativas e estáveis de recursos (Menezes e Coelho, 2007). Conjugado a questão de um maior aporte de recursos para a educação em tempo integral, o Fundeb, dentre outros aspectos, vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral. (MENEZES, 2009, p. 77).

O FUNDEB foi convertido em lei, logo após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁹, em 25 de abril de 2007, o qual imbrica um conjunto de 40 programas/ações de diferentes naturezas, disposto em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, – que, em conjunto, têm por finalidade a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Buscando entender o contexto político do PDE no âmbito do Governo Federal vimos que, a partir do Plano, são desenvolvidas algumas ações, políticas e programas que objetivam atender as necessidades educacionais escolares. O *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* está presente dentro da proposta política do PDE. Os municípios que se propõem a assinar o termo de adesão ao Plano de Metas recebem uma visita da equipe do MEC, de forma a realizar um diagnóstico junto aos gestores e/ou representantes municipais sobre os problemas que determinado município enfrenta em relação à educação. Os Programas são implementados a partir das dificuldades e necessidades expostas por esses municípios, em decorrência da elaboração do diagnóstico do PAC (Programa de Ações Articuladas).

Nesse contexto, o Letramento aparece sob a forma de programas presentes no bojo das ações políticas do PDE, pois nos outros textos legais, não é uma temática recorrente. A temática aparece na configuração de programas educacionais de formação de professores e profissionais da educação. Nessa perspectiva, temos como exemplo, o *Pró-Letramento*, um “Programa de Formação Continuada de

¹⁹ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, pelo Presidente da República e os Ministros da Educação, da Fazenda e do Planejamento. A mensagem é que o desenvolvimento da Educação, essencial ao desenvolvimento econômico sustentável do país, impulsionado pelo PAC (Plano de Aceleração do Crescimento), depende de uma boa articulação de políticas públicas, em vários setores. (BRASIL, 2011b: 06).

Professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental”²⁰.

Julgamos essencial destacar, neste estudo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE – pelos seus manuais de educação integral 2009, 2010 e 2011) por ser possível estabelecer, em seus manuais (anuais), algumas diretrizes para a configuração política destas duas principais categorias de estudo e também do programa de educação integral/ tempo integral, *corpus* desta pesquisa.

Na seção que se segue, faremos uma síntese dos documentos legais e operacionais do PMEd, com a finalidade de investigar como a educação integral é compreendida nesses documentos e como a proposta de letramento se estabelece numa diretriz política/prática para ampliação do tempo escolar, a partir dos manuais do PDDE e de documentos legais e textos operacionais desse Programa.

2.2. O Programa Mais Educação: entrelaçando a Educação Integral e o Letramento

O PMEd²¹ foi criado no bojo de outras quarenta ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal em abril de 2007, quando governos e sociedade firmaram o acordo “Compromisso Todos pela Educação”. O Programa é operacionalizado, atualmente, pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas em territórios prioritários e, nessa perspectiva, trata-se de uma ação estratégica do Governo Federal para induzir a efetivação da Educação Integral enquanto política pública no panorama nacional.

Atualmente, o Programa, por meio do repasse de recursos, garante a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, buscando contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, bem como fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e à prática pedagógica (BRASIL, 2009a, p. 05).

²⁰ Acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article

²¹ O Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, visando contribuir para a qualificação das aprendizagens escolares, diminuição das desigualdades educacionais e a valorização cultural brasileira. (BRASIL, s/d, p. 02).

Nesse contexto e nessa direção, não é possível pensar em educação integral sem considerar os problemas de ordem social, educacional e política que inibem o ensino e o aprendizado de qualidade. Assim, concordamos com estudos de Ball (2006, p. 202-3), afirmando que,

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar e precisa a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. [...] o alcance do que se almeja como qualidade de educação se vincula aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social.

Para respaldar legalmente a proposta de educação integral em jornada ampliada idealizada pelo Governo Federal, foram elaborados, inicialmente, dois documentos legais – a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e o Decreto 7.083, de 28 de janeiro de 2010. A Portaria Interministerial nº 17/2007 instituiu-o, trazendo o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Já o Decreto 7.083/10 dispõe sobre o Programa Mais Educação como uma proposta voltada para uma concepção educacional.

Partindo da Portaria Interministerial nº 17/2007, verificamos que o documento prevê que esse Programa possa contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo e de suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares. Para isso, propõe a alteração do ambiente escolar, ampliando a oferta de saberes, métodos, processos, conteúdos educativos e a ampliação do tempo escolar.

Cabe ressaltar a importância do Art. 1º para a concepção de educação integral defendida neste estudo, à medida que se legisla pela formação humana:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de

saberes, métodos, processos e conteúdo educativos. Parágrafo único: O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, *incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional,* ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e *a formação para a cidadania [...].* (Grifos nossos).

A concepção contemporânea da educação integral também está presente no documento, pois a Portaria fomenta a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, objetivando a assistência e a proteção social do sujeito (CAVALIERI, 2010). Nesse sentido, podemos dizer que as duas concepções de educação integral estão presentes no corpo do documento, existindo uma grande preocupação com as questões sociais, à medida que se dá relevância ao caráter social e assistencial da educação.

A Portaria apresenta, em seus “considerandos”, a intenção de garantir alguns direitos sociais, (educação, saúde, alimentação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar), buscando responder às necessidades humanas e ao desenvolvimento da cidadania de crianças, adolescentes e jovens pautados na assistência e proteção integral, bem como o fortalecimento da formação cultural e a aproximação das escolas com a família e as comunidades. Vimos, também, que “os considerandos” da Portaria apontam para uma política educacional mais centrada em ações de caráter social e assistencial do que propriamente educacional, o que é reforçado em seu artigo 5º:

III – incentivo e apoio a projetos que visem a articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007).

Tendo como foco de estudo a concepção sócio histórica da educação integral, e tendo clareza de que ela pode estar diretamente entrelaçada com a contemporânea, constatamos essa presença nos documentos do PMEd. Assim, mesmo percebendo o forte apelo às questões sociais presentes no texto da Portaria, o documento volta-se também para as necessidades e o desenvolvimento do ser humano, assumindo a visibilidade das duas concepções de educação integral.

Dentre as várias finalidades do Programa, apresentadas por essa Portaria,

destacamos como relevantes para a compreensão da concepção sócio histórica da educação integral algumas ações pedagógicas que intencionam a “melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” para uma melhor formação do sujeito, como por exemplo,

II- contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de *ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar*;

V- promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens *nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares*;

VII- promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, *mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional*, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (Grifos nossos).

Já o Decreto nº 7083/10, também dispõe sobre o Programa, trazendo uma proposta mais voltada para as questões educacionais, inerentes ao processo ensino-aprendizagem²², como já afirmamos em parágrafo anterior. Em sua finalidade, o Decreto apresenta que o Programa visa “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública” (p.1), já que se defende, por meio da aprendizagem, uma melhor formação do sujeito.

É possível chegar a essa conclusão após verificar que a proposta de ampliação da jornada escolar no documento refere-se, também, ao desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, entre outras, buscando uma formação do homem em sua integralidade. Constatamos, nesse segundo documento legal específico do Programa, uma preocupação mais direta com a aprendizagem do aluno em detrimento da perspectiva da proteção integral.

Assim, voltamos a dizer que a discussão sócio histórica da educação integral está diretamente associada à contemporânea na configuração das atividades do PMed, à medida que se pensa em mais tempo como uma possibilidade de melhorar

²² Marta Saboya em sua dissertação de mestrado “Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares” foi a primeira pesquisadora a apresentar essa abordagem sobre a Portaria e o Decreto, presentes neste estudo.

a formação leitora, escrita, artística, cultural, física e cognitiva do homem. As atividades de letramento aparecem, nesse contexto, dentro da perspectiva sócio histórica de compreender a educação integral como uma possibilidade de melhorar a formação letrada do sujeito e viabilizar também práticas diferenciadas e integradas à ampliação do tempo escolar.

Lembramos que, na seção anterior, ao percorrermos os documentos legais, percebemos que o letramento não é uma categoria recorrente nesses textos. Em alguns momentos, são apontadas questões inerentes à leitura e à escrita, ou à alfabetização, mas o letramento em si, só aparece no cerne das discussões políticas em documentos mais recentes, como por exemplo, o Pró-Letramento. A temática passa a ser discutida também, na agenda educacional das políticas de ampliação da jornada escolar, principalmente em documentos operacionais do Programa Mais Educação e nos manuais de educação integral do PDDE.

Assim, nos “*Manuais do PDDE (2009, 2010 e 2011)*”, quando lidamos com as atividades fomentadas pelo Programa, vamos encontrar dez macrocampos que atendem a um propósito curricular para a ampliação do tempo de permanência do alunado, a saber: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Educação Ambiental; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos Humanos em Educação; 5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7) Promoção da Saúde; 8) Comunicação e uso de mídias; 9) Investigação no campo das ciências da natureza e 10) Educação Econômica. No entanto, ao longo dos anos de 2009 a 2011, verificamos algumas pequenas alterações nas denominações desses macrocampos.

Neste momento, vale destacar que as atividades de letramento correspondem ao primeiro macrocampo do Programa – o Acompanhamento Pedagógico e que, desde o manual 2009, ele se faz presente nesse primeiro macrocampo de atividades curriculares.

O manual 2009 prevê que cada escola selecione um mínimo de 05 (cinco) e um máximo de 10 (dez) atividades, distribuídas em pelo menos 03 (três) macrocampos. Já nos manuais do PDDE 2010 e 2011, dentre as opções apresentadas, a escola pode optar por três ou quatro macrocampos, escolhendo cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Entretanto, o macrocampo do “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade, no Plano de Trabalho, como se

refere o manual 2010, ou pelo menos uma atividade deste macrocampo, como estabelece o manual 2011.

Voltando ao manual 2009 e ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, tem-se uma gama de escolha de atividades para o ensino fundamental e médio; nele, o letramento aparece como a terceira opção de uma enumeração de atividades específicas para o ensino fundamental. No manual 2010, essas atividades são reorganizadas e o macrocampo do Acompanhamento Pedagógico aparece dividido em ensino fundamental e médio. O letramento aparece novamente como atividade específica para o ensino fundamental, sendo o segundo item de opção de escolha. No manual 2011, a única mudança que ocorre é que as atividades são postas em ordem alfabética, talvez para não demonstrar uma intencionalidade na escolha das atividades nele contidas.

Neste trabalho entendemos, ainda, que a proposta para ampliação do tempo escolar presente nos manuais de educação integral do PDDE pode interferir em todo o sistema de valores sociais da formação do sujeito. Dentro dessa perspectiva, o letramento apareceria como uma possibilidade de formação do sujeito, de sua interação social, por meio da apropriação e utilização de atividades linguísticas, em contextos diferenciados. Assim, a proposta de atividades de letramento para o Ensino Fundamental em jornada ampliada do Programa busca instrumentalizar, metodologicamente, a ampliação de oportunidades e de aprendizado dos educandos, como podemos verificar no item que o apresenta, citado a seguir:

1.1.2 Letramento/Alfabetização – Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. Compreensão e produção de textos dos mais variados gêneros em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. (BRASIL, 2010b, p. 21).

Nesse sentido, tornou-se fundamental percorrermos os documentos que operacionalizam as práticas de letramento do PMEd, buscando desvendar qual a metodologia proposta para o letramento na ampliação da jornada escolar e como a concepção de letramento é entendida pelo Programa. Partindo desse princípio, o primeiro documento operacional que analisamos foi a cartilha *“Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada”*.

Esse texto discorre amplamente sobre a concepção de educação integral do Programa e sua intencionalidade para a ampliação do tempo escolar: espaços, novas oportunidades educativas, currículo significativo e a organização dos macrocampos.

A perspectiva sócio histórica de educação integral também reaparece no documento, principalmente quando nos remete às ideias de Guará (2006) – que a entrelaça com a concepção contemporânea. No texto do documento, vimos que:

A escola se transforma em comunidade de aprendizagem quando existe um propósito comum, definido coletivamente por todos os envolvidos – educadores, estudantes, funcionários, familiares, representantes da comunidade em que a escola se localiza – de promover a formação integral das crianças, dos jovens e também dos adultos (p.12).

Em relação ao letramento, a questão não é amplamente discutida pelo documento. O que se vê mais uma vez é a definição dos macrocampos e uma abordagem sobre os textos legais já citados. A cartilha, assim como os manuais do PDDE, não oportuniza uma vivência prática das atividades de letramento para a ampliação do tempo escolar.

Mesmo no *Manual “Passo a Passo”* do Programa, a ampliação do tempo escolar como uma ação para a vivência prática do letramento também não se faz visível metodologicamente falando, uma vez que esse texto centra-se mais sobre a organização das atividades fomentadas pelos dez macrocampos. A ótica dos redatores desse documento tende a estruturar um discurso voltado para as questões da organização das atividades de tempo integral, como elas devam ocorrer; contudo, não abrange as questões inerentes a cada atividade de cada macrocampo, especificamente.

Na sequência do estudo dos documentos operacionais do Programa, percebemos que o *“Caderno Pedagógico do Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico”*²³ era o mais significativo, por nele estar presente uma discussão teórica e prática sobre a concepção de letramento do PMEd. O documento tem por objetivo contribuir na implementação, expansão e qualificação desse Programa.

²³ _____. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico – Letramento*, SECAD/MEC, s/d.

Além disso, os cadernos foram criados para responder alguns questionamentos da Série Mais Educação, principalmente no que se refere à configuração das atividades para ampliação do tempo (2009). Assim, apresentamos, inicialmente, os quatro questionamentos necessários à configuração do documento:

- Como o desenvolvimento das atividades de Educação Integral dialoga com os conteúdos, as metodologias e a organização do tempo escolar?
- Como ampliar o tempo educativo sem reforçar a caricatura de um turno no qual se convive com o currículo formal e um contraturno preenchido com atividades “acessório” que ajudam a tornar o tempo escolar suportável?
- O que fazer para que as atividades de Educação Integral sejam as sementes que fecundem as mudanças no currículo formal?
- Como os diferentes macrocampos podem ser organizados e oferecidos nos contextos em que a escola não dispõe de espaço suficiente ou apropriado? (BRASIL, s/d, p.01).

Logo no início do texto dos Cadernos, mais especificamente na introdução, visualizamos a relevância que o documento empresta à construção e desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que garanta a integração entre as diversas atividades do cotidiano escolar, permitindo qualificar as aprendizagens do sujeito-discente e as propostas de trabalho dos educadores. A partir daí, torna-se necessário que os diferentes parceiros envolvidos nas atividades do Programa participem da construção do Projeto Político-Pedagógico: a comunidade, as famílias, as ONGs, as associações de bairro, as empresas e o próprio governo (BRASIL, s/d, p. 05).

A esse respeito o documento afirma que:

É necessário então, a partir da compreensão defendida no Programa sobre Educação Integral, revisar o Projeto Político- Pedagógico em desenvolvimento nas escolas e refletir sobre os princípios políticos que o vêm sustentando, sobre as escolhas pedagógicas nele assumidas e sobre as ações cotidianas que a partir dele são desenvolvidas. É preciso atualizar as informações sobre as características, os novos interesses e as novas necessidades da comunidade escolar e do contexto social mais amplo, confrontando-as com as potencialidades e fragilidades do projeto existente (BRASIL, s/d, p. 06).

Outra questão salientada pelo documento em relação ao PPP é que, a partir da compreensão de Educação Integral defendida pelo Programa, torna-se

necessário visitar as escolas para se verificar como ela está sendo compreendida pela comunidade escolar, buscando refletir sobre os princípios políticos que o vem sustentando, sobre as escolhas pedagógicas e as ações cotidianas que a partir dele são desenvolvidas.

É também no corpo desse documento que podemos estabelecer relações acerca da realidade desejada para as atividades práticas de letramento realizadas na escola de tempo integral. A partir de um planejamento participativo, a escola pode decidir o que é necessário para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e as reais demandas da sociedade em termos curriculares. É sabido que os conteúdos escolares fazem parte do currículo escolar, sendo inseridos na proposta política-pedagógica da escola; todavia, eles deverão ser analisados e constatado o que é realmente estrutural, básico e essencial para a realização das práticas escolares, inclusive para a ampliação do tempo escolar, ou seja, o que se apresenta como secundário ou primordial a ser apreendido, diante da realidade concreta existente.

Identificamos também nesse documento que o PMEd busca mobilizar e articular pessoas e recursos para a formação integral dos alunos, tendo por base a concepção sócio histórica da educação integral, mas avançando a partir dela para outras dimensões significativas do termo, o que favorece a concepção contemporânea. Sendo assim, integram-se diversas iniciativas educacionais, sob uma forma adequada de autonomia e parceria, buscando melhorar a formação do sujeito e oferecer também proteção social. O Programa, nesse sentido, busca dar acesso às experiências da vida comunitária e da cidade, o reconhecimento e a valorização da pluralidade de saberes e das distintas formas de conhecimento para a construção de uma cultura de cooperação, de diálogo e trabalho coletivo.

Na vertente das atividades previstas pelo Programa, compreende-se que a ludicidade deverá estar presente nas propostas. As brincadeiras, os jogos, os desafios, as situações-problema, as dramatizações, a contação de histórias, entre outras atividades lúdicas, implicam relação e interação e desenvolvem não só habilidades cognitivas, mas também atitudes sociais, como a cooperação, a responsabilidade, a solidariedade e o cumprimento de regras.

É importante destacar que as atividades de Acompanhamento Pedagógico²⁴, quando superam o caráter de “acessório” do currículo formal, podem constituir-se em alternativas viáveis para a qualificação, além de aprimorar a conexão entre os saberes escolares e os saberes locais. Organizadas sob a forma de Projetos de Trabalho e articuladas com as demais atividades da escola, especialmente com as que também acontecem no contra turno, e de forma especial com as do turno regular, devem, ainda, privilegiar a participação dos alunos e considerar os conhecimentos que já possuem.

O *Caderno Temático do Acompanhamento Pedagógico* envolve diferentes áreas do conhecimento. O Letramento aparece nesse documento como atividade sugerida para auxiliar as escolas na organização pedagógica das atividades de educação integral, incentivando e fortalecendo os processos dialógicos para reorganização do tempo, do espaço e do PPP da escola. Para tal, o documento aprofunda e explora o debate sobre o binômio alfabetização/letramento, a abrangência individual e social da temática, assim como os processos de mediação da leitura e da escrita que, nos dias atuais, torna-se vital nas atividades produtivas da sociedade, e, conseqüentemente, da escola:

No contexto da educação atual, alguns autores apontam como pertinente o entendimento da diferenciação entre o significado dos termos alfabetização e letramento. Para a compreensão das orientações presentes neste caderno, também é importante esclarecê-lo, a fim de que se possa melhor organizar as intervenções no campo da leitura e da escrita. (BRASIL, s/d, p. 53).

Destacamos aqui a importância de trazer à tona a discussão sobre letramento e leitura de mundo do capítulo anterior.

Tomando como referencial Soares (2010), nossa principal referência sobre o assunto neste estudo, vimos que esta compreende o conceito de letramento indissociável do processo de alfabetização. Para tanto, ela designa que se torna essencial que o sujeito esteja inserido em práticas de leitura e escrita para sua formação letrada. Assim, a entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa fazer uso e envolver-se nessas atividades.

²⁴As ideias sintetizadas nesta página estão presentes na introdução do seguinte documento operacional do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ____, MEC. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico – Letramento*, SECAD/MEC, s/d.

Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar bibliotecas, e estar em convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Hoje, sem dúvida alguma, não é fácil tentar explicar os fenômenos que ambientam o processo de aquisição da leitura e da escrita e que se deslocam para problemáticas mais complexas, de inserção e interação com o mundo letrado. Nesse sentido, compreender esse processo envolve pensar em aspectos históricos e socioculturais acerca dos usos e significados atribuídos à linguagem em determinados contextos e de como é possível alcançar níveis de participação na vida social, procurando garantir condições de cidadania mais intensa. Assim, para se entender o processo de aquisição da leitura e escrita em contextos diferenciados, é preciso questionar até que ponto a alfabetização pode dar conta de todas as respostas e onde o letramento encontra espaço para se manifestar.

Como já expusemos, a alfabetização refere-se ao processo da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo, ou seja, a aprendizagem do código alfabético, enquanto o letramento visa à formação de um sujeito leitor/escritor que saiba o valor social dos conhecimentos adquiridos e exerça em suas práticas sociais. Este processo tem início na tenra idade e se prolonga até o fim da vida. É importante ressaltar, segundo Soares, que a letramento não é um método e que é necessário que os dois processos ocorram juntos.

Voltando ao “Caderno Pedagógico do Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico” para compreender a concepção de letramento presente nesse PMEd, acreditamos que essa abordagem se faz necessária, pois o Programa em questão apresenta um olhar mais direcionado para a melhoria das práticas de leitura e escrita, na tentativa de alcançar melhores resultados da educação brasileira. Além disso, ele atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB²⁵.

Em sua organização curricular, o PMEd apresenta como uma das propostas para ampliação do tempo uma busca para ampliar as condições e experiências de letramento. Para isso, nos remete a uma concepção de *alfabetização ampliada* e uma demanda de *Mais Alfabetização*, viabilizando por meio de seus diferentes

²⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2005 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda e não repita. Acessar o portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

projetos, oficinas ou de outras formas de trabalho, uma inserção das múltiplas linguagens presentes na sociedade atual.

A temática “letramento”, presente no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, do Programa Mais Educação, remete a uma concepção de alfabetização ampliada. Pode-se pensar, também, de certa forma, em uma demanda de “Mais Alfabetização”, no sentido de oportunizar a qualificação das relações com a escrita e com a leitura, de modo que os alunos possam apropriar-se destas “ferramentas” para compreender e intervir criticamente sobre o mundo que os cerca. (BRASIL, s/d, p. 53).

Freire (2011), ao abordar as questões inerentes à leitura de mundo, de certa forma compreende uma definição ou um caminho teórico para se pensar em *alfabetização ampliada* ou *Mais Alfabetização*. O autor defende em seus estudos que “o comando da leitura e escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador” (p. 41). Assim, aprender a ler e escrever, antes de tudo, seria uma forma de compreender, interpretar, traduzir e aprender a ler o mundo à sua volta, a partir de diferentes linguagens, ou seja, uma visão ampliada da alfabetização. (FREIRE & MACEDO, 2011).

E quando pensamos diretamente em letramento a partir da citação acima, podemos acrescentar, segundo Soares, que o binômio alfabetização/letramento se constitui num processo discursivo no qual as crianças aprendem a ouvir e aprendem ouvindo, entendem o outro pela leitura, falam e dizem o que querem pela escrita. Aprendem usando e praticando. A autora entende que a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita.

Ainda nesse documento operacional do PMEd, faz-se também uma reflexão da linguagem como prática social, à medida que ele especifica e apresenta os desafios para a participação efetiva do sujeito na sociedade letrada. Além disso, o documento discute a questão do sujeito como um ser social que adquire seus valores culturais marcados por práticas diferenciadas de letramento, construindo assim, sua linguagem e suas representações sociais em função da cultura na qual está inserida e sem a qual não pode existir. Para tanto, a escola deve considerar em sua prática diária, inclusive na ampliação do tempo escolar, práticas sociais

diferenciadas de letramento, de acordo com a exigência de cada grupo específico e o que se quer alcançar. Logo, diz-se que:

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que, as inúmeras exigências das sociedades ocidentais contemporâneas suscitam a necessidade de *apropriação crítica da linguagem por meio da fala, da escrita e da leitura*, sendo necessário ir muito além do *decifrar e do decodificar, inerentes aos processos de alfabetização*. Portanto, a discussão do letramento proposta aqui deve *levar em conta as diferenças culturais marcadas nas práticas sociais de diferentes letramentos*. É possível, por exemplo, que para uma determinada comunidade, a leitura da bíblia em voz alta seja um evento significativo e que a pessoa designada para este ritual obtenha prestígio e reconhecimento de seus pares. A composição de poemas, contar histórias, catalogar, escrever cartas, organizar agendas, enviar mensagens pela internet, enfim, são inúmeras as formas de participação em situações que configuram diferentes formas de letramento. Pode-se pensar em atividades que são típicas dos ambientes escolares, como colocar a data e escrever o nome em trabalhos, fazer ditados, murais com datas de provas, bilhetes endereçados às famílias com informes sobre a rotina escolar, dentre tantas outras. (BRASIL, s/d, p. 54-5).

Assim, podemos dizer que o letramento aparece no contexto dos *Cadernos* como uma forma de construção de conhecimentos que implica numa abordagem interdisciplinar das áreas do conhecimento, para que o cidadão possa construir, em si próprio, o sentido da escrita para a sua vida cotidiana. Desse modo, a proposta metodológica para as atividades de letramento do PMEd deve ser realizada de maneira interdisciplinar, proporcionando um diálogo entre os diversos campos do conhecimento, como verificamos no recorte a seguir, retirado do Caderno Pedagógico:

Como exemplo, destaca-se o macrocampo da Comunicação e Uso de Mídias com suas atividades de jornal, rádio escolar e mídias alternativas, assim como os Direitos Humanos em Educação e o da Investigação no Campo das Ciências da Natureza, como fontes de vivências socioculturais de letramento em que as crianças e jovens poderão estar inseridas. (BRASIL, s/d, p. 55).

Diante de atividades desse porte, torna-se necessário pensar na formação e no perfil dos sujeitos que atuarão com a proposta das atividades de letramento nessa perspectiva de ampliar o tempo, o que não cabe uma profissionalização precária. Assim, de acordo com esse documento, o profissional que atuará com as atividades de letramento deve ter formação adequada e conhecimento sobre essas

atividades, para que haja, dessa forma, um aproveitamento efetivo de todas essas oportunidades educativas. Além disso, é indispensável que os educadores envolvidos neste trabalho observem e desempenhem três aspectos:

- a clareza das questões conceituais sobre cada temática oferecida pelos macrocampos;
- a relevância e o domínio de estratégias de planejamento do que irá ser proposto aos alunos; e
- o desenvolvimento de situações de aprendizagem – atividades que contribuam positivamente na condição do ensino e da aprendizagem do letramento. (BRASIL, s/d, p.55).

Vemos, então, que estratégias diversas são sugeridas para organização das ações de letramento como atividade política e pedagógica,

Portanto, a escola, na organização do seu Projeto Político Pedagógico, deve prever ações que se constituam em eventos significativos de letramento para toda a comunidade. E, neste sentido, a temática do letramento, presente no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, representa um importante apoio, na medida em que contempla uma proposta de abrangência cada vez maior, em termos de experiências culturais e diversidade de linguagens, tendo a escola como ponto de partida para a articulação dos diferentes saberes. (BRASIL, s/d, p. 55-6).

Nesse sentido, o PMEd possibilita ampliar as condições de experiências de letramento através das múltiplas linguagens disponíveis em seu “cardápio” e, de certa forma, “induz” à concepção sócio histórica de educação integral, quando confirma o letramento como possibilidade de “articulação dos diferentes saberes”. Para uma chance de maior sucesso neste trabalho é preciso, além de reconhecer os saberes que o aluno já tem sobre os usos da escrita e da leitura, apresentá-lo a uma variedade de eventos linguísticos diferentes. Seria necessário, portanto, partir de textos já organizados, de acordo com as convenções formais e usuais da língua portuguesa e, na sequência, propor uma variedade de eventos linguísticos, selecionados de acordo com as convenções formais e usuais da língua portuguesa.

Nesse sentido,

O trabalho com portadores de textos significativos como: letras de música, jornais, panfletos de propagandas, escritas espontâneas, mesmo quando os alunos ainda não apresentam o domínio da

ortografia, são bem-vindos como desencadeadores do processo de construção da alfabetização e do letramento. Os jogos do tipo “Baralho de letras e palavras”, “Dominó de leitura e escrita” e o “Jogo Primeiras Palavras”, que fazem parte do kit de materiais da área Letramento/Alfabetização do Programa Mais Educação, e a pesquisa sobre o que há de escrita e leitura em diferentes territórios, referidas por Ávila e Moreira (2010) no Caderno de Alfabetização, indicam apropriadamente o entendimento da alfabetização em uma perspectiva ampliada. (BRASIL, s/d, p. 58).

Ainda percorrendo o texto do documento operacional do PMEd, verificamos que sua proposta de letramento sugere uma gama de atividades que estão presentes no Kit de materiais da área de Letramento/Alfabetização. Dentre elas, ressalta-se o trabalho com textos significativos como letras de música, jornais, panfletos de propagandas, escritas espontâneas. Apresentam também como proposta metodológica de trabalho a exploração do *Alfabeto móvel*, o *Bingo* e o *Varal de letras*²⁶. Esses jogos podem ser utilizados para diferenciadas atividades de letramento.

O educador do PMEd têm como desafio, assim como o professor da sala de aula, organizar um contexto didático-pedagógico variado e rico, do ponto de vista linguístico, trabalho que deverá ser realizado junto aos alunos. Para tal, o documento sugere providenciar textos avulsos de diferentes tipos e gêneros para um trabalho diversificado. Nessa perspectiva, o documento enumera (BRASIL, s/d, p.59):

- Textos avulsos de diferentes tipos, como: convites, cartas, encartes, notícias de jornal, crônicas, bulas de remédio, receitas culinárias, ofícios, anúncios de classificados, formulários de identificação, etc.;
- Revistas de variados assuntos, histórias em quadrinhos, folhetos diversos, jornais atualizados, livros, álbuns, guias de viagens e outros portadores de textos que puderem ser disponibilizados;
- Folhas brancas, papéis diversos (papel pardo, cartolina, papel cartão e etc.), canetas, lápis de cor, canetas hidrocor, régua, colas, tesouras, etiquetas, pastas e caixas.

²⁶ O *Alfabeto móvel*, o *Bingo* e o *Varal de letras* são materiais utilizados em classe no processo de alfabetização. As atividades realizadas por meio destes materiais objetivam levar o aluno ao reconhecimento das letras do alfabeto, das famílias silábicas e do processo de palavração. Podem ser confeccionados de maneiras diversas e com materiais diferenciados.

Outra sugestão de atividade do *Caderno Pedagógico* desse macrocampo consiste na organização de uma *textoteca*²⁷, como um recurso simples e bastante oportuno ao trabalho de letramento. O documento também dá relevância às *bibliotecas* para formação letrada do sujeito, sejam elas escolares ou de outras instituições comunitárias, como as igrejas e os clubes. Outra proposta sugerida no texto do documento é a construção do *Livro da vida* como uma fonte alternativa e interessante para propiciar eventos de leitura e escrita com significado e função social.

O *Caderno do Acompanhamento Pedagógico* (BRASIL, s/d, p. 64) resgata, ainda, as ideias de Célestin Freinet (1975), para dizer que: “a construção do Livro da vida está intimamente ligada ao “texto livre”, que tomando como diretriz a livre expressão da criança, se constitui em uma das técnicas divulgadas”.

Para o reconhecimento do contexto de letramento em que os alunos vivem, o documento sugere alguns procedimentos oportunos à proposição deste trabalho:

- organizar fichas de registro, utilizando os textos da “textoteca”, como índices, para anotar os dados coletados;
- passear pelo bairro e pela cidade em busca de expressões de leitura e de escrita em meios de transporte, praças, supermercados, e centros comunitários;
- questionar e chamar atenção para a forma como a escrita aparece em cada espaço-suporte ou portador de texto – cartazes, placas, folders, e outros;
- incentivar os alunos a lançarem hipóteses acerca do que está escrito (Por que o uso de determinadas letras? Por que a utilização de espaços? Por que a linguagem se apresenta dessa forma? Para quem foi escrito o texto? É possível compreender a mensagem do texto? De que outra maneira o texto poderia estar escrito?);
- comparar o que se percebe de escrita e de leitura nos diferentes espaços da cidade, como por exemplo: na comunidade onde moramos, no centro da cidade, no museu, no shopping, na igreja, etc;
- entrevistar pessoas dos diferentes locais perguntando sobre seus hábitos em relação à escrita e a leitura. Pode-se, por exemplo, perguntá-las em que momento do dia ela leem ou escrevem e para que o fazem; se gostam de ler e que tipo de leitura elas preferem; onde elas percebem mais práticas de ler, escrever, etc;
- os dados da pesquisa podem ser catalogados e apresentados em gráficos ao pessoal da escola e da comunidade. O educador pode selecionar algumas notícias sobre a situação

²⁷ Os alunos, os familiares e pessoas da comunidade podem ser envolvidos na organização da *textoteca*, de forma coletiva ou não, selecionando materiais que “sirvam para ler”, em diferentes ambientes.

de letramento da sua cidade, do Brasil e de alguns lugares do mundo e a partir daí promover uma discussão sobre a necessidade de investimentos nesta área.

A proposta de letramento defendida pelos Cadernos reconhece a variedade de ofertas de espaços onde a língua circula. A escrita e a leitura são dois processos dinâmicos que não se limitam ao contexto escolar, por isso torna-se essencial nesse trabalho com atividades linguísticas conhecer um pouco da realidade letrada em que a escola está inserida. Conhecer esta realidade facilitará a ampliação de compreensão sobre o letramento e também favorecerá a proximidade e o gosto pelas práticas que envolvem a leitura e a escrita (BRASIL, s/d, p. 61).

Na tentativa de compreender as práticas de letramento sugeridas pelo documento, buscamos subsídios teóricos nos estudos de Orlandi (1996), principalmente quando pensamos nessa perspectiva de autonomia para o sujeito-aluno criar seu próprio texto, a partir de práticas realizadas na ampliação do tempo escolar. A autora compreende, em seus estudos, que o discurso pedagógico se sobrepõe ao discurso do aprendizado e da vivência. Diante disso, o aluno busca outras maneiras de se significar, não se reconhecendo por muitas vezes nas atividades escolares (provas, testes e textos dos quais é considerado autor).

No sentido tratado por Orlandi (1996, p. 82) e pelos autores em que se apóia, não se pode falar de um sujeito em si e de uma realidade em si. Trata-se de um sujeito na instituição-escola. Assim, “quando se fala da escrita, está-se falando da formação do autor, de uma das formas de representação do sujeito (e não do sujeito em si)”. Quanto ao papel “escritor”, Orlandi (loc. cit.) conclui que “não é a relação com a escola que define o escritor”, ou seja, não é a sua tarefa específica formar escritores. Para formar autores, a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. A escola, enquanto lugar de reflexão é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem.

Já finalizando a parte específica nos Cadernos do Acompanhamento Pedagógico, a seção destinada ao letramento nos permite compreender que, por meio das várias propostas de atividades idealizadas para a ampliação do tempo, favorece-se uma formação intelectual, cultural e linguística do sujeito-aluno. Vimos em várias passagens do documento como as atividades de letramento devem acontecer nessa nova proposta de organização escolar, favorecendo a autonomia

do aluno sujeito-escritor. Ainda no corpo do documento, identificamos uma necessidade de formação continuada desses interlocutores, já que se propaga a necessidade de que sejam esclarecidos conceitualmente e tenham domínio para trabalhar com essas atividades, tendo o intuito de alcançar melhorias no ensino por meio da implementação do Programa. Sendo assim,

Será também relevante estabelecer formas de acompanhamento e de avaliação do crescimento das turmas, diante dos objetivos e das metas traçadas no projeto de trabalho, no que concerne neste caso, ao letramento especificamente. No tópico inicial do caderno sobre o Acompanhamento Pedagógico já foi apontada a importância desse procedimento. Esse exercício possibilita alimentar a evolução do trabalho e a dimensão dos resultados obtidos (BRASIL, s/d, p. 65). Será de fundamental importância manter-se atualizado, lendo as publicações acerca da discussão sobre a temática, uma vez que ela ainda é recente no campo educacional e há muitos autores escrevendo, apresentando pontos interessantes no âmbito teórico e prático das questões que envolvem o letramento (BRASIL, s/d, p. 65).

O documento defende algumas posições como relevantes para as práticas de letramento escolar, e ainda faz uma reflexão sobre a importância da formação letrada do educador que trabalhará com esse tipo de atividade, como podemos constatar no recorte a seguir,

Uma última ideia a ser trazida neste texto refere-se às condições de letramento do educador. É inegável que a relação que o adulto mantém com a leitura e a escrita irá influenciar as suas mediações neste campo, junto aos alunos. Neste caso, é interessante observar que o próprio trabalho de organização de propostas de letramento, ou seja, selecionar os textos de diferentes gêneros, ler e verificar quais as intervenções cabíveis diante de cada atividade de reflexão sobre a leitura e a escrita, e as visitas aos diferentes locais que envolvem contextos linguísticos diversos, tais como museus, cinemas bibliotecas, dentre outros, já se constitui em ampliação das condições de letramento, uma vez que o sujeito interage com práticas socioculturais nas quais este processo emerge e se desenvolve. (BRASIL, s/d, p.66).

Em 2012, foi divulgado pelo MEC um outro documento operacional sobre a temática da Educação Integral que traz à tona esse debate sobre os macrocampos do PMEd: O *Manual operacional da Educação Integral* propõe, então, estratégias metodológicas para a ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, por meio de uma atividade única chamada *Campos do Conhecimento*, com um kit de

materiais específico para o desenvolvimento de atividades que contemplem todos os campos do conhecimento. Assim, não se lê diretamente sobre letramento, com sugestões de atividades para a ampliação do tempo. No entanto, a concepção de letramento não deixa de estar presente no documento, à medida que se propõe uma formação linguística, leitora, comunicativa e letrada do sujeito-aluno.

A partir desse novo documento operacional de Educação Integral, as atividades de letramento podem ser subentendidas dentro dos campos que abordam as atividades de linguagem destacadas a seguir. Cabe salientarmos que esse documento propõe, em sua estrutura textual, uma abordagem interdisciplinar das atividades do macrocampo do Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2012, p. 45):

- *Etnolinguagem*– Levantamento, pesquisa e análise de linguagem (figuras de linguagem regional, dialetos, formas comunicativas em comunidades tradicionais), textos folclóricos e dados etnológicos, verificados em comunidades tradicionais (comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, etc), a fim de garantir os processos de preservação e valorização das diferentes formas comunicativas territoriais.
- *Leitura e Produção Textual*– Desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a constituição de leitores assíduos a partir de procedimentos didáticos criativos, seduzindo os estudantes às diferentes possibilidades de leitura e de criação de textos. Incentivo à leitura de obras que permitam aos estudantes encontros com diferentes gêneros literários e de escrita, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir, conhecer e criar.

Sintetizando, entendemos que, por meio da oferta da ampliação da jornada escolar do PMed, especificamente no tocante ao Letramento, busca-se desenvolver o interesse e o gosto dos alunos pela leitura e, conseqüentemente, o seu desempenho enquanto escritores. Além disso, busca-se, ainda, potencializar as aprendizagens do alunado, possibilitando igualdade de acesso ao conhecimento formal e acadêmico. Nesse sentido, a proposta de educação integral do Programa Mais Educação contribui para uma formação mais completa do sujeito-discente, levando em consideração as várias dimensões de conhecimento e de sua formação.

Por fim, compreendemos que o Programa ressalta a necessidade de uma educação mais completa, uma educação integral que efetive essa eficiência do ensino, à medida que o sujeito possa se desenvolver em várias dimensões do conhecimento, seja na arte, na cultura, na linguagem, na expressão corporal, entre outras. Diante disso, o letramento aparece como uma das sugestões de atividades

para a ampliação da jornada escolar e como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento mais completo e direcionado da criança.

Visando verificar a concretização desta concepção em prática efetiva, optamos por percorrer as práticas de letramento configuradas a partir da implementação do PMEd no município de Mesquita. Pretendemos compreender qual concepção de educação integral aflora, nesse município fluminense – que trabalha somente com esse Programa, em relação à educação integral e, também, como o Letramento é trabalhado nas escolas, segundo a coordenadora de educação integral do Programa no município, o professor comunitário e monitor na escola selecionada.

Acreditamos que esses questionamentos são relevantes, pelas considerações finais apresentadas nos estudos de Mainardes (2006, p. 59) principalmente quando ele diz que: “como qualquer referencial teórico, o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado”. Assim, para finalizarmos essa seção, refletimos mais uma vez com base nos estudos do autor sobre a importância de verificar no *contexto da prática* como as atividades de letramento ocorrem nessa política de educação integral em jornada ampliada:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Com essa perspectiva – a de aprofundar nossa imersão no objeto de estudo proposto – deslocamo-nos até o município de Mesquita, na Baixada Fluminense, com o objetivo de entrevistar o coordenador de Educação Integral do PMEd na Secretaria Municipal de Educação, bem como o Professor Comunitário e o monitor de letramento na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, utilizamos também técnicas da observação participante, buscando captar as significações, as experiências e intervenções desses sujeitos nas práticas de letramento do Programa: O que nos disseram esses entrevistados? A que reflexões chegamos, a partir de suas falas e observações?

3. SUJEITOS EM ATUAÇÃO NO PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO* EM MESQUITA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E LETRAMENTO

Este capítulo refere-se à apresentação e análise das informações coletadas junto à Secretaria de Educação do Município de Mesquita e à Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, visando examinar as concepções dos sujeitos do PMEd em relação às duas principais categorias do estudo – a *Educação Integral* e o *Letramento*. Buscamos, ainda, aprofundar e validar as opiniões e os relatos expressos durante as entrevistas, recolhendo informações que nos possibilitaram inferir sobre a intencionalidade das atividades de letramento realizadas por meio da ampliação da jornada escolar desse Programa.

Assim, buscamos, inicialmente, apresentar dados levantados sobre o município de Mesquita para conhecer suas características, no contexto da Baixada Fluminense, bem como alguns de seus dados educacionais. Por último, apresentamos as concepções dos sujeitos sobre educação integral e letramento, no contexto político/prático do PMEd.

Os dados empíricos levantados constituíram-se basicamente por entrevistas e observações. Sobre as entrevistas, a primeira etapa foi realizada com a representante desse Programa na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no dia 06 de agosto de 2012. Além da Coordenadora Municipal, entrevistamos também a coordenadora do Programa na escola e a monitora que atua diretamente com as atividades de Letramento na rotina da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, nos dias 18, 23 e 25 do mês de outubro de 2012.

Visando a não identificação dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, os codificamos com as seguintes siglas: (1) Coordenadora Municipal de Educação Integral – **CM**; (2) Professor Comunitário – **PC**²⁸ e (2) Monitor de Letramento – **ML**.

²⁸Segundo o Manual de Educação Integral, a Secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e ele coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. Em Mesquita, o Professor Comunitário é denominado pela função de Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral – PCPEI – é um professor de matrícula que recebe dobra de carga horária ou atua com duas matrículas em prol das atividades de coordenação do Programa Mais Educação, nas respectivas unidades escolares. Neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura constante nos documentos do Programa Mais Educação e, a partir deste momento, trataremos o PCPEI por Professor Comunitário (PC). Como o respectivo Manual não dá nome a um responsável pela Coordenação do Programa em nível de Secretaria de Educação (SEMED), neste trabalho, ficou decidido, após o exame de Qualificação, que o tratássemos como Coordenador Municipal de Educação Integral (CM). Cabe aqui salientar, que segundo a CM, em Mesquita atribui-se a sigla PCPEI devido à relevância que se dá as questões pedagógicas, por meio da denominação PC, ela defende que fica estigmatizado um vínculo mais com as questões sociais do Programa. Outra questão que se faz necessário explicitar aqui, é que as experiências em curso de educação integral em

Na primeira etapa das entrevistas, organizamos perguntas fechadas e apenas duas perguntas abertas com a **CM**. Na segunda etapa, foram feitas perguntas fechadas e várias perguntas abertas com a **PC** e a **ML**. As perguntas fechadas foram sintetizadas nos quadros 3, 5 e 6. Procuramos sempre deixar os entrevistados bem à vontade, de modo que eles se sentissem confiantes em expor suas ideias em relação às perguntas apresentadas. Como entrevistadora, foi necessário intervir em alguns momentos, com indagações que procuraram alcançar respostas suficientes para a elaboração desta pesquisa.

Os dados dos entrevistados foram sintetizados no Quadro 03, apresentado a seguir:

Quadro 3: Perfil dos sujeitos entrevistados

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	PERÍODO NA FUNÇÃO	RELAÇÃO PROFISSIONAL COM O MUNICÍPIO
CM	Pedagoga e Pós-graduada em administração, orientação e supervisão escolar.	Atua no magistério há 15 anos	De 2009, até os dias de hoje.	Professora concursada de Nova Iguaçu, convidada pelo município de Mesquita para assumir a coordenação do Programa Mais Educação.
PC	Pedagoga e Pós-graduada em gestão escolar.	Atua no magistério há 26 anos.	De 2009, até os dias de hoje.	É professora concursada da rede há 6 anos, tem duas matrículas e trabalha 40h na E. M. Rotariano Arthur Silva.
ML	Concluindo o Curso de Pedagogia.	Atua no magistério há 8 anos.	De 2009, até os dias de hoje.	É monitora do Programa Mais Educação, desde a implementação.

Fonte: Informações obtidas por entrevistas realizadas com a **CM**, **PC** e **ML**

Em relação à escola, as atividades/oficinas do PMEd são desenvolvidas por nove monitores. Dentre eles, duas são monitoras de práticas de Letramento. Para os fins desta pesquisa, entrevistamos uma dessas monitoras, uma vez que a segunda iniciou recentemente o trabalho com as oficinas de letramento, talvez por isso ela não tenha se sentido muito à vontade para a realização da entrevista e observações da sua prática cotidiana como monitora.

Foi realizado um total de dez observações, no período de outubro a novembro de 2012, sobre as práticas de letramento e, conseqüentemente, em alguns momentos, foi necessário observar o funcionamento do Programa na Escola, visto que a Secretaria Municipal de Mesquita se propõe a realizar um trabalho

jornada ampliada, como a de Belo Horizonte, instituíram a figura do professor comunitário, como vimos no Manual Passo a Passo (p. 14).

interdisciplinar e integrado ao currículo formal escolar, não estando as práticas de letramento restritas a essa oficina do PMEd.

Foram poucos os documentos utilizados para a elaboração deste capítulo, encontramos disponível no site da prefeitura e consideramos relevante citar a Lei nº 3.253 de setembro de 1999, que se configura como Lei orgânica do município. O site da prefeitura também não estava atualizado no momento de elaboração desta pesquisa e, por esse motivo, tivemos que nos certificar a respeito de algumas informações por meio de entrevistas com a **CM** e com a **PC**.

Em relação às perguntas feitas nesta seção, optamos por destacar cada uma delas somente na primeira entrevista, realizada com a **CM**. Em seguida, apresentamos recortes significativos da fala dos sujeitos, visando analisá-las a partir do referencial teórico e documental apresentado no primeiro e segundo capítulos e inserimos, em alguns momentos, observações feitas em campo para complementar essa análise. Nesse sentido, a análise das entrevistas constitui-se, basicamente, da fala dos sujeitos, do referencial teórico e de nossa análise a partir das observações feitas.

Finalmente, é importante destacar que focamos nossos estudos nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando analisar as práticas de letramento do PMEd em ambiente no qual nos movemos, enquanto professora desses anos iniciais, destacando se essas práticas estão embasadas nos documentos legais e operacionais do Programa e/ou em teóricos que abordam essas temáticas.

3.1. O Município de Mesquita e sua educação

“Mesquita tu és linda
Como linda é tua gente
Tens o aroma da serra
A cidade descontente”.
Dr. Alberto Ferreira Paulo
Homenagem à Mesquita

O município de Mesquita segue o mesmo processo de ocupação e composição social dos municípios formadores da Baixada Fluminense, especialmente o de Nova Iguaçu, do qual se originou (SILVA, 2007, p. 68). Muitas são as classificações utilizadas para delimitar a região conhecida atualmente como

Baixada Fluminense. Neste trabalho, esta ficará restrita à porção do território da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que abrange os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, São João de Meriti, Guapimirim, Magé, Itaguaí, Paracambi e Seropédica (p. 64).

Partindo de informações extraídas do site do IBGE (2012), entendemos que a Baixada Fluminense, hoje, conta atualmente com uma população estimada em torno de 3,6 milhões de habitantes (incluindo os treze municípios), distribuídos em uma área de 2.807 Km².

No quadro a seguir, sintetizamos algumas informações sobre a população e área desses treze municípios da Baixada Fluminense.

Quadro 4: População e área dos municípios da Baixada Fluminense

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO ESTIMADA	ÁREA
1. Belford Roxo	469.332 hab.	78 km ²
2. Duque de Caxias	855.048 hab.	468 km ²
3. Guapimirim	51.483 hab.	361 km ²
4. Itaguaí	109.091 hab.	276 km ²
5. Japeri	95.492 hab.	82 km ²
6. Magé	227.322 hab.	388 km ²
7. Mesquita	168.376 hab.	39 km²
8. Nilópolis	157.425 hab.	19 km ²
9. Nova Iguaçu	796.257 hab.	521 km ²
10. Paracambi	47.124 hab.	180 km ²
11. Queimados	137.962 hab.	76 km ²
12. São João de Meriti	458.673 hab.	35 km ²
13. Seropédica	78.186 hab.	284 km ²
Total:	3.651.771 hab.	2.807 km²

Fonte: Informações extraídas do endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012

Mesquita foi elevado à categoria de município pela edição da Lei Estadual nº 3253, de 25 de setembro de 1999, desmembrado do 5º Distrito do município de Nova Iguaçu. Os dados do IBGE, como se pode ver no quadro anterior, apontam que o município tem uma área geográfica de 39 Km² e conta com uma população

estimada em torno de 168.376 habitantes (IBGE, 2010). Verificamos no mapa abaixo, a posição geográfica do município de Mesquita na Baixada Fluminense:

Figura 1: Posição geográfica de Mesquita na Baixada Fluminense



Fonte: <http://www.mesquita.rj.gov.br/images/Mapas/mapa%20de%20mesquita.jpg>

Dando continuidade aos estudos sobre a cidade de Mesquita dentro do contexto da Baixada Fluminense, salientamos, segundo Silva (2007), que o município apresenta, hoje, como uma de suas características mais marcantes, o papel de região dormitório. Para a autora, a massa da população em idade produtiva é atraída principalmente para a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, onde ocorrem as principais ofertas de trabalho. No que se refere ao contexto político e econômico, ela afirma que a Baixada Fluminense é tratada como periferia²⁹ (p. 64-5), que num sentido genérico, quer dizer "tudo o que está ao redor".

Ainda sobre o que foi exposto até aqui a respeito dessa região, Alves (2003, p. 54-5 apud SILVA, 2007, p. 65) contribui para esse estudo ao dizer que a agricultura como atividade que se desenvolve próxima ou no interior das cidades, ocupando espaços e áreas não utilizáveis por residências, marcou o processo de ocupação, divisão social e econômica dos municípios da Baixada Fluminense:

Para os trabalhadores despossuídos, os arrabaldes insalubres e sem infra-estrutura, que passam a se irradiar a partir das estações, tornam-se uma solução pelo baixo custo do pagamento do lote e pagamento parcelado (p. 54).

Na Baixada, as vilas – entrepostos com seus portos – darão lugar aos aglomerados suburbanos com suas estações. Ao invés do café e produtos agrícolas, a massa trabalhadora tornava-se a grande mercadoria de transbordo. Se não fossem as favelas, tão adequadas

²⁹ O termo é bastante utilizado em termos de geografia, para designar toda a área urbana que está ao redor do centro urbano. A periferia pode ser intra-municipal (bairros afastados do centro do município) ou extra-municipal (municípios da região metropolitana).

ao fornecimento e reserva de trabalho barato e imediato, a Zona Sul teria sido definitivamente preservada das hordas empobrecidas, levadas para longe pelos trilhos (p. 55).

Em relação ao reconhecimento do município de Mesquita como unidade político-administrativa autônoma destacamos, segundo a autora (p.110), que a origem do movimento por sua emancipação “remonta à década de 1950, situando-se no bojo de um dos períodos de aquecimento de criação de novas cidades no país”.

Segundo dados oficiais retirados do site do município, especificamente em relação à educação, a SEMED tem como principal atribuição oferecer ao cidadão mesquitense educação pública de qualidade, através da promoção da cidadania e da inclusão social:

Além disso, a SEMED efetua diversas parcerias com órgãos governamentais e da iniciativa privada, realizando ações de integração com a comunidade em geral, e em projetos como “Escola Aberta” e “Segundo Tempo”, entre outros. A SEMED também promove convênios com universidades públicas, através de cursos de extensão para os professores que atuam nas unidades, visando melhorar a qualidade do ensino em nosso Município.

Conforme a Lei Orgânica do município, a Educação é entendida como:

[...] direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, terá por base os princípios da democracia e da justiça social, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, pautar-se-á no trabalho como fundamento da existência social, dignidade e bem-estar universal, e visará aos seguintes fins:

I – o exercício de uma cidadania comprometida com a transformação social livre de qualquer preconceito e discriminação, contrária a todas as formas de exploração, opressão e desrespeito aos outros homens, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;

II – o preparo do cidadão para a reflexão, a compreensão e a crítica da realidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, mediante o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos historicamente acumulados. (Art. 176).

Essa Lei fundamenta-se na CF/88, ao apontar a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade reforçando, ainda, a ideia de educação como impulsionadora dos princípios da democracia e da justiça social, de forma a proporcionar o desenvolvimento individual e da cidadania. Baseado nesses

valores, a Lei orgânica do município, em seu art. 177, pauta o ensino no município nos seguintes princípios no Art. 3º da nova LDB:

- I – igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência nela;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber humanos, sem qualquer discriminação à pessoa;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – gratuidade nos estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino;
- VI – gestão democrática;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – respeito ao conhecimento e à experiência extra-escolar do aluno.

Em relação à educação integral, a temática não é tratada diretamente nessa legislação. No entanto, na Seção VI, destinada aos princípios da educação municipal, presenciamos que no art. 176, inciso II, propõe-se uma melhor formação e preparação do homem para sua inserção social:

o preparo do cidadão para a reflexão, a compreensão e a crítica da realidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, mediante o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos historicamente acumulados.

No art. 178 da Lei Orgânica do município, faz-se referência à ampliação do tempo escolar, corroborando das ideias presentes no Art. 34 da LDB. Nesse sentido, a Lei Orgânica municipal estipula jornada mínima de quatro horas *ou* turno integral, consideradas a demanda de vagas, a realidade dos alunos e as condições necessárias para o desenvolvimento do processo educativo.

Buscando desenvolver uma melhor formação do sujeito-discente, a legislação trata, ainda, sobre algumas questões que envolvem o processo de alfabetização, como podemos verificar nos parágrafos terceiro e quarto desse mesmo artigo:

§ 3º – O Município participará, em conjunto com o Estado e a União, de programas de alfabetização e universalização do ensino fundamental, e no atendimento aos portadores de deficiência física, sensorial e mental, e aos superdotados.

§ 4º – As escolas públicas municipais somente poderão reprovar aluno em nível de alfabetização, até a segunda série do primeiro

grau, após análise e avaliação pelo corpo docente e direção, precedida de parecer do Serviço de Orientação Educacional.

Na sequência, o art. 179 da Lei orgânica trata do Plano Municipal de Educação de duração plurianual, em consonância com os planos nacional e estadual de educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, e à integração das ações desenvolvidas pelo Poder Público³⁰. Ressaltamos deste artigo a enumeração exposta, destacando alguns pontos por considerá-los fundamentais para esta pesquisa.

I – alfabetização;
II – universalização do atendimento escolar;
III – melhoria da qualidade do ensino;
IV – formação para o trabalho;
V – promoção humanística, científica e tecnológica;
 VI – prestação de atendimento aos portadores de deficiência, superdotados e talentosos. (Grifos nossos).

Ainda sobre os dados educacionais do município, verificamos que estão matriculados 12.742 alunos, distribuídos nas diferentes etapas de escolaridade. Atualmente, Mesquita possui uma Rede Municipal de Ensino composta por 33 (trinta e três) unidades escolares e mais um CIEP, que está em processo de municipalização. Elas estão organizadas da seguinte forma:

Quadro 5: Atendimento nas unidades escolares

Atendimento ao Ensino Fundamental	22 unidades	Anos iniciais e finais
Atendimento Infantil	10 unidades	Cinco atendem crianças com idade entre 04 meses e 03 anos (berçário e creche), um Centro Municipal de Educação Infantil que atende crianças de 2 a 5 anos, quatro escolas municipais de educação infantil para crianças de 4 a 5 anos.
Atendimento a Educação Especial	1 unidade	E. M. Professor Marcos Gil, ensino de referência em Educação Especial.

Fonte: Informações obtidas por entrevista realizada com a **CM**

³⁰ O município de Mesquita foi emancipado de Nova Iguaçu no ano de 1999 e ainda está se estruturando em termos de legislação, ainda não tem o próprio Plano Municipal de Educação, utilizando por vezes o do Município de Nova Iguaçu. Não consideramos relevante usar o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu para esta pesquisa por se tratar de realidades educacionais distintas, apesar de ambos municípios integrarem a Baixada Fluminense.

No total, as unidades escolares da Rede Municipal de Mesquita oferecem espaços criados em seu próprio prédio para realização das atividades do turno e contra turno escolar e atendimento aos seus alunos. Esses espaços estão organizados no Quadro a seguir:

Quadro 6: Espaços oferecidos pelas unidades escolares da Rede Municipal de Mesquita

Bibliotecas	20
Laboratório de Informática	15
Refeitórios	30
Cozinhas	30

Fonte: Informações obtidas por entrevista realizada com a **CM**

Sobre o panorama político da educação em Mesquita, o prefeito Arthur Messias da Silveira³¹ atuou na gestão municipal durante oito anos, juntamente com a ex-secretária, Maria Fátima de Souza Silva³². Em 2005, quando assumiram a prefeitura de Mesquita, o município tinha apenas 16 unidades escolares. Com o passar do tempo, esse quantitativo de escolas foi mais do que dobrado. Hoje, o município tem 33 unidades escolares em funcionamento, e mais recentemente adquiriu a 34^a escola, que está em processo de municipalização – é um CIEP, e as aulas devem começar ano letivo (2013). Há cerca de um mês, o atual secretário de educação, João Luis Quintanilha, assumiu a educação no município e está dando continuidade ao trabalho iniciado pela antiga secretária.

Dentre os Programas do Governo Federal implantados em Mesquita e que terão continuidade, destacamos o PMEd. Ele começou a ser implementado no ano de 2009, em 11 unidades escolares. Em 2010, esse número passou para 17 unidades escolares. Em 2011, não houve ampliação do número de escolas em Mesquita, pois o MEC estava dando prioridade a outros municípios que ainda não tinha recebido o Programa, e o município de Mesquita tinha sido contemplado em anos anteriores com um total de 17 unidades escolares. Atualmente, a rede municipal de Mesquita possui 19 unidades escolares em que o Programa encontra-se em pleno funcionamento. Para 2013, a intenção é que ele seja implementado em

³¹ Como educador, o prefeito Arthur Messias coordenou o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, premiado pela UNESCO em 1988, que alfabetizou milhares de pessoas na Baixada Fluminense pelo método Paulo Freire.

³² Maria de Fatima de Souza Silva desenvolveu sua dissertação de mestrado sobre o município de Mesquita, defendida em abril de 2005, no Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, da qual originou-se livro: *Das terras de Mutambó ao município de Mesquita-RJ*. Memórias de Emancipação nas Vozes da Cidade.

20 escolas, restando apenas duas unidades das 22 unidades de ensino fundamental.

Quadro7: Implementação do Programa Mais Educação nas escolas do município de Mesquita

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MESQUITA	
Ano de 2009	1. ESCOLA MUNICIPAL DR. DEOCLÉCIO DIAS MACHADO FILHO, 2. CIEP MUNICIPALIZADO PADRE NINO MIRALDI, 3. ESCOLA MUNICIPAL LOURDES FERREIRA DE CAMPOS, 4. ESCOLA MUNICIPAL DR. MANOEL REIS, 5. ESCOLA MUNICIPAL IRENA SENDLER, 6. ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE CASTELO BRANCO, 7. ESCOLA MUNICIPAL ROTARIANO ARTHUR SILVA, 8. ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR AMÉRICO DOS SANTOS, 9. ESCOLA MUNICIPAL MARIA DOLORES DE MELLO PORTO, 10. ESCOLA MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS, 11. ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA.
Ano de 2010	12. ESCOLA MUNICIPAL ONDINA COUTO, 13. ESCOLA MUNICIPAL HÉLIO MENDES DO AMARAL, 14. ESCOLA MUNICIPAL DR. ELY BAIENSE VAILANTE, 15. ESCOLA MUNICIPAL GENAIR RAMOS GABRIEL, 16. ESCOLA MUNICIPAL EXPEDITO MIGUEL, 17. ESCOLA MUNICIPAL MARIA ISABEL.
Ano de 2011	Nesse ano, não houve a ampliação do número de escolas na rede municipal de Mesquita, mas o município continuou aderindo o Programa.
Ano de 2012	18. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR SAMUEL DE SOUZA MACIEL, 19. ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA SANTOS DUMONT, 20. ESCOLA MUNICIPAL ERNESTO CHE GUEVARA (Está última está em processo de implementação).

Fonte: Informações obtidas por meio da entrevista realizada com a CM

A seguir, buscamos conhecer um pouco do contexto prático do PMEd na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, com o intuito de verificar os impasses, desafios e possibilidades encontrados em seu cotidiano para validar uma educação integral que objetive melhorar a formação do sujeito, no que concerne ao letramento.

3.2. O Programa *Mais Educação* na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

A Escola Municipal Rotariano Arthur Silva foi fundada no dia 21 de junho de 1964, pelo Sr. Arthur Silva, presidente do Rotary Club de Nova Iguaçu, nos anos de 1963 e 1964. O nome da Escola se deu em homenagem ao Patrono dessa instituição. Inicialmente, a instituição era composta por apenas 4 salas de aula e a administração ficou a cargo do Poder Público, na época, a Prefeitura de Nova Iguaçu. Em 2004, o novo prédio da Escola foi inaugurado, apresentando em sua estrutura física 19 salas, auditório, biblioteca, refeitório e quadra de esportes.

A escolha dos gestores escolares é feita por indicação política e em alguns casos são selecionados pela Secretaria de Educação. Desse modo, a primeira diretora da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva foi a Professora Sofia; depois sucederam-se as Professoras Rita e Dulcinéia. A Professora Dulcinéia, por sua vez, conseguiu implantar os anos finais do ensino fundamental. Seguindo essa linha, tomaram posse outras professoras, até o ano de 1997. Desde 2005, a Escola

Municipal Rotariano Arthur Silva tem à frente da direção a professora Maria Valmira Dantas da Silva³³.

A Escola Municipal Rotariano Arthur Silva fica localizada na Rua Paraná, nº 443, no Centro de Mesquita. Nos arredores da escola, destacam-se modestos imóveis residenciais e comerciais e uma ampla praça utilizada para atividades recreativas ao ar livre. A Secretaria de Educação e espaços parceiros como a Paróquia N.S. Senhora das Graças e o CECI (Centro de Educação Integrada) também ficam bem próximos à escola. Mais afastado um pouco, a cerca de duas quadras, encontra-se o movimentado Centro Comercial.

A ótima localização da escola permite atender uma clientela de diferentes bairros do município, mas o maior número de alunos reside em bairros próximos e são de famílias de baixa renda. Um dos critérios de grande procura pela escola é a facilidade de acesso – as ruas que compõem seus arredores são todas asfaltadas, facilitando a circulação de vários veículos pelo local, há atendimento de várias linhas de ônibus e de transportes alternativos (Van, Kombi, carros populares) e ainda existe a opção pelo transporte ferroviário. As imagens a seguir retratam parcialmente essa realidade.

Figura 2: Imagens do entorno escolar



Fonte: Acervo da pesquisadora

A Escola também apresenta uma ótima estrutura física, é ampla, bem arejada, com ótimos recursos didáticos e pedagógicos e uma equipe completa e comprometida com a proposta educacional da instituição. Seu quadro de funcionários apresenta um total de setenta e cinco docentes, atuando no ensino fundamental.

³³ Informações extraídas do blog da escola, endereço eletrônico: <http://rotarianoarthur.blogspot.com.br/2009/09/nossa-escola.html>

Figura 3: Imagens da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva



Fonte: Acervo da pesquisadora

No que tange à sua estrutura física, a Escola Municipal Rotariano Arthur Silva possui três andares, cujos espaços encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 8: Estrutura física da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

1º ANDAR	Secretaria, direção, auditório, refeitório, biblioteca, sala de professores, sala de recursos, sala de coordenação e orientação pedagógica, almoxarifado, cozinha, refeitório, dispensa, sala para o Programa Mais Educação e um pátio grande.
2º ANDAR	10 salas de aula e 1 sala de vídeo
3º ANDAR	3 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de Ciências e 1 quadra bem ampla e coberta.

Fonte: Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

A Escola oferece os seguintes serviços: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA), biblioteca/clubes de leitura Castro Alves, Escola Aberta, laboratório de informática, laboratório de Ciências, oficinas de aprendizagem do PMEd, refeitório e cozinha. A partir de 2013, a Escola atenderá somente os anos finais do ensino fundamental. Essa opção se deu porque o número de matrículas nos anos iniciais diminuiu muito, os pais preferem matricular seus filhos nessa faixa etária em escolas menores.

Segundo os dados informados ao Educacenso 2012, a Escola Municipal Rotariano Arthur Silva tem um total de 1245 alunos que foram matriculados em 51 turmas, no ano de 2012. Desses alunos, 24 são portadores de necessidades educacionais especiais e 198 participam de atividade complementar, como por exemplo, o PMEd. Os macrocampos escolhidos pela Escola Municipal Rotariano Arthur Silva são: (1) Acompanhamento Pedagógico – Letramento, Ciências e Inglês;

(2) Esporte e Lazer – Futsal, Futebol e Recreação; (3) Cultura e Artes – Capoeira, Danças, Hip Hop e Teatro.

Sobre o funcionamento das atividades do Programa na Escola, elas ocorrem das 08h00min às 16h30min. Nesse período, os alunos fazem cinco refeições (café, desjejum, almoço e dois lanches na parte da tarde). Essas atividades ocorrem em dois turnos, para os alunos que estudam à tarde, as atividades do Programa são realizadas no *horário 1* das 08h00min às 11h30min, já os alunos que estudam pela manhã, as atividades ocorrem no *horário 2*, das 13h00min às 16h30min. As turmas relativas às oficinas do PMEd são formadas por estudantes de diferentes séries e classes, e as atividades ocorrem no turno inverso ao das aulas regulares. O cômputo da matrícula é de, no máximo, 22 alunos por turma. No quadro a seguir, apresentamos a organização das oficinas nesta escola:

Quadro 9: Horários do Programa Mais Educação na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

Dias da Semana	Turma A2 – 2º e 3º ano	Turma B2 – 4º ano	Turma B3 – 5º ano	Turma C1 – 6º ano	Turma D1 – 7º, 8º e 9º ano
2ª feira – H1	Letramento	Recreação	Inglês	Ciências	Capoeira
2ª feira – H2	Recreação	Letramento	Inglês	Capoeira	Ciências
3ª feira – H1	Letramento	Capoeira	Ciências	Teatro	Recreação
3ª feira – H2	Capoeira	Letramento	Ciências	Recreação	Teatro
4ª feira – H1	Letramento	Recreação	Recreação	Capoeira	Inglês
4ª feira – H2	Recreação	Letramento	Recreação	Inglês	Capoeira
5ª feira – H1	Letramento	Inglês	Capoeira	Dança	Teatro
5ª feira – H2	Inglês	Letramento	Capoeira	Teatro	Dança
6ª feira – H1	Ciências	Capoeira	Letramento	Dança	Recreação
6ª feira – H2	Capoeira	Ciências	Letramento	Recreação	Dança

Fonte: Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

Observando o quadro, podemos constatar que todos os dias ocorrem oficinas de Letramento, nos dois turnos escolares. As atividades dessa oficina são ministradas, organizadas e planejadas por duas monitoras, em comum acordo com a proposta pedagógica escolar. Essas atividades não se limitam às oficinas de letramento, estão presentes em outras atividades de ampliação do tempo escolar, sendo trabalhado de forma integrada ao currículo escolar e interdisciplinar com as demais atividades realizadas no tempo integral.

Quadro 10: Perfil dos monitores do Programa Mais Educação na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

MONITORES	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO NO PROGRAMA/ RELAÇÃO COM O MUNICÍPIO
Capoeira 1	Ensino Médio	1º e 2º segmento do Ensino Fundamental	8 meses/Mora na cidade e dá aula de capoeira na praça central da comunidade, atua na Escola Aberta.
Capoeira 2	Ensino Médio	1º e 2º segmento do Ensino Fundamental	1 ano/ não mora na cidade, atua somente nas atividades do Programa.
Ciências	Cursando Biologia	1º e 2º segmento do Ensino Fundamental	1 ano/ não mora na cidade, atua somente nas atividades do Programa.
Hip Hop	Ensino Médio	2º segmento do Ensino Fundamental	3 anos/ Não mora na cidade, mas atua no Escola Aberta.
Inglês	Cursando Letras (Port./ Ingl.)	1º e 2º segmento do Ensino Fundamental	3 anos/ Não mora na cidade.
Letramento 1	Cursando Pedagogia	1º segmento do Ensino Fundamental	3 anos/ Mora no município e participa da coleta solidária. Também atua no Escola Aberta.
Letramento 2	Cursando Pedagogia	1º segmento do Ensino Fundamental	6 meses/ Não mora na cidade.
Recreação e Lazer 1	Técnico em Educação Física	1º segmento do Ensino Fundamental	1 ano/Mora na cidade e desenvolve várias atividades relacionadas ao meio ambiente, faz parte da coleta solidária, atua na Escola Aberta.
Recreação e Lazer 2	Licenciatura em Educação Física	2º segmento do Ensino Fundamental	8 meses/ Mora na cidade.

Fonte: Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

Neste estudo, é relevante apresentar e analisar as principais categorias de estudo, no eixo político/prático do PMEd. Assim, na próxima seção, apresentaremos os resultados das análises das entrevistas e observações realizadas na Secretaria de Educação e Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.

3.3. Educação Integral e Letramento: a concepção dos sujeitos entrevistados

Nesta seção, apresentamos os resultados das entrevistas e observações realizadas. No intuito de facilitar a compreensão e análise dos dados levantados, desmembramos esta seção em três subitens, levando em consideração o perfil dos entrevistados e as perguntas relacionadas a cada sujeito.

Concepções da Coordenadora Municipal de Educação Integral de Mesquita

Nesse primeiro momento, procuramos analisar um pouco da trajetória com a temática educação integral e(m) tempo integral dessa gestora³⁴.

Percebemos que ela possui uma vasta experiência na área, tendo atuado na implementação do Programa Bairro-Escola em 68 unidades escolares e na implementação do PMEd em 24 unidades escolares ainda no contexto do município de Nova Iguaçu. Após a transição de governo nesse município fluminense, em 2009 a gestora recebeu o convite da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita para coordenar o referido Programa, onde atuou por quase seis anos. Atualmente, a coordenadora integra também o Grupo Gestor do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro.

Dando início à entrevista realizada com a gestora, apresentamos as perguntas e, em seguida, a resposta da **CM**.

1ª Questão: Qual a concepção de Educação Integral presente no Município de Mesquita?

Com esta indagação, levamos em conta as duas concepções de educação integral apresentadas no primeiro capítulo deste estudo, procurando identificar qual está presente, ou se estão entrelaçadas por meio da proposta de educação integral e(m) tempo integral, nesse Município.

Em resposta a esta primeira questão, destacamos da fala da **CM**:

“Na verdade, essa concepção vem sendo construída desde 2009 entre os professores, coordenadores, entre os monitores do Programa também, que estão sempre opinando como está o trabalho e o que podemos modificar. Trabalhamos em cima da psicogênese e com o monitoramento próprio, temos um material e capacitações em cima disso, orientamos os monitores e os coordenadores com esse trabalho, trabalhando com essa perspectiva mesmo das aulas passeios e focando um trabalho integrado [...]”

No trecho anterior, **CM** enfatizou que a concepção de educação integral presente no Município vem sendo construída desde a implementação do PMEd, em 2009. Atualmente, existe uma preocupação muito grande com a formação dos sujeitos nas práticas escolares. Para tanto, o Município investe na formação constante dos profissionais que atuam com o propósito pedagógico de formar cidadãos como um todo. Essa formação se dá, principalmente, pela capacitação dos

³⁴ A primeira parte das entrevistas foi realizada com a Coordenadora Municipal de Educação Integral, no município de Mesquita, em agosto de 2012.

sujeitos que atuam na educação em tempo integral - professores, coordenadores e os monitores, conforme ressalta **CM**, em outro momento:

“[...] As formações específicas são oferecidas também para os monitores, inclusive as formações da rede. Se tem alguma formação do Pró-letramento, do PROFA, também são oferecidas para os monitores”.

Na fala a seguir, interpretamos que a **CM** defende a perspectiva de tirar a criança da rua e protegê-la do contexto de vulnerabilidade como uma prática mais interessante se a criança estiver dentro da escola em período integral, tendo atividades diversificadas para o seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo (CARVALHO, 2006; CAVALIERI, 2007). Na ótica de **CM**, a escola como espaço educativo tira a criança da rua com uma intencionalidade pedagógica, ou seja, com um trabalho direcionado para aproveitar esse “tempo a mais”, visando melhorar a formação e favorecer a proteção social do sujeito-aluno, como evidencia sua fala, transcrita a seguir:

“A gente trabalha com a perspectiva de tirar a criança da rua, porque é muito mais interessante à criança estar dentro da escola em período integral, tendo atividades diversificadas, ampliando esse espaço educativo, que não é só tirar a criança da rua, para ficar dentro da escola fazendo atividades sem um direcionamento, mas existe uma intencionalidade pedagógica, um trabalho direcionado, obviamente eu estou tirando a criança da rua, com uma perspectiva pedagógica, vou tirar a criança com o objetivo de trabalhar o letramento, de melhorar a questão da alfabetização na escola, com trabalho ampliado não só com o professor, mas com os monitores e com o coordenador [...]”.

Analisando a resposta mais especificamente, verificamos que **CM** está embasada em documentos que fundamentam a concepção de educação integral do PMed. Isso fica evidente se nos remetermos ao texto da cartilha “*Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*”, esse documento operacional ao percorrer e analisar alguns documentos legais que operacionalizam a educação integral e(m) tempo integral como, por exemplo, o PNE (Lei nº 10.172/2001 e o Art. 5º do ECA, afirma que:

A Lei nº 10.172/2001 (Diretrizes do Ensino Fundamental)(sic.) refere-se à Educação Integral como possibilidade de envolver todas as dimensões da pessoa. Tem como meta a ampliação da jornada

escolar para sete horas. [...] Educação Integral em Tempo Integral é também sinônimo de proteção. Se os mais jovens estão em constante interação com educadores comprometidos, na escola e fora dela, previnem-se muitas das violências de que são alvo, e realiza-se a intenção do Art. 5º: “*Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]*”. (BRASIL, 2011b, p. 42, grifos do autor).

Dando continuidade a análise da entrevista realizada com a gestora, observamos a partir do recorte de sua fala apresentado abaixo, que o município de Mesquita ao buscar desenvolver educação integral e(m) tempo integral, preocupa-se com a estrutura básica e essencial da escola para a realização de atividades na ampliação do tempo escolar (biblioteca com um bom acervo, laboratórios de informática, quadras,...). Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) apresentam em seus estudos algumas dimensões fundamentais para garantir a qualidade da educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários. Pensando nas atividades escolares de *Acompanhamento Pedagógico*, mais especificamente as que se referem ao letramento, ressaltamos dos estudos dos autores um recorte que nos permite inferir que a proposta do Município apresenta uma perspectiva de alcançar a melhoria da formação do aluno, por meio da ampliação da jornada escolar o que, de certa forma, promove efeito no trabalho que pode ser desenvolvido nesse componente (Letramento):

[...] *ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais*, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; *biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo*, estudo individual e/ou grupo, *pesquisa on-line*, entre outros; *acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico* e ao número de alunos existente na escola; *laboratórios de ensino, informática*, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação de estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidades em geral [...] (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 208-9, grifos nossos).

Pensando em uma melhor formação do sujeito, **CM** fundamenta-se na psicogênese de Emília Ferreiro para a construção de uma planilha de acompanhamento das etapas do desenvolvimento da escrita. Busca também

subsídios teóricos na teoria de Freinet³⁵ (aulas passeios) e nos documentos legais e operacionais do PMEd para realizar práticas diferenciadas. O Município investe, inclusive, em aulas passeios para as práticas escolares realizadas no contra turno escolar, oferecendo meio de transporte próprio. Deduzimos que essas atividades favorecem a formação mais multidimensional do sujeito, na medida em que existe uma intencionalidade pedagógica bem direcionada nos passeios realizados. Segundo a gestora,

“[...] Por exemplo, psicogênese, eu verifico se a criança, realmente, está caminhando. Eu tenho o profissional de sala de aula e a gente trabalha com o coordenador aliado a esse professor, o coordenador vai lá ao professor de sala de aula, verifica o desenvolvimento da criança, depois orienta o monitor. Temos uma planilha que a gente marca, no início do ano, no meio do ano e no final do ano como está o desenvolvimento da criança, ela é avaliada, no início como ela entrou e o que ela já sabia. Estava no nível pré-silábico? E o que ela caminhou no meio do ano? Será que ela já avançou? Como é que foi esse avanço? E no final do ano? Então, a gente vem fazendo esse acompanhamento”.

E ainda,

“Tem escolas que fazem cerca de quarenta, trinta, vinte passeios, ou pelo menos um passeio por mês é o mínimo que a gente tem aqui, e a gente trabalha com essa perspectiva realmente que não é ir a um passeio, mas é trabalhar o antes, o durante e o depois. Então, antes de ir aos passeios, os monitores são instruídos o que trabalhar com os alunos, porque tem o planejamento, durante o passeio também há um direcionamento e tem o depois. E a gente não trabalha e vou ao museu de artes, então vou trabalhar só com a questão da educação artística e algum conceito relacionado à história. Nós vamos trabalhar as disciplinas integradas, o letramento, a matemática, no caso a linguagem, a matemática, ciências, história e geografia, depois dar um direcionamento em cima disso”.

CM ressalta que essa intencionalidade pedagógica está presente na proposta do Município, inclusive os monitores são instruídos sobre o quê e como vão trabalhar com os alunos, porque existe um planejamento prévio – durante e depois

³⁵ A teoria de Freinet está bem presente no caderno do Acompanhamento Pedagógico, mas especificamente na parte em que trata sobre a temática do Letramento, principalmente quando se refere à construção do livro da vida e a autonomia da escrita. Encontramos as seguintes referências nesses documentos: FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Tradução de Silva Letra. 4. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1975 e FREINET, Élise. *O Itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

do passeio há um direcionamento para que se possa trabalhar com as disciplinas do macrocampo do Acompanhamento Pedagógico de forma interdisciplinar (Letramento, Matemática, Ciências, História e Geografia). A gestora defende, ainda, um currículo integrado entre turno e contra turno. Essa prática realizada pelo Município é considerada relevante pelo caderno “Acompanhamento Pedagógico/Letramento”, como podemos verificar a seguir:

[...] propuseram o tema “Água e Cidadania: qualidade de vida no planeta”, como exercício prático de uma proposta de estudo que articule os diferentes conceitos das áreas específicas de conhecimento. O fato de o tema escolhido derivar de uma questão de relevância social de ampla abrangência permite boas possibilidades de um enfoque interdisciplinar, ou seja, favorece a possibilidade de um diálogo entre os diferentes campos: o Letramento, a Matemática, as Ciências, a História e a Geografia (BRASIL, s/d, p. 56).

Logo no início do “Caderno Pedagógico”, mais especificamente na introdução, percebemos que esses ideais do Município em relação à educação integral respondem às intenções da configuração política do PMEd, enunciadas na “Série Mais Educação”. Assim, acreditamos que das quatro perguntas apresentadas nesta Série³⁶, o Município busca responder pelo menos a três delas, quando pensa nas atividades de Acompanhamento Pedagógico do Programa, a saber:

- Como o desenvolvimento das atividades de Educação Integral dialoga com os conteúdos, as metodologias e a organização do tempo escolar?
- Como ampliar o tempo educativo sem reforçar a caricatura de um turno no qual se convive com o currículo formal e um contraturno preenchido com atividades “acessórias” que ajudam a tornar o tempo escolar suportável?
- O que fazer para que as atividades de Educação Integral sejam as sementes que fecundem as mudanças no currículo formal? (BRASIL, s/d, p.01).

Ao analisar as considerações feitas sobre educação integral e(m) jornada ampliada pela **CM** nesta questão, concluímos que ela comunga em diversos momentos com as ideias defendidas por Cavalieri (2007) apresentadas nesse estudo, principalmente quando a autora focaliza a ampliação do tempo escolar no sentido de manter a permanência diária dos alunos na escola, mas resgatando

³⁶ Ver as quatro perguntas no capítulo 2, página 69, deste estudo.

outras vertentes que são extremamente importantes como, por exemplo, a reorganização da escola em sua lógica pedagógica. Assim, apresentamos os três critérios defendidos pela autora para fundamentar a fala de **CM** em prol da concepção sócio histórica da educação integral:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados *da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares*; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) *ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção da educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos*. (CAVALIERI, 2007, p. 1016, grifos nossos).

Dando continuidade à descrição e análise desta primeira entrevista, apresentamos a segunda questão que versou, mais especificamente, sobre o letramento, entendendo que tal conceito deve ter tratamento metodológico especializado para alcançar o sucesso no processo de escolarização e aprendizagem da língua escrita e falada. Para Soares (2010), o processo se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças/adultos, crianças/crianças) com materiais escritos disponíveis – livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens, entre outros –, e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. Na escola, entendemos que esse processo acontece também pela mediação de uma pessoa mais experiente (professores, monitores, coordenadores).

2ª Questão: E como o letramento é trabalhado nas escolas desse Município?

Nosso propósito com esta questão é o de verificar em quais documentos e autores o Município se baseia para fundamentar a concepção de letramento, ou se usam os documentos do Programa Mais Educação como orientação para as práticas realizadas na ampliação do tempo escolar. Ainda neste tópico, temos algumas perguntas implícitas. Como as atividades de letramento são realizadas? Quem são os sujeitos que trabalham com essas atividades e qual a formação deles? E como se dá o processo de seleção desses sujeitos.

Em relação a essa questão, **CM** respondeu o seguinte:

“Discutimos bastante com os coordenadores em reuniões mensais, onde verificamos se os materiais são adequados ou não. É um momento de troca, onde se organiza material ou verifica se o material é adequado. Nesse momento, verificamos também que a oficina de matemática, o recurso é muito maior que a oficina de letramento. Então, obviamente, a primeira orientação que a SEMED

dá é de trabalhar com a matemática por causa do recurso, mas de forma integrada letramento/matemática, se eu tenho dois dias de oficinas, um dia a gente trabalha com a letramento e outro dia matemática. Mas, como é que isso, se o recurso que vem é direcionado para matemática? Eu compro o material de matemática e construo com os monitores o material de letramento, utilizo o material da escola, por que o material não é do Programa Mais Educação, o material é da escola e a gente preza isso no Município, não é porque eu comprei o material com o recurso do PDDE/EI, que eu vou utilizar esse material só nas oficinas do Programa Mais Educação, eu posso e devo utilizar no regular, é o que a gente quer acabar com essa questão do turno e contra turno e trabalhar mesmo com a perspectiva de currículo integrado”.

Segundo **CM**, ela e os demais profissionais que atuam diretamente no Programa optam pela escolha da Matemática, dentro do macrocampo do Acompanhamento Pedagógico, pois os recursos financeiros destinados por essa atividade à escola são mais altos. Essa decisão é tomada coletivamente e de forma democrática com os diversos atores. Deduzimos, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 209), que essa orientação do Município está de acordo com uma perspectiva de gestão democrático-participativa, pois inclui “condições administrativas, financeiras e pedagógicas e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares”.

Notamos, a partir de sua fala, que até as aulas passeios viabilizadas pelas atividades do PMEd focam esse objetivo de formar um todo significativo para a aprendizagem do sujeito, no sentido de propiciar, inclusive, “Mais Alfabetização”, à medida que oportunizam que o indivíduo intervenha “criticamente sobre o mundo que os cerca” (BRASIL, s/d, p. 53).

Como podemos constatar em sua fala, a entrevistada explicou que as práticas escolares de letramento, no tempo integral, corroboram as ideias defendidas pelos documentos do Programa, mas não se limitam a eles: as escolas tem autonomia para criar e recriar, a partir de sua própria realidade. De acordo com Macedo (1991, p.132), a autonomia pressupõe auto-organização. Assim, a autonomia pressupõe também que se seja capaz de identificar, e assim, se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com esses outros. “Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia.”

Para a autora, a essência da autonomia da escola passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem essa instituição. A autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo que se vai construindo na inter-relação, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade. É justamente essa a proposta sugerida para as práticas realizadas pelo PMEd no Município, uma troca constante para melhorar cada vez mais o trabalho no coletivo. Assim, o que deu certo numa escola específica é passado para outra, em reuniões pedagógicas.

“Temos materiais e cada escola acaba criando o seu material de acordo com o direcionamento pedagógico que é desenvolvido na escola. Tem o direcionamento da rede, mas as escolas também têm autonomia para estar desenvolvendo o trabalho de acordo com o que acha pertinente, de acordo com a realidade escolar. No início do ano, por exemplo, todos os coordenadores entregam o plano de ação, nesse planejamento eles já focam o trabalho que será desenvolvido durante o ano, lógico que o planejamento pode ser modificado e é o correto. Então, eles já focam os projetos que serão desenvolvidos durante o ano, como vai ser desenvolvido, que monitores irão trabalhar. Desde janeiro/fevereiro, a gente já senta para planejar o planejamento estratégico do ano para o Programa Mais Educação, que a gente pensa que não tem que ser só o Programa Mais Educação, mas articulado com a rede municipal de ensino. Então, os projetos da rede são levados em consideração, o que o professor está trabalhando em sala de aula também é levado em consideração. Então, se o professor tiver trabalhando alguma temática específica, assim como no Programa Mais Educação as aulas passeios tem sido um grande atrativo. Eles vão à aula passeio de acordo com o que está sendo trabalhado em sala de aula e depois tem um retorno disso, são explorados diversas áreas do conhecimento, foca-se o todo, não uma disciplina específica.

Quanto aos profissionais que trabalham com as atividades do Acompanhamento Pedagógico/Letramento no PMEd, **CM** se mostrou bem consciente da importância da formação continuada³⁷ para desenvolver as atividades propostas. A preocupação da gestora é fazer com que a escola seja um espaço educativo, em que a criança se desenvolva em todas as suas dimensões. Para isso, torna-se fundamental que os profissionais tenham uma boa qualificação para realizar suas atividades. Ela salientou até a questão da rotatividade dos monitores – por

³⁷ Segundo Candau (1997), a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que estão atuando no tempo integral, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional.

isso, o Município investe em formações pedagógicas, de forma a incentivá-los a permanecer com seu trabalho no Programa. Ressaltou que uma de suas conquistas recentes é ofertar capacitações fomentadas pelo Município ou pelo MEC para os monitores também.

“Quem seleciona os monitores é a secretaria de educação, mais especificamente, eu a gestora do Programa Mais Educação e uma pessoa que me auxilia nesse trabalho. Os monitores são encaminhados para SEMED e a gente tem um perfil específico para cada área. Os monitores de Acompanhamento Pedagógico são graduandos em Letras, Matemática e Pedagogia. Por que esses três? Letras e Matemática atuam especificamente no 2º segmento do EF, às vezes mesclamos os monitores. No caso do primeiro segmento, a orientação é única, tem que ter Pedagogia, mas não trabalha só letramento ou matemática, trabalha de forma integrada (Let./Mat./Hist./Geo.). Só no caso de ciências, como tem escolas que tem laboratório de Ciências, tem que ter formação específica na área para manusear o material, que é contato, porque existe um recurso destinado a esse setor. Nas demais áreas trabalhamos com profissionais com conhecimento específico das oficinas, a dança, a música. E eles têm que comprovar a experiência. Com relação à educação física também há toda uma preocupação, porque vai trabalhar o corpo da criança, são graduandos a partir do 3º período ou até formados. Como a gente prende esses monitores? As formações específicas são oferecidas também para os monitores, inclusive as formações da rede”.

O trabalho desenvolvido pelos monitores neste município corresponde à proposta dos manuais do PDDE 2010 e 2011, em que se propõe esse desempenho, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades. Os manuais também recomendam que essas atividades não sejam desenvolvidas por professores da própria escola para atuarem como monitores.

O Manual *Passo a Passo* também contribui para esse entendimento sobre os agentes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa. Esse documento sugere que a proposta de Educação Integral abra espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Ainda nesse documento, vimos que as atividades/oficinas poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos.

Quanto às práticas de letramento, compreendemos que o Município objetiva, por meio delas, uma formação mais direcionada do sujeito, com uma visão de mundo mais ampla, que permita enriquecer o seu vocabulário linguístico, à medida que propõe uma “abrangência cada vez maior, em termos de experiências culturais e diversidade de linguagens, tendo a escola como ponto de partida para a articulação dos diferentes saberes” (BRASIL, s/d, p. 55-6). Para ela, a criança deve interagir firmemente com contextos diferenciados da escrita e da leitura. Neste momento, os educadores assumem um papel muito importante, que é o de motivador e facilitador, oferecendo aos alunos recursos significativos que permitam que eles aprendam de forma natural e prazerosa.

Depois de analisar as duas questões respondidas pela entrevistada, inferimos que a concepção sócio histórica de educação integral predomina no discurso da gestora e, sendo ela representante dessa política no Município, parece-nos que essa visão pode estar mais presente na concepção de Mesquita, sem deixar de pensar na concepção contemporânea, em que se objetiva também a proteção social presente em alguns momentos da fala de **CM**.

Finalizando, verificamos que a entrevista realizada focou o PMEd no eixo das relações políticas; no entanto, outras considerações são pertinentes no contexto da prática, para este estudo. Esse entendimento se dá a partir do método utilizado para analisar políticas educacionais de Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas de Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), quando o autor diz que: “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Diante dessa assertiva, compreendemos que esta seção não se encerra aqui, ou seja, a escola é o *lócus* da interpretação e recriação dessa política educacional. Foi então necessário verificar como a Professora Comunitária e a monitora responsável pelas atividades de letramento compreendem esta atividade no espaço físico escolar.

Concepções da Professora Comunitária na Escola Municipal Rotariano
Arthur Silva

A Professora Comunitária tem formação e vasta experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua com o Programa Mais Educação desde sua implementação em Mesquita, participou dos debates iniciais e do processo de construção do Programa na rede e na escola *lócus* de estudo.

Assim, no processo de implementação do Programa na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, a **PC** fez um trabalho com a comunidade escolar (alunos, pais, professores, diretores), buscando esclarecer dúvidas, incentivando a equipe escolar a receber o Programa e os discentes a participarem das atividades. Ela também visitou alguns municípios vizinhos, da Baixada, que já ofereciam Educação Integral e(m) tempo integral, como por exemplo, o município de Nova Iguaçu.

A partir de algumas observações da rotina do Programa, diálogos informais e entrevistas realizadas, percebemos que o perfil da **PC** atende as expectativas previstas no *Manual Passo a Passo* do PMEd.

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar?

- Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo?
- Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários?
- Que apóia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente?
- Aquele que sabe escutar às crianças, adolescentes e jovens?
- Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e comunidade?
- Um professor assim tem um excelente perfil. (MEC, 2009a, p. 15).

A partir do que expomos, deduzimos que a SEMED cumpriu as exigências dos documentos legais e operacionais do Programa para seleção da **PC**, considerando suas atribuições, perfil e o critério de dedicação exclusiva exigidos. Dando início à entrevista com a **PC**, buscamos compreender como ela entende, no contexto da prática, o conceito de educação integral e letramento:

1ª Questão: O que você entende por Educação Integral? E por Letramento? Como esses conceitos se concretizam na realidade escolar na proposta do Programa?

Em relação a essa questão, **PC** respondeu:

“Entendo por educação integral quando você trabalha com o aluno considerando todos os seus aspectos: afetivo, cognitivo, motor, social, físico. E a educação integral na proposta do Programa é totalmente diferente do trabalho que eu exerci enquanto professora. Em sala de aula, muitas vezes a gente se preocupa só com a parte cognitiva do aluno, com o conhecimento e com a aprendizagem dentro das disciplinas. Na educação integral, a gente vê o aluno em todas as suas formas. Na verdade, eu aprendi um pouco do Letramento dentro do PME. Embora na faculdade, eu já tinha lido sobre a temática e concepções, eu nunca tinha colocado em prática em sala de aula. E a partir do Programa que eu comecei a aprender, realmente, o que é Letramento. [...] Letramento você não se preocupa somente em alfabetizar, o aluno passa a ler o mundo em que está a sua volta. Quando estava em sala de aula, ficava presa a leitura dos livros, a leitura dos textos e com o letramento exigimos do aluno através de jogos, de brincadeiras, do lúdico, ele começa a ler tudo que está a sua volta e passa a ter mais autonomia nesse processo. [...] O Letramento dentro do Programa Mais Educação fez com que esses alunos ficassem participativos, comunicativos, dinâmicos, conscientes. Porque a gente começa a levar o aluno a produzir o seu conhecimento e antes do Letramento, a minha prática em sala de aula, por exemplo, era da memorização, da repetição”. (Grifos nossos).

Segundo Guará (2006), “a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano” (2011b, p. 26). A partir da resposta da **PC**, percebemos que a ela concebe educação integral de forma condizente com a concepção sócio histórica apresentada neste estudo, em que se pensa e defende educação integral como formação integral. Entendemos dessa forma, pois em sua fala ela julga necessário pensar no aluno com um todo para melhorar a sua formação e ampliar o seu desenvolvimento.

Ao pensar no processo educativo, a **PC** compreendia que o aluno era um mero receptor de informações, sendo uma forma restrita e pobre de entender esse processo, como diz Paro (2009, p. 14). Contudo, a partir das práticas do PMEd, a **PC** entende educação como uma prática desafiadora para a liberdade, na medida em que pensa no sujeito como um todo; uma educação humanizadora e libertadora, como afirma Freire (2004).

Já quando fala sobre o letramento, a **PC** se fundamenta nas ideias sobre alfabetização de Paulo Freire, principalmente quando o autor reconhece a

importância desse processo para ler o mundo à sua volta, o que é possível ao fazer uma “ponte” com o letramento, como vimos nesse estudo. A **PC** reconhece a importância das atividades de Letramento para melhorar a formação do sujeito e inseri-lo na sociedade.

Logo em seguida, foi feita a seguinte pergunta:

2ª Questão: Por que o PMEd trabalha com esses dois conceitos para ampliar o tempo escolar?

Ela respondeu que,

“A Educação Integral visa o ser integral, desenvolver o aluno em todos os seus aspectos. E o Letramento também faz isso, porque ele trabalha com a autonomia da escrita, com a participação do aluno no processo de aprendizagem. Em outros métodos ele sempre é um ser passivo desse processo, que recebe as informações. E por meio do Letramento o aluno faz parte desse processo de formação”.

Podemos inferir que ela entende essa relação entre os conceitos, com base na ideia defendida nesse estudo, em que existe possibilidade de se estabelecer um diálogo entre a educação integral e o letramento como uma forma de lapidar a formação do sujeito-discente, principalmente quando ela relatou que a relação existente entre os conceitos está na possibilidade de melhorar o desenvolvimento do aluno, dando-lhe mais autonomia no processo ensino-aprendizagem.

No que se refere ao conceito de letramento, a **PC** ressalta a importância desse conceito para o desenvolvimento da autonomia do aluno nas atividades de linguagem e participação efetiva do sujeito no processo de aprendizagem, favorecendo, ainda, o seu desenvolvimento nesse processo. Sentimos falta, nesse momento, de uma abordagem mais cidadã das atividades de língua/linguagem, e, conseqüentemente, do letramento, assim como verificamos nas ideias de Freire (2011) e Soares (2010) presentes neste estudo.

3ª Questão: Por que a escola escolheu as atividades de letramento para as ações do contra turno escolar?

Quando perguntamos a **PC** o motivo pelo qual a escola optou pelas atividades de letramento, a professora salientou a relevância que a atividade tem para a vida escolar do aluno e para as atividades de tempo integral, como vemos a seguir:

“O letramento é uma das atividades obrigatórias do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, podemos optar por matemática, por Ciências, por inglês, qualquer uma daquelas atividades que estão dentro desse campo. No nosso caso, escolhemos o Letramento, esse Letramento ele trabalha só com a produção escrita, não. Ele também trabalha com a matemática, com Ciências, com o inglês, com o Hip Hop. Por isso, que o Letramento foi escolhido dentro das atividades do Programa, porque a temática está presente em todas as oficinas que temos”.

Ressaltamos que a fala de **PC** encontra-se bastante articulada com uma perspectiva ampla de Letramento. Na realidade, o conceito não deve ficar restrito às atividades escolares e da língua em uso social, pois o aluno está inserido em situações letradas que fazem parte de sua vivência diária. É essa a proposta significativa de oportunizar a qualificação das relações com a escrita e a leitura a que se propõe o PMed – ampliar a alfabetização, nos remetendo ao conceito de letramento, “de modo que os alunos possam apropriar-se destas ‘ferramentas’ para intervir criticamente sobre o mundo que os cerca” (BRASIL, s/d, p. 53).

Como relata **PC**, presenciamos que nas atividades realizadas pelo Programa, o letramento está presente em outras oficinas, por meio da exploração da linguagem oral nas atividades de teatro, leitura e dramatização de textos literários, a transcrição de músicas do Hip hop, a produção de músicas da roda da capoeira, a leitura e mixagem de músicas de Luiz Gonzaga e em vários outros projetos.

Sentimos falta do PPP da escola, pois no período de realização da pesquisa, estava em processo de construção, assim não foi possível compreender como os sujeitos concebem a educação integral na proposta política e pedagógica da escola e as intenções das atividades de letramento para a ampliação do tempo escolar (p. 23). Além disso, o PPP nos ajudaria a entender quais os critérios estabelecidos para definir os alunos que participam das atividades do Programa, como vimos no *Manual Passo Passo*,

Cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico e em diálogo com sua comunidade, será de referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas. (BRASIL, 2009a, p. 13).

Em Mesquita, foi feita a adesão ao programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação. Por meio dele, se busca a formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem, da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Essa formação foi oferecida, inclusive, para a equipe que atua com o PMEd, como relatou a **PC**:

“Sim, ela oferece formação continuada, cursos e capacitações. O Pró-letramento tanto o de linguagem, quanto o de matemática foram oferecidos para os professores da Rede e monitores do Programa Mais Educação, sendo obrigatório para os coordenadores do Programa e opcional para os monitores”.

Tendo em vista as dificuldades crônicas que o Brasil vem enfrentando para alfabetizar no tempo devido todas as crianças que chegam à escola, reconhecemos a importância do Pró-Letramento, por ser um programa de amplitude federal, voltado para a melhoria da qualidade de ensino por intermédio do investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores. A importância desse Programa para as atividades de letramento do PMEd se dá pelos materiais de boa qualidade disponibilizados que visam um aperfeiçoamento dos sujeitos-educadores, favorecendo a mediação feita pelo professor em torno da leitura como prática social e histórica. Em Mesquita, os sujeitos que atuam com PMEd (monitores, professores, coordenadores) também tiveram acesso a essa formação, o que melhorou muito em sua qualificação, como reconhecem a **PC** e a **CM**.

5ª Questão: Fale-me sobre a organização das atividades de Letramento previstas para ampliação do tempo (espaço, turmas, atividades, deslocamentos) nesta escola.

Ao tratarmos a questão do espaço a **PC** respondeu,

“O espaço é adequado, mas não para o Programa. Trabalhamos com os espaços que estão disponíveis dentro da escola. Então, nós não podemos deixar jogos, tem de serem levados e trazidos todos os dias pelo monitor. Nós temos duas salas na Igreja Católica Nossa Senhora das Graças, que é relativamente próxima e temos o CECI (Centro de Educação Integrada), que é um espaço da Prefeitura, onde funcionam vários cursos, o local está em obra, quando a obra finalizar, voltaremos a usar as salas, mas o espaço não é adequado. A praça também é um espaço de estudo para os alunos, mas surgem

alguns imprevistos que desviam a atenção dos alunos e tiram um pouco o foco da atividade”.

Na rotina do Programa, observamos que o espaço é um agravante que prejudica o desenvolvimento das atividades do tempo integral. Constantemente os monitores buscam a ajuda da **PC** para saber em qual espaço poderão realizar suas atividades, o que ocasiona um atraso no início das mesmas, ou até mesmo sobreposição de horário.

Sobre essa questão, encontramos nos documentos a seguinte posição:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade. (BRASIL, 2009a, p. 18).

Apesar de o Programa propor que as atividades ocorram em ambientes fora do espaço físico escolar, encontrar espaços parceiros no seu entorno nem sempre é uma tarefa fácil, segundo os sujeitos que atuam com as atividades práticas do Programa. Percebemos também que o bairro é estritamente residencial, com alguns pequenos comércios (vendas, padarias, bares). Afastado um pouco da escola, encontra-se o centro comercial do município e o prédio da prefeitura, no qual já são utilizadas algumas salas para realização de atividades do Programa.

Essa dificuldade em relação ao(s) espaço(s) pode trazer transtornos ao trabalho desenvolvido com o Letramento. Por outro lado, também pode ser visto como um desafio: Dependendo da “leitura de mundo”, do “uso social da língua” que o monitor estiver trabalhando, não seria possível realizar a atividade em espaços menos “escolares”, dentro da própria escola – uma árvore situada em seu entorno, por exemplo?

6ª Questão: Você considera que os monitores que atuam com o letramento tem um perfil condizente com as exigências do PMEd, possuem conhecimentos, habilidades e formação para trabalhar com essas atividades?

Segundo a **PC**,

“Sim, as duas monitoras de Letramento estão cursando Pedagogia. Uma está começando agora como professora, é praticamente a primeira experiência dela, mas eu vejo um crescimento muito grande no trabalho dela, ela desenvolve ótimas atividades. A outra já tinha

uma bagagem maior, quando ela veio para cá, o que somou muito. Ela me ensinou muitas coisas em relação ao Letramento, houve uma troca”.

O critério de escolha dos monitores está de acordo com o Manual PDDE/Integral 2011. As duas monitoras de letramento em exercício têm formação em pedagogia e atuam especificamente com os anos iniciais do ensino fundamental, como direciona o documento,

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (BRASIL, 2011a, p. 10).

Verificamos que a proposta do Município está de acordo com os documentos do PMEd; no entanto, na prática, ainda faltam alguns avanços para caminhar dentro da perspectiva de letramento defendido neste estudo. Chegamos a esse entendimento, principalmente a partir das análises das entrevistas e das observações efetuadas na escola.

Antes de tratar diretamente essa questão, lembramos que, inicialmente, discorreremos que o letramento vai além do domínio do código alfabético (ler e escrever). Além disso, defendemos a educação integral como formação humana, e quando se pensa em educação integral dessa forma, não se pode pensar em qualquer profissional para formar um cidadão. Nesse sentido, o educador que se compromete em trabalhar com esse processo educativo deve reconhecer que o resultado das ações do ler e escrever traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e linguísticas. Usar a leitura e a escrita é fundamental para que o sujeito descubra a si mesmo, sendo mais crítico. Sentimos falta desse entendimento sobre a importância do letramento por parte da **PC** e da **ML**, faltou um entendimento político do ato de alfabetizar e letrar. No entanto, presenciamos que o papel desses sujeitos que atuam com as atividades de letramento do PMEd dá a oportunidade do aluno de se alfabetizar de modo simples, lúdico e prazeroso, usando a linguagem escrita e a

oral em diferentes situações, sentindo prazer de ler e escrever – práticas de que falaremos na próxima seção.

7ª Questão: A escola tem espaço adequado e material diversificado para realização das atividades de Letramento (biblioteca, livros e textos de diversos gêneros discursivos, tecnologias educativas e inovação de práticas pedagógicas, entre outros)?

Quando abordamos diretamente a questão do espaço e as atividades realizadas na ampliação do tempo, a **PC** enfatizou os recursos que a escola tem, acreditamos que por ser um diferencial para a realidade da escola pública:

“A escola tem sala de leitura, tem um bom acervo, trabalhamos também com textos diversificados (jornais, gibis, revistas,...), sala de informática, datashow, sala de vídeo, auditório, as aulas passeios”.

Concordamos com a **PC**: a Escola Municipal Rotariano Arthur Silva contém recursos didáticos bem favoráveis – materiais diversificados, copiadoras, datashow e outras mídias e uma boa estrutura física, as salas de aula são amplas e bem arejadas. No entanto, em alguns momentos a prioridade de uso desses espaços é dos professores do horário regular, principalmente da quadra, mesmo assim ela é tão ampla que permite que as atividades do Programa aconteçam simultaneamente a outras atividades. O auditório da escola ficou reservado para o Programa e sempre há salas disponíveis para a realização das suas oficinas.

A partir da nossa vivência em outras realidades de educação integral em tempo integral na Baixada Fluminense, entendemos que a questão do espaço não é um obstáculo tão desafiador assim, na realidade dessa escola. É claro que pode e deve ser sempre melhorado. Vimos a construção de um laboratório de Ciências que será utilizado também pela equipe do Programa. A sugestão de salas temáticas para as oficinas do Programa seria o ideal, na percepção dos sujeitos. Estando de acordo com a **PC**, essas salas permitiriam que os monitores tivessem “um armário com seus jogos e materiais, um mural para fixar seus trabalhos em murais” e não deixá-los jogados, como presenciamos.

Mesmo assim a equipe, dentro das limitações, aproveita bem os espaços cedidos para realização de atividades do PMEd. Assim, vimos atividades como jograis, entrevistas, caça palavras, contação de histórias na biblioteca e na quadra; atividades de dramatização e paródia realizadas no auditório. Já as salas de aula,

quando estão disponíveis, são utilizadas para atividades lúdicas e didáticas, que vão desde jogos confeccionados pela monitora, aos que são comprados com a verba do Programa, recorte e colagem e atividades diversificadas de produção textual (quadrinhos, folhetos diversos, jornais, revistas, confecção de cartazes, etc).

As aulas passeio, segundo a **PC**, também exploram a linguagem escrita e oral por meio da descrição e produção textual do que foi visto em cada “passeio”. Percebemos que a **PC** sempre busca estar de acordo com os documentos do Programa, obedecendo a um planejamento prévio das atividades, para evitar a improvisação, indo ao encontro do interesse dos alunos e o desenvolvimento de situações de aprendizagem que contribuam positivamente na condição do ensino e da aprendizagem do letramento (BRASIL, s/d, p.55-9).

8ª Questão: Para você, quais são os impactos, possibilidades e desafios do PMEd para a escola, em relação às atividades de Letramento?

Em resposta a essa questão, a **PC** entende que o maior impacto do letramento está na elevação da autoestima do aluno. Para ela,

“Os alunos que participam das atividades do Programa Mais Educação são muito mais alegres, são crianças mais felizes, porque nossas atividades acabam reconhecendo as potencialidades deles, que muitas vezes em sala de aula o professor não enxerga, não consegue ver, devido aos conteúdos que ele tem que trabalhar. Os monitores do Programa Mais Educação despertam essas potencialidades que estão dentro dos alunos, que acabam refletindo na aprendizagem deles”.

Reconhecemos a importância dada à valorização da autoestima por meio das atividades desenvolvidas no contra turno escolar, mas não limitamos a importância das atividades de letramento a esse critério. Assim, acrescentamos, segundo os estudos de Mortatti (2004, p. 15), que saber ler e escrever, saber usar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, como para o desenvolvimento individual, sociocultural e político.

As observações nos permitiram presenciar a preocupação constante desses sujeitos no desenvolvimento dessas atividades, na perspectiva de ampliar o tempo preocupando-se com a qualidade das atividades de linguagem, de modo que favoreçam um desenvolvimento cognitivo e emotivo do sujeito-discente. Para isso,

elas são bem diversificadas e envolvem o uso da linguagem escrita e oral (jogos, o uso da biblioteca, exposição de textos orais e escritos, entre outras). Sentimos falta de uma clareza nos objetivos sociais e políticos das atividades de letramento realizadas nessa perspectiva de ampliar tempo. Em outras palavras, não é simplesmente realizar as atividades por realizar: deve-se ter um ideário social, político, e linguístico-cultural como pano de fundo dessas atividades, visando uma formação cidadã do sujeito-discente – não podemos negar que as atividades observadas aprimoram, aperfeiçoam e ampliam o universo linguístico do discente.

Concepções da Monitora de Letramento na Escola Municipal Rotariano

Arthur Silva

Dando continuidade às entrevistas na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, utilizamos outro roteiro de perguntas com a responsável pelas atividades de Letramento – **ML**. Logo de início, percebemos que a **ML** entrevistada tem ótima desenvoltura para expressar-se e expor suas ideias a respeito de sua prática, mostrando-se bem segura para falar a respeito da proposta de Letramento dentro do que estabelece o PMEd.

Outro critério que nos levou a entrevistá-la foi o fato de a monitora participar das oficinas de Letramento desde a implementação do Programa na escola, apresentando-se sempre bem envolvida nos projetos elaborados pela Escola e pela SEMED, inclusive já participando de alguns encontros realizados no município, capacitando os monitores recém-chegados.

Inicialmente, perguntamos a **ML**,

1ª Questão: Quais as metas e/ou objetivos que a Escola pretende alcançar mediante a escolha das atividades de Letramento realizadas na ampliação do tempo?

Para Kleiman (1995), a leitura e a escrita fazem parte de um mesmo processo complexo. Ler significa buscar sentidos através de uma análise das unidades de um texto (gráfico, sintático, semântico), enquanto escrever é o processo de construção de sentido para o texto escrito (corrigir, revisar), de forma que apresente significados para o leitor.

Na rotina diária da organização das atividades do Programa, esse entendimento sobre leitura e escrita da autora se faz bem presente. Presenciamos em várias oficinas realizadas a exploração da linguagem escrita e oral do alunado, por meio de atividades de produção e interpretação com ampla variedade de textos orais, de observação dos diferentes usos e de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas.

Isso se dá, principalmente, porque a **ML** defende que é necessário diversificar as situações propostas na ampliação do tempo escolar, tanto em relação ao tipo de tema trabalhado, quanto aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam – fala, leitura, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Verificamos, ainda, na fala da **ML**, o reconhecimento da importância das atividades de leitura como um dos maiores objetivos para esse trabalho realizado por meio do Programa:

“No início do ano, traçaram como objetivo ajudar aqueles alunos que estão com muita dificuldade na leitura. [...] Então, o nosso objetivo maior é a leitura, porque é uma deficiência muito grande que os alunos têm para ler e entender o que estão lendo. Antes do Programa, eles não tinham muito interesse em vir à sala de leitura, pegar um livro, não tinham paciência. Eu acho que esse é maior objetivo que a escola está tentando alcançar e nós estamos trabalhando para isso”.

Para a concretização das atividades de letramento do Programa, a **ML** em sua prática lança mão de diversos recursos que vão além dos livros, buscando o auxílio de jornais, revistas, quadrinhos, músicas, poesias, o que, de certa forma, vai ao encontro do objetivo que ela aponta – “ajudar alunos com dificuldade de leitura”. No entanto, notamos a ausência de um maior aprofundamento sobre o conceito de gêneros discursivos e como eles poderiam ser explorados nas práticas realizadas, ampliando conceitos gramaticais e o universo linguístico do sujeito-discente; favorecendo em alguns a interpretação de textos de gêneros diferenciados e ampliando o universo de escrita e reescrita de textos atividades correlatas à leitura.

A monitora, em sua fala, reconhece a importância da leitura como foco nesse processo de letramento, em seguida salienta que as atividades do Programa, de certa forma, minimizaram as dificuldades de leitura e escrita presentes naquela realidade escolar, possibilitando, ainda, a exploração de espaços escolares, essenciais para o desenvolvimento leitor do aluno. Em nossas observações, percebemos que as atividades de letramento, poderiam ser mais exploradas além

desse espaço escolar, o que facilitaria uma formação mais cidadã por meio das atividades do letramento. No entanto, o município entende as aulas-passeio com esse objetivo de uma formação mais letrada e cidadã do sujeito-aluno. Assim, encerramos a análise dessa resposta, concordando com Ávila (2012: 258), quando diz que:

Na perspectiva de uma educação integral, alfabetização/letramento consistem em uma, questão de direitos para todas as crianças, jovens e adultos. Letrar-se, fazer-se letrado, das letras fazer uso, delas valer-se para entender-se em uma sociedade como cidadão ou cidadã de muitos direitos (espaciais, temporais, culturais, humanos).

2ª Questão: Qual o seu papel em relação às orientações do PMEd para as atividades de Letramento do município de Mesquita?

A **ML** respondeu a essa pergunta da seguinte forma,

“Eu sou monitora. Então, o que foi passado como proposta de trabalho é o seguinte: nós vamos auxiliar nas dificuldades do aluno, mas de uma forma lúdica, trabalhando com jogos, brincadeiras e utilizamos o papel de uma forma bem discreta, de forma que eles não sintam que estão desenvolvendo a escrita, então trabalhamos com bastantes atividades fora do espaço da sala de aula, quadra, praça e alguns espaços parceiros (Igreja Nossa Senhora das Graças, uma sala que utilizávamos e CECI). Porque ficaria muito cansativo o aluno ficar o dia inteiro em sala de aula, procuramos sempre fazer atividades bem diversificadas”.

Em relação à resposta da **ML**, percebemos que ela tangenciou um pouco o pergunta, porque faltou um entendimento mais aprofundado e teórico sobre o conceito de letramento. Em sua prática, observamos que monitora reconhece a importância de alfabetizar letrando e que as duas atividades devam ocorrer juntas. Ela entende que as atividades de letramento favorecem uma formação linguística e ampliam o universo da leitura e da escrita do aluno. Contudo, entendemos, segundo Freire (2011), que não se pode descartar a teoria. Para que uma política obtenha seu êxito, teoria e prática devem dialogar. Nessa perspectiva, percebemos que ficou ausente um embasamento teórico sobre a importância cidadã do letramento, o reconhecimento político, social e cultural do tema.

Deste modo, concordamos com o documento operacional *Caderno Pedagógico do Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico*, que trata

diretamente sobre a temática do letramento, principalmente quando destaca que os sujeitos precisam ter “a clareza sobre cada temática oferecida pelos macrocampos”. Para que haja um aproveitamento efetivo das atividades de letramento do PMEd, é indispensável que os sujeitos envolvidos com esse trabalho tenham pleno domínio de tal conceito (BRASIL, s/d, p.55-9).

3ª Questão: Vocês tem suporte técnico, teórico e metodológico (cursos de capacitação, material para estudo,...) por parte da Secretaria para trabalhar com esse tipo de atividade?

Segundo a **ML**, a SEMED do município oferece cursos e capacitações para o aprimoramento pedagógico dos monitores na ampliação do tempo, como podemos verificar a seguir,

“E a Secretaria oferece sim cursos de capacitação. O ano passado ela ofereceu o curso de Pró-letramento para os professores da rede e abriu para os monitores Programa Mais Educação também, teve o de Português e o de Matemática. As aulas terminam em julho, nesse período de recesso temos uma formação com os coordenadores Programa, às vezes eles trazem educadores de fora para palestrar, levam a gente para outros espaços, porque temos as aulas passeios, ensinam como temos que trabalhar, a preparação antes, durante e após, o que a gente pode aproveitar dessa aula”.

Essa proposta de formação continuada prevista pela Secretaria de Educação está na pauta dos documentos operacionais do Programa. A cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*, por exemplo, defende uma formação de educadores escolares na perspectiva da educação integral. O documento apresenta também o perfil dos profissionais desejados que devam atuar com a educação integral na perspectiva do Programa: são aqueles apaixonados pela educação, que reinventam continuamente sua relação com os alunos, com o mundo, com os conteúdos curriculares e com as possibilidades que existem além do espaço da sala de aula.

Consideramos viável e significativa a proposta apresentada pela *Cartilha do Programa Mais Educação* em relação ao perfil desejado para o sujeito que atua nas práticas de letramento e acrescentamos que a Escola Municipal Rotariano Arthur Silva atende a esse propósito. Pensando principalmente no nosso foco de estudo, ou seja, as práticas de letramento, a **PC** diz que juntamente com a equipe pedagógica/escolar busca sempre discutir nas reuniões pedagógicas e nos

conselhos escolares essa questão da melhoria da formação leitora e escrita do sujeito-discente, não só como uma forma de alcançar índices, mas para o desenvolvimento pleno desse sujeito.

Diante disso, a equipe busca atividades diferenciadas que possibilitem ampliar e melhorar o acesso às práticas de letramento que contribuam para o currículo escolar. Isso se dá por meio de um trabalho conjunto, diversificado e que atenda as necessidades do aluno como um todo, inclusive nas suas limitações em sala de aula, caracterizando-se em alguns momentos como aulas reforços, mas sem ficar rotulado dessa forma. Cabe ainda ressaltar que muitas vezes essas atividades de letramento rompem os muros da escola, como por exemplo, atividades realizadas nas aulas-passeios, que tem o intuito de melhorar a formação escrita e leitora do aluno e inseri-lo num universo linguístico diferente do contexto vivenciado por ele.

4ª Questão: O que a Secretaria estabelece como foco de aprendizagem para a ampliação do tempo escolar por meio das atividades de letramento?

Segundo a **ML**, um dos critérios para implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de Mesquita foi o baixo IDEB, inclusive da escola *lócus* de pesquisa.

“A Secretaria não faz nenhum tipo de cobrança, mas dão orientação e capacitação os coordenadores que auxiliam nosso trabalho. Como retorno, eles falam sobre a aprendizagem como principal foco, já falaram sobre o IDEB baixo do município, até no início demos uma atenção especial a Provinha Brasil para poder atingir a meta, pois as crianças estavam tendo muita dificuldade. Mas, não trabalhamos somente com esse ponto, só pela prova, só pelo IDEB, porque acho que isso vai ser um resultado, não uma conclusão. Mas, nós nos unimos sim, todos no começo do ano, tanto professores como os monitores para dar um reforço escolar”.

O referencial para o IDEB é a prova Brasil, avaliação que mede o rendimento escolar na Educação Básica em todas as esferas, inclusive federal, atendendo o que propõe o *Manual Passo a Passo* quando discorre que o “Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social” (p. 08).

Nesse contexto, inferimos que os documentos do Programa não podem ser a única base para o entendimento da importância das atividades de letramento na

ampliação do tempo; há de ser feita uma abordagem mais teórica sobre o assunto. Mesmo que involuntariamente, a monitora fala que a Prova Brasil não deve ser o foco desse trabalho, mas logo em seguida, aponta as atividades de letramento como reforço escolar. Concordamos em parte com a professora, entendemos como ela que as práticas de letramento na ampliação do tempo não se restringem a alcançar metas. No entanto, deve se ter muito cuidado para não se criar esse estereótipo de que as práticas de letramento se reduzem a um reforço escolar. Nas brechas encontradas nas observações das práticas de letramento, percebemos que muitas vezes é isso que pais, alunos e até mesmo alguns membros da equipe pedagógica esperam do Programa.

5ª Questão: Existe produção de material didático próprio e outros recursos (biblioteca, internet, material diversificado, entre outros) para realização das atividades de Letramento?

Questionada sobre sua prática, a **ML** respondeu:

“Construo material, mas também temos jogos. A coordenadora quando chega a verba do Programa, ela pede para fazermos um planejamento e elaborarmos uma listagem do material que precisamos para o desenvolvimento das atividades. Além disso, elaboramos e fazemos outras propostas de atividades. Temos bons livros, revistas, jornais, folhas, copiadoras e outros materiais. O espaço físico deixa a desejar, até pelo que é passado para a gente sobre o a proposta do Programa é que funcione num ambiente fora da escola. Só que a dificuldade para isso é muito grande, primeiro para encontrar espaços parceiros que estejam disponíveis no horário em que precisamos”.

Sobre o material utilizado nas atividades de letramento do PMed, percebemos uma boa variedade de jogos e recursos didático-pedagógicos. Na prática diária da monitora, ela lança mão de um material bem diversificado de textos e atividades que aprimoram a formação leitora e a escrita do sujeito-discente.

Observamos que a **ML** faz um planejamento diário para que não ocorra a improvisação das atividades realizadas pelo Programa, sempre buscando integrá-las ao currículo formal da escola. Além dos jogos e materiais disponibilizados, a **ML** constrói outros jogos, brincadeiras, cartazes, de modo que desperte o interesse e a motivação dos alunos. Ela trabalha também com músicas, leitura e debates de textos mais atuais; na culminância de alguns projetos, procura integrar as atividades de letramento a outras oficinas.

Percebemos que as atividades práticas de letramento realizadas pela monitora contribuem para a constituição da concepção de educação integral sócio historicamente constituída defendida neste estudo, entendemos dessa forma à medida que existe uma preocupação constante com o desenvolvimento de atividades que aprimorem a formação leitora e escrita do sujeito-discente, no sentido de potencializar o seu desenvolvimento em outros campos do conhecimento, sendo essa formação letrada vista como fundamental.

6ª Questão: Como você avalia as atividades de Letramento realizadas na ampliação do tempo? Para você, elas contribuem para o desenvolvimento dos alunos? Como? O que poderia melhorar?

Em relação a essa pergunta, a **ML** respondeu:

“Eu acredito no tempo integral junto com a educação integral, porque não adianta termos só tempo precisamos da educação integral para alcançar nossos objetivos. Essa forma de trabalho tem sido um auxílio muito grande, porque o tempo que as crianças estariam na rua, enquanto seus pais estão trabalhando, eles ficam dentro do espaço escolar envolvidos em atividades diversificadas (reforço, capoeira, hip hop etc.), o que seus pais não poderiam pagar. [...] Em relação ao Letramento, a maior dificuldade é do aluno estar inserido e motivado dentro de um ambiente e participar das atividades, tem alunos que vem só porque a mãe matricula no Programa, porque ela precisa trabalhar, para mim não é interessante aquela criança que diz que hoje não quero fazer não vou fazer, isso me desmotiva, na minha turma todos tem que participar. [...] A maior dificuldade não é nem a aprendizagem e a dificuldade na aprendizagem, mas sim a motivação, porque se eles se interessam a gente consegue, para mim tem sido uma luta todos os dias, mas mesmo assim temos tido muitos retornos. A questão dos espaços também é uma problemática, temos que agendar antecipadamente, nem sempre eles estão disponíveis, tem alguns espaços que utilizamos muito, temos outros que ainda encontramos bastante resistência, a prioridade é sempre da escola e não do Programa”.

Percebemos que logo no início de sua fala em resposta a essa questão, a **ML** levanta a bandeira do tempo integral associada à ideia de educação integral. Para ela, essa ideia de mais tempo deve favorecer a proteção social enquanto o sujeito-discente está em envolvido em atividades diferenciadas que favoreçam o seu desenvolvimento emotivo e cognitivo do aluno. Quando fala diretamente sobre o letramento, a monitora trata como maior dificuldade para o desenvolvimento das atividades, a falta de motivação e interesse dos alunos, mas não trata as limitações e dificuldades encontradas e os avanços alcançados. Observamos que a questão da

disciplina é um fator a ser acompanhado na realização do trabalho: alunos desmotivados, indisciplinados, imaturos e com defasagem idade-série são desafios para o trabalho realizado. Assim, são necessários trabalhos diferenciados dentro de uma mesma turma para atender os interesses de acordo com a faixa etária, mas nem sempre isso é possível.

Finalizando sua resposta a monitora mais uma vez traz à tona essa problemática dos espaços educativos. Nessa pesquisa, tanto a **PC** quanto a **ML** expuseram algumas dificuldades em trabalhar diariamente com as atividades do Programa relacionadas à questão do espaço escolar; ambas reconhecem a boa estrutura da escola, sendo que atende em alguns momentos parcialmente às necessidades do Programa.

Concluimos essa seção, entendendo que os resultados empíricos da pesquisa de campo se mostraram condizentes com os objetivos propostos, inicialmente, neste trabalho. A pesquisa permitiu que coletássemos pontos de vista diferenciados e nuances sobre as principais categorias defendidas neste estudo; a educação integral e o letramento. As informações levantadas no discurso dos sujeitos permitem concluir que existe uma conexão entre as atividades exercidas na ampliação do tempo e as competências percebidas pelos sujeitos. No que tange às duas concepções de educação integral, os sujeitos entendem que é necessário ampliar o tempo para oferecer proteção social ao discente, mas ao mesmo tempo defendem que é necessário pensar na qualidade desse tempo, ofertando atividades diferenciadas que contribuam para a formação humana.

Em relação ao conceito de letramento, acreditamos que há necessidade de mais aprofundamento teórico sobre a importância cidadã das práticas de leitura e escrita realizadas por esses sujeitos na ampliação do tempo escolar. Observamos que as práticas incentivam o lúdico, a expressão escrita e oral, a valorização da autoestima, mas faltou um reconhecimento da importância cidadã do letramento no eixo político-prático do PMEd.

Além disso, o resultado obtido nas entrevistas realizadas permite inferir que a proposta municipal de educação integral está bem voltada para as questões educacionais. Existe hoje uma preocupação crescente com a melhoria da qualidade de ensino, que fica visível quando se pensa na questão do espaço físico escolar, em atividades diferenciadas, na formação continuada dos sujeitos, na alimentação

balanceada, nos recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de um bom trabalho, na qualificação de seus gestores, entre outros.

No eixo político-prático do Programa no município, verificamos que essa preocupação com a melhoria da qualidade do ensino implica algumas variáveis, como por exemplo, profissionais bem formados e apaixonados pelo trabalho realizado, currículo integrado, atividades interdisciplinares, aulas passeios, projetos realizados, etc. Por outro lado, percebemos alguns critérios que precisam ser repensados para essa ampliação do tempo, mas não vemos como críticas e sim como um caminho para melhorar o trabalho que está sendo realizado. Destacamos assim a questão do espaço que ainda precisa de avanços e/ou reorganização para realização do trabalho e um embasamento teórico por parte desses sujeitos que atuam com educação integral e letramento, tanto no eixo político quanto no prático; por isso, torna-se fundamental que a Secretaria e a Escola elaborem documentos que deem suporte legal e operacional para a realização desse trabalho no município.

Cabe considerar que há muito que se aprender a respeito da educação integral e letramento, tanto no âmbito político quanto no âmbito prático. As fases descritas nesta dissertação não esgotam todo o tema, mas apresentam uma abordagem aprofundada teórica, política e prática sobre essas temáticas, tomando como objeto de análise o PMEd. Dentro desse quadro geral, podemos levantar questões e realçar os aspectos relevantes para a realização deste trabalho, sustentado pela concepção sócio histórica da educação integral e o entrelaçamento com o conceito de letramento. A seguir, apresentamos as considerações (nunca) finais e algumas recomendações que o estudo nos possibilitou realizar.

4. CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

O objeto do conhecimento é a história 'real', cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. (THOMPSON, 1981, p. 50).

Concordamos com a afirmação de Thompson, presente no início desta parte do estudo, e esclarecemos que as reflexões aqui apresentadas expressam as perspectivas e desafios que percebemos entre teoria e método, mais especificamente, entre a política e a prática. Partindo das fontes de leitura que se fizeram presentes no percurso do mestrado iniciado em 2011, não se trata de um trabalho pronto e acabado, dentro dos seus limites acadêmicos, mas demonstra os desafios que uma breve investigação enfrenta no campo teórico, documental e prático.

Assim, os resultados desta pesquisa demonstraram que o debate sobre educação integral apresenta avanços históricos na teoria e permeia cada vez mais os debates atuais sobre educação, sendo cada vez mais instigante, e trazendo novas inquietações. A temática é complexa e abre margem para várias interpretações e associações, principalmente quando se objetiva encontrar respostas para a tão sonhada educação de qualidade. Nessa perspectiva, constantemente deparamo-nos com a discussão sobre educação integral na forma de políticas educacionais, sendo tratada muitas vezes como estratégia relevante para a melhoria do ensino e o alcance de melhores índices de aprendizagem no país. Mas será que isto se evidencia na prática?

Diante do que foi exposto neste estudo, verificamos que, atualmente, essa temática ganhou espaço no atual governo federal. Recentemente, presenciamos o discurso sobre a educação de qualidade da atual presidenta, Dilma Rousseff³⁸, em que ela confirma o oferecimento “a todas as crianças brasileiras o direito a alfabetização até os oito anos de idade; essa ação em conjunto com a educação em tempo integral nos permitirá mudar, de fato, a qualidade da educação no país”. Nesse mesmo pronunciamento, a presidenta, inclusive, faz referência a nações desenvolvidas que adotaram esse modelo de educação: “nenhuma nação tornou-se

³⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=yZPkrVY2bc>

próspera e desenvolvida sem alfabetizar em idade certa suas crianças e sem oferecer um ensino em dois turnos”.

Dourado e Oliveira (2009), em seus estudos sobre qualidade da educação, entendem que essa retórica está bem presente no discurso e na agenda dos governos, pensando principalmente no desafio de uma escola de qualidade, como podemos ver no recorte a seguir:

O delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância, mesmo que, em alguns casos, como mera retórica, na agenda dos governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação. Nessa direção, no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva. (p.202).

Percebemos também, pelo estudo realizado, que o PMEd aparece como pano de fundo nesse discurso político pela escola pública de qualidade e pela educação como um direito social básico e universal. Inferimos que, por meio de suas iniciativas político-pedagógicas e curriculares para ampliação do tempo escolar, o Programa de educação integral em tempo integral do atual governo busca alcançar essa qualidade da aprendizagem e bons resultados para a educação no país.

Entretanto, esse debate não é tão atual como pensamos. Historicamente, as políticas educacionais de educação integral em tempo integral ocupam o seu espaço na sociedade e na política brasileiras, nessa tentativa de encontrar os caminhos para a qualidade do processo educativo. Daí surge a necessidade de entender a educação integral como uma forma de solucionar alguns dos problemas relacionados à educação e as políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, nesse sentido, passam a ser vistas como iniciativas das decisões a cada governo para minimizar alguns desses problemas educacionais.

Assim, ao longo deste trabalho foi se aclarando e se afirmando cada vez mais que a educação integral não se limita a uma abordagem mais recente; exige um conhecimento sobre sua história para entender um pouco sua dimensão significativa e política. Essa relação faz-se necessária, visto que a educação integral só terá êxito em tempo integral, se em seu conjunto for possível perceber uma perspectiva sócio

histórica do termo, sendo ainda possível reconhecer traços da concepção contemporânea dentro dessa concepção.

Nesse panorama, buscamos verificar os documentos e teorias que registram um pouco da história e do desenvolvimento político da educação integral, o que nos levou a perceber, em conformidade com as ideias defendidas por vários estudiosos, entre eles Paro (2009), que a conceituação de educação integral traz consigo uma definição de um processo educativo que pense no homem como um todo, um homem multidimensional e por fim um homem historicamente constituído não só no seu processo de sua evolução social, mas na sua formação humana também. Assim,

Precisamos, portanto, imaginar um conceito mais rigoroso de educação que não seja pautado na prática que aí está. Para isso, comecemos com algo que todos estão de acordo: acredito que todos aqui concordem que a educação visa o homem. Ora, considerar que a educação visa o homem já é um grande progresso; significa que educação é diferente de treinamento. O animal você treina; com o ser humano, é necessário educação. [...] Mas se pensar o homem como espécie humana, a coisa é diferente: precisamos de um conceito mais abrangente de educação. Para isso é preciso pensar o ser humano não como um simples animal racional, mas como ser histórico (2009, p.16).

Ao buscar situar o letramento nesse debate sobre a educação integral, relacionando tais conceitos, inferimos que ele pode ser compreendido como uma das dimensões de conhecimento humano que visa uma formação mais completa, direcionada à apropriação da(s) linguagem(ns) humana(s). Diante disso, as atividades de letramento do PMEd que exploram a aprimoramento da linguagem podem configurar-se como meio para garantir e/ou alcançar a melhor formação do sujeito e inseri-lo em contextos diferenciados (sociais, político, culturais).

Outro aspecto importante a ressaltar é que não se pode compreender o processo de letramento sem levar em consideração as especificidades e as experiências realizadas na ampliação do tempo, o que envolve muitas questões – bons recursos didáticos e pedagógicos, melhor formação dos sujeitos que atuam com essas atividades, currículo diferenciado e significativo para a realidade escolar e ampliação do universo linguístico em que o aluno está inserido, entre outras possibilidades.

Neste trabalho, não esgotamos todas essas questões. Limitamo-nos a observar as práticas de letramento realizadas por meio da ampliação do tempo no PMEd e se elas favorecem uma educação integral que pense na formação do sujeito. Dentro dessa pesquisa, no que tivemos acesso, percebemos uma grande preocupação com a formação leitora do sujeito-discente.

Pautadas nesta perspectiva de estudo, apresentamos as conclusões e limitações do trabalho de dissertação de mestrado e recomendações pertinentes ao avanço das pesquisas no entrelaçamento das temáticas *Educação Integral*, *Letramento* e *Programa Mais Educação*.

Logo na Introdução, apresentamos as justificativas que despertaram o nosso interesse pelo tema, e que foram construindo o objeto, os objetivos de estudo as questões ideias principais, teoria, problemática e revisão bibliográfica atinentes à pesquisa.

Ainda no desenvolvimento da introdução, expusemos que nosso interesse de pesquisa se concentrou no aprofundamento da compreensão de processos e fatores envolvidos na construção da condição letrada por meio de uma educação integral que leve em conta o desenvolvimento do ser humano, em vários aspectos de sua formação. Nessa perspectiva de estudo, o objetivo geral consistiu em analisar as possibilidades e os desafios das atividades de Letramento na constituição de uma educação integral que leve em conta essa formação do ser humano – ou seja, em uma abordagem mais sócio histórica desse conceito.

Assim, no primeiro capítulo, as informações levantadas sobre educação integral nos permitem concluir que a discussão sobre a temática não se resume a um mero debate atual sobre os preceitos das políticas públicas de ampliação do tempo escolar. Pelo contrário, para se alcançar uma compreensão da educação integral, hoje, na forma como está estruturada no eixo político contemporâneo, foi necessário um breve histórico e até mesmo uma abordagem político-filosófica para melhor conceituação da temática. Essas incursões se fazem necessárias para observar os desafios e possibilidades de como a educação integral se fez/faz presente até os dias atuais.

Ao buscar uma tentativa de conceituação da educação integral enraizada no processo de formação humana, Coelho (2009) lembrou que a educação integral no cenário brasileiro remonta às ideias contidas na Paidéia grega, perpassando pela

proposta revolucionária dos franceses e pelo embate de forças políticas que possibilitaram o surgimento de três práticas que se baseavam em correntes de pensamentos distintos – emancipador, conservador e liberal (COELHO, 2009).

Assim, vimos que, historicamente, são realizadas vivências práticas do processo de aprendizagem e formação do conhecimento que compreendem o homem como um todo significativo – matéria e espírito. Essas práticas entendem, ainda, que as atividades corporais, lúdicas, jogos, comunicação, entre outras, intencionam o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano. É esse processo de formação do homem por meio de uma educação integrada em todos os seus sentidos que se discute em vários momentos da história e materializam a reflexão que buscamos delinear para a concepção sócio histórica da educação integral neste estudo.

Considerando essa concepção sócio histórica, entendemos que ela está baseada numa matriz político-filosófica de formação integral do sujeito para sua inserção social, cultural e política. Já a concepção contemporânea da educação integral carrega em seu bojo os preceitos das políticas sociais mais amplas, para alcançar metas de eficácia no ensino e proteger o sujeito do contexto de vulnerabilidade.

Hoje, século XXI, o debate *sobre* a educação integral ganha acepções tão diversas que, muitas vezes, desvia-se do seu foco histórico inicial, quando se pensava na educação integral como uma possibilidade de formação mais completa do ser humano. Isso é perceptível com mais força, a partir da difusão das políticas públicas federais, estaduais e municipais, que objetivam fomentar educação integral e(m) jornada ampliada. A concepção de educação integral, nesse contexto, está ancorada não só na formação integral do sujeito, mas enredada pelas discussões das políticas sociais, e pode ser associada também à proteção social/integral.

Finalizando o primeiro capítulo, inserimos o letramento nesse debate sócio histórico da educação integral, principalmente pelo fato da formação linguística e letrada do sujeito constituir-se historicamente como um das dimensões do aprimoramento do conhecimento humano.

Já no **segundo capítulo**, intentamos delinear a concepção sócio histórica da educação integral a partir de documentos legais e operacionais. Para isso, percorremos a legislação nacional, tendo como ponto de partida a Constituição Federal até chegarmos aos documentos legais do Programa Mais Educação. Nos

documentos operacionais desse Programa, encontramos, ainda, uma possibilidade de abordar a concepção teórica e prática idealizada para as práticas do letramento no contra turno escolar.

No **terceiro capítulo**, trouxemos os resultados empíricos dessa estratégia indutora do governo federal, que busca fomentar a educação integral e(m) tempo integral no país, o Programa *Mais Educação*. Verificamos os resultados dessa estratégia política do atual governo federal e sua validade educacional no município de Mesquita. Como o assunto é amplo e complexo, buscamos entender como os sujeitos compreendem e concebem a educação integral e o letramento dentro do contexto político/prático do PMEd.

As entrevistas foram encaradas aqui como metodologia qualitativa, desenvolvidas de maneira a dar maior liberdade e atuação para as entrevistadas construírem seu perfil, verbalizarem sua experiência educacional e sua compreensão sobre as principais categorias apresentadas e defendidas neste estudo. As entrevistadas, ao se engajarem nas práticas discursivas e interacionais através das entrevistas, foram construindo e reconstruindo suas realidades, compartilhando suas experiências educacionais, realizadas diariamente nas práticas de educação integral e letramento do Programa, colaborando, assim, para com a verificação de como essa estratégia do governo federal se consolida nas atividades políticas do município de Mesquita e nas práticas da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.

A partir da análise da fala das entrevistadas, verificamos que elas concordam que a educação integral viabiliza uma formação integral do sujeito nessa perspectiva de ampliação do tempo escolar e ainda defendem o letramento como uma atividade de total relevância para melhorar a formação leitora e escrita do alunado, estando essa intencionalidade bem clara na proposta do município também. Este resultado é significativo, pois se contrapõe a uma crença que supõe e limita o termo educação integral a sinônimo de tempo integral.

Como resultado das entrevistas, tanto a **PC** quanto a **ML** expuseram que a questão do espaço é um desafio para a realização das atividades realizadas no contra turno escolar. No período de observação e análises, constatamos essa realidade, inclusive concordamos com as entrevistadas que encontrar parceiros não é uma tarefa tão fácil naquela região. Entendemos que esse espaço pode/deva melhorar sim, mesmo assim vale considerar segundo as entrevistadas que a escola

apresenta uma ótima estrutura física, sendo possível a realização de um bom trabalho em seu próprio espaço, como presenciamos.

Sendo assim, a pesquisa revelou, como necessidade, a questão da reestruturação dos espaços para a ampliação do tempo escolar. Pensar com bastante seriedade em questões inerentes a ampliação desse tempo torna-se cada vez mais essencial para oferecer, de fato, educação integral. Nessa perspectiva, é preciso pensar ainda em gestão, currículo, qualidade das atividades, formação continuada dos sujeitos, reorganização do tempo e do espaço.

Presenciamos em Mesquita um desejo de que essa estratégia do governo federal realmente aconteça na realidade do município, que busca investir na ampliação do tempo, procurando espaços diferenciados de aprendizagem que não se limitam à escola, como por exemplo, as aulas passeios; pensando na ampliação da oferta do número de vagas; preocupando-se com a estrutura escolar, com a alimentação adequada, com uma aprendizagem significativa para a vida do aluno, com os recursos pedagógicos e com a qualificação dos gestores e monitores.

Ainda na pesquisa de campo, este estudo apontou que, a partir da complexidade das organizações e das decisões escolares mediante a implementação do Programa *Mais Educação*, são exigidos profissionais que administrem uma nova competência de aprendizagem e construam um novo tratamento analítico-conceitual para o papel histórico da educação integral. Esses sujeitos que atuam na escola (gestores, professores e demais pessoas) possuem uma visão de educação que ultrapassa os muros escolares, tornam-se agentes de ações que procuram superar desigualdades sociais e afirmam o direito à diferença – questões que precisam ser levadas em conta nessa dimensão da educação.

A dificuldade que encontramos nas observações está em distinguir certos componentes mais voltados a habilidades e conhecimentos do que propriamente às atitudes. Em suas colocações, as entrevistadas vão reforçando as atitudes necessárias para um bom desempenho das práticas de letramento do Programa. Por outro lado, percebemos que falta um amadurecimento sobre a teoria e os documentos que embasam as práticas realizadas na ampliação do tempo.

Paulo Freire nos ensina a olhar – e a olhar novamente – para nossa teoria e prática e para o método que podemos extrair da dialética da relação entre elas. No campo da teoria da alfabetização, nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de

interpretar nossas interpretações [...]. (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 11).

Ainda no contexto político e prático do Programa *Mais Educação* em Mesquita, percebemos uma aproximação entre as duas concepções de educação integral apresentadas logo no início neste estudo.

Aqui, importa ressaltar que não nos opomos de forma alguma às novas significações da educação integral que apresentamos neste estudo, mas defendemos em primeiro lugar que não se perca o seu verdadeiro sentido: se pensamos em educação integral como formação humana, idealiza-se uma formação que busque a inserção do sujeito na sociedade, considerando todas as dimensões do seu desenvolvimento.

A partir do material apresentado nos capítulos anteriores, finalizamos voltando a algumas questões apresentadas logo no início desse estudo, na tentativa de respondê-las. Assim, concluímos (ainda que provisoriamente) que a educação integral do homem é vista, muitas vezes, como uma experiência transformadora vivenciada em grupo, mas com resultados sentidos nas raízes da história individual de cada participante do processo educativo, social e formativo. O resultado obtido do processo de formação humana torna-se um intenso processo de autoconhecimento e criatividade, que conduz ao resgate do olhar do papel da educação na sociedade.

É imprescindível a transformação da educação e, conseqüentemente, da escola, para atender as novas demandas da sociedade moderna, trazendo a necessidade de novas aprendizagens e novas organizações para o processo ensino-aprendizagem. A questão é, entretanto, mais complexa, já que a escola atual vive a cada nova ideologia, nova moda tecnológica, política ou econômica, pedagógica ou acadêmica, a cada novo governante e gestor, uma reestruturação do seu espaço, do seu tempo e do seu papel no processo ensino-aprendizagem. Para Morin (2004), no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações, tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade.

Acreditamos que a perspectiva do Programa *Mais Educação* de ampliar o tempo, espaços, atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem favorece um diálogo entre os conceitos de educação integral e letramento. Aliás, a partir das discussões desenvolvidas durante as entrevistas, percebemos que ele oportuniza

aos alunos da rede municipal de Mesquita uma formação mais humana, completa e direcionada em diversos campos do saber.

Neste estudo, os resultados obtidos demonstraram que o PMEd vem revelando caminhos para os sujeitos se tornarem alfabetizados, contribuindo para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados. A escola de tempo integral pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer textualidades e discursos ligados a diferentes linguagens sociais.

Ainda sobre os resultados deste estudo, eles nos permitem uma discussão sobre as estratégias do governo federal em ofertar e ampliar a educação integral em tempo integral no país. Contudo, faz-se necessário e de total relevância, a observação contínua da validade das políticas educacionais apresentadas pelo MEC no contexto das práticas escolares, fazendo esse contato permanente com quem, realmente, faz a educação acontecer nesses espaços escolares: professores, alunos, pais e gestores, entre outros sujeitos, procurando entender os desafios, as dificuldades, as possibilidades e os avanços; buscando concluir se, realmente, existe uma validade de certa ação política para o campo educacional.

Por fim, é imperativo um projeto que permita o reconhecimento de tantas políticas e ações voltadas para a educação hoje. Acreditamos que a entrevista na pesquisa social é um forte recurso utilizado como fonte de informações e resultados, no entanto ela ainda deixa margem para alguns questionamentos e dúvidas. Já as observações por um longo período nos permitiriam encontrar as brechas, as falhas, os avanços e a concluir com mais firmeza a validade ou não de uma determinada política para o campo educacional.

Nesta pesquisa, acreditamos que as observações realizadas foram poucas, principalmente por se tratar de uma pesquisa de mestrado – cujo tempo é demarcado - acreditamos não daríamos conta de respondê-las em tempo hábil. Ainda enfrentamos a transição de governo, mudando a estrutura organizacional dentro da Secretaria municipal e da escola, o que constatamos que dificulta o processo investigativo do pesquisador.

Procuramos nesse curto período dar conta do que nos propusemos inicialmente, mas terminamos este estudo com novas inquietações e

questionamentos do que propriamente com certezas. Ficou assim a necessidade de aprofundar uma comparação do currículo formal com o currículo do contra turno escolar, mais especificamente no que se refere às atividades de linguagem. Existe um diálogo entre os currículos do contra turno escolar e da escola? Ambos se preocupam com os conteúdos escolares? As atividades do contra turno estão voltadas mais para o lúdico? Essas atividades reforçam a aprendizagem e o aprimoramento linguístico?

Uma dificuldade que encontramos, a princípio, foi a escassa disponibilidade de bibliografia de autores e pesquisadores que traçam um diálogo entre as principais categorias presentes neste estudo, o que não nos impediu de concretizar a pesquisa, pois apesar de muitos autores não discutirem diretamente no entrelaçamento direto entre as duas principais temáticas a educação integral e letramento, já tratam a educação integral visando à formação leitora e escrita como um dos campos para melhorar a formação do sujeito ou o letramento como uma maneira de melhorar a formação cidadã do sujeito.

Esperamos que esta pesquisa contribua para instituições e universidades, nas quais existam sujeitos interessados em compreender mais um pouco sobre a educação integral, o letramento e o Programa Mais Educação. Esperamos, ainda, que este estudo possa servir de estímulo para o entendimento do tema, mesmo que se utilizem metodologias diferenciadas. Para finalizar, refletimos com Veiga-Neto (2002, p. 24),

Nem mesmo tenho a pretensão de poder indicar soluções melhores para esses problemas. Meu objetivo é bastante modesto: dou-me por satisfeito(a) se puder contribuir para que cada professor e cada professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que vêm há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação – étnica, racial, gênero etc. – em termos econômicos, culturais, morais, político, etc.

5. REFERÊNCIAS

5.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ÁVILA, I. S. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: Moll, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BALL, S.J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2. P. 10-32, jul/dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vol. 22, n.80, abr. 2009, p. 109-120.

BOTO, Carlota. A Escola do Homem Novo – Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 89-100.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006, p. 7-11.

CAVALIERI, A. M. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Cedes, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1015-1035.

_____. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. Série Cadernos ANPAE, n.9, 2010. CD-ROM, Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Portugal e Espanha.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: --- (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CHAVES, Miriam W. **A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey**. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Anped, 11, Mai./Jun./Jul./Ago. 1999, p.86-98.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

COELHO, L. M. & PORTILHO, Danielle. Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. In: --- (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 89-102.

COELHO, L. M. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ, C. et al. **Desafios da educação básica – a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.

_____. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. FAPERJ: Petrópolis, 2009.

_____. **História(s) da educação integral**. Em Aberto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n.80, abr. 2009, p. 83-96.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: desafios de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEWEY, J. Democracy and Education. In: TEIXEIRA, A. **Educação e o Mundo Moderno**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1969.

DOURADO, L.F. & OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mai./Ago. 2009, n. 78, p.201-215.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise do conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Educação como prática da Liberdade. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papyrus, 1995.

GASKELL, G. Capítulo 3 - Entrevistas individuais e grupais. In: AUER, Martin W.; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERALDI, J. W. Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita. In: Coelho (Org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006, p.15-24.

_____. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola". *Em Aberto*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n.80, abr. 2009, p. 65-81.

HENRIQUES, C.C. & SIMÕES, D. M. P. (Org.). **A redação de trabalhos acadêmicos**: teoria e prática. 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas públicas sociais**. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

JAEGGER, W. *Paidéia*: a Formação do Homem Grego. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 89-100.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, B. Projecto educativo de escola – do porquê construí-lo à gênese da construção. In: **Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional** (v. 4, n. 2-3). Lisboa: Inovação, 1991.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, vol. 27, n. 94, jan./abr., 2006, p. 47-69.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: Um Diálogo Sobre a Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 303-318.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARSHALL, T. H. "Política social". In: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

MARX, K & ENGELS, F. **Textos Sobre a Educação e Ensino**. 2ª. São Paulo: Moraes, 1992.

MAURICIO, L. V. "Políticas públicas, tempo, escola". In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 53-68.

MENEZES, J. S. S. "Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE". In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 69-87.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, J. D. "*Educação integral: uma recuperação do conceito libertário*". In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 21-40.

MORIN, E. **O Método. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Unicamp, 1996.

PARO, V. H. "Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade". In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 13-20.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos lingüísticos? In: TASCÁ, M; POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1969.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores associados, 2007.

SHE, L. H. N, GOUVEIA, M. J. A. & FERREIRA, S. S. **Educação integral e intersetorialidade**. *Salto para o futuro*: TV Escola, MEC: Secretaria de Educação à distância, ano XIX, n. 13, out. 2009, p. 5-9.

SILVA, M. F. S. **Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ**. Mesquita/RJ: Entorno, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

____. **Linguagem e escola uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1999.

____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Cedes, jan./fev./marc./abr. 2004, p. 5 – 17.

TEIXEIRA, A. **Educação e o Mundo Moderno**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1969.

____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

____. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. In: MOREIRA, Otávio F (Org.). *Coleção Clarice Nunes*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar editores S. A, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

NETO, A. V. *Olhares...* Costa Vorraber, Marisa. (Org.) **Caminhos Investigativos**. Rio de Janeiro, ed. DP&A, 2002, 2ª edição, p. 23-38.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

WALLERSTEIN, I. Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n.80, abr. 2009 p. 83-9.

YUS, R. “*Educação Integral*: uma educação holística para o Século XXI”. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. FAPERJ: Petrópolis, 2009, p. 89-100.

5.2. REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul 1990.

____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007a.

____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

____. **Decreto, nº. 6.253**, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007c.

____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, DF, 2008.

____. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F, 2010a.

____, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

____, MEC. **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, Brasília, DF, 26 abr. 2007d.

____, MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007e.

____, MEC. **Plano de metas compromisso todos pela educação**: Guias de programas. Brasília, DF: MEC, 2007f.

____, MEC. **Programa Mais Educação – Manual Passo a Passo**. Brasília, DF, 2009a.

____, MEC. **Série Mais Educação**: Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

____, MEC. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação**: Macrocampo do Acompanhamento Pedagógico – Letramento, SECAD/MEC, s/d.

____, MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, Brasília, DF, 2009c.

____, MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, Brasília, DF, 2010b.

____, MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, Brasília, DF, 2011a.

____, MEC. **Série Mais Educação**: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, SEB/MEC, 2011b.

____, MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. SEB/MEC, 2012.

MESQUITA, Lei Orgânica do Município de Mesquita de 25 de setembro de 1999. Câmara Municipal, 1999.

5.3. REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, RJ: v.31, n.73, jan./mar. 1959, p. 78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm> Acesso em: fevereiro de 2012 Eletrônica

Anexos

Anexo 01

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro 01: Coordenador de Educação Integral do Programa Mais Educação, na Semed de Mesquita.

Dados Pessoais:

1. Nome
2. Profissão (tempo de magistério/ tempo de função/formação)
3. Qual a sua relação individual e profissional com o Município de Mesquita?

Dados Gerais:

1. Qual a concepção de Educação Integral presente no Município de Mesquita?
2. E como o Letramento é trabalhado nas escolas desse Município?

Anexo 02

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro 02: Professor comunitário responsável pelas atividades do Programa Mais Educação na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

Dados Pessoais:

1. Nome
2. Profissão (tempo de magistério/ tempo de função/formação)
3. Qual a sua relação individual e profissional com o Município de Mesquita?

Dados Gerais:

1. O que você entende por Educação Integral? E por Letramento? Como esses conceitos se concretizam na realidade escolar na proposta do Programa?
2. Por que o PMEd trabalha com esses dois conceitos para ampliar o tempo escolar?
3. Por que a escola escolheu as atividades de Letramento para as ações do contra turno escolar?
4. A Secretaria oferece suporte técnico e metodológico para o desenvolvimento das atividades?
5. Fale-me sobre a organização das atividades de Letramento previstas para a ampliação do tempo (espaço, turmas, atividades, deslocamentos) nesta escola.
6. Você considera que os profissionais que atuam com o Letramento tem um perfil condizente com as exigências do PMEd, possuem conhecimentos, habilidades e formação para trabalhar com essas atividades?
7. A escola tem espaço adequado e material diferenciado para realização das atividades de Letramento (biblioteca, livros e textos de diversos gêneros discursivos, tecnologias educativas e inovação de práticas pedagógicas, entre outros)?
8. Para você, quais são os impactos, possibilidades e desafios do PMEd para a escola, em relação às atividades de Letramento?

Anexo 03

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro 03: Monitor responsável pelas atividades de Letramento na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva

Dados Pessoais:

1. Nome
2. Profissão (tempo de magistério/ tempo de função/formação)
3. Qual a sua relação individual e profissional com o Município de Mesquita?

Dados Gerais:

1. Quais as metas e/ou objetivos que a Escola pretende alcançar mediante a escolha das atividades de Letramento realizadas na ampliação do tempo?
2. Qual o seu papel em relação às orientações do PMEd para as atividades de Letramento do Município de Mesquita?
3. Vocês recebem suporte técnico, teórico e metodológico (cursos de capacitação, material para estudo,...) por parte da secretaria para trabalhar com esse tipo de atividade?
4. O que a secretaria estabelece como foco de aprendizagem para a ampliação do tempo escolar por meio das atividades de Letramento?
5. Existe produção de material didático próprio e outros recursos (biblioteca, internet, material diversificado, entre outros) para realização das atividades de Letramento?
6. Como você avalia as atividades de Letramento realizadas na ampliação no tempo? Para você, elas contribuem para o desenvolvimento dos alunos? Como? O que poderia melhorar?

Anexo 04**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA****Modelo 1**

Termo de autorização

Eu, _____
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Simone Freire Paes Pestana, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?”, sob a responsabilidade da orientadora Prof^a. Dr^a. Lígia Martha C. de C. Coelho. Estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Anexo 05**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA IMAGEM DO ESPAÇO
EDUCATIVO E ENTREVISTA****Modelo 2**

Termo de autorização

Eu, _____,
autorizo a utilização da imagem do espaço educativo, denominado _____ e da entrevista concedida a mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?”, sob a responsabilidade da orientadora Prof^a. Dr^a. Lígia Martha C. de C. Coelho. Estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Anexo 06

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Para: **Prefeitura Municipal de Mesquita – Secretaria Municipal de Educação**

Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Campo

Apresentamos **SIMONE FREIRE PAES PESTANA**, matrícula nº 11107P6M32, aluna regular do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, vinculada à linha de pesquisa Políticas em Educação, sob orientação da Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, que solicita autorização para realização de Trabalho de Campo para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada "**Letramento e o Programa Mais Educação: Concepção e Prática(s) para uma Educação Integral?**", entre os meses de agosto a dezembro de 2012, junto ao SEMED, E. M. Rotariano Arthur Silva e E. M. Doutor Deoclécio Dias Machado Filho

Rio de Janeiro, 16 de março de 2012.

Claudia de Oliveira Fernandes
Prof^a Dr^a Claudia Fernandes
Coordenadora do PPGEDU
UNIRIO
ID 1474345

Claudia de Oliveira Fernandes
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação