



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EDNEA MENDES PRESTES CAMBRUZZI

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS**

Tubarão - SC

2026



EDNEA MENDES PRESTES CAMBRUZZI

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de pesquisa:

Orientador/a: Profa. Dra. Dafiana do Socorro Soares
Vicente Carlos

Tubarão - SC

2026



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

Cambruzzi, Ednea Mendes Prestes.

C177a A alfabetização e o letramento na educação integral: um estudo bibliográfico e documental das políticas públicas brasileiras. [recurso eletrônico] / Ednea Mendes Prestes Cambruzzi. – Dados eletrônicos. – Tubarão-SC: 2026.

117 f.

Orientação: Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação integral. 4. Políticas públicas. 5. Formação docente. I. Carlos, Dafiana do Socorro Soares Vicente. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



EDNEA MENDES PRESTES CAMBRUZZI

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
INTEGRAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em: 19 / 02 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos
(Orientador/PPGED/ENBER)

Prof. Dra. Miriam Espíndula dos Santos Freire
(Membro-interno/PPGED/ENBER)

Prof. Dra. Iranete de Araújo Meira
(Membro-externo/UEPB)



Dedico esta oportunidade de enriquecer meus conhecimentos à minha família, que sempre caminha ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio e força para seguir em frente.

Aos meus pais, *in memoriam*, deixo minha eterna gratidão pela educação, valores e amor que me concederam, os quais foram fundamentais para me tornar a pessoa que sou hoje.

Enfim, dedico este trabalho a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para sua realização, demonstrando que o sucesso é sempre um esforço compartilhado.



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, cuja presença constante em minha vida me fortalece e guia em todos os momentos.

A minha família, pelo incentivo, apoio e torcida incansáveis em cada etapa desta caminhada.

Aos meus colegas de profissão da escola onde atuo desde 1991, sou imensamente grata pelas trocas de conhecimento e experiências que enriquecem meu trabalho e minha vida.

Aos meus queridos alunos, que ao longo de 34 anos de dedicação à educação, deixaram marcas em meu coração. Não poderia deixar de mencionar as histórias incríveis que vivi ao ensinar diferentes gerações: pai, filho e neto da mesma família. Essa jornada, que completará 34 anos em 24/03/2025, revelou talentos que hoje ocupam as mais diversas carreiras — de garis a engenheiros, professores, advogados e tantos outros. Cada trajetória é um orgulho que carrego comigo.

Construí, nessa escola municipal, uma linda história, repleta de memórias que jamais esquecerei.

Agradeço, ainda, aos profissionais da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com os quais aprendo diariamente e compartilho um crescimento mútuo, reafirmando o valor do trabalho em equipe. A todos que fizeram e fazem parte dessa jornada, minha gratidão eterna.



EPÍGRAFES

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire, 1989 p. 27)

"É preciso deixar claro, desde logo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam."

(Libâneo, 2001, p. 13.)

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele."

(Paulo Freire, 1982 p.26)



RESUMO

Ao pesquisar “a alfabetização e o letramento no contexto da educação integral”, esta pesquisa analisa criticamente como as políticas públicas educacionais brasileiras concebem e orientam esses processos, examinando seus fundamentos teóricos, diretrizes normativas e os impactos produzidos na organização das práticas pedagógicas. O estudo parte do problema de "Como as políticas públicas brasileiras têm articulado a alfabetização e o letramento na educação integral, e quais são seus efeitos na formação de estudantes leitores?" A hipótese levantada é que essas políticas, ao integrarem alfabetização e letramento na proposta de educação integral, promovem uma formação mais significativa e contextualizada, mas enfrentam limitações como formação docente insuficiente, infraestrutura precária e desconexão entre teoria e prática. O objetivo geral desta pesquisa é assim definido: "analisar como as políticas públicas brasileiras articulam a alfabetização e o letramento no âmbito da educação integral, identificando seus fundamentos, diretrizes e impactos na prática pedagógica". Como objetivos específicos, elencou-se: contextualizar as principais políticas públicas brasileiras que relacionam alfabetização, letramento e educação integral; identificar os conceitos de alfabetização e letramento presentes nessas políticas e suas implicações pedagógicas; examinar como a educação integral é concebida nessas políticas e sua relação com o processo de alfabetização e letramento. Metodologicamente, a pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa, com análise de documentos oficiais (LDB, BNCC, PNAIC, PNE) e produções acadêmicas (dissertações entre 2014 e 2024), utilizando a técnica de análise de conteúdo em Bardin, para categorizar dados e identificar padrões. A análise revela tensões normativas significativas, particularmente entre a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que estabelece os três primeiros anos do Ensino Fundamental como ciclo de alfabetização, e a BNCC, que concentra este processo preferencialmente nos dois anos iniciais, criando divergências conceituais e operacionais que impactam a implementação das políticas. Os principais teóricos que fundamentam a pesquisa incluem Magda Soares (1998; 2004; 2010) e Paulo Freire (1987; 1989), que diferenciam alfabetização (domínio técnico) e letramento (uso social da escrita); Ferreiro (1985), com sua psicogênese da língua escrita; Moacir Gadotti (2009 e 2013) e Miguel Arroyo (2012), que discutem a educação integral como formação holística.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Educação Integral, Políticas Públicas, Formação Docente.



ABSTRACT

This research, entitled "Literacy and Literacies in Full-Time Education: A Bibliographic and Documentary Study of Brazilian Public Policies", aims to investigate how Brazilian public policies address literacy and literacies within the context of full-time education, analysing their foundations, guidelines, and impacts on pedagogical practice. The study is guided by the research question: "How have Brazilian public policies articulated literacy and literacies within full-time education, and what are their effects on the development of competent readers and writers?" The hypothesis posited is that these policies, by integrating literacy and literacies into the full-time education proposal, promote more meaningful and contextualised learning. However, they face limitations such as insufficient teacher training, inadequate infrastructure, and a disconnect between theory and practice. The overall objective of this research is defined as follows: "to analyze how Brazilian public policies articulate literacy and reading comprehension within the scope of comprehensive education, identifying their foundations, guidelines, and impacts on pedagogical practice." The specific objectives are: to map the main Brazilian public policies that link literacy, literacies, and full-time education; to identify the concepts of literacy and literacies present in these policies and their pedagogical implications; and to examine how full-time education is conceptualised in these policies and its relationship with the process of literacy development. Methodologically, this research constitutes a qualitative bibliographic and documentary study, analysing official documents (LDB, BNCC, PNAIC, PNE) and academic works (dissertations from 2014 to 2024), utilising Bardin's (1977) content analysis technique to categorise data and identify patterns. The analysis reveals significant normative tensions, particularly between Resolution CNE/CEB No. 7/2010, which establishes the first three years of Fundamental Education as a literacy cycle, and the BNCC (2017), which concentrates this process preferentially in the first two years, creating conceptual and operational divergences that impact policy implementation. The main theoretical frameworks grounding the research include Magda Soares (1998; 2004; 2010) and Paulo Freire (1987; 1989), who distinguish between literacy (technical mastery) and literacies (social use of writing); Ferreiro (1985). Ferreiro, E.; Teberosky, (1985); and Moacir Gadotti (2009; 2013) and Miguel Arroyo (2012), who discuss full-time education as holistic formation.

Keywords: Literacy, Reading/Writing Skills, Full-Time Education, Public Policies, Teacher Training.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dissertações catalogadas considerando os descritores ‘Alfabetização’, ‘Letramento’ e ‘Educação em tempo integral’	23
Quadro 2. Documentos normativos que tratam sobre os descritores Alfabetização, Letramento e Educação em tempo integral.....	36
Quadro 3. Documentos normativos que tratam sobre os descritores Alfabetização, Letramento e Educação em tempo integral.....	38
Quadro 4 – Categorias de Análise, Códigos e Exemplos de Inferências.....	43
Quadro 5 – Exemplo de categorização do material.....	44



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CRÊ	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
ENBER	Ivy Enber Christian University
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEALF	Secretaria de Alfabetização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Lei nº 14.640/2023	Lei do Programa Escola em Tempo Integral
MEC nº 2.036/2023	Portaria que estabelece diretrizes para educação integral



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	22
2.1 Procedimentos metodológicos a partir da metodologia da Análise de Conteúdo em Bardin (1977).....	41
2.2 Técnicas de análise dos dados a partir do método de análise de conteúdo em Bardin (1977).....	43
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA, O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES?.....	45
3.1 Educação Integral Fundamentos Conceituais e Pressupostos.....	46
3.2 A Educação Integral no Marco Legal da Educação Brasileira.....	51
4 CONTEXTO DA ALAFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	63
4.1 Constituição Federal e LDB: fundamentos legais da alfabetização e do letramento.....	63
4.2 PROFA formação docente e construtivismo na alfabetização.....	65
4.3 PNE E PNAIC: alfabetização como direito e política articulada.....	69
4.4 BNCC Currículo, Alfabetização e Educação Integral.....	75
5 EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS ANALISADAS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	87
5.1 A Interface Entre a Alfabetização Letramento e Educação Integral.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	110



1. INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral é concebida, nesta dissertação, como uma estratégia voltada ao fortalecimento dos processos de alfabetização, ao ampliar tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a educação integral compromete-se com processos formativos que reconhecem a alfabetização como eixo estruturante do desenvolvimento humano, articulando as dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política das crianças, conforme orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2023).

Essa abordagem busca mobilizar e integrar diferentes espaços e tempos educativos, promovendo uma diversificação das experiências e interações sociais. Com esse objetivo recentemente foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que tem como meta ampliar em 3,2 milhões o número de matrículas em tempo integral até 2026 (Brasil, 2023).

Essa política representa um marco nas ações do Ministério da Educação, tendo a adesão de mais de 82% dos municípios brasileiros e o investimento inicial de R\$ 4 bilhões (INEP, 2023). Além disso, foram estabelecidas diretrizes pedagógicas para orientar a ampliação da jornada escolar com foco na formação integral dos estudantes, conforme a Portaria MEC nº 2.036/2023 (Brasil, 2023). Essas diretrizes reforçam a importância da articulação entre os conteúdos curriculares e as vivências dos estudantes, promovendo um processo educativo significativo e transformador.

Com essa política pública, o governo federal estabelece diretrizes para fomentar a jornada escolar estendida nas redes de ensino, articulando os conteúdos curriculares com práticas pedagógicas interdisciplinares. A proposta visa garantir não apenas o aumento do tempo na escola, mas também a qualificação das experiências formativas vividas pelos estudantes, com base em uma concepção ampliada de educação.

O objetivo principal do programa é ambicioso, aumentar em 1 milhão o número de matrículas em tempo integral já em 2023, com um investimento significativo de R\$ 4 (quatro bilhões). Esse investimento permitirá que estados, municípios e o Distrito Federal expandam a oferta de jornada em tempo integral em suas redes de ensino. Até 2026, a meta é alcançar aproximadamente 3,2 milhões de matrículas (Brasil, 2024).

A educação em tempo integral oferece um modelo educacional no qual os estudantes permanecem na escola por um período estendido, geralmente cobrindo a maior parte do dia. Esse modelo visa proporcionar uma educação mais completa e



integrada, que vai além da instrução acadêmica tradicional, incorporando atividades extracurriculares, esportivas, culturais e de desenvolvimento social e emocional (Brasil, 2024).

Este programa busca atender de forma mais ampla as necessidades dos estudantes, proporcionando um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem diversificadas. A ampliação da jornada escolar permite o aprofundamento de conteúdos curriculares e a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras, que promovem a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, a educação em tempo integral contribui para a equidade educacional, oferecendo mais oportunidades para estudantes de contextos socioeconômicos variados (Brasil, 2024).

A educação integral assume um papel fundamental no desenvolvimento e na transformação cognitiva do indivíduo, indo muito além do campo educacional e profissional. Ela também envolve o cotidiano das pessoas, possibilitando a troca de conhecimentos para a formação integral e social do indivíduo.

De acordo com Gadotti (2013), ao ampliar o tempo de permanência na escola, o modelo integral proporciona um ambiente enriquecido onde os alunos podem desenvolver não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades socioemocionais, culturais e éticas. Essa abordagem holística visa formar cidadãos mais completos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão social.

Diante desse contexto o objeto dessa pesquisa terá a seguinte abordagem: como as políticas públicas brasileiras abordam a alfabetização e o letramento no contexto da educação integral, analisando seus fundamentos, diretrizes e impactos na prática pedagógica. As metodologias e políticas públicas voltadas para a Alfabetização na Educação em Tempo Integral (ETI) demandam uma análise aprofundada para compreender como as adaptações nas estratégias e metodologias de ensino podem atender às especificidades dessa modalidade educacional.

A relevância deste objeto de estudo se insere no contexto das discussões contemporâneas sobre a melhoria da qualidade da educação pública. As escolas em tempo integral (ETI), ao oferecerem um tempo maior de convivência escolar, apresentam um potencial diferenciado para o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando não apenas o cognitivo, mas também aspectos sociais e emocionais.



As motivações para a realização desta pesquisa estão enraizadas na busca por compreender como a alfabetização pode ser uma aliada na promoção de uma educação mais equitativa e integral.

Justifica-se academicamente esta investigação pela relevância da alfabetização como fundamento do processo educacional e como direito básico de toda criança, conforme destaca Soares (2004), ao afirmar que a alfabetização é condição indispensável para o exercício pleno da cidadania.

Ademais, a proposta da Educação em Tempo Integral, segundo o que preconiza o Plano Nacional de Educação- PNE (Brasil, 2014), busca não apenas ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, mas também garantir experiências formativas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Nesse sentido, compreender como a alfabetização se articula com as diretrizes da educação integral torna-se essencial para aprimorar práticas pedagógicas que garantam o acesso equitativo ao conhecimento, especialmente para estudantes em contextos de vulnerabilidade social.

Ednéa Mendes Prestes Cambuzzi, nascida em Tubarão, no dia 10 de maio de 1972, sempre residi no município de Capivari de Baixo, Santa Catarina. Sou a filha mais velha de Nélio Nunes Prestes e Zenite Mendes Prestes.

Iniciei meus estudos aos seis anos de idade, diretamente na 1ª série do antigo 1º grau, na Escola Básica General Osvaldo Pinto da Veiga, onde concluí a 8ª série. Posteriormente, comecei o 2º grau na Escola Técnica de Comércio, em Tubarão. Contudo, ao perceber minha vocação para o magistério, transferi-me para a Escola de Ensino Médio Dr. Otto Feuerschuette, em Capivari de Baixo, onde me formei no curso de Magistério para lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau, no ano de 1988.

Após concluir o magistério, fui aprovada no vestibular para Pedagogia e cursei a graduação na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Em 1994, obtive o título de Pedagoga, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Anos Iniciais.

Minha carreira como educadora começou em 1991, atuando como professora contratada em caráter temporário em Capivari de Baixo. Em 1995, após ser aprovada em concurso público, assumi o cargo de professora efetiva dos Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Capivari de Baixo - SC.

Em 2003, iniciei uma pós-graduação em Metodologia de Ensino e Prática Pedagógica pela Fucap – Faculdade de Capivari de Baixo, concluída em 2004. Desde



2005, também sou concursada como Assistente Técnico Pedagógico na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Durante minha trajetória na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Tubarão, desempenhei diversas funções, incluindo: integradora no Departamento Pessoal, lidando com aposentadorias, averbações e certidões; atualmente, técnica responsável pela pasta da alimentação escolar.

Em minha trajetória profissional, atuando como professora, enfrentei frequentes queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, especialmente no que tange à leitura, escrita e à compreensão de textos. Essas dificuldades não se limitam aos aspectos técnicos do ensino, mas abrangem também questões estruturais e sociais que permeiam o ambiente escolar.

O insucesso nas aprendizagens, motivou-me a investigar as causas do fracasso escolar, especialmente no campo da alfabetização, um desafio persistente na educação formal. Entre esses desafios, destaco a reprovação ou mesmo a aprovação de estudantes sem a proficiência esperada em leitura e escrita, comprometendo sua capacidade de acompanhar os níveis subsequentes de ensino.

Os estudantes oriundos das classes populares, que trazem consigo outras formas legítimas de linguagem e expressão, são frequentemente vistos como “deficitários” porque não correspondem ao padrão valorizado pela escola. Assim, o que poderia ser um processo de ampliação das possibilidades de comunicação e emancipação, converte-se em mecanismo de exclusão simbólica.

A análise crítica do fracasso escolar, no âmbito da alfabetização e do letramento, ganha densidade quando articulada às contribuições de Pierre Bourdieu e Passeron (1975) e Michel Foucault (1975).

Bourdieu e Passeron (1975), cujas análises oferecem um olhar contundente sobre o modo como o sistema educacional funciona como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais. Os autores evidenciam que a escola, ao legitimar a cultura da classe dominante como se fosse universal, exerce uma forma de violência simbólica. Essa violência, por sua sutileza, torna-se quase invisível, já que é naturalizada tanto pelos agentes que a exercem quanto pelos sujeitos que a sofrem.

No entanto, práticas pedagógicas aparentemente neutras, como a avaliação do domínio da escrita, da leitura ou da norma culta, acabam funcionando como instrumentos de distinção e exclusão, favorecendo aqueles que já possuem o capital cultural mais valorizado.



Dessa forma, os estudantes oriundos das classes populares, por não compartilharem do mesmo, *habitus* e do capital cultural valorizado pela escola, acabam sendo frequentemente classificados como “menos capazes”. Logo, o que se evidencia não é uma incapacidade individual, mas um descompasso entre culturas distintas: de um lado, a cultura escolar hegemônica, legitimada como universal; de outro, os repertórios culturais e linguísticos das camadas populares, sistematicamente desconsiderados.

Esse processo, ao invés de reduzir desigualdades, contribui para ampliá-las, reforçando tanto a exclusão simbólica quanto a desigualdade educacional e cultural vivenciada pelo estudante da escola pública brasileira.

Entretanto, embora Bourdieu e Passeron (1975) ofereçam uma crítica consistente ao caráter reprodutor da escola, sua análise pode ser questionada por enfatizar demasiadamente o peso da estrutura social, deixando em segundo plano a agência dos sujeitos e a possibilidade de práticas pedagógicas transformadoras. Ao apontar a escola quase exclusivamente como espaço de reprodução, corre-se o risco de invisibilizar experiências educativas inovadoras que rompem com a lógica da exclusão.

Para compreender como a escola pode perpetuar desigualdades, é preciso articulá-la com perspectivas que evidenciem os espaços de ruptura e criação. A alfabetização e o letramento, nesse contexto, não devem ser reduzidos à inculcação de um arbitrário cultural dominante, mas pensados como práticas sociais plurais, capazes de valorizar diferentes linguagens, histórias de vida e repertórios culturais. Dessa forma, a escola pode se constituir não apenas como aparelho de reprodução, mas também como espaço de emancipação e democratização do conhecimento.

Por outro lado, Michel Foucault (1975) em sua obra “Vigiar e Punir” amplia a compreensão do fracasso escolar ao evidenciar os dispositivos de poder que operam nas instituições educativas. Para o autor, a escola funciona como um dos aparatos da sociedade disciplinar, regulando comportamentos, classificando desempenhos e estabelecendo normas de “normalidade” que moldam os sujeitos.

O pensamento de Michel Foucault (1975), embora não tenha se dedicado diretamente ao campo da Educação de forma sistemática, exerceu forte influência na produção acadêmica brasileira a partir da década de 1980. Como “instaurador de discursividade”, nos termos de sua própria definição (Foucault, 1969), Foucault possibilitou não apenas a releitura de práticas escolares, mas a construção de novos modos de problematização acerca do poder, da disciplina, da subjetividade e da governamentalidade no espaço educacional.



O texto destaca que os “estudos foucaultianos” em Educação no Brasil podem ser compreendidos em três ondas. A primeira, ligada a “Vigiar e punir” Foucault (1975), volta-se para a análise do poder disciplinar e dos mecanismos de vigilância e normalização nas instituições escolares, desvelando como a escola funciona como aparelho de adestramento dos corpos e de controle social. Essa fase é fundamental porque rompe com leituras românticas da escola como espaço neutro, mostrando seu papel ativo na constituição de sujeitos dóceis e úteis.

A segunda onda desloca o foco para o conceito de governamentalidade, ampliando o olhar sobre as formas de governo da vida e da população, e suas implicações para as práticas educativas. Aqui, a questão não é apenas disciplinar os corpos, mas governar condutas, produzindo sujeitos autônomos, responsáveis e adaptáveis um tema atual, sobretudo diante das políticas de avaliação em larga escala e das reformas curriculares que buscam moldar comportamentos e competências.

A terceira onda, mais recente, centra-se nas noções de cuidado de si e parresia, desenvolvidas nos últimos cursos de Foucault no *Collège de France*. Essa perspectiva abre novas possibilidades de pensar a educação para além do disciplinamento e do controle, voltando-se para práticas éticas de constituição de si, para a formação crítica e para a coragem de dizer a verdade (parresia) em contextos educativos. Tal enfoque permite repensar a escola não apenas como espaço de sujeição, mas também como lugar de construção de subjetividades críticas e emancipatórias.

Essa trajetória mostra que, embora Foucault (1975) tenha feito observações pontuais sobre a Educação, sua obra foi amplamente ressignificada por pesquisadores brasileiros, especialmente a partir dos estudos culturais, gerando uma produção prolífica e diversa. A crítica que se pode fazer, no entanto, é que, em muitos casos, a recepção de Foucault na Educação concentrou-se excessivamente em sua dimensão de denúncia (escola como dispositivo de poder e disciplina), negligenciando sua potencialidade para pensar práticas de resistência e liberdade.

No contexto das políticas públicas voltadas à educação integral, essa articulação teórica revela limites e possibilidades. De um lado, a ampliação do tempo escolar pode intensificar a reprodução das desigualdades se não houver uma reestruturação qualitativa dos processos pedagógicos. Isso ocorre quando a escola continua a valorizar apenas um modelo cultural de leitura e escrita, ignorando as múltiplas formas de linguagem e expressão presentes nos diferentes contextos sociais.



De outro lado, se bem implementada, a educação integral pode criar espaços de ruptura com essas lógicas excludentes, favorecendo práticas mais democráticas e inclusivas, que reconheçam a diversidade cultural e promovam aprendizagens significativas.

Dessa forma, pensar alfabetização e letramento na perspectiva da educação integral exige deslocar o olhar de uma lógica meramente técnica e classificatória para uma concepção crítica e emancipatória.

Como destacam, Bourdieu e Passeron (1975) e Foucault (1975), é necessário compreender que os processos de ensino e aprendizagem não são neutros, mas atravessados por disputas de poder, interesses de classe e relações sociais complexas. A construção de políticas públicas eficazes, nesse sentido, passa por investir na formação docente, na valorização da diversidade cultural e na criação de práticas pedagógicas que promovam o acesso justo e digno ao conhecimento, superando os mecanismos de exclusão que historicamente marcam a escola brasileira.

A articulação entre as perspectivas de Bourdieu e Passeron e Foucault permite uma análise mais ampla e crítica do papel da escola na manutenção das desigualdades sociais. Enquanto Bourdieu e Passeron (1975; 1982), denunciam a reprodução das estruturas sociais por meio do capital cultural, Foucault (1975) revela os mecanismos sutis de poder que regulam e controlam os sujeitos dentro da instituição escolar. Ambos, portanto, nos convidam a repensar a função social da escola e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, emancipatórias e atentas às diversidades culturais e subjetivas dos estudantes.

Essas reflexões se mostram ainda mais urgentes no contexto das escolas de tempo integral, que demandam uma reorganização dos tempos e espaços escolares, das jornadas de trabalho dos profissionais e de investimentos adequados. O aumento do tempo na escola, embora positivo, exige uma transformação qualitativa e não apenas quantitativa, pois a ampliação do tempo sem reestruturação aprofunda os problemas existentes.

Os resultados desta análise, poderá oferecer diretrizes para a formação de professores, o planejamento pedagógico e a formulação de políticas educacionais que visem fortalecer a alfabetização nas escolas de tempo integral.

Dessa forma, a pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e abrangentes, alinhadas às necessidades e potencialidades dos estudantes do século XXI.



Nesse sentido, a questão norteadora desta pesquisa define-se da seguinte forma: como as políticas públicas brasileiras articulam a alfabetização e o letramento no contexto da educação integral, e de que maneira essas orientações se refletem na prática pedagógica e na formação de estudantes leitores e escritores nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

A partir do problema de pesquisa apresentado define-se assim a hipótese: as políticas públicas brasileiras, ao integrarem a alfabetização e o letramento na proposta de educação integral, promovem uma formação mais significativa e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais mais amplas nos estudantes. No entanto, a efetividade dessas políticas pode ser limitada por desafios como a formação docente, a infraestrutura escolar e a articulação entre teoria e prática.

Neste sentido o **objetivo geral** desta pesquisa é assim definido: analisar como as políticas públicas brasileiras articulam a alfabetização e o letramento no âmbito da educação integral, identificando seus fundamentos, diretrizes e impactos na prática pedagógica.

Como **objetivos específicos**, elencou-se: contextualizar as principais políticas públicas brasileiras que relacionam alfabetização, letramento e educação integral; identificar os conceitos de alfabetização e letramento presentes nessas políticas e suas implicações pedagógicas; examinar como a educação integral é concebida nessas políticas e sua relação com o processo de alfabetização e letramento.

Ao pesquisar como o tempo estendido na escola impacta o desenvolvimento habilidades sociais dos estudantes, a pesquisa contribuirá para uma compreensão mais profunda dos benefícios da educação integral, fornecendo *insights* para práticas pedagógicas que promovam o equilíbrio entre competências acadêmicas e socioemocionais.

Diante desses pontos, conclui-se que a justificativa para esta pesquisa é robusta e multifacetada, englobando a necessidade de abordagens educativas holísticas, a importância da qualidade e equidade na educação, o impacto no desenvolvimento socioemocional dos alunos e a contribuição para o debate acadêmico e político.

Essa pesquisa tem a seguinte sequência: no segundo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, explicitando o tipo de investigação adotada de natureza bibliográfica e documental, bem como, os critérios de seleção das fontes, a abordagem de análise empregada, os procedimentos de organização e interpretação dos dados e as limitações encontradas ao longo do processo investigativo.



O terceiro capítulo dedica-se à discussão da Educação Integral na política educacional brasileira, a partir da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais. São abordados os fundamentos conceituais e os pressupostos gerais que sustentam essa concepção educacional, compreendida como um processo formativo que visa ao desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Além disso, analisa-se a Educação Integral no marco legal da educação brasileira, evidenciando sua presença e consolidação nos principais dispositivos normativos e diretrizes que orientam as políticas públicas educacionais.

O quarto capítulo aprofunda a análise do contexto da alfabetização e do letramento nas políticas educacionais brasileiras, compreendendo-os como direitos fundamentais e indissociáveis do projeto de Educação Integral. São examinados os fundamentos legais presentes na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as políticas e programas voltados à alfabetização, com destaque para a formação docente e as influências teóricas do construtivismo. Analisa-se ainda o Plano Nacional de Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, evidenciando a alfabetização como direito e como política articulada, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao currículo, à alfabetização e à Educação Integral.

Por fim, o quinto capítulo apresenta a análise integrada das políticas educacionais estudadas, discutindo a relação entre Educação Integral, alfabetização e letramento. São evidenciadas as convergências, tensões e desafios presentes nas políticas analisadas, bem como as implicações pedagógicas decorrentes dessa interface no cotidiano escolar.



2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa como método principal para compreender o fenômeno investigado, a saber: “Como as Políticas Públicas brasileiras abordam a alfabetização e o letramento no contexto da educação integral, analisando seus fundamentos, diretrizes e impactos na prática pedagógica”.

De acordo com Alberto e Ferreira (2022, p. 359) “a complexidade humana e as questões sociais desafiam os pesquisadores a chegar a uma definição precisa para o termo pesquisa qualitativa”, pois o termo pode apresentar diferentes definições, conceitos e temáticas dependendo da área de conhecimento.

Yin (2016), destaca que a pesquisa qualitativa permite a interpretação de eventos humanos a partir de sua singularidade e multiplicidade, considerando as diferentes opções metodológicas disponíveis.

Nessa perspectiva, Richardson (2012, p. 102) ressalta que o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não é a produção de dados estatisticamente representativos, mas sim, a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, a partir de entrevistas, documentos e análises interpretativas. Portanto, a validade da pesquisa não está atrelada à quantidade de dados, mas à profundidade da análise.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, ambas de natureza qualitativa. Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer os estudos já realizados sobre determinado assunto, sendo a base inicial para qualquer investigação científica. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise e interpretação de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos, com foco na alfabetização e no letramento em escolas de tempo integral, bem como nas políticas públicas que os regem.

Além da bibliográfica, adotou-se a pesquisa documental, conforme conceitua Gil (2008), que é semelhante à bibliográfica, porém com diferença quanto à natureza das fontes. Enquanto a bibliográfica utiliza materiais já analisados e publicados, a documental vale-se de fontes primárias ou ainda não tratadas analiticamente. Isso inclui documentos oficiais, relatórios institucionais, planos educacionais, diretrizes governamentais, legislações e documentos emitidos por órgãos públicos, como o PNAIC, a BNCC e o PNE, que serão interpretados à luz dos objetivos da pesquisa.



Essa abordagem documental permite não apenas a consulta a fontes originais, mas também a possibilidade de reelaboração e reinterpretação dos dados à luz do problema de pesquisa.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

No entanto, é importante se ater para o fato de que: “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico [...]” (Oliveira, 2007 p. 70).

Na análise de um documento, é fundamental considerar sua natureza e o suporte em que foi produzido antes de se tirar conclusões. A forma como o autor se expressa, os sentidos implícitos e a estrutura textual podem variar significativamente de acordo com o contexto em que o texto foi elaborado.

Segundo Bardin (1977), a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, tais como textos escritos (diários, livros, legislações, anúncios, jornais), registros orais (entrevistas, discursos), representações icônicas (imagens, fotografias, filmes) e outros códigos semióticos (gestos, ritos, posturas, práticas culturais). No campo da educação, em especial quando se trata da alfabetização, do letramento e da educação integral, essas múltiplas formas de comunicação constituem fontes fundamentais para compreender tanto as políticas públicas quanto as práticas pedagógicas e seus efeitos na escola.

Contudo, os dados oriundos dessas fontes chegam em estado bruto, expressando apenas o conteúdo manifesto; é nesse ponto que a análise se torna imprescindível, pois o pesquisador precisa sistematizar, interpretar e contextualizar as informações para alcançar o conteúdo implícito, revelando sentidos mais profundos.

Assim, a análise de conteúdo aplicada ao tema educacional não se restringe a identificar descritores e normativas, mas busca compreender os significados ocultos, as tensões sociais e as intencionalidades políticas presentes nos discursos sobre alfabetização e educação integral, ampliando a compreensão crítica desses processos (Bardin, 1977).



O Quadro I apresenta um conjunto de dissertações que abordam os descritores “Alfabetização”, “Letramento” e “Educação em Tempo Integral”, permitindo visualizar de forma sistematizada os objetivos, metodologias e principais resultados dessas pesquisas. A organização das produções acadêmicas possibilita identificar tendências, convergências e lacunas nos estudos realizados, além de evidenciar diferentes enfoques teóricos e práticos adotados pelos pesquisadores. Esse levantamento, portanto, constitui uma base relevante para compreender como a temática vem sendo investigada no campo educacional, bem como para subsidiar novas reflexões e análises no âmbito das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

QUADRO I – Dissertações catalogadas considerando os descritores ‘Alfabetização’, ‘Letramento’ e ‘Educação em tempo integral’

Nº	Pesquisador (a)	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Resultados
D1	MULLER, Marineide Aparecida	Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: um olhar para a alfabetização (2023)	Analisar as convergências e divergências entre os programas: Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) e Educa Juntos	pesquisa bibliográfica sobre a problemática, abordando seus fundamentos, conceitos e termos, baseada principalmente em autores como Cagliari (1998, 1999), Contijo (2003), Geraldi (1997), Klein (2002), Kramer (2008), Mortatti (2010), Soares (2012, 2019, 2020), Vygotsky (2007) e outros, além de análises de conteúdos fundamentados em Bardin	O estudo demonstra que os Programas possuem especificidades que apontam para a falta de continuidade das ações, caracterizando políticas de governo em detrimento das políticas de estado

				(1989) e em documentos oficiais que regulamentam os Programas, mais especificamente do PNAIC implementado por meio da Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017, do ABC implementado pelo decreto nº 9.765 de 2019 e Educa Juntos implementado por meio da Portaria nº 5857 de 05/10/2020.	
D2	OLIVEIRA, Marizete de	Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina: sua objetivação na prática pedagógica (2023)	Verificar as concepções teórico-metodológicas da Política Curricular Catarinense para o processo de alfabetização;	Quanto à finalidade, será uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Em relação ao procedimento de coleta de dados, serão utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. Ainda, teremos por base os pressupostos do Materialismo Histórico-	Não existem soluções prontas, mas sim aquelas que são construídas no dia a dia da escola e, para tanto, é fundamental ter claro a importância de cada sujeito nesse processo.



				Dialético. O processo analítico será realizado com base em autores que fundamentam a Teoria Histórico-cultural e pesquisadores da área de linguagens que têm contribuído com estudos sobre o processo de alfabetização nessa perspectiva teórica.	
D3	XAVIER, Andrea Prestes	Formação Continuada de Professores para a Mediação da Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual na Fase de Alfabetização e Letramento (2022)	o objetivo deste trabalho é fomentar o debate sobre a mediação pedagógica no ciclo de alfabetização no viés da perspectiva histórico-cultural.	Os resultados evidenciaram a importância da mediação pedagógica no processo de formação de leitores e escritores na sociedade contemporânea.	Como procedimento metodológico realizou-se uma revisão de literatura na base de dados da plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para isso, foram utilizados os descritores de busca 'mediação e alfabetização', especificamente a partir do ano de 2020 até os dias atuais. Na busca realizada em nosso período-foco, ou seja, a partir de 2020,

					foram encontrados treze resultados para 'mediação e alfabetização' em dissertações. Destes, dois deles se distanciam de nosso foco.
D4	SOUZA, Luciany Ferreira Felício Moraes de	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização (2021)	Compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA	Apresenta abordagem qualitativa, tendo a análise documental como pilar para o desenvolvimento do trabalho, como também a leitura de diversas outras fontes bibliográficas que contribuíram para os estudos realizados.	O cotejamento revelou que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages se alinham mais à BNCC do que à PNA, por estarem fundamentadas no Currículo Base do Território Catarinense e na perspectiva histórico-cultural. Também se destacam pelos fortes pressupostos freirianos. As diretrizes compreendem a alfabetização como o processo de ensinar e aprender a ler e produzir textos, tendo o texto como unidade central de sentido e aprendizagem, articulado às vivências humanas, com foco principal

					nas crianças como sujeitos do processo educativo.
D5	PETERSEN, Andrielle Silva	Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Alfabetizadores: proposições a partir de uma revisão integrativa (2023)	Elucidar, por meio das pesquisas brasileiras, proposições ao desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores .	A pesquisa é qualitativa e caracteriza-se como de revisão integrativa.	As proposições, se implementadas adequadamente, podem contribuir na qualificação de programas e cursos de formação de professores no Brasil. Para isso, é fundamental que na criação de políticas públicas referentes à formação de professores se considere os resultados das pesquisas, para que a ciência cumpra seu papel de transformação social.
D6	VIEIRA, Angelita Aparecida de Souza	A formação continuada de professoras/es pelo PNAIC: repercussões na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental em Bom Retiro (SC) (2022)	compreender as repercussões da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro, Santa Catarina. A	De abordagem qualitativa, a pesquisa foi embasada na revisão de literatura e coleta de dados por meio de questionários on-line que foram aplicados com dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Os resultados sugerem pontos relevantes na formação continuada pelo PNAIC. Quanto a aspectos positivos, a formação trouxe contribuições para a compreensão da prática pedagógica de professoras/res

				, num primeiro momento, para a seleção do perfil dos participantes que se enquadravam nos critérios de inclusão como sujeitos na pesquisa; num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por e-mail, participando oito professoras de duas escolas da rede municipal de ensino de Bom Retiro.	no processo de alfabetização e letramento, bem como a ressignificação e mudança da atuação docente, trazendo oportunidades de estudos e socialização de experiências
D7	PERTUZATTI, Ieda	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC (2017)	Realizar uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e divergências das instruções e/ou concepções encontradas para o processo de alfabetização e letramento nas leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC.	A pesquisa foi: Qualitativa, com análise de conteúdo. Documental, focada em políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Baseada em autores como Paulo Freire e Magda Soares. Os	A análise permitiu: Identificar convergências entre os documentos, como o reconhecimento da importância da alfabetização e letramento como processos fundamentais à formação cidadã. Evidenciar divergências conceituais e operacionais, principalmente quanto:

				<p>documentos analisados incluem: LDB Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versões de 2016 e 2017</p>	<p>Ao conceito de alfabetização (mecanicista x crítico-reflexivo), À forma de implementação o das políticas,</p> <p>Ao papel do professor, muitas vezes reduzido a executor técnico. Destacar que, apesar de avanços, há ausência de articulação clara entre os documentos analisados, o que compromete uma efetiva orientação para práticas pedagógicas críticas e transformadoras na alfabetização.</p>
D8	ANGELI, Raquel	Desdobrament os políticos educacionais da Avaliação Nacional da Alfabetização na rede municipal de educação de Curitiba (2019)	Analisar os reflexos da ANA na definição de políticas públicas educacionais institucionais e pedagógicas direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	A pesquisa é de abordagem qualitativa-quantitativa, pois fundamenta-se na análise da literatura pertinente ao tema, inter-relacionando os documentos e dados quantitativos extraídos do Instituto Nacional de	A investigação aponta a ANA como ferramenta diagnóstica do INEP/MEC, revelando baixos níveis de proficiência em leitura e escrita. O Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2025) estabelece a Meta 5, sobre alfabetização até o 3º ano do

				Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a legislação, com os dados da pesquisa de campo.	Ensino Fundamental, mas suas estratégias, especialmente as que exigem mais recursos, não têm sido efetivadas. As entrevistas indicam dificuldades de leitura entre os estudantes, atribuídas à baixa compreensão leitora. A formação continuada de professoras alfabetizadoras é destacada como principal ação da política educacional municipal, porém, a pesquisa reforça a necessidade de políticas de valorização docente e melhores condições de trabalho, ainda negligenciadas.
D9	COAN, Ivonete Benedet Fernandes	Alfabetização com letramento: uma análise à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina (2013)	Analisar conteúdo e pressupostos teórico-metodológicos sobre alfabetização com letramento contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, para identificar conceitos e	O estudo teve por base a perspectiva epistemológica historicocrítica, sob a qual efetuamos a análise documental e pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura sobre as	A análise perpassou as categorias alfabetização, letramento, educação escolar, proposta curricular, currículo, políticas públicas e formação de professores, para perceber

			encaminhamentos efetuados pelo Estado catarinense aos professores da rede estadual de ensino por meio dessa política pública.	categorias pesquisadas	em texto e contexto os elementos que puderam influenciar a educação catarinense. As respostas ao problema de pesquisa identificaram, dentre outros, a precariedade da formação de professores em um contexto geral; a complexidade dos textos que compuseram esse documento e a influência do sistema neoliberal sobre as políticas públicas educacionais de Santa Catarina.
D 10	VEIGA, Adriana Almeida	Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo (2019)	Investigar a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, caracterizar a prática, identificar o letramento nessa prática e elencar aproximações entre a prática pedagógica e os princípios da Educação do Campo	Os procedimentos metodológicos são de abordagem qualitativa com trabalho de campo, questionário, entrevistas, análise de documentos como o Projeto Político-Pedagógico, os cadernos dos alunos com as atividades escolhidas	A organização coletiva em movimentos para buscar e reivindicar direitos. Embora a escola pesquisada não tenha influência de um movimento social ou representatividade do coletivo, ainda assim guarda relação entre a comunidade e a prática



				pelas professoras entrevistadas da Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, localizada em São Bento, município da Lapa, Estado do Paraná.	pedagógica a partir dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas. Porém, para que seja do campo ainda tem um longo processo a percorrer como reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos desenvolvidos, da prática pedagógica e do vínculo escola e comunidade.
--	--	--	--	--	--

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. elaborado pela autora - (2025).

O levantamento realizado com base em dissertações que abordam alfabetização, letramento e educação em tempo integral, defendidas em diferentes programas de pós-graduação brasileiros, possibilita identificar tendências de pesquisa, aproximações e divergências conceituais e metodológicas, bem como os principais desafios enfrentados pelas políticas públicas e pela formação docente. As dez dissertações catalogadas (D1 a D10) fornecem um panorama que evidencia tanto avanços quanto limitações no campo investigado, permitindo uma análise comparativa sob diferentes eixos.

A formação docente constitui-se em um dos eixos mais recorrentes nas dissertações analisadas. Os trabalhos de, Vieira (2022 – D6) e Xavier (2022 – D3) evidenciam fragilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

As pesquisas indicam que os futuros docentes demonstram inseguranças e dúvidas quanto à sua capacidade de alfabetizar com qualidade, revelando lacunas no desenvolvimento prático e teórico durante a graduação. Vieira (2022 D6) e Angeli (2019 – D8) reforçam que, embora programas como o PNAIC tenham contribuído para a ressignificação da prática pedagógica, as condições estruturais e a valorização da carreira ainda permanecem insuficientes.



Xavier (2022), por sua vez, amplia a discussão ao focalizar a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, destacando a importância da mediação pedagógica para a promoção da aprendizagem inclusiva. De modo geral, esses estudos convergem ao afirmar que a formação docente precisa ser entendida como um processo contínuo e crítico, articulado à prática, à pesquisa e à extensão, a fim de responder às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Outro eixo central das dissertações refere-se à análise de políticas públicas de alfabetização. Pesquisas como as de Muller (2023\ D1), Oliveira (2023\ D2), Pertuzatti (2017\ D7) e Angeli (2019\ D8) problematizam a implementação de programas e documentos orientadores, como o PNAIC, o programa ABC, o Educa Juntos, a BNCC e as Diretrizes Curriculares estaduais e municipais.

Os estudos revelam contradições importantes: de um lado, reconhece-se o avanço normativo e a ampliação do debate sobre alfabetização; de outro, identifica-se a descontinuidade e fragmentação das ações, resultando em políticas de governo em vez de políticas de Estado. Muller (2023), por exemplo, demonstra como a falta de continuidade compromete a consolidação das ações.

Já Pertuzatti (2017) evidencia divergências conceituais nos documentos oficiais, especialmente quanto ao entendimento da alfabetização ora como processo mecânico, ora como prática crítica e reflexiva. Souza (2021) e Oliveira (2023) destacam que, em âmbito municipal e estadual, as políticas se aproximam da perspectiva histórico-cultural, embora ainda enfrentem desafios em sua efetiva objetivação no cotidiano escolar.

As dissertações analisadas também permitem observar diferentes concepções de alfabetização e letramento. Os trabalhos Souza (2021\ D4) e Coan (2013\ D9) reforçam que alfabetizar não se reduz ao ensino de técnicas de leitura e escrita, mas envolve uma dimensão social, cultural e política.

Nesse sentido, a alfabetização é compreendida como prática discursiva, situada e vinculada às vivências dos sujeitos. Em contrapartida, a análise documental de Pertuzatti (2017\ D7) revela a coexistência de uma visão mais restrita, de caráter instrumental, nos marcos legais e normativos.

A pesquisa de Veiga (2019\ D10), ao investigar a alfabetização em escolas do campo, amplia o debate ao evidenciar a necessidade de considerar as especificidades comunitárias e culturais dos sujeitos do campo, reforçando que os processos de letramento devem dialogar com práticas sociais concretas.



Assim, constata-se que ainda persiste uma disputa de sentidos entre uma alfabetização tecnicista, centrada em habilidades mensuráveis, e uma alfabetização crítico-cultural, orientada pela formação cidadã.

Em termos metodológicos, nota-se o predomínio das pesquisas qualitativas, que se expressam por meio de estudos exploratórios, análise documental, entrevistas e revisões integrativas (D1, D4, D6, D7, D8, D9).

Essa predominância indica um interesse em compreender as práticas educativas a partir das narrativas, percepções e contextos sociais. Contudo, também se encontram variações: Muller (2023\D1) opta por revisão bibliográfica com análise de conteúdo; e Angeli (2019\D8) adota metodologia mista, combinando análise qualitativa com dados quantitativos extraídos do INEP.

Essa diversidade metodológica enriquece o campo, mas também revela uma lacuna: são poucas as pesquisas que desenvolvem intervenções pedagógicas diretas em sala de aula, o que limita o alcance prático dos resultados.

Os resultados apresentados pelas dissertações reforçam a centralidade de alguns desafios. Em primeiro lugar, a formação de professores alfabetizadores ainda apresenta fragilidades, tanto em termos de fundamentação teórica quanto de práticas pedagógicas consistentes.

Em segundo lugar, as políticas públicas carecem de continuidade e coerência, oscilando entre diferentes concepções de alfabetização, o que impacta diretamente a prática docente. Em terceiro lugar, há um tensionamento entre perspectivas tecnicistas e críticas da alfabetização, indicando que a disputa conceitual permanece viva no cenário educacional brasileiro.

Apesar disso, alguns estudos se destacam por suas contribuições específicas: Xavier (2022\D3) ao tratar da alfabetização inclusiva; Veiga (2019\D10) ao incorporar a perspectiva da Educação do Campo; e Angeli (2019\D08) ao problematizar a influência da Avaliação Nacional da Alfabetização sobre políticas locais.

A análise comparativa das dissertações permite afirmar que a alfabetização e o letramento continuam sendo temáticas complexas, que extrapolam a dimensão técnica e adentram o campo das disputas políticas, culturais e sociais. Os estudos revelam que, embora haja avanços normativos e programas de formação, persistem fragilidades estruturais, como a descontinuidade das políticas, a precarização do trabalho docente e a ausência de articulação entre teoria e prática.



Torna-se evidente a necessidade de consolidar a alfabetização e o letramento como políticas de Estado, sustentadas por uma concepção crítica e inclusiva, articuladas à valorização e à formação permanente dos professores.

Ademais, o conjunto das pesquisas evidencia que a diversidade de contextos – seja no campo, nas periferias urbanas ou nas práticas inclusivas – deve ser considerada como elemento fundamental para garantir o direito pleno à alfabetização e ao letramento em uma perspectiva democrática.

O Quadro 2 reúne documentos normativos que tratam diretamente dos descritores “Alfabetização”, “Letramento” e “Educação em Tempo Integral”, evidenciando como essas dimensões foram incorporadas ao ordenamento jurídico e pedagógico brasileiro ao longo do tempo.

A sistematização desses marcos legais e orientadores permite compreender o movimento histórico-normativo que fundamenta as políticas educacionais no país, desde a Constituição Federal de 1988 até programas e propostas curriculares mais recentes. Esse levantamento possibilita analisar de que maneira cada documento dialoga com os princípios constitucionais e contribui para a efetivação do direito à educação, à alfabetização e à formação integral.

QUADRO 2. Documentos normativos que tratam sobre os descritores Alfabetização, Letramento e Educação em tempo integral

DOCUMENTO	TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO	TEMÁTICA LETRAMENTO	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
CF	Garante como direito fundamental a educação básica, com acesso à alfabetização (art. 205 e 208).	Implícito no direito à educação de qualidade.	Prevê progressiva ampliação da jornada escolar (art. 206, VII).
LDB /96	Garante como direito fundamental a educação básica, com acesso à alfabetização (art. 205 e 208).	Implícito no direito à educação de qualidade.	Prevê progressiva ampliação da jornada escolar (art. 206, VII).
Proposta Curricular Do	Promove a alfabetização na	Aborda o letramento como processo	Não trata diretamente do



Estado De Santa Catarina (2014)	idade certa, com metas claras e acompanhamento.	complementar à alfabetização.	tempo integral.
PNAIC (2012)	Foca na alfabetização baseada em evidências científicas, priorizando consciência fonêmica e fluência.	Considera o letramento como consequência da alfabetização efetiva.	Não é foco central, mas pode dialogar com programas integrados.
BNCC (2017)	Estabelece que a alfabetização deve ocorrer preferencialmente até os oito anos de idade (art. 32, § 1º).	Valoriza o desenvolvimento da leitura e escrita como parte da formação básica.	Prevê a jornada ampliada como possibilidade para a formação integral do aluno (art. 34).
PNA Plano Nacional de Alfabetização (2019)	Define objetivos de aprendizagem da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental.	Propõe o letramento como prática social da linguagem nos componentes curriculares.	Enfatiza competências para o desenvolvimento integral, inclusive para a jornada ampliada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As fontes de dados identificados contemplam, em primeiro lugar, documentos oficiais que estruturam e orientam as políticas educacionais nacionais, como leis, diretrizes curriculares e planos, incluindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Esses documentos são analisados com o intuito de identificar as diretrizes normativas e os princípios norteadores da alfabetização e da educação integral no país.

Norberto Bobbio (1995), em sua obra “Teoria do Ordenamento Jurídico”, afirma que o direito deve ser compreendido como um ordenamento, isto é, um conjunto de normas que não existem isoladamente, mas que se organizam em um sistema marcado pela hierarquia, coerência e unidade. No campo educacional, isso significa que cada norma posterior deve dialogar e se articular com a anterior, complementando-a ou atualizando-a, de modo a preservar a coerência do ordenamento jurídico.

No caso da alfabetização, letramento e educação em tempo integral, a Constituição Federal de 1988 ocupa o lugar de norma fundamental, estabelecendo os princípios gerais do direito à educação, à alfabetização e à formação integral (art. 205 a



208). A partir dela, normas infraconstitucionais foram sendo produzidas: a LDB (1996) regulamenta a CF (1988), em âmbito educacional, definindo estrutura e finalidades da educação básica.

Posteriormente, documentos de caráter normativo e orientador, como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), PNAIC (2012), BNCC (2017) e PNA (2019), detalham e operacionalizam esses princípios constitucionais e legais, buscando dar efetividade ao direito fundamental à educação.

Seguindo a lógica bobbian, essas normas não se substituem, mas se integram em um sistema, no qual a Constituição permanece como fundamento de validade das demais. Para um melhor entendimento, o Quadro 3 apresenta um panorama dos principais documentos oficiais que orientam as políticas de alfabetização e educação integral no Brasil, organizados de acordo com seu ano de promulgação ou implementação.

A sistematização evidencia como a legislação e os programas educacionais foram sendo construídos de forma progressiva, a partir da Constituição Federal de 1988 até iniciativas mais recentes, como a BNCC (2017). Essa organização permite compreender não apenas a evolução histórica das políticas, mas também as diferentes ênfases atribuídas à alfabetização, ao letramento e à ampliação da jornada escolar, revelando avanços, permanências e desafios na efetivação do direito à educação básica de qualidade.

QUADRO 3 – Documentos oficiais que orientam as políticas de alfabetização e educação integral

DOCUMENTO OFICIAL	ANO	ENFOQUE NA ALFABETIZAÇÃO	ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996)	1996	Determina que a alfabetização deve ocorrer preferencialmente até os oito anos de idade.	Prevê jornada ampliada para formação integral (art. 34).
Constituição Federal (CF/1988)	1988	Garante o direito à alfabetização como parte da educação básica obrigatória.	Estabelece o dever do Estado em garantir o padrão de qualidade e jornada progressivamente ampliada.



DOCUMENTO OFICIAL	ANO	ENFOQUE NA ALFABETIZAÇÃO	ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012	Formação continuada de professores para alfabetizar até o 3º ano do EF; foco em práticas pedagógicas eficazes.	Possibilidade de articulação com atividades de jornada ampliada, embora não seja foco principal.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Meta 5: alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do EF; estratégias para redução do analfabetismo.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos alunos.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017 (Homologada)	Define direitos de aprendizagem e objetivos da alfabetização até o 2º ano; aborda habilidades de leitura e escrita.	Promove o desenvolvimento integral por meio de competências gerais; incentivo à jornada ampliada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses documentos permitem visualizar de forma sistemática a evolução normativa da alfabetização e da educação integral no Brasil, revelando como os documentos oficiais foram sendo elaborados ao longo do tempo em um movimento de complementaridade, conforme a lógica do ordenamento jurídico discutida por Bobbio (1995). Para o autor, as normas não existem isoladamente, mas integram um sistema jurídico que deve apresentar unidade, coerência e hierarquia.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 ocupa o papel de norma fundamental, da qual derivam e encontram validade os demais instrumentos normativos, como a LDB (1996), a BNCC (2017), o PNAIC (2012) e o PNA (2019).

Essa perspectiva é essencial para compreender a construção das políticas educacionais: cada documento subsequente não substitui o anterior, mas o complementa ou o atualiza, garantindo a continuidade e a efetividade do direito à educação.

Assim, ao aplicar a teoria do ordenamento jurídico de Bobbio ao campo educacional, evidencia-se que a alfabetização e a educação integral não são frutos de iniciativas isoladas, mas constituem um processo histórico-normativo articulado, que busca dar concretude aos princípios constitucionais e responder às demandas sociais e pedagógicas contemporâneas.



A LDB (1996) regulamenta esses princípios, estabelecendo idades e condições para a alfabetização, além de prever a jornada ampliada como instrumento de formação integral. Esses dois documentos formam a base normativa que sustenta todas as demais políticas posteriores.

Já o PNAIC (2012), por sua vez, assume caráter mais operacional, ao oferecer formação continuada e metodologias para garantir a alfabetização na idade certa. Embora tenha contribuído para mobilizar redes de ensino em torno do tema, seu alcance foi limitado pela descontinuidade das políticas públicas e pela pouca integração com a proposta de educação integral.

Já o PNE (2014) avança ao estabelecer metas claras e mensuráveis, como a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano e a ampliação da educação em tempo integral. Nesse sentido, representa um marco de planejamento estratégico que busca dar concretude aos princípios constitucionais. Entretanto, sua implementação enfrenta desafios, como a desigualdade regional e a escassez de investimentos adequados.

A BNCC (2017) detalha os direitos de aprendizagem e os objetivos da alfabetização, aproximando o debate do cotidiano escolar. Sua ênfase no desenvolvimento integral, por meio das competências gerais, dialoga com a proposta da educação integral, mas ainda de modo prescritivo, correndo o risco de desconsiderar as diversidades socioculturais dos estudantes e as condições reais de trabalho das escolas.

Observa-se nesse quadro que, embora os documentos dialoguem entre si e se complementem, ainda há certa fragmentação entre alfabetização e educação integral. Enquanto os programas enfatizam a alfabetização como meta prioritária, a jornada ampliada aparece muitas vezes como apêndice, não plenamente integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, permanece o desafio de construir políticas educacionais coerentes que articulem alfabetização e formação integral de maneira efetiva, garantindo condições materiais e pedagógicas para a realização desse direito.

Esse conjunto de fontes permite uma triangulação teórico-documental, favorecendo uma compreensão ampla e aprofundada sobre como as políticas públicas são formuladas, traduzidas em práticas e reinterpretadas por diferentes agentes envolvidos na educação básica. A análise será conduzida por meio de leitura crítica e categorização temática, o que possibilitará identificar convergências, tensões e lacunas nas propostas educacionais em vigor.



Este trabalho está estruturado em seis capítulos, além das referências bibliográficas, de modo a sistematizar a organização teórica sobre alfabetização, letramento e educação integral.

Cada capítulo foi pensado para possibilitar uma compreensão gradual e aprofundada dos conceitos, das políticas e das práticas relacionadas a esses temas, destacando suas interfaces no contexto educacional brasileiro. Assim, a organização em capítulos busca não apenas ordenar a discussão, mas também oferecer uma linha de raciocínio coerente e articulada, permitindo ao leitor acompanhar a evolução teórica e normativa que sustenta a análise.

2.1 Procedimentos metodológicos a partir da metodologia análise de conteúdo em Bardin (1977)

Para análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, apropriada para pesquisas qualitativas que lidam com dados textuais e documentais. Segundo Bardin (1977), essa técnica possibilita uma leitura aprofundada dos conteúdos, buscando "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (inferências que podem ser replicadas e válidas) a partir de mensagens" (Bardin, 1977, p. 42).

Segundo Bardin (1977), a "Análise de Conteúdo" organiza-se em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas fases não são estanques, pois a coleta, a leitura, a categorização e a interpretação ocorrem em um movimento contínuo de vai e vem, no qual o pesquisador refina constantemente suas hipóteses e interpretações.

Na pré-análise, três tarefas centrais são destacadas: a escolha dos documentos (constituição do corpus), a formulação de hipóteses e objetivos, e a definição de indicadores. O corpus desta pesquisa foi delimitado a partir de levantamento bibliográfico realizado em bases acadêmicas como *SciELO*, *LILACS*, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Periódicos CAPES, bem como em acervos digitais de universidades, utilizando os seguintes descritores: "Alfabetização e Letramento na Educação Integral", "Metodologias de Ensino Aplicadas à Alfabetização" e "Políticas Públicas na Educação Básica".

O recorte temporal definido compreende publicações entre 2014 e 2024, assegurando atualidade na análise. O idioma considerado foi o português, com vistas ao contexto educacional brasileiro.



Critérios de inclusão: trabalhos publicados em português, no período de 2014 a 2024, que abordem de forma direta a alfabetização, o letramento e/ou a educação integral. Critérios de exclusão: trabalhos fora do recorte temporal, publicados em outros idiomas ou sem relação direta com a temática.

Definição das categorias de análise: a partir da leitura flutuante e da identificação dos eixos centrais do corpus, foram definidas três categorias de análise, que organizam a interpretação dos dados: Políticas Públicas de Alfabetização – normas, programas e diretrizes (PNAIC, BNCC, PNE) voltados à alfabetização no contexto da escola de tempo integral.

Práticas Pedagógicas e Metodologias de Ensino – estratégias utilizadas pelos professores para promover alfabetização e letramento em tempo integral. Impactos no Processo de Ensino-Aprendizagem – resultados, desafios e contradições entre discurso normativo e prática escolar. Trecho do corpus: “A BNCC (2017) estabelece que a alfabetização deve ocorrer preferencialmente até o 2º ano do Ensino Fundamental, articulando leitura e escrita como práticas sociais.”

Dessa forma, a análise de conteúdo, além de organizar e classificar as informações coletadas, permite identificar sentidos latentes nos documentos e pesquisas analisados, oferecendo uma compreensão crítica sobre como alfabetização, letramento e educação integral vêm sendo concebidos e implementados nas políticas e práticas educacionais brasileiras.

Concluída a primeira fase da pré-análise, passa-se para a exploração do material, que constitui a segunda etapa da Análise de Conteúdo. Essa fase corresponde à construção das operações de codificação, envolvendo o recorte dos textos em unidades de registro, a definição de regras de contagem e a classificação das informações em categorias temáticas relacionadas ao objeto de estudo.

Bardin (1977) define a codificação como a transformação do conteúdo por meio de recorte, agregação e enumeração, seguindo regras precisas que permitem organizar e representar as características do texto analisado.

No caso desta pesquisa, que aborda a alfabetização, o letramento e a educação em tempo integral, os textos das entrevistas, documentos normativos e anotações de campo foram recortados em unidades de registro (palavras, frases ou parágrafos). A partir desses recortes, identificaram-se palavras-chave como “alfabetização”, “práticas pedagógicas”, “tempo integral”, “desafios” e “políticas públicas”. Em seguida, elaborou-se um resumo de cada trecho, dando origem às categorias iniciais.

Essas categorias iniciais foram agrupadas de acordo com afinidades temáticas, resultando em categorias intermediárias, como, por exemplo: políticas públicas para alfabetização, estratégias pedagógicas na educação integral e desafios enfrentados por professores. Por fim, essas categorias intermediárias foram integradas em categorias finais mais amplas, como políticas educacionais, práticas pedagógicas e condições estruturais.

2.2 Técnica de análise dos dados a partir do método de análise de conteúdo em Bardin (1977)

No processo de organização e interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que possibilita a sistematização de informações a partir de categorias temáticas, de forma a extrair significados e inferências do corpus da pesquisa. A definição das categorias emergiu da articulação entre o referencial teórico e as evidências encontradas nos documentos e relatos analisados, permitindo identificar os principais eixos relacionados às políticas públicas, às práticas pedagógicas e aos impactos no processo de ensino-aprendizagem.

O Quadro 4 apresenta as categorias de análise, os exemplos de códigos extraídos do corpus BNCC, PNAIC e PNE, os trechos representativos e as possíveis conclusões. Essa sistematização visa evidenciar como os discursos e normativas sobre alfabetização e educação integral se materializam na prática, bem como as contradições e desafios que permeiam a relação entre as políticas educacionais.

QUADRO 4 – Categorias de Análise, Códigos e Exemplos de Inferências

Categoria de Análise	Exemplo de Código	Trecho do Corpus	Possível Inferência
Políticas Públicas de Alfabetização	BNCC/ PNAIC PNE	“A BNCC estabelece que a alfabetização deve ocorrer preferencialmente até o 2º ano do Ensino Fundamental.”	O discurso normativo busca padronizar expectativas de aprendizagem, mas pode não considerar as desigualdades regionais.
Impactos no Processo de Ensino-Aprendizagem	Desafios estruturais / Resultados esperados x realidade	“Embora a ampliação da jornada escolar seja prevista no PNE, a infraestrutura das escolas ainda não acompanha as exigências do tempo integral.”	Há distância entre política educacional e realidade prática, limitando a efetividade do direito à educação integral.
Integração Alfabetização-	Alfabetização como base /	“O letramento é considerado como consequência e	A alfabetização não deve ser vista apenas como



Categoria de Análise	Exemplo de Código	Trecho do Corpus	Possível Inferência
Letramento	Letramento como prática social	ampliação da alfabetização efetiva.”	técnica, mas como processo que se articula com práticas sociais da linguagem.

Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

QUADRO 5 – Exemplo de categorização do material

Unidades de Registro (palavras/frases/parágrafos)	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
“A alfabetização deve ocorrer até os oito anos, como prevê a LDB.”	Alfabetização na idade certa	Normas legais sobre alfabetização	Políticas educacionais
“A Constituição garante a educação como direito de todos e dever do Estado.”	Direito à educação	Garantias legais do acesso à alfabetização	Políticas educacionais
“Os programas governamentais nem sempre chegam à realidade das escolas municipais.”	Distanciamento entre políticas e prática	Limitações de implementação	Políticas educacionais

Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

Esse processo de categorização, de caráter indutivo e inferencial, possibilita não apenas compreender os documentos analisados, mas também apreender significados implícitos, evidenciando contradições, limites e potencialidades das políticas de alfabetização e letramento no contexto da escola de tempo integral.



3. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES?

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a educação integral no âmbito da política educacional brasileira, a partir da análise de documentos normativos, programas oficiais e produções acadêmicas que orientam a organização da educação básica.

Busca-se compreender como a ampliação da jornada escolar e a perspectiva de formação integral têm sido concebidas nas políticas públicas, criando as bases para a discussão, nos capítulos seguintes, sobre suas articulações com os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A opção por uma abordagem contextual e descritivo-analítica justifica-se pela necessidade de situar historicamente e normativamente a educação integral no Brasil, delimitando seus fundamentos legais e conceituais, sem antecipar análises mais aprofundadas sobre suas implicações pedagógicas, as quais serão desenvolvidas posteriormente.

Ao abordar essas políticas, busca-se compreender como os conceitos de alfabetização e letramento são concebidos no âmbito da educação integral e de que maneira tais concepções influenciam a organização do ensino, a ampliação dos tempos e espaços educativos e a formação de estudantes leitores e escritores.

Assim, o capítulo contribui para a compreensão do papel das políticas públicas na consolidação de práticas pedagógicas que visam à garantia do direito à educação integral e à alfabetização de qualidade.

A alfabetização, entendida como processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, não se restringe à simples decodificação de palavras. Trata-se de um percurso que envolve a compreensão e a utilização da linguagem como instrumento de comunicação, reflexão e transformação social, em consonância com o entendimento de alfabetização crítica proposta por Freire e Macedo (2015).

A educação em tempo integral visa o desenvolvimento completo dos estudantes, abrangendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento holístico, que envolve as aparências física, social, emocional e cultural. No cenário atual, há uma crescente demanda por abordagens educativas que superem o ensino tradicional, preparando os alunos para os desafios complexos da sociedade contemporânea.



3.1 Educação integral: fundamentos conceituais e pressupostos gerais

A educação integral fundamenta-se na concepção de desenvolvimento pleno do sujeito, compreendendo dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais. Diferentemente de uma visão restrita ao acúmulo de conteúdos escolares, essa perspectiva propõe uma formação ampliada, que reconhece o estudante como sujeito histórico e social, inserido em contextos diversos e desiguais.

No debate educacional brasileiro, a educação integral tem sido associada à ampliação dos tempos, espaços e experiências educativas, exigindo a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

A educação integral fundamenta-se na concepção de desenvolvimento pleno do sujeito, compreendendo dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais. Essa perspectiva ultrapassa a compreensão restrita da educação como mera transmissão ou acúmulo de conteúdos escolares, ao reconhecer o estudante como sujeito histórico e social, constituído em contextos marcados por desigualdades e disputas sociais.

No debate educacional brasileiro, a educação integral tem sido associada à ampliação dos tempos, espaços e experiências educativas, o que implica a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Conforme assinalam Arroyo (2012) e Gadotti (2009), o direito à educação integral relaciona-se diretamente ao direito a “mais tempo” e a “mais experiências formativas”, especialmente para crianças e jovens das classes populares, historicamente privados de oportunidades educativas amplas e diversificadas.

Para que essa perspectiva se concretize no cotidiano escolar, torna-se indispensável a sustentação em uma teoria pedagógica consistente, compreendida como elemento sine qua non para a efetividade da prática educativa orientada à formação integral dos sujeitos (Saviani, 2011). Nesse sentido, faz-se necessário discutir, ainda que em linhas gerais, a relação ou, mais precisamente, a unidade entre teoria e prática no campo da pedagogia.

Essa discussão parte do pressuposto de que é preciso superar a dicotomia tradicionalmente estabelecida entre teoria e prática, frequentemente concebidas como instâncias opostas ou hierarquizadas. Conforme Saviani (2019), teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana e, nessa condição, devem ser consideradas em suas especificidades. Contudo, embora distintas, não são dissociáveis, pois se articulam de forma orgânica.



O processo de alfabetização emancipadora proposto por Paulo Freire encontra, nas escolas de tempo integral, um espaço potencialmente significativo para sua efetivação, especialmente por se tratar de ambientes marcados pela pluralidade, pela complexidade social e pela constante transformação. A ampliação dos tempos e espaços educativos pode favorecer práticas alfabetizadoras mais dialógicas, contextualizadas e comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

A experiência da escola de tempo integral não é recente na história da educação brasileira, tendo sido objeto de diferentes políticas públicas ao longo do século XX e início do século XXI. Destacam-se, nesse percurso, as ações de Anísio Teixeira, que, durante sua gestão no Rio de Janeiro (1931–1935), implementou escolas organizadas em dois turnos, sendo um deles destinado a atividades de caráter social (Dórea, 2000). Posteriormente, como Secretário de Educação e Saúde da Bahia (1947–1951), deu continuidade ao seu Projeto de Escola de Tempo Integral, reafirmando uma concepção ampliada de educação.

Após o período da ditadura militar, a proposta de educação integral foi retomada no governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro (1983–1987), com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro. Em seguida, surgiram os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), durante o governo Collor (1990–1992), e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), no governo Itamar Franco (1992–1995). No município de São Paulo, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados na gestão de Marta Suplicy (2001–2004), dialogam com o conceito de cidade educadora, compreendendo a cidade como território educativo e reconhecendo seus diferentes espaços, tempos e atores.

No âmbito das políticas nacionais, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabelece, em sua Meta 6, a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2014). Essa diretriz evidencia que o enfrentamento do fracasso no processo de alfabetização passa pela ampliação das oportunidades educativas, mas também pela problematização das condições em que essa educação é desenvolvida.

O próprio PNE reconhece que a educação integral não se reduz à ampliação da jornada escolar, embora considere o aumento do tempo de permanência na escola uma estratégia relevante para a promoção da equidade e da qualidade educacional. Para os



estudantes matriculados nessa modalidade, torna-se necessário garantir múltiplas oportunidades de aprendizagem, por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, articuladas a um Projeto Político-Pedagógico integrado e integrador.

Nessa mesma direção, o Decreto nº 7.083/2010, que instituiu o Programa Mais Educação, define como integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, seja na escola ou em atividades escolares (Brasil, 2010).

Embora o Programa Mais Educação (PME), não seja compreendido aqui como uma política pública autônoma, mas como estratégia operacional da política nacional de educação integral, sua emergência e configuração não podem ser dissociadas do contexto mais amplo das políticas sociais implementadas no Brasil nos anos 2000. Nesse sentido, o PME deve ser analisado como expressão de uma determinada racionalidade estatal que articula educação, proteção social e combate às desigualdades.

A formulação e implementação de políticas públicas, especialmente as sociais, decorrem de processos complexos que envolvem disputas ideológicas, negociações institucionais, interesses econômicos e conjunturas históricas específicas. Conforme destaca Souza (2006), o Estado moderno opera sob uma autonomia relativa: possui margem de atuação própria, ainda que permeável a pressões externas e internas. Essa autonomia permite a formulação de políticas que respondem simultaneamente a demandas sociais, a projetos políticos e a compromissos econômicos.

É nesse movimento entre Estado, sociedade e contexto histórico que se insere o Programa Mais Educação. Vinculado às diretrizes do Ministério da Educação e formalizado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o programa emerge no interior de uma agenda social mais ampla, marcada por políticas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família.

O documento do MEC “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (2009) fundamenta a ampliação do tempo escolar na necessidade de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. A educação integral é apresentada como resposta às vulnerabilidades vivenciadas por estudantes das camadas populares, articulando: ampliação da jornada escolar; oferta de atividades culturais, esportivas e pedagógicas; proteção social; melhoria da aprendizagem.

O PME, nesse contexto, assume caráter socioeducativo: não apenas amplia o tempo escolar, mas também se propõe a formar e proteger crianças e jovens em situação



de vulnerabilidade. Contudo, essa dupla função, educativa e assistencial revela uma ambiguidade estrutural.

Como argumenta Vasconcelos (2012), a origem do PME está vinculada ao cumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família. A exigência de frequência escolar como critério para manutenção do benefício reforça a centralidade da educação no combate à pobreza.

Essa articulação evidencia dois aspectos relevantes: a educação é mobilizada como instrumento de legitimação das políticas de transferência de renda; a ampliação do tempo escolar aparece como estratégia de controle social e garantia de permanência na escola.

Assim, o PME pode ser compreendido como parte de uma política social integrada, em que educação e assistência social convergem para enfrentar desigualdades estruturais. Apesar de seus objetivos de democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação, o Programa Mais Educação enfrentou desafios significativos: insuficiência de infraestrutura nas escolas; precarização das condições de trabalho; dependência de parcerias externas; descontinuidade orçamentária; fragilidade na integração curricular entre turno regular e atividades do contraturno.

Em muitos contextos, a ampliação do tempo não foi acompanhada de reorganização pedagógica consistente, o que limitou seu potencial transformador. A educação integral, por vezes, reduziu-se à soma de oficinas desconectadas do currículo formal.

Sob uma perspectiva crítica, o PME revela-se ambivalente. Por um lado, representa avanço na tentativa de articular políticas educacionais e sociais, reconhecendo que desigualdade educacional está intrinsecamente ligada à desigualdade socioeconômica. Por outro, insere-se em uma lógica de governança que combina proteção social com mecanismos de regulação da população vulnerável.

A ampliação do tempo escolar pode ser interpretada tanto como uma estratégia emancipatória de ampliação cultural e formativa, bem como, quanto como dispositivo de gestão da pobreza e contenção social. Essa ambivalência evidencia que políticas públicas não são neutras: carregam projetos de sociedade, concepções de Estado e disputas ideológicas.

O Programa Mais Educação expressa o movimento de articulação entre política educacional e política social no Brasil contemporâneo. Sua criação revela a autonomia



relativa do Estado na formulação de respostas às desigualdades, mas também evidencia as limitações estruturais e políticas que condicionam sua implementação.

Se, por um lado, o PME ampliou o debate sobre educação integral e fortaleceu a pauta da permanência escolar, por outro demonstrou que a efetivação de uma formação integral exige mais do que ampliação temporal: demanda integração curricular, financiamento contínuo, formação docente e compromisso político duradouro.

Assim, o Programa Mais Educação constitui-se como experiência emblemática das potencialidades e contradições das políticas públicas brasileiras de educação integral, refletindo tanto avanços sociais quanto tensões inerentes ao papel do Estado na gestão das desigualdades.

Contudo, permanece o desafio de assegurar que a ampliação do tempo escolar se traduza em melhoria efetiva da qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização, o que demanda condições pedagógicas, estruturais e políticas adequadas, bem como a responsabilização do poder público e das instituições educacionais.

A prática social constitui-se como o elemento que confere sentido à teoria, operando simultaneamente como seu fundamento, sua finalidade e seu critério de verdade. Nessa perspectiva, a prática social assume uma condição ontológica, na medida em que orienta e valida a elaboração teórica. Assim, a teoria depende radicalmente da prática, devendo manter-se alinhada às condições concretas da realidade social (Saviani, 2019).

No âmbito da educação escolar, essa unidade entre teoria e prática revela-se essencial para a compreensão da especificidade do processo educativo e para a intervenção consciente nos condicionantes sociais que o atravessam. A teoria pedagógica, nesse sentido, não se reduz a um conjunto abstrato de princípios, mas constitui um instrumento fundamental para interpretar, organizar e orientar a prática pedagógica, possibilitando que esta se realize de forma intencional, crítica e socialmente comprometida.

Saviani (2021) destaca que, no campo educacional, coexistem distintos circuitos que atribuem diferentes pressupostos e finalidades ao processo educativo. Entre eles, sobressai um primeiro circuito no qual tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da educação são externos ao próprio campo educacional, reduzindo-a a um mero meio ou ponto de passagem. Nesse circuito, as chamadas ciências da educação como a sociologia, a psicologia, a economia e a antropologia, tomam a educação como



objeto de análise, interpretando-a a partir de seus próprios referenciais teóricos e metodológicos.

Nessa lógica, a educação passa a ser compreendida como um fenômeno sociológico, psicológico ou econômico, e sua especificidade pedagógica tende a ser secundarizada. O processo educativo converte-se, assim, em campo de verificação de hipóteses formuladas no interior dessas disciplinas, contribuindo prioritariamente para o enriquecimento de seus respectivos acervos teóricos, conforme assinala Saviani (2021).

Essa concepção manifesta-se, por exemplo, na recorrente adoção de teorias psicológicas com destaque para a teoria histórico-cultural, como principal fundamento da prática educativa. Embora tais teorias ofereçam contribuições relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano, Newton Duarte (2016) alerta para a necessidade de reconhecer a natureza e a especificidade do campo psicológico. A teoria histórico-cultural constitui um importante referencial para elucidar aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, mas não pode, por si só, substituir uma teoria pedagógica.

Desse modo, torna-se fundamental compreender que as contribuições da psicologia devem ser incorporadas de forma articulada a uma teoria pedagógica cujo objeto específico seja a educação escolar. Somente a partir dessa articulação é possível assegurar a unidade entre teoria e prática, bem como orientar o trabalho pedagógico em direção a um projeto educativo comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a transformação da realidade social.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar frequentemente associada às políticas de educação integral, não se configura como um fim em si mesma. Trata-se de uma estratégia que pode potencializar aprendizagens significativas, desde que articulada a um projeto pedagógico consistente, socialmente referenciado e sustentado por fundamentos teóricos que orientem a prática educativa de forma crítica e emancipadora.

3.2 A educação integral no marco legal da educação brasileira

Do ponto de vista normativo, a Constituição Federal de 1988 estabelece, nos artigos 205 e 206, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada pelo princípio do pleno desenvolvimento da pessoa e pela garantia de padrão de qualidade. Esses dispositivos constituem a base legal para a construção de políticas voltadas à educação integral no país.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei nº 9.394/1996) aprofunda esse entendimento ao organizar a educação básica e explicitar a perspectiva de formação integral dos educandos. O artigo 24 estabelece a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos, enquanto o artigo 34 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental (Brasil, 1996).

Alterações posteriores, como a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), definem a jornada em tempo integral como aquela com duração mínima de sete horas diárias, diferenciando-a da jornada parcial. Já a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), reforça essa ampliação no ensino médio, ao estabelecer o aumento progressivo da carga horária anual para até 1.400 horas

Além disso, a LDB explicita, no artigo 29, que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, e, no artigo 35, que o ensino médio deve considerar a formação integral do estudante, incluindo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Esses dispositivos legais consolidam a educação integral como princípio orientador da educação básica brasileira (Brasil, 1996)

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) representa um marco na institucionalização da educação em tempo integral como política pública de alcance nacional. A Meta 6 do PNE estabelece o compromisso de ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014)

Para alcançar essa meta, o plano propõe estratégias que envolvem a ampliação da infraestrutura escolar, a diversificação das atividades pedagógicas, a formação de profissionais da educação e a articulação da escola com outros espaços educativos e culturais do território. O PNE (2014-2024) também destaca a necessidade de considerar as especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas e de estudantes com deficiência.

Apesar desse arcabouço normativo, os dados de monitoramento do PNE (2014-2024), indicam avanços lentos. Entre 2013 e 2022, o percentual de matrículas em tempo integral nas escolas públicas brasileiras passou de 13,6% para 18,2%, permanecendo abaixo do patamar previsto para o período. Esses dados evidenciam os desafios estruturais e financeiros para a efetivação da educação integral no país.

No contexto das políticas mais recentes, destaca-se a criação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023. O programa tem como objetivo fomentar novas matrículas em regime integral, por meio de assistência técnica



e financeira aos entes federados, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

Entre as ações previstas estão a reorganização curricular alinhada à educação integral, a diversificação de materiais pedagógicos, o fortalecimento das redes de ensino e o desenvolvimento de mecanismos de avaliação contínua.

De acordo com dados do Censo Escolar, observa-se um crescimento das matrículas em tempo integral, especialmente na educação infantil e no ensino médio, embora o ensino fundamental ainda apresente percentuais mais reduzidos.

As produções acadêmicas e institucionais apontam que a expansão da educação integral, quando associada a investimentos em infraestrutura, currículo e formação docente, pode contribuir para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. No entanto, também alertam para o risco de redução dessa política a uma estratégia de proteção social, dissociada de um projeto pedagógico emancipador.

A análise das produções normativas e acadêmicas evidencia que a educação integral ocupa posição estratégica na política educacional brasileira, sendo concebida como um direito e como um instrumento de enfrentamento das desigualdades educacionais. O arcabouço legal construído ao longo das últimas décadas demonstra avanços importantes na institucionalização dessa modalidade, embora persistam desafios relacionados à sua efetivação.

Ao delimitar os fundamentos legais e conceituais da educação integral, este capítulo oferece o suporte necessário para a compreensão das políticas públicas que orientam a organização da educação básica. Nos capítulos seguintes, essa contextualização será aprofundada a partir da análise específica da alfabetização e do letramento nas políticas públicas e de suas articulações com a educação integral, focalizando suas implicações para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) despontam como documentos normativos fundamentais para a análise, uma vez que estruturam o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, bem como orientam a organização da jornada escolar e o desenvolvimento integral dos educandos (Brasil, 1996).

A Constituição Federal em seus artigos 205 e 206, estabelece princípios relacionados ao direito universal à educação, ao padrão de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida, configurando o marco legal de maior abrangência (Brasil, 1996).



Já a LDB (1996), em seus artigos 24, 29, 31, 34 e 35, com alterações promovidas pelas Leis nº 12.796/2013 e nº 13.415/2017, orienta a carga horária mínima, a progressiva ampliação da jornada escolar e a perspectiva integral de formação, desde a educação infantil até o ensino médio. A utilização desses dispositivos legais, portanto, fundamenta metodologicamente a investigação ao oferecer parâmetros normativos que permitem articular a análise da alfabetização e do letramento às políticas educacionais vigentes.

[...] A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), faz várias referências ao desenvolvimento integral dos educandos e à jornada em tempo integral. A preocupação com a carga horária escolar está presente no artigo 24 da LDB, que estabelece regras comuns para a organização da educação básica, incluindo: I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver [...] (Brasil, 2017 s/p).

Na educação básica, a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), trouxe um avanço importante ao explicitar a concepção de jornada em tempo integral, definindo-a como aquela com duração mínima de 7 (sete) horas diárias. Já a jornada parcial foi estabelecida em 4 (quatro) horas diárias.

Essa diferenciação legal evidencia a intenção do legislador em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, articulando-se com a perspectiva de formação integral prevista na LDB e em consonância com a meta de qualificação da educação básica (Brasil, 2013).

[...] No ensino fundamental, embora a média de 4 horas diárias (800 horas/200 dias) represente, na prática, o ensino parcial, a LDB aponta para o aumento progressivo dessa jornada: Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. No ensino médio, com as alterações feitas pela Lei nº 13.415/2017, a oferta de educação em tempo integral torna-se explícita (1.400 horas/200 dias), embora não se estabeleça um prazo para seu alcance: Art. 24 I [...] § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 [...] (Brasil, 2017 p. 05).

Além da ampliação da jornada escolar, a LDB também traz determinações claras sobre a educação numa perspectiva integral. No artigo 29, que trata da educação infantil, preconiza que: [...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus



aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...] (Brasil, 1996, p. 32).

Para o ensino médio, o artigo 35, parágrafo 7º, determina que: os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socio emocionais (Brasil, 2017). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), estabelece o aumento da jornada escolar para o tempo integral como uma meta nacional.

A Meta 6 do PNE 2014 determina: Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2014, s/p).

O plano também destaca a preocupação com a qualidade da educação em tempo integral, propondo que a permanência mínima na escola seja de sete horas, com infraestrutura adequada e atividades multidisciplinares. Além disso, o plano sugere consultas prévias às populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas. As estratégias para alcançar a Meta 6 incluem:

a) Promover a oferta de educação básica pública em tempo integral com atividades pedagógicas e multidisciplinares, garantindo pelo menos 7 horas diárias de permanência dos alunos.

b) Instituir um programa colaborativo para construir escolas com padrão arquitetônico adequado, priorizando comunidades pobres e vulneráveis.

c) Manter um programa nacional para ampliar e reestruturar escolas públicas, instalando quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas e outros equipamentos, além de formar recursos humanos para a educação em tempo integral.

d) Fomentar a articulação da escola com diferentes espaços educativos e culturais, como bibliotecas, museus e centros comunitários.

e) Estimular a oferta de atividades para ampliar a jornada escolar por entidades privadas de serviço social em articulação com a rede pública de ensino.

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

g) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa



etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

h) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, s/p).

Apesar dos dispositivos legais que evidenciam a busca pela educação de qualidade em tempo integral como uma decisão de Estado, consubstanciada em leis aprovadas pelo parlamento brasileiro, os resultados educacionais do país em relação ao alcance da Meta 6 do PNE revelam uma realidade desafiadora (Brasil, 2014).

As vantagens da Educação em Tempo Integral, perpassa por vários aspectos, entre eles, promove o desenvolvimento acadêmico, físico, emocional e social dos alunos; reduz desigualdades educacionais, oferecendo a todos os alunos acesso a atividades e recursos variados; oferece um ambiente seguro e educativo para crianças durante o dia, auxiliando famílias onde os pais trabalham em período integral; estudos mostram que alunos em escolas de tempo integral apresentam melhores resultados acadêmicos; proporciona esportes, artes, música e programas de habilidades para a vida, desenvolvendo talentos e interesses diversos (Brasil, 2024).

Quanto aos desafios da Educação em Tempo Integral, tem-se a necessidade de investimentos significativos em infraestrutura, alimentação, transporte e recursos humanos; exige capacitação de professores para lidar com a carga horária estendida e integrar atividades diversas; o currículo deve equilibrar atividades acadêmicas e extracurriculares; requer o envolvimento de toda a comunidade escolar para o sucesso do modelo (Brasil, 2024).

Segundo Arroyo (2012, p. 33), “o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola”. Desse modo, a (ETI) pode ser vista como uma possibilidade de proporcionar maiores vivências, de escolarização e socialização, demonstrando preocupação com a infância e adolescência populares e desempenhando um papel importante na promoção da socialização e na formação de habilidades socio emocionais.

A convivência prolongada entre os estudantes favorece a construção de relações sólidas, a colaboração em equipe e o desenvolvimento da empatia, aspectos fundamentais para a formação integral dos indivíduos (Gadotti, 2009).



Para Giolo (2012, p. 99), “o tempo integral, como pode ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender”. O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada.

Conforme Andrade e Duarte (2023), no dia 31 de julho de 2023, o governo federal brasileiro oficialmente deu início ao programa “Escola em Tempo Integral” (Lei Federal nº 14.640/2023). Este projeto, gerido pelo Ministério da Educação, tem como objetivo concretizar a meta nº 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE (Lei nº 13.005/2014), que visa assegurar a educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, para que pelo menos 25% dos estudantes do ensino básico possam ser atendidos.

De acordo com o Ministério da Educação Brasil, esse programa tem como propósito fortalecer a atuação colaborativa entre os entes federados, ao mesmo tempo que contribui para enfrentar o baixo nível de incremento dos objetivos expressos do PNE (Brasil, 2023, p. 04).

A meta inicial é fomentar um milhão de novas matrículas em tempo integral na primeira rodada de pactuação do projeto. Para isso, "a necessidade orçamentária para 2023 e 2024 é de R\$ 4,00 bilhões (50% em 2023 e 50% em 2024). Para os exercícios seguintes, somente haverá impacto orçamentário-financeiro se houver novos ciclos de pactuação" (Brasil, 2023, p. 04).

O Painel de Monitoramento das Metas do PNE (2014) revela que "o percentual de matrículas em tempo integral nas escolas públicas do Brasil avançou de 13,6% em 2013 para 18,2% em 2022" (Brasil, 2023, p. 05). Ou seja, uma variação de 4,6% ao longo dos 09 anos decorridos. A meta neste indicador é atingir o índice de 25% até 2024. Assim, a (ETI) emerge como uma alternativa para promover uma educação mais abrangente e inclusiva, proporcionando um ambiente educativo mais rico e estimulante para os alunos (Souza *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral propõe uma visão de currículo integrador contextualizado no território, visando desenvolver em cada escola práticas que materializem, de forma inclusiva, equitativa, sustentável e contemporânea, a garantia de aprendizagens orientadas pelo desenvolvimento de competências gerais.



Essas competências devem assegurar a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a vida (Souza *et al.*, 2020).

Para alcançar esses objetivos, é crucial que a Educação Integral revise os processos avaliativos, fornecendo pautas de observação e formação pedagógicas que ampliem a reflexão sobre as condições estruturantes, as práticas de gestão e as práticas de ensino e de aprendizagem.

Conforme Souza *et al.*, (2020), o processo deve ser participativo, envolvendo o monitoramento e a coconstrução da articulação entre "o que" ensinar, aprender e avaliar e "o como" situar esses objetivos no Território Educativo, permitindo, assim, o engajamento de todos os sujeitos envolvidos.

A educação integral, frequentemente entendida apenas como um maior tempo que crianças e jovens passam na escola, é apresentada em documentos oficiais e pesquisas como uma verdadeira oportunidade para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de se desenvolverem plenamente nos âmbitos físico, mental e social. No entanto, devido à grande desigualdade presente no Brasil, essa oportunidade também se direciona para a proteção social.

Diante da situação de pobreza e exclusão em que muitas crianças e jovens do nosso país se encontram, a educação integral é frequentemente vista como uma alternativa de proteção social para aqueles que vivem em condições precárias. Essa percepção associa a educação em tempo integral a uma forma de afastar crianças e adolescentes da criminalidade, ou seja, de “retirá-los da rua” (Andrade e Duarte, 2023, p. 4).

Essa visão destaca a dualidade da educação integral no Brasil, enquanto é uma estratégia para o desenvolvimento integral dos alunos, também serve como uma medida de proteção social em um contexto de profunda desigualdade.

A Lei nº 14.640 de 2023 promove a assistência técnica e financeira, facilitando novas matrículas em regime integral (período igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais), com foco principal nos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Os recursos governamentais destinam-se a: aprimoramento das redes; reorganização curricular de acordo com a Educação Integral; diversificação dos materiais pedagógicos; desenvolvimento de índices de avaliação contínua (Brasil, 2023 p.02).



De acordo com os dados do último Censo Escolar, realizado em 2022, cerca de 57% dos estudantes matriculados nas creches estão vinculados a estudos em Tempo Integral. Na pré-escola, o número de crianças assistidas em regime integral aumentou de 11,3% em 2018 para 12,8%. No Ensino Fundamental, a proporção de matrículas em tempo integral foi de 3,1% na rede privada e 14,4% na rede pública (Brasil, 2023).

No Ensino Médio, 19% dos estudantes permanecem na escola por até sete horas diárias, enquanto nas instituições particulares essa proporção é de apenas 9% (Brasil, 2023).

Os dados mostram que a necessidade de permanência por um período maior nas instituições de ensino é uma preocupação crescente tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Contudo, é essencial considerar estratégias curriculares que atendam às necessidades desses estudantes sem cair no mero assistencialismo.

É importante ressaltar que a educação em Tempo Integral no Brasil possui um histórico marcado por avanços e retrocessos. No entanto, as legislações atuais e a crescente valorização dessa modalidade de ensino indicam um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros.

Nesse sentido cabe aos gestores educacionais e à sociedade como um todo investir na implementação e aprimoramento dessa política educacional, visando garantir uma formação de qualidade para as futuras gerações.

De acordo com Esquinsani (2024), essa modalidade possibilita uma educação mais completa e integrada. Ao ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, é possível oferecer uma variedade de atividades que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências não apenas acadêmicas, mas também sociais, culturais e emocionais.

Nesse sentido, ela se alinha com os princípios freireanos, pois proporciona espaços e momentos para que os estudantes possam refletir sobre sua realidade, questionar, debater e buscar soluções para os problemas que os cercam. A vivência de diferentes experiências dentro e fora da sala de aula amplia o repertório dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica e consciente.

Ademais, o ambiente escolar em tempo integral potencializa uma maior aproximação entre alunos e professores, criando vínculos mais sólidos e favorecendo uma relação de confiança e respeito. A partir dessa relação, os educadores podem atuar como mediadores do conhecimento, estimulando a curiosidade, o diálogo e a participação ativa dos estudantes. No entanto, é importante destacar que a



implementação da Educação em Tempo Integral requer investimentos significativos por parte do Estado e da sociedade (Esquinsani, 2024).

É fundamental garantir uma infraestrutura adequada, profissionais qualificados e recursos pedagógicos diversificados. Além disso, é preciso assegurar que a educação em tempo integral seja acessível a todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. Por esse motivo, pesquisas futuras podem contribuir para ilustrar a realidade da Educação Integral, a partir de pesquisas in loco, bem como a partir da apresentação da modalidade pelos próprios estudantes (Esquinsani, 2024)

A Educação em Tempo Integral, quando aliada à perspectiva freireana, proporciona uma educação mais abrangente, participativa e emancipadora. Ao ampliar o tempo de convívio dos estudantes na escola e proporcionar atividades que estimulem o protagonismo e a reflexão crítica, esse modelo educacional contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, é necessário que haja um comprometimento efetivo por parte dos governos e da sociedade para garantir a efetivação desse modelo em todas as escolas (Schmitz e Souza, 2016). As crianças passam uma parte significativa de suas vidas na escola, e a suposição natural é que mais tempo na escola resultaria em maior aprendizado. No entanto, a qualidade desse tempo é crucial. Se a qualidade for baixa, as crianças podem aprender menos do que aprenderiam sob a supervisão de um adulto em casa.

Embora os resultados sejam promissores, é importante considerar que a melhoria nas notas pode ser atribuída a uma combinação de fatores. Mais estudos são necessários para identificar especificamente quais aspectos do programa são os mais eficazes. A experiência de São Paulo sugere que a implementação de escolas de tempo integral com um currículo bem estruturado, professores dedicados e uma variedade de atividades pode ter um impacto positivo significativo na aprendizagem dos alunos.

[...] No estado do Pernambuco, situado no Nordeste do Brasil, o programa de escola em tempo integral, que é operacionalizado em dois formatos distintos: o semi-integral, com uma jornada de 35 horas aulas por semana, e o período integral, com 45 horas aulas semanais, tem demonstrado resultados positivos no que se refere ao desempenho acadêmico dos estudantes do ensino médio. As escolas participantes do programa aumentaram de 3.3 para 5 horas semanais a carga horária de matemática, e de 4.2 para 5 horas a carga horária de português. Semelhante ao programa em São Paulo, os alunos receberam um currículo diversificado que incluía uma disciplina chamada "projeto de vida". Essa disciplina permitiu que os alunos explorassem temas como valores comunitários, educação financeira e gestão de negócios. Além disso, assim como em São Paulo, os professores desse programa dedicavam-se



exclusivamente à escola de tempo integral e recebiam uma compensação extra. Foram também realizadas melhorias na infraestrutura das escolas, incluindo a criação de laboratórios de artes e salas para estudo em grupo. Os alunos das escolas de tempo integral tiveram desempenho em matemática e linguagem superior em comparação aos alunos de escolas regulares. Os resultados positivos são maiores nas escolas que ofertam atividades extras, como reforço escolar, além do incremento de horas de matemática e português [...] (Rosa *et al.*, 2022 p.17).

Os programas de escolas de tempo integral em Pernambuco e São Paulo mostram que a combinação de aumento da carga horária, currículo diversificado, dedicação exclusiva dos professores, e melhorias na infraestrutura escolar podem ter um impacto positivo significativo no desempenho acadêmico dos alunos.

No entanto, para compreender plenamente os fatores que contribuem para esses resultados, mais pesquisas são necessárias. Essas iniciativas destacam a importância de um planejamento educacional abrangente que considere tanto a quantidade quanto a qualidade do tempo dedicado ao aprendizado.

Segundo Arroyo (2012), faz-se necessária uma mudança substantiva de olhar em relação às crianças e aos adolescentes em formação. Tal deslocamento implica abandonar conceitos históricos que os responsabilizam individualmente ou os classificam como membros de coletivos inferiorizados sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo ou das periferias frequentemente estigmatizados na cultura política brasileira como sujeitos a serem “salvos” por meio da escola e de ações moralizadoras.

Em contraposição, Arroyo (2012), propõe que esses sujeitos sejam compreendidos como vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais marcadas pela dominação, subordinação e inferiorização.

Essa mudança de definição, de vulneráveis para vítimas, redefine profundamente os programas e as políticas socioeducativas, bem como a postura ética e profissional dos educadores (Arroyo, 2012). Nessa direção, a centralidade dos programas que sustentam a educação integral e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas reside no reconhecimento do direito das crianças e dos adolescentes a tempos e espaços mais dignos de formação.

A vulnerabilidade social que atravessa a infância e a juventude das classes populares manifesta-se na precariedade dos espaços educativos, na desigualdade social e na desumanização dos tempos de vida, limitando o exercício da liberdade e das escolhas éticas. Assim, a educação integral assume um papel estratégico na construção de condições mais humanas de existência e aprendizagem.



Considerando as profundas desigualdades que caracterizam um país de dimensões continentais como o Brasil, destaca-se a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos que expressem a identidade da escola a partir de sua comunidade.

Tais projetos devem orientar as ações pedagógicas cotidianas com base no contexto e nas necessidades locais, planejando práticas que considerem os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos estudantes e valorizem suas produções, ideias e criatividade, por meio das artes, da cultura, das atividades físicas e das tecnologias.

Conforme Campos (2015), a articulação entre o micro e o macro, em permanente diálogo, configura-se como um compromisso coletivo voltado à responsabilidade pela instrução de todos os estudantes. Trata-se de uma ação estratégica que fundamenta o trabalho pedagógico coletivo e teoricamente orientado, capaz de enfrentar as dificuldades de aprendizagem presentes na escola pública.

Nesse processo, cabe à gestão pedagógica liderar e coordenar o trabalho educativo, assegurando que o ensino e a aprendizagem dos estudantes permaneçam no centro das ações escolares (Campos, 2015).



4. CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esse capítulo busca contextualizar a consolidação do conceito de letramento nas últimas décadas, representando um avanço significativo na formulação das políticas públicas educacionais brasileiras, ao deslocar a alfabetização de uma compreensão estritamente técnica para uma perspectiva social, cultural e histórica.

Conforme afirma Magda Soares (2009), enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita em contextos significativos, sendo ambos processos indissociáveis na formação do sujeito leitor e escritor.

O termo letramento foi introduzido no Brasil por Mary Kato, em 1986, e posteriormente consolidado no campo acadêmico e educacional por pesquisadoras como Kleiman (1995), Mortatti (2006) e Soares (1998; 2001; 2009; 2013). Essas autoras enfatizam que a leitura e a escrita extrapolam o domínio do código, configurando-se como práticas sociais vinculadas às experiências culturais e históricas dos sujeitos.

Esse entendimento passou a influenciar diretamente a elaboração de documentos normativos e programas governamentais, que passaram a reconhecer a alfabetização como um direito social fundamental para a participação cidadã.

O entendimento de Paulo Freire (1987), também exerce papel central nesse debate. Ao afirmar que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987), Paulo Freire amplia o conceito de alfabetização, situando-o no campo da formação crítica e emancipatória.

Essa visão aproxima-se do conceito de educação integral, entendida como a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões cognitiva, social, cultural, ética e política, influenciando a construção de políticas públicas comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento.

4.1 Constituição Federal e LDB: fundamentos legais da alfabetização e do letramento

A Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada pelo pleno desenvolvimento da pessoa, pela cidadania e pela qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esse marco constitucional cria as bases para a formulação de políticas públicas voltadas à alfabetização, ao letramento e à educação integral.



Nesse contexto, como afirma Pertuzatti (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) constitui o principal marco legal da educação brasileira, ao definir princípios, finalidades e responsabilidades dos sistemas de ensino. A LDB legitima a alfabetização e o letramento como direitos educacionais e cria condições institucionais para a implementação de políticas públicas voltadas à formação docente, ao currículo e à avaliação.

Pertuzatti (2017), ressalta que a trajetória histórica das LDBs desde a primeira versão, de 1961, passando pela Lei nº 5.692/1971, até a LDB de 1996 evidencia uma evolução gradual no reconhecimento do direito à educação e na superação de práticas excludentes, ainda que permeada por disputas ideológicas e limitações estruturais. A LDB de 1996 consolida uma compreensão mais democrática e inclusiva, alinhando-se às concepções de alfabetização e letramento como práticas sociais e como dimensões centrais da formação integral.

Enquanto a LDB de 1961 manteve práticas elitistas e excludentes, os programas e diretrizes posteriores como PROFA (2001), PNAIC (2012), BNCC (2017) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019), (programas que serão contextualizados em outros capítulos), buscam articular alfabetização, letramento e desenvolvimento integral, reconhecendo a alfabetização não apenas como domínio técnico da escrita, mas como prática social capaz de promover participação ativa, cidadania e inclusão (Muller, 2023)

Dessa forma, a análise histórica da LDBs permite compreender como o marco legal evoluiu para sustentar políticas públicas que vinculam aprendizagem da leitura e escrita a práticas educativas mais amplas, inclusivas e contextualizadas. Posteriormente, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que modificou a estrutura de ensino ao unificar o curso primário e o antigo ginásio em um só curso de 1º grau. Essa legislação foi instituída no contexto da ditadura civil-militar e refletiu tanto permanências quanto mudanças nas concepções educacionais em debate à época (Souza, 2021).

O terceiro marco foi a aprovação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O texto havia sido apresentado ao Congresso em 1989 e consolidou a definição de uma base nacional comum para a educação. Segundo Muller (2023), a proposição estava alinhada ao projeto “Acorda Brasil, está na hora da escola”, anunciado no início do governo FHC, que previa a definição de conteúdos mínimos e matérias obrigatórias em todos os estados brasileiros.



De forma geral, as LDB,s constituíram como a principal norma que estabelece os princípios da educação nacional, abrangendo finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira docente. Por ser uma lei que se renova conforme as transformações sociais, cabe à Câmara dos Deputados promover suas atualizações. Nesse sentido, sua importância reside em nortear os rumos da educação, assegurando direitos e responsabilidades ao povo brasileiro (Muller, 2023).

No cenário da década de 1990, em forte sintonia com orientações de políticas internacionais, a LDB (1996) foi complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1998) para a Educação Básica, consolidando um movimento de reorganização e padronização da educação no país.

A LDB (1996), ao estabelecer diretrizes e princípios gerais para a educação nacional, funciona como um alicerce fundamental para a formulação de políticas públicas voltadas à alfabetização e ao letramento.

A partir da década de 1990, a LDB foi complementada por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2014/2024), consolidando um movimento de reorganização curricular alinhado às orientações internacionais e às demandas por qualidade e equidade educacional. Nesse cenário, surgem programas específicos voltados à alfabetização.

Ao regulamentar a organização do ensino e definir responsabilidades do Estado e dos sistemas de ensino, a LDB (1996) cria condições legais e institucionais para a implementação de programas específicos de formação de professores, currículo e avaliação, como o PROFA (2001), o PNAIC (2012) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019).

Dessa forma, a LDB (1996) não apenas legitima a alfabetização e o letramento como direitos sociais e educativos, mas também serve como referência normativa que sustenta a criação de outras políticas públicas subsequentes, voltadas à melhoria da qualidade da educação, à inclusão social e à promoção da educação integral, garantindo continuidade, coerência e efetividade às ações governamentais na área educacional.

4.2 PROFA: formação docente e construtivismo na alfabetização

No início dos anos 2000, surge o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), instituído em 2001, como uma das primeiras iniciativas nacionais voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores.



Fundamentado na abordagem construtivista e nas contribuições da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985), o PROFA buscou enfrentar o fracasso escolar por meio da qualificação das práticas pedagógicas.

O programa procurou valorizar os saberes docentes, o trabalho coletivo e a resolução de situações-problema, propondo uma didática da alfabetização centrada na reflexão sobre a língua escrita. Apesar de seu caráter inovador e de sua ampla aceitação entre os professores, o (PROFA/2001) apresentou limites no aprofundamento teórico sobre o letramento, aspecto que seria incorporado de forma mais sistemática em políticas posteriores (Brasil, 2001).

Conforme Xavier (2022), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/2001) foi concebido com base em uma perspectiva teórica voltada à qualificação da formação docente, tendo como eixo central o aprimoramento das metodologias de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização. Partiu-se do pressuposto de que, se o estudante tem o direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que o professor também tenha assegurado o direito de aprender a ensinar, condição fundamental para a efetivação desse direito educacional.

De acordo com Piatti (2006), o PROFA foi criado a pedido do Ministério da Educação (MEC) e teve sua origem em 1999, a partir de uma reunião entre a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, que posteriormente assumiu a supervisão pedagógica do Programa. Inicialmente, a proposta apresentava caráter modesto, prevendo a produção de programas de vídeo a serem veiculados na TV Escola, acompanhados de um guia de orientações disponibilizado pela internet. Caberia às agências formadoras interessadas gravar os programas exibidos e reproduzir os materiais necessários para o desenvolvimento da formação.

Ainda em dezembro de 1999, foi realizada uma reunião inicial com professores convidados a integrar um grupo de referência, que serviria como modelo para os demais participantes do Programa. Nessa ocasião, também se iniciou a elaboração preliminar do projeto. Em janeiro de 2000, após novas reuniões, constituiu-se a equipe pedagógica responsável por acompanhar as gravações em salas de aula, produzir os programas de vídeo, elaborar o material impresso e definir, de forma coletiva, os encaminhamentos metodológicos do PROFA. Nesse período, o Programa foi apresentado ao então Ministro da Educação, Paulo Renato, bem como a universidades e escolas (Piatti, 2006).



Em julho de 2000, a SEF/MEC decidiu organizar e reproduzir os materiais em kits, que passaram a ser distribuídos às instituições parceiras. A partir desse momento, o PROFA foi apresentado em encontros regionais do Programa Parâmetros em Ação e em Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos (Piatti, 2006).

Em dezembro de 2000, conforme afirma Petersen (2022), a equipe foi ampliada, os módulos foram finalizados e teve início a formação dos formadores. No mesmo mês, os materiais ficaram prontos e o Programa foi oficialmente instituído. Em janeiro de 2001, o PROFA começou a ser implementado, em âmbito nacional, nas secretarias de educação e universidades que atenderam às exigências estabelecidas pelo MEC.

De acordo com Petersen (2022), o PROFA teve como objetivo central qualificar os professores alfabetizadores por meio de um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar, garantindo aos estudantes, oportunidades reais de aprender a ler e escrever. Segundo a autora, tratava-se de uma iniciativa inédita no país, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, considerando sua abrangência e organização.

Conforme Piatti (2006), a implementação do Programa teve início com a constituição de redes de formadores em todo o território nacional. Esses profissionais foram indicados pelas secretarias de educação ou selecionados pela equipe do MEC, sendo responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, com apoio operacional de coordenadores gerais encarregados da avaliação global do Programa. Uma das diretrizes centrais do PROFA foi o estabelecimento de parcerias entre secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, escolas públicas e privadas de formação para o magistério e organizações não governamentais interessadas.

Para viabilizar essas parcerias, foram definidos critérios e responsabilidades específicas. Cabia ao MEC a disponibilização dos kits de materiais do Programa; a orientação para seleção de formadores e coordenadores gerais; a formação inicial dos professores formadores e o acompanhamento das etapas de implementação; a oferta de instrumentos de avaliação; a socialização de modelos de relatórios; a criação de canais de comunicação e intercâmbio entre os participantes; a definição de critérios para certificação dos cursistas; e a realização da avaliação do Programa em parceria com instituições especializadas (Petersen, 2023).

Às instituições parceiras competia a indicação de um coordenador geral qualificado; a seleção de professores formadores conforme as orientações da SEF/MEC;



a liberação de carga horária mínima semanal para o desenvolvimento das atividades do Programa; a garantia de participação dos formadores e coordenadores nos encontros promovidos pelo MEC; e a disponibilização de infraestrutura adequada, incluindo acesso à internet ou, quando necessário, a outros meios de comunicação (Piatti, 2006).

Dessa forma, o PROFA (2001) consolidou-se como uma política de formação continuada estruturada em rede, articulando diferentes instâncias do sistema educacional e buscando enfrentar os desafios históricos da alfabetização no país por meio da valorização da formação docente e da qualificação das práticas pedagógicas (Petersen, 2023).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/2001), foi uma das primeiras iniciativas nacionais de formação continuada de alfabetizadores, fundamentado na abordagem construtivista e nas contribuições da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985).

O PROFA (2001) valorizou os saberes docentes, o trabalho coletivo e a resolução de problemas, propondo uma didática da alfabetização centrada na reflexão sobre a língua escrita. Apesar de seu caráter inovador e de sua ampla aceitação, o programa apresentou limites no aprofundamento teórico sobre o letramento, aspecto que seria ampliado em políticas posteriores (Petersen, 2023).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006, reforçou o debate sobre alfabetização e letramento, especialmente no que se refere à escolarização das crianças de seis anos. Os documentos orientadores publicados pelo MEC entre 2006 e 2009 consolidaram a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo contínuo, articulado às práticas sociais de linguagem.

A consolidação de uma política educacional comprometida com a formação integral exige a superação de visões reducionistas, o fortalecimento da formação docente e a incorporação efetiva das práticas sociais de leitura e escrita, assegurando uma alfabetização crítica, emancipadora e socialmente referenciada. A consolidação do conceito de letramento, nas últimas décadas, fortaleceu a formulação de políticas que ultrapassam a dimensão técnica da alfabetização.

Magda Soares (1998), ressalta que o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos significativos, distinguindo-se da alfabetização, que foca a aquisição do sistema escrito. Essa diferenciação teórica influenciou diretamente documentos e programas oficiais,



uma vez que a alfabetização passou a ser compreendida de forma indissociável do letramento, valorizando a função social da escrita.

Pesquisadoras como Kleiman (1995) e Soares (2001; 2009) consolidaram esse conceito ao enfatizar que ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais que se articulam com as vivências culturais.

A partir dessa perspectiva, políticas públicas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e, mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) foram estruturadas com o objetivo de alinhar a alfabetização ao letramento e, em alguns casos, à promoção da educação integral (Muller, 2023).

A visão de Freire (1987), que enfatiza a “leitura do mundo” como anterior e complementar à leitura da palavra, também influencia esse debate, aproximando-o das diretrizes que defendem uma educação integral e emancipadora.

Muller (2023), atesta que essa concepção foi reafirmada nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, com destaque para o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que instituíram os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico contínuo, voltado à consolidação da alfabetização e do letramento, sem retenção intermediária. Esses documentos também enfatizam a educação integral, a diversidade sociocultural, a gestão democrática e a superação de práticas excludentes.

No campo da formação docente, o Programa Pró-Letramento (2006/2012) buscou superar limitações metodológicas ao articular alfabetização e letramento na formação continuada de professores dos anos iniciais. Inserido em uma política de formação em rede, o programa reforçou a compreensão da alfabetização como prática social e contribuiu para a consolidação de uma cultura de formação permanente (Muller, 2023).

Com a evolução das diretrizes educacionais e a implementação de novas iniciativas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que ocorreu entre 2013 e 2017, o PROFA deixou de ser o principal programa em operação.

4.3 PNE E PNAIC: alfabetização como direito e política articulada

A construção de um Plano Nacional de Educação (PNE) decorre da necessidade histórica de avançar na formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da educação brasileira. A intencionalidade desses esforços remonta ao Manifesto dos



Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento que evidenciou de forma contundente as fragilidades estruturais do sistema educacional e a urgência de um planejamento nacional articulado. Desde então, diversas iniciativas buscaram instituir planos nacionais de educação, embora muitas delas não tenham logrado êxito, seja por não terem sido aprovadas, como em 1937, seja por terem sido vetadas, como ocorreu em 2001.

Esse percurso histórico revela um movimento marcado por avanços e retrocessos, demonstrando o caráter contraditório e, por vezes, descontínuo das políticas educacionais no país. Conforme assinala Saviani (2017), os impactos negativos de planos que “praticamente não saíram do papel” evidenciam o desgaste político e institucional provocado pela ausência de efetiva implementação das diretrizes educacionais, comprometendo a consolidação de melhorias estruturais na educação nacional.

De acordo com Muller, (2020), o Plano Nacional de Educação vigente (2014–2024) estabelece vinte metas e respectivas estratégias, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino. No âmbito da educação básica, contempla a educação infantil (meta 1), o ensino fundamental (metas 2 e 5) e o ensino médio (meta 3); a educação especial no aspecto da educação inclusiva (meta 4); a organização do espaço-tempo escolar, com ênfase na educação integral (meta 6); a avaliação da educação básica (meta 7); a educação de jovens e adultos (metas 8, 9 e 10); a educação profissional (meta 11); a educação superior (metas 12, 13 e 14); a valorização do magistério e dos servidores da educação básica (metas 15 a 18); a gestão democrática (meta 19); e o financiamento da educação (meta 20).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado entre 2013 e 2018. O PNAIC (2012), configurou-se como uma política educacional estruturada, articulando formação docente, materiais pedagógicos, avaliação e gestão, por meio de um pacto entre União, estados e municípios. Seu objetivo central era assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Vieira (2022) afirma que diferentemente de programas anteriores, o PNAIC (2012) produziu um amplo acervo de pesquisas, relatórios e dados sobre práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem, fortalecendo a concepção de alfabetização integrada ao letramento. No entanto, a descontinuidade dessa política e a não



incorporação sistemática dessas evidências em políticas posteriores revelam fragilidades na articulação entre pesquisa e formulação de políticas públicas.

O PNAIC (2012), reafirmou a alfabetização como direito e produziu um significativo acervo de pesquisas e dados, fortalecendo a concepção de letramento integrado à alfabetização.

Entretanto, observa-se uma ruptura conceitual com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em 2019. Fundamentada em abordagens cognitivistas e no método fônico, a PNA prioriza o ensino sistemático do código escrito e a mensuração de habilidades, reduzindo a alfabetização a um processo técnico de decodificação. Essa perspectiva distancia-se das concepções de letramento crítico defendidas por Soares (1989) e Freire (1989), ao negligenciar a dimensão social, cultural e política da linguagem (Vieira, 2022).

Embora a PNA (2019), reconheça a urgência da alfabetização nos primeiros anos escolares, sua abordagem instrumental tende a desconsiderar a diversidade sociocultural brasileira e a produção acadêmica acumulada por programas anteriores, como o PNAIC (2012). Tal descontinuidade evidencia fragilidades na articulação entre pesquisa e formulação de políticas públicas (Oliveira, 2023).

Já a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), apresenta a concepção de que a alfabetização deveria ser alcançada já ao final do primeiro ano. Esses marcos normativos apresentam, portanto, divergências em relação ao tempo destinado à alfabetização, indo em direção contrária ao que defende a Resolução nº 07/2010, que permanece como a última determinação oficial sobre o tema, sem haver documento posterior que defina esse período de forma precisa (Vieira, 2022).

Além disso, a Resolução contempla outras dimensões, como a avaliação entendida como parte integrante do currículo, a educação em tempo integral, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola, a Educação Especial, bem como a Educação de Jovens e Adultos. O documento se encerra destacando a implementação das diretrizes como um compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino em todo o país (Muller, 2023).

O Programa Formação de Professores Pró-Letramento, instituído em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), integra o Sistema Nacional de Formação de Professores no âmbito do Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica. Voltado para a formação continuada de docentes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.



De acordo com Muller (2023), o programa teve como objetivos principais: oferecer suporte pedagógico aos professores, elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, incentivar a reflexão e a construção do conhecimento como parte do processo contínuo de formação docente, desenvolver competências relacionadas ao ensino da linguagem e da matemática, promover uma cultura de formação continuada nas escolas e estimular ações de formação em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas .

Conforme Gontijo (2014), o Pró-Letramento representa uma tentativa de superar inadequações de métodos e práticas pedagógicas vigentes, fundamentando-se em conceitos consolidados de alfabetização e letramento que orientam a escolha das capacidades que devem ser ensinadas aos professores alfabetizadores. O programa reforça a percepção de que a formação inicial e continuada são processos complementares, sendo essencial que os docentes se envolvam continuamente na reflexão e atualização de suas práticas pedagógicas.

Petersen (2023), ressalta que nesse contexto, o Pró-Letramento se insere em uma trajetória de políticas públicas que articulam legislação, programas e diretrizes, formando um conjunto integrado de ações. Entremeando-se às disposições da LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais e de outros como o PROFA (2001), o programa contribui para a consolidação de um planejamento nacional — como o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) — que estabelece metas e determinações legais para a alfabetização e letramento ao longo de um período definido, garantindo coerência e continuidade às políticas educacionais implementadas no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece um conjunto de diretrizes e metas para orientar a política educacional brasileira ao longo de um decênio.

O PNE (2014-2024) define 10 diretrizes gerais e 20 metas específicas a serem cumpridas durante o período de vigência, reforçando o princípio da cooperação federativa, já previsto na Constituição Federal (1988) e na LDB(1996), segundo o qual União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem atuar de forma colaborativa para alcançar os objetivos do plano (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A lei também atribui aos gestores educacionais de todos os níveis a responsabilidade de adotar medidas governamentais necessárias para a implementação das estratégias e para o cumprimento das metas previstas, consolidando o PNE como um instrumento legal estratégico para a articulação e efetivação de políticas públicas



educacionais, incluindo aquelas voltadas à alfabetização, letramento e educação integral.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), implementado entre 2013 e 2018, configura-se como um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, alinhado ao Pró-Letramento e aos demais programas de políticas públicas voltadas à alfabetização. Seu principal objetivo é garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, assegurando o direito à alfabetização plena e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2012).

O PNAIC (2012), estrutura-se em quatro eixos de atuação: (1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; (2) disponibilização de materiais didáticos, obras literárias, recursos pedagógicos, jogos e tecnologias educacionais; (3) realização de avaliações sistemáticas; e (4) gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012).

Conforme Pelandré e Luz (2016), o programa surgiu em resposta a dados do Censo Demográfico de 2012, que indicavam que aproximadamente 750.000 crianças chegaram ao quinto ano sem dominar a leitura e a escrita, evidenciando a necessidade de ações mais estruturadas e integradas.

Diferenciando-se de programas anteriores, como PROFA (2001) e Pró-Letramento (2012), o PNAIC (2012) apresenta caráter de política educacional consolidada, articulando simultaneamente formação docente, avaliação e disponibilização de materiais pedagógicos, além de envolver União, estados e municípios por meio de um pacto federativo. Essa articulação fortalece a responsabilidade compartilhada na alfabetização, promovendo práticas pedagógicas mais consistentes e garantindo maior efetividade na implementação das metas de alfabetização e letramento no país.

Conforme Petersen (2023), a situação descrita evidencia um paradoxo na formulação e implementação de políticas públicas de alfabetização no Brasil. Por um lado, programas como o PNAIC (2012) produziram uma vasta quantidade de dados, pesquisas e relatórios acadêmicos, financiados com recursos públicos, oferecendo evidências significativas sobre práticas pedagógicas eficazes, formação docente e resultados em aprendizagem de leitura, escrita e matemática. Essa produção científica representa um patrimônio relevante de conhecimento que poderia orientar decisões políticas e estratégias pedagógicas futuras.



Por outro lado, observa-se que o Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), em suas formulações mais recentes, não considerou adequadamente essas evidências acumuladas pelo PNAIC (2012), ao desenhar suas metas e diretrizes. Essa lacuna evidencia uma desconexão entre a produção acadêmica baseada em pesquisas com recursos públicos e a tomada de decisão política. Ignorar esses dados compromete a capacidade do PNA (2019) de propor alternativas efetivas e fundamentadas para os desafios persistentes da alfabetização no país, como a desigualdade de aprendizagem entre estudantes e a baixa proficiência em leitura e escrita (Petersen, 2023).

Muller (2023), afirma que, apesar de avanços significativos na formação de professores e na construção de materiais pedagógicos, a falta de articulação entre pesquisa e política pública reduz a efetividade das ações governamentais. Para que programas como o PNA (2019) cumpram seu potencial transformador, é necessário estabelecer mecanismos sistemáticos de incorporação de evidências científicas, garantindo que as políticas educacionais não apenas reflitam intenções normativas, mas se sustentem em práticas comprovadas, adaptadas ao contexto sociocultural brasileiro e capazes de responder aos desafios reais da alfabetização.

O Programa Mais Alfabetização, instituído em 2018 por meio da Portaria MEC nº 142, configura-se como uma estratégia do Ministério da Educação para apoiar as escolas no processo de alfabetização de estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, abrangendo leitura, escrita e matemática (Brasil, 2018).

Ainda segundo Bruns e Nunes (2021), o programa prevê o auxílio de um assistente de alfabetização, com carga horária diferenciada conforme a vulnerabilidade da escola (cinco horas semanais para escolas não vulneráveis e dez horas para escolas vulneráveis), com o objetivo de fortalecer a ação do professor alfabetizador. O monitoramento do programa ocorre por meio de avaliações diagnósticas e formativas, e o financiamento é feito via PDDE, cobrindo despesas de custeio.

Apesar de sua relevância, o programa enfrenta desafios significativos. Estudos como o de Bruns e Nunes (2021) apontam problemas como a rotatividade de assistentes devido à baixa ajuda de custo, a limitada formação desses profissionais para atuar na alfabetização, o tempo reduzido de atuação nas escolas e a escassez de informações detalhadas sobre o programa. Além disso, as avaliações aplicadas aos estudantes mostram dificuldades na aferição do desenvolvimento da aprendizagem, indicando lacunas na eficácia do programa.



4. 4 BNCC: currículo, alfabetização e educação integral

Diante as leituras realizadas, entende-se que com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, o Brasil passou a dispor de um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a BNCC deve orientar a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como, as propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas. Nesse sentido, a Base explicita os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

Fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC alinha-se aos propósitos da educação brasileira voltados à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O documento reafirma seu compromisso com a Educação Integral ao compreender a Educação Básica como um processo que visa ao pleno desenvolvimento humano, reconhecendo a complexidade e a não linearidade das aprendizagens e superando perspectivas reducionistas centradas exclusivamente na dimensão cognitiva (Brasil, 2018).

A concepção de Educação Integral presente na BNCC não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas refere-se à organização de processos educativos que promovam aprendizagens significativas, articuladas aos contextos, às necessidades e às possibilidades dos educandos, bem como aos desafios contemporâneos.

Nessa perspectiva, o estudante é colocado no centro do processo educativo, atribuindo sentido ao conhecimento escolar ao valorizá-lo como instrumento de compreensão e intervenção na realidade. Para tanto, a BNCC destaca a superação da fragmentação do conhecimento como elemento fundamental da prática pedagógica.

Cabe destacar que a BNCC e os currículos exercem funções complementares, uma vez que as aprendizagens se concretizam por meio das decisões pedagógicas que constituem o currículo efetivamente desenvolvido nas escolas. Essas decisões devem adequar as proposições da BNCC às realidades locais, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino, das redes e das instituições escolares, bem como as características socioculturais dos estudantes (Brasil, 2018).



Assim, compete aos sistemas, redes e escolas incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas temas contemporâneos que impactam a vida humana em âmbito local, regional e global, de forma transversal e integradora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, insere-se nesse percurso como um documento normativo que busca garantir aprendizagens essenciais e promover a educação integral. Ao organizar o currículo por competências e áreas do conhecimento, a BNCC reforça a alfabetização como direito e propõe a integração entre as diferentes dimensões da formação humana.

Pertuzatti (2017), assegura que no campo da alfabetização, a BNCC estabelece a expectativa de consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, o que gera tensões com documentos anteriores, como a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que compreende os três primeiros anos como um bloco pedagógico contínuo. Além disso, análises críticas apontam que o caráter prescritivo da BNCC pode limitar a autonomia docente e homogeneizar práticas pedagógicas, especialmente em contextos marcados pela diversidade sociocultural.

Petersen (2023), declara que a análise das políticas públicas brasileiras evidencia avanços significativos na articulação entre alfabetização, letramento e educação integral, sobretudo a partir da incorporação do letramento como categoria teórica e política. Ao mesmo tempo, revela discontinuidades, disputas conceituais e desafios estruturais que impactam a efetividade dessas políticas.

A consolidação de uma política educacional comprometida com a formação integral exige a superação de visões reducionistas da alfabetização, o fortalecimento da formação docente e a incorporação efetiva das práticas sociais de leitura e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), homologada em 2017, insere-se nesse cenário como um documento normativo que busca garantir aprendizagens essenciais e promover a educação integral. Ao organizar o currículo por competências e áreas do conhecimento, a BNCC (2017), reforça a alfabetização como direito e propõe a integração entre as diferentes dimensões da formação humana. Contudo, análises críticas apontam que seu caráter centralizador e prescritivo pode limitar a autonomia docente e homogeneizar práticas pedagógicas, especialmente no campo da alfabetização (Petersen, 2023).

Dessa forma, a trajetória das políticas públicas brasileiras revela avanços importantes na articulação entre alfabetização, letramento e educação integral, mas também evidencia discontinuidades, disputas conceituais e desafios estruturais.



Esse aspecto encontra ressonância em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que reforçam a alfabetização como direito e apontam para a necessidade de integrar o letramento às diferentes áreas do conhecimento, valorizando a pluralidade cultural e social.

Outro ponto de destaque é a ampliação do debate sobre multiletramentos e letramento digital, principalmente a partir dos anos 2000. Esse avanço evidencia a necessidade de políticas públicas capazes de responder à complexidade das formas contemporâneas de comunicação, articulando alfabetização, letramento e integralidade da formação do aluno.

Nessa perspectiva, Gomes (2021) propõe o conceito de Letramento Integrado, que aproxima práticas escolares das vivências sociais e culturais dos estudantes, oferecendo um horizonte teórico-metodológico que pode subsidiar políticas de educação integral.

Assim, observa-se que as políticas públicas voltadas à alfabetização e ao letramento foram gradativamente incorporando a ideia de educação integral, entendida como a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões — cognitiva, cultural, social e ética.

Essa articulação, no entanto, não se apresenta de forma linear: programas como o PROFA (2001) e o PNAIC (2012) destacaram a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, ao passo que a PNA (2019) priorizou uma visão mais técnica da alfabetização, distanciando-se parcialmente do conceito de letramento crítico. Ainda assim, a trajetória das políticas brasileiras revela esforços para mapear e integrar esses conceitos, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para a cidadania (Muller, 2023).

Em meio às determinações legais da década de 1990, surge o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), implementado em 2001, fundamentado na abordagem construtivista. O PROFA (2001) foi concebido como um curso de aprofundamento destinado a professores/as e formadores/as, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo/a docente que atua no processo de ensino da leitura e da escrita (Brasil, 2001).

Esse programa estruturou-se em torno de um modelo de formação permanente, pautado no respeito aos saberes docentes, no uso de metodologias de resolução de problemas e na disponibilização de materiais escritos e videográficos especialmente



elaborados para o curso. Sua programação priorizou conteúdos nucleares para a formação de alfabetizadores/as, buscando oferecer subsídios práticos e teóricos para a atuação pedagógica.

A justificativa para a criação do PROFA (2001) esteve ligada à necessidade de disponibilizar aos/às professores/as brasileiros/as o conhecimento didático sobre alfabetização que vinha sendo construído nos últimos vinte anos, fruto de pesquisas coletivas realizadas em diferentes países e que resultaram em uma metodologia de ensino da língua escrita reconhecida internacionalmente.

De acordo com Mendonça (2001), o PROFA (2001), se baseou nas transformações ocorridas nas práticas de ensino da leitura e da escrita a partir de 1985, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski¹ (1985), que culminaram na publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Dessa forma, o programa trouxe para a formação docente a compreensão de que aprender a ler e a escrever exige que o/a estudante participe de situações que promovam a reflexão, a formulação de hipóteses, o estabelecimento de relações e a compreensão de informações, construindo assim seu próprio conhecimento. O documento de apresentação do programa ressalta que já não se pode considerar a escrita apenas como um código de transcrição gráfica de sons, tampouco desconsiderar os saberes prévios que os alunos possuem antes de ingressarem no espaço escolar (Brasil, 2001).

Mendonça (2001) explica que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001) foi resultado de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), voltado à formação de professores/as alfabetizadores/as. Sua implementação ocorreu a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, que contava com experiências em alfabetização da 1ª à 4ª séries, além da participação de universidades.

Segundo Petersen (2023), tratava-se de um curso anual de formação continuada, com carga horária de 160 horas, destinado prioritariamente a docentes que atuavam no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

¹ Obra foi publicada originalmente na Argentina em 1979, sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. **Ano de publicação no Brasil:** A versão brasileira, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, foi publicada pela primeira vez em 1985.



Do total de horas, 75% eram dedicados ao trabalho coletivo em grupo e 25% a atividades individuais, principalmente leituras. Para apoiar a formação, foram elaborados materiais específicos, como o documento de apresentação do programa, um guia de orientações metodológicas, uma coletânea de textos e vídeos organizados em 30 programas distribuídos em três módulos: Processo de Aprendizagem e Propostas Didáticas (Petersen, 2023).

Esse programa de formação continuada constituiu-se como uma iniciativa do Ministério da Educação para desenvolver competências profissionais essenciais ao trabalho do/a professor/a alfabetizador/a e enfrentar o fracasso escolar por meio da melhoria da qualidade do ensino. Isso porque, mesmo com a ampliação do acesso à escola, permaneciam desafios relacionados ao ensino eficaz da leitura e da escrita para todos os estudantes.

Segundo Melo e Lins (2015), durante seu período de execução, o PROFA introduziu o estudo da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, reforçando a importância de que o/a professor/a compreendesse o percurso de construção e reconstrução da escrita realizado pela criança.

Nesse sentido, como afirma Melo e Lins (2015), propôs a sistematização de uma didática da alfabetização, centrada na criação de situações de leitura e escrita que articulassem teoria e prática a partir da resolução de situações-problema. Tais estratégias foram desenvolvidas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores/as e formadores/as, configurando um caráter inovador para as demandas educacionais da época. Essa inovação explica a ampla aceitação e aprovação do programa entre docentes e demais profissionais da educação.

Entretanto, como apontam os estudos, o PROFA (2001) não avançou em uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o ensino da alfabetização, tampouco sobre os debates em torno do letramento, que se consolidariam em pesquisas e propostas posteriores. Já no contexto dos anos 2000, surgiram novos materiais voltados a subsidiar as discussões acerca da entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, ampliando o debate sobre alfabetização e letramento no país.

Muller (2023), observa que o Ensino Fundamental de Nove Anos foi instituído pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, concretizando a prioridade estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE, 2006) de ampliar a escolaridade obrigatória para crianças a partir de seis anos de idade. Essa lei alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e



87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Conforme Gontijo (2014), antes mesmo da definição legal, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais, no qual apresentou os dispositivos legais que fundamentaram a ampliação, bem como dados históricos sobre a educação nacional e as razões que justificavam a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental.

Após a instituição da lei, o MEC lançou ainda duas coletâneas que reuniam textos orientadores para apoiar esse processo de transição: a primeira, publicada em 2006, intitulada Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; e a segunda, lançada em 2009, denominada A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade (Gontijo, 2014).

As duas coletâneas apresentaram reflexões relevantes que fortaleceram a aparência do letramento. Na primeira, os autores Leal, Albuquerque e Moraes distinguem alfabetização e letramento, ressaltando sua indissociabilidade. Nessa óptica, discutem a leitura e a produção de textos, seguidas da apropriação do sistema alfabético da escrita, compreendendo esses eixos como dimensões articuladas do letramento.

Para Gontijo (2014), a presença do construtivismo como base das orientações propostas evidencia que a perspectiva do letramento, vencedora dos debates entre construtivistas e defensores do método fônico, conseguiu conciliar posições que até então estavam em disputa.

Já na segunda coletânea, publicada em 2009, Monteiro e Baptista incorporam, ainda que de forma parcial, a compreensão de leitura como processo de decodificação e de escrita como processo de codificação, aproximando-se de ideias que inicialmente rejeitavam.

Apesar disso, os conceitos desenvolvidos nesse segundo documento mantêm-se semelhantes aos da primeira coletânea, uma vez que ambos se fundamentam nas contribuições de Soares (2004). Nesse prisma, o letramento é compreendido como resultado da participação dos sujeitos em eventos de letramento e do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, articuladas ao processo de alfabetização (Gontijo, 2014).

A discussão sobre o tempo destinado à alfabetização mobilizou a elaboração de pareceres e resoluções em âmbito federal, estadual e municipal, muitas vezes de forma



controversa. Nesse contexto, destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, que trata especificamente da organização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2008).

Segundo Souza (2021), o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 07 de julho de 2010, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. O relatório que fundamenta esse parecer está organizado em diferentes eixos: inicialmente, apresenta o histórico do Ensino Fundamental como foco central da luta pelo direito à educação; em seguida, discute os fundamentos, destacando o direito à educação como princípio maior dessas Diretrizes, a garantia de uma educação com qualidade social e a definição de princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a prática escolar.

Também aborda a trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no Brasil, a matrícula na etapa de nove anos e a carga horária mínima a ser cumprida. Outro ponto relevante refere-se à diversidade da população escolar, considerando as múltiplas infâncias e adolescências, bem como a ampliação dos objetivos da escola frente às necessidades do seu alunado. O documento discute ainda a organização curricular, ressaltando a complementaridade entre a base nacional comum e a parte diversificada, a reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos (Gontijo, 2014).

Além disso, o parecer enfatiza a importância do projeto político-pedagógico e da gestão democrática e participativa como garantias do direito à educação, destacando a relevância dos conteúdos, a integração curricular e a articulação do Ensino Fundamental com a continuidade da trajetória escolar dos estudantes.

Traz também reflexões sobre a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a avaliação e a necessidade de superação de práticas excludentes. Outros temas contemplados incluem a educação em tempo integral, a educação do campo, indígena e quilombola, a educação especial, a educação de jovens e adultos e o compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação das Diretrizes. O voto do relator foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica.

O texto que trata especificamente da entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental destaca a importância de preservar o caráter lúdico da aprendizagem, garantindo aulas prazerosas e desafiadoras que incentivem a participação ativa dos alunos. Recomenda-se que a escola explore as diversas linguagens artísticas, sistematize os conhecimentos escolares e assegure a continuidade entre a Pré-escola e o Ensino



Fundamental, sem interrupções no processo de alfabetização e letramento ao final do primeiro ano.

O parecer também ressalta que o tempo de aprendizagem varia entre os alunos, sendo necessário considerar essas diferenças e evitar práticas como a repetência, que não contribuem para a qualidade do ensino.

Outro ponto fundamental é a construção de estratégias pedagógicas que permitam recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem. Para evitar que as crianças de seis anos se tornem “reféns prematuros da cultura da repetência” e para assegurar uma educação de qualidade, o parecer recomenda enfaticamente que os sistemas de ensino adotem a organização em ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, envolvendo crianças de seis, sete e oito anos de idade. Assim, institui-se um bloco pedagógico destinado à alfabetização, que deveria ser cumprido mesmo quando as redes de ensino optassem pelo regime seriado.

Desse modo, os três primeiros anos do Ensino Fundamental deveriam configurar-se como um bloco pedagógico sequencial e contínuo, sem interrupções, voltado a ampliar as oportunidades de sistematização das aprendizagens básicas, consolidando o processo de alfabetização e letramento no início da escolarização obrigatória.

De acordo com o Art. 1º, a Resolução determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos devem ser observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares (Brasil, 2010).

Já o Art. 2º estabelece que essas Diretrizes se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), reunindo princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas educacionais, assim como a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Brasil, 2010).

O parágrafo único ressalta que tais Diretrizes se aplicam a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na LDB, incluindo a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2010).

A Resolução nº 07/2010 apresenta uma série de fundamentos explicitados em seus artigos. Entre eles, destaca-se o Art. 3º, que afirma ser dever do Estado garantir a



oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem qualquer requisito de seleção (Brasil, 2010).

Nesse sentido, reforça-se o direito à educação como direito fundamental, devendo o Ensino Fundamental comprometer-se com um ensino de qualidade, pertinente, relevante e equitativo. Os princípios orientadores são de ordem ética, política e estética, e, com base neles, as propostas curriculares devem assegurar a formação integral do educando, indispensável para o exercício da cidadania.

No que se refere à matrícula, o Art. 8º define que o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, abrange a população na faixa etária dos seis aos quatorze anos de idade, estendendo-se também a todos aqueles que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo (Brasil, 2010).

Sobre o currículo, o Art. 9º estabelece que este deve ser constituído pelas experiências escolares organizadas em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais. Deve buscar articular as vivências e os saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo, assim, para a construção das identidades dos estudantes (Brasil, 2010).

No que se refere às articulações e à continuidade da trajetória escolar, a Resolução nº 07/2010 destaca no Art. 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: (I) a alfabetização e o letramento; (II) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais artes, da Educação Física, bem como da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; (III) a continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar ao Ensino Fundamental como um todo, especialmente na passagem do primeiro para o segundo ano e deste para o terceiro (Brasil, 2010).

Em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, essa Resolução também determina a não retenção das crianças na transição entre o primeiro, o segundo e o terceiro ano, em respeito à percepção do processo de alfabetização como um percurso contínuo.

Nesse sentido, o parágrafo primeiro do artigo ressalta que os três primeiros anos do Ensino Fundamental I, devem ser compreendidos como um bloco pedagógico não passível de interrupção, ainda que o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, opte pelo regime seriado. Esse ciclo deve ser entendido como uma



sequência pedagógica voltada à ampliação das oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2010).

Dessa forma, a Resolução nº 07/2010 estabelece que a reprovação ou retenção das crianças deve ocorrer somente ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, ao término do terceiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, surgem controvérsias quando se comparam essas determinações com documentos posteriores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, que prevê a conclusão do processo de alfabetização até o final do segundo ano.

Diante desse cenário, evidencia-se uma tensão normativa entre as políticas educacionais que orientam o processo de alfabetização no Brasil, revelando discontinuidades na definição dos tempos e critérios de aprendizagem. Enquanto a Resolução nº 07/2010 assegura um ciclo de alfabetização de três anos, reconhecendo os diferentes ritmos de aprendizagem e buscando evitar práticas excludentes precoces, a BNCC (2017) antecipa a consolidação da alfabetização para o segundo ano do Ensino Fundamental, o que pode intensificar pressões sobre estudantes e professores.

Essa divergência aponta para a fragilidade da articulação entre as políticas públicas e reforça a necessidade de uma análise crítica sobre seus impactos na prática pedagógica, especialmente no que se refere à avaliação, à promoção escolar e à garantia do direito à aprendizagem em uma perspectiva de educação integral.

Entende-se portanto que, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, configura-se como um documento normativo que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira, orientando a organização curricular dos sistemas de ensino conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estruturada por competências e habilidades, a BNCC assume caráter prescritivo ao estabelecer aquilo que todos os estudantes devem aprender em cada etapa escolar.

Entretanto, embora a BNCC seja frequentemente denominada “currículo”, compreende-se que ela constitui uma base normativa, e não o currículo em si. O currículo, na perspectiva aqui defendida, ultrapassa a dimensão prescritiva e técnica do documento oficial. Ele é entendido como construção histórica, social, política e cultural, produzida nas práticas concretas da escola e nas interações entre sujeitos.

Defende-se, neste trabalho, uma concepção de currículo como: processo dinâmico e contextualizado, que se constrói na relação entre escola, comunidade e



cultura; prática social e política, atravessada por disputas de sentidos, concepções de conhecimento e projetos de sociedade; experiência formativa, que articula saberes escolares e saberes da vida; espaço de mediação docente, no qual o/a professor/a exerce autonomia intelectual e pedagógica.

Nessa perspectiva, o currículo não se reduz a uma lista de conteúdos ou competências a serem cumpridas, mas configura-se como um território de produção de significados, no qual se materializam concepções de infância, aprendizagem, cidadania e formação humana.

A BNCC apresenta traços de centralização e padronização ao definir expectativas de aprendizagem comuns a todo o país. No campo da alfabetização, por exemplo, estabelece a consolidação da leitura e da escrita até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, o que tensiona o disposto na Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que organiza os três primeiros anos como um bloco pedagógico contínuo.

Essa antecipação pode intensificar pressões avaliativas e reduzir a compreensão do processo alfabetizador como percurso heterogêneo, especialmente quando desconsidera os diferentes ritmos de aprendizagem e contextos socioculturais.

Assim, entende-se que a BNCC cumpre importante papel na garantia do direito à aprendizagem, mas não pode ser confundida com o currículo vivido. O currículo efetivo emerge das escolhas pedagógicas, das metodologias adotadas, das formas de avaliação e da organização do trabalho docente.

Ao defender uma perspectiva de educação integral, compreende-se a alfabetização não como mera aquisição técnica do código escrito, mas como inserção crítica nas práticas sociais de leitura e escrita. Tal entendimento aproxima-se das concepções que articulam alfabetização e letramento, reconhecendo que aprender a ler e escrever implica participar de contextos reais de produção de sentidos.

Uma educação integral pressupõe: formação nas dimensões cognitiva, ética, estética, cultural e social; valorização das múltiplas linguagens; integração entre áreas do conhecimento; superação da fragmentação curricular.

Nesse sentido, o currículo deve possibilitar experiências formativas que dialoguem com as realidades dos estudantes, promovendo autonomia, pensamento crítico e participação democrática.

Portanto, embora a BNCC se configure como um instrumento normativo necessário à organização da Educação Básica, defende-se que o currículo deve ser compreendido como construção coletiva, contextualizada e crítica.



O currículo que se defende neste trabalho é aquele que: reconhece a BNCC como referência, mas não como limite; valoriza a autonomia docente; respeita os tempos da infância; articula alfabetização e letramento; sustenta a formação humana integral como horizonte ético-político.

Assim, reafirma-se que a efetivação do direito à aprendizagem não depende apenas da prescrição normativa, mas da capacidade da escola de transformar orientações legais em práticas pedagógicas significativas, socialmente comprometidas e coerentes com uma concepção de educação integral emancipatória.



5. EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS ANALISADAS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este capítulo, propõe examinar como a educação integral é concebida nas políticas públicas educacionais brasileiras e de que modo essa visão se articula ao processo de alfabetização e letramento.

Busca-se compreender os princípios, diretrizes e pressupostos que orientam tais políticas, analisando como a ampliação dos tempos, espaços e experiências educativas é mobilizada para favorecer a formação de estudantes leitores e escritores.

Ao considerar a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e socialmente situados, o exame dessas políticas permite problematizar suas implicações pedagógicas, bem como os limites e potencialidades da educação integral na garantia do direito à aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A educação integral, no contexto das políticas públicas brasileiras relacionadas ao processo de alfabetização, configura-se como um projeto que busca ampliar não apenas o tempo de permanência do aluno na escola, mas, sobretudo, a abrangência formativa do processo educativo, integrando dimensões cognitivas, sociais, culturais, emocionais e éticas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE- (2014) e a Constituição Federal - CF- (1988), a educação integral está vinculada à garantia do direito à formação plena, visando o desenvolvimento integral do estudante como sujeito histórico e social.

Nesse sentido, a proposta de educação integral articula-se diretamente com os processos de alfabetização e letramento, uma vez que compreende a linguagem como eixo estruturante da formação humana. Ao integrar alfabetização e letramento em uma perspectiva ampliada de educação, as políticas públicas buscam assegurar que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limite a uma dimensão técnica, mas que se constitua como prática social e emancipatória.

No âmbito legal, a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e o PNE (2014) estabelecem princípios que defendem a ampliação da jornada escolar e a oferta de experiências pedagógicas diversificadas. O PNE (2014), em sua Meta 6, determina a implementação da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, com atendimento de 25% dos alunos, reconhecendo que o tempo ampliado pode favorecer



práticas de letramento, acesso a bens culturais e desenvolvimento de competências linguísticas essenciais.

A BNCC (2017), embora não utilize diretamente o termo educação integral nos documentos para os anos iniciais, propõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências, o que pressupõe a articulação entre dimensões cognitivas e socioemocionais.

Entretanto, a análise crítica evidencia que, na prática, a educação integral ainda é compreendida em muitos contextos apenas como ampliação da carga horária, sem reformulação curricular ou metodológica que favoreça a alfabetização com letramento.

A PNA (2019), reconhece a importância da intervenção precoce e da articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais, mas sua concepção é predominantemente técnica, centrada no desenvolvimento de habilidades cognitivas associadas ao método fônico e ao treinamento da consciência fonológica. Embora o documento mencione a participação da família e a importância da experiência cultural, não se observa uma integração expressiva entre a educação integral e práticas de letramento crítico.

Essa perspectiva contrasta com a proposta de educação integral como formação plena, preconizada por Paulo Freire (1982,1996), que defende a alfabetização como ato de libertação, em que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Para Freire, a escola de tempo integral deveria encorajar o diálogo, a participação social e a construção coletiva do conhecimento, e não apenas intensificar conteúdos ou acelerar a alfabetização por metas quantitativas.

Ao analisar os documentos normativos, identificam-se duas grandes perspectivas:

a) Uma perspectiva reducionista: predomina em políticas como a PNA (2019), que associam o tempo ampliado ao reforço escolar, centrado no domínio do código, com foco na eficácia e nos resultados padronizados. Nessa lógica, a educação integral se converte em dispositivo instrumental, voltado à correção de déficits, sem promover a dimensão cultural e emancipatória do letramento.

b) Uma perspectiva emancipatória: presente no PNE (2014), na BNCC (2018) em sua concepção de competências gerais, e em algumas experiências analisadas nas dissertações, que compreendem a educação integral como espaço de construção de subjetividades, fortalecimento da cidadania e inserção dos alunos em práticas reais de leitura e escrita, articuladas com contextos sociais e comunitários.



Magda Soares (2014, 2018), reforça que o letramento se constitui nas práticas sociais de leitura e escrita, o que implica reconhecer que o ambiente educativo precisa oferecer múltiplos espaços de vivência textual. Nesse sentido, a educação integral representa oportunidade privilegiada para ampliação dessas práticas, desde que articulada a projetos interdisciplinares, oficinas de leitura e escrita, atividades culturais, projetos de pesquisa e participação comunitária.

Paulo Freire (1982, 1996), por sua vez, defende que o tempo ampliado na escola deve ser um tempo de formação crítica, de diálogo e de problematização da realidade. A educação integral freireana não se limita ao fator temporal, mas se caracteriza pela intencionalidade político-pedagógica de formar sujeitos capazes de intervir no mundo.

A análise das políticas públicas evidencia que, embora exista um discurso oficial de integração entre alfabetização, letramento e educação integral, as ações implementadas ainda oscilam entre uma perspectiva técnica e outra emancipatória. Quando orientadas por metas de desempenho, as políticas tendem a reduzir a educação integral a um dispositivo para melhoria de índices, sem garantir a apropriação crítica e social da linguagem. No entanto, quando articuladas a uma concepção humanizadora e contextualizada, promovem práticas significativas de letramento, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para que a educação integral cumpra seu papel como promotora de alfabetização com letramento emancipador, propõe-se: formação docente pautada na concepção de alfabetização como prática social; valorização de projetos pedagógicos interdisciplinares; ampliação do tempo escolar articulada a experiências culturais e comunitárias; desenvolvimento de práticas de leitura e escrita com propósito social real; adoção de avaliações formativas que valorizem o processo de aprendizagem, e não apenas os resultados.

Estudos indicam que um ambiente educacional que valoriza o desenvolvimento socioemocional dos alunos pode levar a melhores resultados acadêmicos e ao aumento do bem-estar geral. Pesquisas como as Edgar Morin (2014) e Anita Lilian Zuppo Abed (2014), reforçam a importância de práticas pedagógicas que integrem competências emocionais à formação dos estudantes, destacando o papel da escola no desenvolvimento de sujeitos críticos, empáticos e resilientes. discute a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como fator determinante para o sucesso escolar dos alunos da educação básica.



Abed (2014), defende que a escola deve ser um espaço promotor do desenvolvimento socioemocional, propondo intervenções intencionais que integrem essas habilidades ao currículo escolar. A autora aponta ainda que a formação dos educadores para lidar com essas dimensões é crucial, pois professores emocionalmente equilibrados e conscientes do papel das emoções tendem a criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, justos e eficazes.

Já Morin (2014), propõe uma profunda reflexão sobre os modos de pensar e educar, defendendo a necessidade de reformar o pensamento humano para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Segundo o autor, o sistema educacional tradicional fragmenta o conhecimento em disciplinas isoladas, desconsiderando a inter-relação entre os saberes e a complexidade dos fenômenos reais.

Morin (2014), reputa a formação de uma “cabeça bem cheia” – repleta de informações compartimentalizadas – e propõe, em seu lugar, a formação de uma “cabeça bem-feita”, ou seja, capaz de organizar, contextualizar e integrar o conhecimento, desenvolvendo o pensamento crítico, ético e reflexivo.

5.1 A interface entre a alfabetização, letramento e educação integral

As concepções de alfabetização e letramento no contexto educacional, se destaca como diferentes perspectivas teóricas e práticas influenciam o ensino e a aprendizagem. Dados do INEP (2019) revelam que apenas 65% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental no Brasil alcançam níveis adequados de leitura e escrita, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que incluam o letramento.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2018), a educação de qualidade deve capacitar os alunos a utilizar leitura e escrita de forma funcional e crítica, promovendo cidadania ativa e desenvolvimento pessoal.

Na perspectiva de Darcy Ribeiro, a educação integral materializada na proposta de escola de tempo integral, configura-se como uma estratégia política com elevado potencial para a melhoria da qualidade da educação pública e, sobretudo, para a garantia do direito à alfabetização (Posser *et al.*, 2016).

Ao ampliar o tempo de permanência na escola, o Estado poderia oferecer às crianças e aos adolescentes, especialmente àqueles em situação de maior vulnerabilidade social, condições mais favoráveis para aprender, superar dificuldades de



aprendizagem e avançar nos processos de alfabetização e letramento, fundamentais para o desenvolvimento educativo.

Tal concepção orientou a idealização e a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projeto que sinalizava a retomada de um ideal político-sociológico comprometido com a superação da concepção tradicional de escola, de educação e de alfabetização (Posser *et al.*, 2016).

As propostas de educação integral formuladas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro exigiam um ordenamento político-educacional mais articulado e complexo do que aquele previsto para o modelo tradicional de escola.

Retomar essa proposta como estratégia político-educativa para a melhoria da alfabetização e do letramento implica reconhecer que a ampliação do tempo escolar, por si só, é insuficiente. Faz-se necessária, também, a ampliação dos investimentos financeiros, a transformação dos ambientes educativos e a formação adequada de docentes e gestores, de modo a criar condições pedagógicas efetivas para o atendimento integral de crianças e adolescentes, assegurando apoio pedagógico àqueles que mais necessitam (Coelho, 2009).

Entretanto, conforme assinala Coelho (2009), a exigência de maiores investimentos na educação integral nem sempre foi compreendida ou aceita pelos gestores públicos, o que, em diferentes períodos históricos, contribuiu para a inviabilização ou fragilização dessa proposta enquanto política de Estado.

Tal cenário comprometeu sua consolidação como estratégia capaz de promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com foco na alfabetização e no letramento, bem como de reduzir desigualdades educacionais e sociais (Posser *et al.*, 2016; Zanardi, 2016).

Para Zanardi (2016), essa realidade foi, por muito tempo, interpretada como evidência do desinteresse estatal em garantir às camadas populares o acesso ao conhecimento socialmente produzido, limitando os meios político-educativos voltados à elevação dos níveis de alfabetismo e à formação crítica dos sujeitos.

No Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 6 estabelece que a União, por meio do regime de colaboração com estados, municípios e a sociedade civil, deve ampliar os recursos financeiros destinados à implementação da educação integral. Essa diretriz serviu de base para a criação do PDDE Educação Integral, articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), possibilitando a implementação de programas como o Mais Educação e, posteriormente, o Novo Mais Educação (Brasil, 2009).



Tais programas resultaram de ações intersetoriais que articularam políticas educacionais e sociais com o objetivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais. Para isso, priorizaram investimentos em ações específicas, como a formação de diferentes agentes educativos, o monitoramento da aprendizagem e o reforço escolar no contraturno, visando ao atendimento pedagógico diferenciado de estudantes da escola pública com distorção idade-série e baixos níveis de alfabetismo, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

Essas iniciativas buscaram assegurar oportunidades adicionais de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e matemáticos e a formação integral dos estudantes. A implementação da educação integral, contudo, exige a ampliação consistente dos investimentos na Educação Básica, de modo a promover mudanças significativas na organização e na gestão dos sistemas educativos.

Trata-se de um processo que demanda um ordenamento jurídico orientado por uma nova noção de escola, currículo e ensino, capaz de garantir a todos os sujeitos sobretudo aqueles oriundos das classes sociais mais baixas, historicamente mais afetados pelos baixos níveis de alfabetismo o direito à alfabetização e ao letramento plenos (Saviani, 2011).

Nessa perspectiva, a educação integral configura-se como estratégia para preparar os estudantes para a continuidade da aprendizagem e para o desenvolvimento integral, formando cidadãos conscientes de seu papel como agentes de transformação social (Cavaliere, 2010).

Apesar das controvérsias históricas, observa-se que, nas últimas décadas, o Estado brasileiro tem buscado rever esse posicionamento, demonstrando maior compreensão acerca da relevância da educação integral como estratégia político-educativa para a melhoria da qualidade educacional e para a elevação dos níveis de alfabetismo no país. Esse movimento implicou mudanças significativas na concepção e no propósito social atribuídos à educação integral, fortalecendo, inclusive, a parceria entre o poder público e a sociedade civil, que já acumulava experiências na implementação de projetos socioeducativos dessa natureza (Cavaliere, 2010).

Nesse contexto, a atuação conjunta entre Estado e sociedade civil passou a ser compreendida como fundamental para a consolidação da educação integral como alternativa viável à melhoria da alfabetização e do letramento nas escolas públicas, especialmente naquelas com baixos indicadores educacionais. Tal articulação contribuiu



para a formulação de políticas nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que, em sua Meta 6, propõe a indução da educação integral como estratégia para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, reforçar os processos de alfabetização e letramento e, assim, imprimir novos rumos à educação básica no país (Cavaliere, 2010).

Contudo, a influência de organismos multilaterais, como a OCDE (2018), na formulação de políticas educacionais é questionada, especialmente em contextos neoliberais. Autores como Libâneo e Freitas (2018) alertam que essa influência pode priorizar objetivos econômicos em detrimento de uma formação crítica e emancipadora, limitando a qualidade da educação pública.

Nos trabalhos, Souza (2021) e Oliveira (2023) citado no quadro 1, evidenciam tensões entre teoria e prática na formação inicial de professores alfabetizadores, apontando fragilidades estruturais nos cursos de licenciatura e a necessidade de vivências práticas significativas, pesquisa e extensão como elementos formativos.

Essas constatações dialogam com o debate teórico sobre a alfabetização como ato político e social (Freire, 2011; Soares, 2010), destacando que a formação docente precisa articular conhecimento técnico, reflexão crítica e compromisso com o desenvolvimento humano integral.

Dessa forma, compreender as concepções de alfabetização e letramento é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e adaptadas ao contexto social e cultural dos alunos. Isso garante que os estudantes adquiram habilidades técnicas de leitura e escrita e saibam aplicá-las de maneira crítica e significativa em diversos âmbitos, como o familiar, comunitário e cidadão, promovendo um aprendizado mais completo e relevante.

A alfabetização e o letramento constituem dimensões indissociáveis do processo de formação do sujeito leitor e escritor, sendo fundamentais para a plena participação social e cidadã (Brasil, 2017).

Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição das habilidades técnicas de leitura, escrita e codificação do sistema de escrita alfabética, o letramento envolve a apropriação dessas competências em contextos sociais, culturais, éticos e comunicativos, permitindo ao indivíduo interagir de maneira crítica e autônoma com a linguagem (Soares, 2013).

A educação integral, por sua vez, amplia a ideia do tempo e do espaço escolar, criando condições para que os alunos desenvolvam competências cognitivas, socio emocionais, físicas e culturais de forma integrada. Nesse contexto, a escola deixa de ser



apenas um ambiente de transmissão de conteúdos e passa a constituir um espaço de experiências diversificadas, interdisciplinares e contextualizadas, promovendo aprendizagens significativas e duradouras (Souza *et al.*, 2020).

A interface entre alfabetização, letramento e educação integral ocorre quando a escola organiza práticas pedagógicas que articulam o ensino da leitura e escrita a experiências concretas e socialmente relevantes, potencializadas pelo tempo ampliado da jornada escolar (Brasil, 2017).

Por exemplo, atividades de leitura e produção de textos podem ser desenvolvidas em projetos interdisciplinares, oficinas de arte, visitas culturais, experiências de cidadania ou no contato com tecnologias digitais, consolidando a aprendizagem em múltiplos contextos. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser apenas um conjunto de habilidades técnicas para se tornar um processo de construção de sentido, promovendo a participação ativa do estudante na sociedade (Ramos, 2016).

Além disso, a educação integral proporciona condições para que os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados, permitindo que alunos com experiências de letramento diversificadas recebam apoio individualizado, reforço escolar ou práticas complementares de leitura, escrita e oralidade (Esquinsani, 2024).

Essa articulação contribui para reduzir desigualdades educacionais, fortalecer vínculos socioemocionais e ampliar oportunidades de desenvolvimento pleno, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade social (Andrade e Duarte, 2023).

No âmbito das competências linguísticas previstas pela BNCC, a educação integral possibilita que as crianças experimentem e consolidem habilidades de oralidade, leitura, escrita e análise crítica de textos em situações práticas, culturais e recreativas, articulando conhecimentos formais e informais (Brasil, 2017).

Essa abordagem integrada permite que os estudantes percebam a língua como instrumento de expressão, participação social e fruição estética, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e digitais (Gadotti, 2009).

Dessa forma, a articulação entre alfabetização, letramento e educação integral representa uma oportunidade pedagógica para consolidar aprendizagens essenciais de forma contextualizada e significativa, promovendo não apenas o domínio da leitura e escrita, mas também o desenvolvimento integral do estudante.

Essa perspectiva evidencia que o sucesso da alfabetização não depende exclusivamente do domínio técnico da linguagem, mas da articulação entre tempo escolar, práticas pedagógicas diversificadas, formação docente qualificada e políticas



públicas que assegurem condições estruturais adequadas para a educação em tempo integral.

Essa integração reforça que a educação integral não apenas amplia a jornada escolar, mas também potencializa o processo de alfabetização e letramento, tornando a escola um espaço de formação crítica, inclusiva e emancipadora.

No entanto, somente o fato de uma pessoa ser alfabetizada não garante que ela seja efetivamente letrada; da mesma forma, viver em uma sociedade letrada não assegura a todos os indivíduos formas iguais de participação na cultura escrita.

O acesso à tecnologia do ler e escrever e, conseqüentemente, “[...] ao conhecimento, sobretudo o sistematizado que se encontra registrado em textos escritos [...]”, também não é uniforme nem disponível para todos (Mortatti, 2004, p. 107).

Assim, os significados, usos e funções da leitura e da escrita, bem como as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso, estão diretamente condicionados ao tipo de sociedade e aos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em um dado momento histórico.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a linguagem é o ponto de partida, para o desenvolvimento humano seria impossível, a comunicação e a expressão humanas sem seu uso. O homem, portanto, busca a formação letrada como uma das possibilidades de sua inserção social e participação em projetos diferenciados.

O letramento, dessa forma, torna-se um processo fundamental para o desenvolvimento da linguagem e para a formação plena do ser humano. É na escola que essa apropriação frequentemente se torna reconhecida, sendo o ambiente institucional o espaço em que os indivíduos têm a oportunidade de se engajar nas práticas sociais letradas (Soares, 2010).

Goulart (2006), apoiando-se nos estudos de Soares (2010), destaca que a formação letrada está intimamente ligada à construção da autoria e da cidadania, na medida em que a apropriação das diferentes discursividades da linguagem escrita permite a inclusão e a participação efetiva dos sujeitos na sociedade. O foco, portanto, é compreender os processos e fatores que envolvem a construção da condição letrada, considerando sua dimensão tanto individual quanto coletiva.

A linguagem verbal, enquanto atividade discursiva, resulta na produção de textos orais ou escritos, destinados à compreensão e à comunicação de ideias, pensamentos e intenções. Os processos de produção e compreensão se desdobram em atividades de fala e escrita, leitura e escuta, e o ensino de Língua Portuguesa tem como



finalidade ampliar essas possibilidades de uso da linguagem, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas básicas (PCNs, 2001).

Assim, a linguagem verbal permite ao ser humano representar a realidade, regular o pensamento e a ação, comunicar-se e influenciar o outro, estabelecendo relações interpessoais e sociais antes inexistentes.

Sob uma perspectiva histórico-social, a origem da formação humana está vinculada à linguagem, sendo suas habilidades de leitura e escrita essenciais para a participação social, cultural e política. Nesse sentido, o letramento é compreendido como experiência individual e coletiva, pois a bagagem cultural adquirida historicamente contribui para a formação da identidade do sujeito, inclusive linguística. Ele é impregnado de individualidade, pois cada ser humano interage de forma singular nas práticas sociais, mas também depende do coletivo, das interlocuções e das interações sociais para se desenvolver.

Soares (2010) enfatiza que o letramento não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais que relacionam leitura e escrita às necessidades, valores e práticas de um contexto social específico.

Kleiman (1995) complementa, definindo o letramento como práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia, reforçando sua ligação com estruturas sociais e ideológicas, sem desconsiderar aspectos cognitivos e técnicos.

Dentro de um ponto de vista de educação integral, o letramento adquire ainda mais relevância, pois permite a integração de experiências cognitivas, afetivas, culturais e sociais. A escola, como espaço de formação integral, torna-se o ambiente privilegiado para que o indivíduo desenvolva práticas de leitura e escrita contextualizadas, refletindo sobre sua realidade e exercitando sua cidadania.

Autores como Freire; Macedo (2011) e Vygotsky (1988), embora não discutam diretamente a educação integral, colocam o sujeito no centro do processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância das dimensões afetivas, intelectuais e sociais para a construção do conhecimento.

Freire (2011) em especial, enfatiza a relação entre mundo, homem e sociedade, defendendo que a origem da linguagem e da aprendizagem deve ser buscada na interação do sujeito com suas condições de vida social e histórica. O letramento, nesse sentido, não é apenas a apropriação técnica da escrita, mas a capacidade de atuar crítica e criativamente na sociedade, sendo indissociável de uma formação humana integral que articula aspectos cognitivos, sociais, culturais e éticos.



Portanto, compreender o letramento sob a perspectiva histórico-social e vinculá-lo à educação integral permite visualizar a linguagem como instrumento de emancipação, inclusão e participação social. Essa abordagem reforça que a formação de sujeitos letrados não se restringe ao domínio técnico da escrita, mas envolve práticas sociais, históricas e culturais que promovem a construção da identidade, da cidadania e do desenvolvimento integral do ser humano.

Entende-se que o tema do letramento apresenta desafios teóricos e práticos que extrapolam a simples aquisição da alfabetização. Embora muitas vezes confundidos, alfabetização e letramento não são equivalentes: alfabetizar significa dominar o código escrito, enquanto letrar implica apropriar-se socialmente da leitura e da escrita, inserindo o sujeito em práticas discursivas e culturais significativas (Mortatti, 2004).

Nesse sentido, a escola desempenha papel central, mas não exclusivo, na construção de indivíduos letrados, já que a participação efetiva na cultura escrita também depende de fatores sociais, políticos e culturais historicamente determinados (Soares, 2010).

Uma das questões centrais é a desigualdade no acesso ao conhecimento sistematizado e às tecnologias de leitura e escrita. Nem todos os indivíduos têm as mesmas condições de vivenciar experiências de letramento, o que evidencia que a mera alfabetização não garante participação plena na sociedade letrada. A crítica aqui reside no caráter estrutural dessa desigualdade: políticas públicas e práticas pedagógicas muitas vezes reproduzem diferenças sociais, limitando o letramento a uma habilidade técnica, desvinculada da função social da linguagem.

A perspectiva sócio-histórica, defendida por autores como Soares (2010) e Kleiman (1995), traz avanços significativos ao compreender o letramento como prática social, e não apenas como competência individual.

Nesse enfoque, a linguagem é entendida como instrumento de interação, regulação do pensamento e comunicação de ideias, mas também como tecnologia simbólica capaz de mediar a participação social. A análise crítica aponta, porém, que essa abordagem ainda enfrenta obstáculos concretos: o currículo escolar muitas vezes prioriza conteúdos fragmentados e técnicas de leitura e escrita descontextualizadas, afastando-se do potencial emancipador do letramento.

Autores como Freire (2011) e Vygotsky (1988), reforçam a necessidade de centrar o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, considerando suas experiências de vida, sua história e seus contextos sociais. A crítica reside na dificuldade de



implementar essa perspectiva de forma integral nas práticas escolares contemporâneas, em que pressões por resultados quantitativos, provas padronizadas e metas burocráticas tendem a reduzir o letramento a um desempenho técnico.

Outra dimensão relevante é a articulação do letramento com a educação integral. A análise crítica evidencia que práticas de letramento não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também contribuem para a formação social, ética e cultural do indivíduo.

Entretanto, a efetividade dessa abordagem depende da articulação entre escola, família e comunidade, algo que nem sempre ocorre na realidade educacional brasileira. A falta de articulação social e a fragmentação de experiências educativas fragilizam o processo de letramento e limitam o desenvolvimento integral do sujeito.

No entanto, o debate sobre letramento e educação integral revela tensões entre o ideal teórico e as práticas efetivas. A crítica central reside na desigualdade de acesso às práticas letradas e na tendência a reduzir o letramento a um domínio técnico da linguagem.

Superar essas limitações exige políticas educacionais inclusivas, práticas pedagógicas contextualizadas, valorização das experiências culturais e sociais dos alunos e uma visão da educação que considere o desenvolvimento humano em sua dimensão integral, cognitiva, afetiva e social.

O texto evidencia que o letramento, mais do que uma habilidade técnica de leitura e escrita, constitui uma dimensão essencial para a formação integral do sujeito, permitindo sua participação ativa na sociedade e no exercício da cidadania. Nesse sentido, a escola assume papel central não apenas como transmissora de conhecimento, mas como espaço de apropriação cultural e social das práticas letradas, construindo vínculos entre linguagem, pensamento e ação social.

Um ponto crítico que se destaca é a necessidade de formação qualificada dos professores. Conforme Paro (2009), ensinar a língua sem compreender sua estrutura, funcionamento e mecanismos de aquisição compromete o processo de alfabetização e letramento. A lacuna na formação docente pode gerar dificuldades de leitura e escrita nos alunos, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas também sua inserção social e cultural.

A crítica reside na persistência de sistemas de formação docente que ainda não garantem preparo adequado para lidar com a complexidade do letramento como prática social e ferramenta de emancipação.



Outro aspecto relevante é a reconfiguração da escola diante das demandas sociais contemporâneas. O texto ressalta que os níveis de leitura e escrita exigidos atualmente são superiores aos do passado e que a escola precisa oferecer práticas pedagógicas que permitam ao aluno interagir com a diversidade de textos e contextos que circulam socialmente (Brasil, 2001).

Aqui se evidencia uma tensão: muitas escolas ainda tratam a língua como conjunto de regras a serem aprendidas mecanicamente, enquanto a sociedade exige capacidade crítica, reflexiva e participativa, características essenciais ao letramento.

A relação entre letramento e educação integral também merece destaque crítico. Autores como Paro (2009) e Soares (2010) indicam que a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve considerar o desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito – cognitiva, afetiva, social e ética.

O letramento, nesse contexto, funciona como instrumento de ampliação das experiências do aluno, sobretudo para aqueles que não têm vivência letrada no ambiente familiar. Contudo, a implementação de uma educação integral depende de recursos humanos e estruturais adequados, bem como de projetos pedagógicos que articulem tempo, espaço e atividades de forma coerente. Sem essas condições, há risco de que o letramento seja tratado apenas como habilidade técnica, fragilizando a proposta de formação integral (Soares, 2010).

Além disso, o texto sugere que políticas públicas, como a ampliação da jornada escolar, representam oportunidades de fortalecer o letramento e a educação integral. Entretanto, uma análise crítica aponta que a simples ampliação do tempo escolar não garante eficácia. É necessário que os conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas sejam significativos, contextualizados e participativos, promovendo engajamento real dos alunos e não apenas ocupação de tempo.

Outras pesquisas, como as de Vieira (2022), Petersen (2023) e Xavier (2022), enfatizam a importância da formação continuada e da mediação pedagógica na alfabetização, mostrando que o aprendizado docente é um processo permanente e contextualizado.

Esses estudos convergem com a concepção defendida por Vygotsky (1988) e Imbernón (2011), segundo a qual o desenvolvimento profissional docente ocorre na interação entre teoria e prática, mediado pelas experiências concretas no espaço escolar.

Essa descontinuidade compromete a consolidação de políticas de Estado voltadas à formação docente e à efetividade das práticas pedagógicas — um ponto que



reforça a crítica de Libâneo e Freitas (2018) sobre a influência de agendas neoliberais na educação, que priorizam resultados imediatos e mensuráveis em detrimento da formação crítica e emancipadora.

Conforme mostram os dados do INEP (2019), apenas 65% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental alcançam níveis adequados de leitura e escrita, o que aponta para a urgência de práticas pedagógicas mais significativas e integradas. As pesquisas analisadas convergem na defesa de que o letramento deve ser compreendido como prática social, que envolve não apenas o domínio técnico da leitura e escrita, mas a capacidade crítica de utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais, culturais e éticos (Soares, 2010; Kleiman, 1995).

Nessa perspectiva, o diálogo entre os estudos empíricos e a literatura teórica permite concluir que a educação integral se configura como um caminho possível para a superação das desigualdades no acesso ao letramento.

Assim, entende-se que a alfabetização e o letramento, na perspectiva da Educação Integral, devem ir além do domínio mecânico dos processos de codificação e decodificação da linguagem escrita. Torna-se fundamental que esses processos sejam orientados pelo direito ao conhecimento, compreendido como elemento constitutivo da formação humana.

Nessa direção, Grossi (2000, p. 21) afirma que a alfabetização que efetivamente importa é aquela que conjuga saber e conhecimento, pois “acrescenta ser a quem aprende”, transformando o analfabeto em leitor e escritor ao integrar ideia e existência, as dimensões individual e social, bem como a teoria e a prática.

Essa compreensão, conforme apontam Soares (2000), Machado (1990) e Albuquerque (2007), somente se concretiza quando a escola reconhece a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, assumindo que tais processos são contínuos e não se encerram em etapas fixas ou homogêneas. Diversos estudos evidenciam que os sujeitos aprendizes não aprendem da mesma forma nem no mesmo tempo, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, aos ritmos e às trajetórias individuais e coletivas de aprendizagem.

Diante desse entendimento, considera-se que a instituição de políticas de indução da Educação Integral, enquanto estratégia político-educativa voltada à melhoria da qualidade da Educação Básica, deve priorizar a eficiência e a qualidade dos processos de alfabetização e letramento. Somente a partir dessa centralidade é possível criar condições pedagógicas que permitam aos estudantes superar dificuldades de



aprendizagem e desenvolver competências intelectuais necessárias à construção de novos conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões — humana, física, intelectual, socioemocional e psíquica.

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar configura-se como uma oportunidade relevante para a implementação de propostas educativas inovadoras, desde que a alfabetização e o letramento sejam compreendidos como prioridades pedagógicas. Assim como a Educação Integral não pode ser reduzida à ampliação do tempo ou à lógica da assistência social, o sentido da alfabetização, nesse contexto, não pode restringir-se ao aprendizado instrumental da leitura, da escrita e das operações matemáticas (Zanardi, 2016; Cavaliere, 2010). Ao contrário, a alfabetização deve ser entendida como um processo formativo amplo, capaz de promover a integração econômica, social e política dos indivíduos e dos grupos sociais.

Nessa direção, Madeira (1992, p. 62) concebe “a alfabetização como um processo de apropriação de conhecimentos que possibilita a compreensão crítica da realidade”, articulando conscientização, socialização, politização e compromisso histórico dos sujeitos. Trata-se, portanto, de uma alfabetização que se inscreve no projeto da Educação Integral, ao reconhecer o papel da escola na formação de leitores e escritores críticos, capazes de intervir de forma consciente na realidade social.

A educação integral, nos documentos legais, é apresentada como princípio estruturante da formação humana, vinculada ao desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões cognitiva, ética, estética, social e cultural. Esse entendimento encontra respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, que associam a ampliação do tempo escolar à garantia do direito à educação com qualidade social.

Entretanto, ao analisar tais documentos em articulação com dispositivos de avaliação em larga escala e metas de desempenho, evidencia-se uma tensão estrutural: a educação integral é frequentemente capturada por uma lógica técnico-gerencial que privilegia resultados mensuráveis. Nesse cenário, a ampliação do tempo escolar pode converter-se em intensificação de práticas instrucionais voltadas ao cumprimento de metas, reduzindo a complexidade da formação humana à melhoria de indicadores, sem um reflexo mais profundo na formação social do sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como documento normativo destinado a assegurar aprendizagens essenciais. Organizada por competências e habilidades progressivamente distribuídas, afirma promover a formação integral.



Todavia, sua estrutura prescritiva, aliada à função de matriz orientadora das avaliações externas e dos materiais didáticos, tende a induzir homogeneização curricular.

No campo da alfabetização, ao estabelecer a consolidação da leitura e da escrita até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, a BNCC antecipa expectativas que entram em tensão com a organização em ciclo prevista pela Resolução CNE/CEB nº 07/2010. Tal antecipação pode intensificar pressões sobre docentes e estudantes, sobretudo quando associada a avaliações padronizadas que desconsideram ritmos e contextos socioculturais diversos.

Assim, mesmo sustentando o discurso da integralidade, a BNCC pode operar como instrumento de regulação do trabalho pedagógico, estreitando o currículo e reduzindo o letramento àquilo que é passível de mensuração. Embora o Brasil sempre tenha experimentado algum nível de orientação curricular nacional, a BNCC inaugura um grau inédito de detalhamento ao definir, por ano de escolaridade, habilidades específicas a serem desenvolvidas em todo o território nacional.

Essa centralização insere-se em um movimento internacional de padronização curricular e intensificação das avaliações em larga escala. Conforme apontam Macedo e Miller (2018), observa-se o recrudescimento de políticas de controle que extrapolam fronteiras nacionais, consolidando uma cultura de performatividade educacional.

Nesse cenário, o currículo passa a operar como: matriz de alinhamento avaliativo; instrumento de comparabilidade entre redes; dispositivo de regulação do trabalho docente; mecanismo de indução de práticas pedagógicas.

A tentativa de controlar o que ocorre nas salas de aula, até as minúcias dos conteúdos, revela uma racionalidade técnico-gerencial que tensiona a autonomia pedagógica e a diversidade sociocultural brasileira.

No componente de Língua Portuguesa, a BNCC afirma assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, conferindo centralidade ao texto e aos gêneros discursivos. Tal posicionamento aproxima-se das formulações presentes nos PCN e dialoga com produções do campo do letramento, como as de Magda Soares, para quem o texto constitui eixo central do processo de alfabetização.

Entretanto, é necessário problematizar essa aproximação. Embora o texto seja colocado como centro das práticas pedagógicas, as habilidades são fragmentadas, codificadas e distribuídas progressivamente por ano escolar. Assim, categorias oriundas de uma tradição crítica são incorporadas e reorganizadas dentro de uma lógica de mensuração e padronização.



Não se trata de negar a relevância do enfoque textual, mas de reconhecer que sua operacionalização, quando vinculada a matrizes avaliativas, pode reduzir a complexidade do letramento à execução de competências previamente definidas.

A educação integral, defendida na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, pressupõe formação plena, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas.

Todavia, quando articulada à BNCC e aos sistemas de avaliação externa, essa concepção pode ser tensionada por uma lógica que privilegia resultados mensuráveis. O discurso da integralidade convive, paradoxalmente, com práticas orientadas por metas de desempenho.

Nesse contexto, tanto a Política Nacional de Alfabetização, de viés explicitamente técnico, quanto a BNCC e o PNE podem assumir caráter reducionista quando transformados em exigência padrão para avaliações e controle pedagógico. A diferença reside menos no discurso formal e mais na racionalidade que orienta sua implementação. Quando subordinada a metas e avaliações padronizadas, a alfabetização corre o risco de ser reduzida a: domínio técnico do código; cumprimento de habilidades previamente estabelecidas; alcance de índices de proficiência.

Nessa perspectiva, o letramento perde sua dimensão cultural, crítica e socialmente situada. A centralidade do texto pode transformar-se em treino de gêneros estruturados para fins avaliativos, esvaziando sua potência emancipatória.

Por outro lado, uma concepção de educação integral comprometida com a formação humana exige: reconhecimento da heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem; valorização da cultura escrita em contextos reais; fortalecimento da autonomia docente; articulação entre escola e território; avaliação formativa e processual.

A BNCC, constrói-se discursivamente como continuidade das políticas anteriores, mas inaugura um novo patamar de centralização curricular no Brasil. Ao mesmo tempo em que mobiliza categorias progressistas, como texto, gêneros discursivos e competências —, articula-se a uma lógica de regulação que pode estreitar o currículo e tensionar princípios democráticos.

A crítica, portanto, não se dirige apenas ao conteúdo do documento, mas à forma como ele se integra a um modelo de governança educacional baseado na performatividade e na padronização.



Para que a educação integral não se converta em retórica normativa, é imprescindível reafirmar o currículo como construção histórica, contextual e política, espaço de disputa de sentidos e de produção de subjetividades e compreender a alfabetização como processo contínuo de inserção crítica na cultura escrita.

Somente assim será possível deslocar o foco da conformidade às habilidades prescritas para a efetiva garantia do direito à aprendizagem em uma perspectiva democrática e emancipatória. O Plano Nacional de Educação, ao estabelecer a Meta 6, propõe a ampliação progressiva da oferta de educação em tempo integral. Embora tal medida represente avanço na garantia do direito à educação, a ênfase em metas quantitativas revela uma ambiguidade: ampliar o tempo não significa, necessariamente, transformar o projeto pedagógico.

Sem revisão curricular e sem investimentos estruturais consistentes, a educação integral pode reduzir-se à extensão da jornada para reforço escolar, frequentemente orientado por resultados avaliativos. Nesse contexto, o tempo ampliado torna-se mais um dispositivo de intensificação da lógica produtivista, e não espaço de ampliação cultural e emancipatória.

Já a Política Nacional de Alfabetização explicita uma abordagem centrada na consciência fonológica e no método fônico, fundamentada em evidências de caráter cognitivista. Seu reducionismo manifesta-se na priorização de habilidades específicas e na ênfase na instrução sistemática como estratégia principal.

Contudo, a crítica não deve restringir-se à escolha metodológica. O problema reside na concepção de alfabetização como processo predominantemente técnico, dissociado das práticas sociais de leitura e escrita. Ao privilegiar competências mensuráveis, a PNA fragiliza a dimensão cultural e política do letramento, aproximando-se de uma lógica de eficiência instrucional.

A análise das políticas revela a presença de uma cultura da performatividade, na qual o valor da escola é medido por índices de desempenho. Tal racionalidade reconfigura o currículo, orienta a formação docente e redefine prioridades pedagógicas.

Nesse cenário, tanto políticas de orientação técnica quanto aquelas que discursivamente defendem a integralidade podem assumir caráter reducionista quando subordinadas a sistemas avaliativos padronizados. A educação integral, então, transforma-se em retórica normativa, enquanto a prática escolar se concentra na preparação para avaliações externas.



Em contraposição a essa racionalidade, a concepção de educação integral inspirada em Paulo Freire defende a alfabetização como prática social e ato político. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e o processo educativo deve promover diálogo, problematização e participação ativa.

De modo convergente, Edgar Morin propõe a formação de uma “cabeça bem-feita”, capaz de contextualizar e integrar saberes, superando a fragmentação disciplinar. Tais perspectivas reforçam que a educação integral exige intencionalidade político-pedagógica, e não apenas reorganização temporal.

Assim, a efetivação de uma alfabetização com letramento emancipador depende de: fortalecimento da autonomia docente; valorização dos projetos político-pedagógicos contextualizados; adoção de avaliação formativa; ampliação de práticas culturais e interdisciplinares; superação da fragmentação curricular.

A análise das políticas públicas brasileiras evidencia avanços normativos na defesa do direito à aprendizagem e da formação integral. Contudo, também revela contradições estruturais. Quando convertidos em instrumentos de padronização e controle, documentos como BNCC, PNE e PNA podem restringir a pluralidade pedagógica e subordinar a alfabetização a metas quantitativas.

Dessa forma, o desafio não se limita à elaboração de novos documentos, mas à transformação das condições de implementação das políticas educacionais. A educação integral, para além do discurso, requer ruptura com a lógica exclusivamente performativa e compromisso efetivo com a formação humana em sua complexidade.

Somente assim, a alfabetização poderá ser compreendida não como etapa técnica a ser superada em determinado tempo escolar, mas como processo contínuo de inserção crítica na cultura escrita, articulado à construção de sujeitos autônomos, históricos e socialmente participativos.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objeto de pesquisa a articulação entre alfabetização e letramento no contexto da educação integral, conforme orientada pelas políticas públicas educacionais brasileiras. O estudo buscou analisar de que forma os documentos normativos e as produções acadêmicas recentes concebem, organizam e operacionalizam essa interface, considerando seus fundamentos teóricos, diretrizes legais e impactos nas práticas pedagógicas.

O problema de pesquisa que norteou a investigação foi: Como as políticas públicas brasileiras articulam a alfabetização e o letramento no âmbito da educação integral, e quais são seus efeitos na formação de estudantes leitores e escritores? A partir dessa questão, formulou-se a hipótese de que essas políticas, ao integrarem alfabetização e letramento na proposta de educação integral, promovem uma formação mais significativa e contextualizada, embora enfrentem limitações estruturais e operacionais.

Para responder ao problema de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos. O objetivo geral consistiu em analisar como as políticas públicas brasileiras articulam a alfabetização e o letramento no âmbito da educação integral, identificando seus fundamentos, diretrizes e impactos na prática pedagógica. Como objetivos específicos, elencaram-se: contextualizar as principais políticas públicas brasileiras que relacionam alfabetização, letramento e educação integral; identificar os conceitos de alfabetização e letramento presentes nessas políticas e suas implicações pedagógicas; e examinar como a educação integral é concebida nessas políticas e sua relação com o processo de alfabetização e letramento.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como um estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa. Foram analisados documentos oficiais nacionais e produções acadêmicas, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise foi realizada em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com categorização temática e inferência interpretativa dos dados.

Quanto aos objetivos específicos, todos foram alcançados. Primeiramente, foi possível mapear e descrever o percurso histórico-normativo das políticas de alfabetização e educação integral no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 até



programas recentes. Identificou-se uma evolução conceitual que progressivamente integra alfabetização, letramento e educação integral, ainda que de forma não linear.

Em segundo lugar, a análise revelou que os documentos oficiais incorporam, em maior ou menor medida, a distinção teórica entre alfabetização e letramento, com influência de autores consagrados. No entanto, persistem tensões entre visões mais instrumentalistas e visões crítico-emancipatórias, revelando uma disputa de sentidos no campo das políticas.

Por fim, verificou-se que a educação integral é juridicamente amparada e concebida como formação plena do sujeito, mas sua operacionalização frequentemente se reduz à ampliação da jornada escolar, sem a necessária reestruturação curricular e pedagógica. A articulação com a alfabetização e o letramento ainda é incipiente e marcada por contradições normativas, como a divergência entre a BNCC e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 quanto ao tempo destinado ao ciclo de alfabetização.

Em relação ao objetivo geral, a pesquisa confirmou que as políticas públicas brasileiras efetivamente articulam alfabetização e letramento no discurso normativo, reconhecendo sua importância para a educação integral. No entanto, essa articulação não se traduz de forma coerente e efetiva na prática pedagógica, devido a fatores como a descontinuidade e fragmentação das políticas, tensões conceituais entre documentos, insuficiência na formação docente, limitações infraestruturais e a distância entre prescrições normativas e realidades escolares diversificadas.

A análise de conteúdo permitiu identificar categorias centrais como “políticas públicas de alfabetização”, “práticas pedagógicas” e “impactos no ensino-aprendizagem”, evidenciando a coexistência de avanços normativos e desafios persistentes. A técnica mostrou-se adequada para desvelar sentidos implícitos, contradições e silêncios nos documentos analisados, oferecendo uma compreensão crítica sobre o fenômeno investigado.

Em síntese, esta pesquisa conclui que, embora o Brasil disponha de um marco legal e teórico robusto para integrar alfabetização, letramento e educação integral, a efetivação dessa articulação esbarra em obstáculos estruturais e políticos que limitam seu potencial transformador. Para que a educação integral cumpra seu papel como promotora de uma alfabetização significativa e contextualizada, são necessárias não apenas mais tempo e recursos, mas, sobretudo, coerência política, formação docente crítica e projetos pedagógicos que valorizem as práticas sociais de leitura e escrita em diálogo com os territórios e as vivências dos estudantes.



A importância desta pesquisa para o campo da Educação reside em sua contribuição para a compreensão crítica das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à interface entre alfabetização, letramento e educação integral. Ao sistematizar e analisar o arcabouço normativo e as produções acadêmicas recentes, o estudo oferece um panorama atualizado e reflexivo sobre os avanços, tensões e desafios que permeiam essa articulação.

Além disso, a pesquisa evidencia a necessidade de superar visões reducionistas da educação integral e da alfabetização, defendendo uma abordagem que as compreenda como processos indissociáveis e socialmente situados. Os resultados obtidos podem subsidiar a formulação de políticas públicas mais consistentes, a formação inicial e continuada de professores e a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras.

Embora a investigação tenha evidenciado que as políticas públicas brasileiras articulam alfabetização, letramento e educação integral em seus enunciados normativos, a análise crítica permitiu compreender que tal articulação se sustenta, em grande medida, no plano discursivo. Observa-se uma distância significativa entre o que é anunciado nos documentos oficiais e o que se materializa nas práticas escolares. Essa lacuna revela que o problema não reside apenas na formulação conceitual das políticas, mas nas condições estruturais, políticas e institucionais que orientam sua implementação.

A pesquisa demonstrou que há uma disputa de sentidos no interior das políticas analisadas: de um lado, uma perspectiva que compreende alfabetização e letramento como práticas sociais, culturais e emancipadoras; de outro, uma racionalidade técnico-instrumental, marcada pela padronização curricular, pela centralidade das avaliações externas e pela lógica da performatividade. Essa tensão produz efeitos concretos na organização do trabalho pedagógico, muitas vezes reduzindo a educação integral à ampliação do tempo escolar e a alfabetização ao cumprimento de metas e habilidades prescritas.

Outro aspecto crítico identificado refere-se à fragmentação e à descontinuidade das políticas educacionais. Mudanças governamentais, reorientações conceituais e reformulações normativas produzem instabilidade, dificultando a consolidação de uma política de Estado coerente e articulada. Nesse cenário, professores e escolas são frequentemente responsabilizados pelos resultados, sem que lhes sejam garantidas condições adequadas de formação, infraestrutura e autonomia pedagógica.



Além disso, a análise revelou que a defesa da educação integral, embora juridicamente robusta, corre o risco de esvaziamento quando vinculada a dispositivos de controle curricular e avaliações padronizadas. A integralidade anunciada nos documentos pode converter-se em retórica normativa se não estiver acompanhada de reorganização curricular efetiva, valorização das práticas culturais dos territórios e fortalecimento da participação democrática na escola.

Portanto, a síntese crítica desta pesquisa aponta que o desafio central não está na ausência de fundamentos teóricos ou marcos legais, mas na coerência entre discurso e prática. A efetivação de uma alfabetização com letramento no contexto da educação integral exige superar a lógica fragmentada das políticas, enfrentar as desigualdades estruturais e reafirmar o currículo como construção social situada, e não apenas como prescrição normativa.

Conclui-se, assim, que a transformação pretendida pelas políticas públicas dependerá menos da ampliação de documentos regulatórios e mais da construção de condições concretas que garantam autonomia docente, investimento estrutural e compromisso político com uma educação que, de fato, reconheça a alfabetização como direito humano e prática social emancipadora.

Por fim, este trabalho reforça a relevância de garantir o direito à alfabetização plena, bem como à formação integral como pilares fundamentais de uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento humano em sua completude. Assim, espera-se que este estudo inspire novas pesquisas e ações educativas que fortaleçam a articulação entre alfabetização, letramento e educação integral na realidade das escolas brasileiras.



REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=616468&pid=S1415-6954201600010000200001&lng=pt acessado em 20 de ago. de 2025

ALBERTO, G. S.; FERREIRA, J. L. **Análise de Conceito e Análise Temática na pesquisa qualitativa em educação**. Debates em Educação, v. 14, n. 36, p. 358–378, 2022. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13678>. Acesso em: 19 mai. 2025.

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto, **Positivismo Jurídico**. 1995 Imprensa: São Paulo, Ícone, 1995.

<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:1995:001212682> acessado em: 20 de ago. de 2025

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão). <https://doceru.com/doc/vv55x1c> acessado em 23 de ago. de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes pedagógicas do Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2023. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ministerio-da-educacao-divulga-diretrizes-do-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 21 maio 2025.

_____. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 21 maio 2025.



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 3 out. 2024.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF): SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2024

_____. **Plano Nacional de Educação.** Congresso Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília (DF): 2001.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF): 2001.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Mapa do Analfabetismo no Brasil – 2003.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília (DF): MEC/INEP, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 7 dez. 2024.

_____. **Programa Pró-Letramento – Apresentação.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília (DF): 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 26 out. 2024.

_____. **Programa Pró-Letramento – Notícias.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília (DF): 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>>. Acesso em: 26 nov. 2024

_____. **Lei n 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05 jul. 2024.



Programa Mais Educação. Apresentação. Ministério da Educação. Brasília (DF): 2007f. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Série Mais Educação: Educação integral – Texto referência para o debate nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília (DF): 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília (DF): MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Brasília (DF): MEC, 2012.

Caderno Territórios Educativos para Educação Integral. Secretaria de Educação Básica. Brasília (DF): SEB, 2014.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília (DF): MEC, SEB, 2015c. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pacto-nacional-alfabetizacao-idade-certa-caderno-5.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.** Brasília, 2023.

BRUNS, Juliana Pedroso; NUNES, Camila da Cunha. **Implicações da Implementação do Programa Mais Alfabetização: reflexões a partir da gestão escolar.** Série Estudos, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 243-262, 2021. Trimestral. Disponível em: <https://www.serieestudos.ucdb.br/serie-estudos/issue/view/69>. Acesso em: 09 ma. 2025.

CAVALIERE, Ana. Maria Vilella. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

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

COAN, Ivonete Benedet Fernandes **Alfabetização com letramento: uma análise à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina (2013)**

https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/7eff2be3ce4af175accf9f724bb94641.pdf

acessado em: 20 de ago. de 2025



CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. E - Currículum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, 2014. Trimestral. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **A Escola Em Tempo Integral No Brasil: Uma Revisão Em Três Atos** Educação Em Revista, V. 25, 2024. Fluxo Contínuo DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.V25.E024005>. Consultado em nov. 2024

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1985

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

13

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. 141 f. Tese (Doutorado) – Curso de História e Filosofia da Educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 06 ago. 2025.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 186 p.



FOUCAULT, Michel. F86v **Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete**. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Educação Cidadã, v. 4).

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105

GOMES, S. A. **Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 113-132.

INEP (2013) – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Documento básico**. Ministério da Educação. julho 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INEP. **Educação em tempo integral cresce no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil>. Acesso em: 21 maio 2025.

INEP (2019) – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados e resumos – Censo escolar**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 29 nov. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, L. C. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Educação e Pesquisa, v. 44, p. 1-17, 2018.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. **Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade**. Currículo sem Fronteiras, v. 22: e1153, 2022

MELO, Claudiana Maria Nogueira; LINS, Sylvie G. Delacours Soares. **Estudo comparativo de programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize



Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16013>. Acesso em: 09/05/2025

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/nayperovano,+RESENHA+Morin+(3).pdf

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília**, em 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso: 10 nov. 2024.

MORTATTI, Maria Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, o que fazemos e queremos?** São Paulo. Editora UNESP. 2015.

MULLER, Marineide Aparecida. **Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: um olhar para a alfabetização (2023)**

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018**. Éditions OCDE, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264290716-pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Educação Unisinos. 18(1):13-24, janeiro/abril 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987> Acesso em: 28 nov. 2024.

OLIVEIRA, Marizete de. **Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina: sua objetivação na prática pedagógica (2023)**

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.
<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/578> acessado em 03 de set. de 2025

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. [Edição revista e ampliada]. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERTUZATTI, Ieda. Ivo Dickmann. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional**. Comum Curricular (BNCC).~

PETERSEN, Andrielle Silva **Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Alfabetizadores: proposições a partir de uma revisão integrativa (2023)**.



https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_7e01964aa758ec216ad71f68c622d325.

Acessado em 20 de julho de 2025

PIATTI, Célia Beatriz. **Licenciatura em Educação do Campo: espaço de garantir direito humano e social** Degree in Rural Education: space to guarantee human and social rights. 2020. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mayarafa,+16901.pdf>. Acesso em 20. De nov. de 2025

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: Contexto Histórico na Educação Brasileira**. Revista de Ciências Humanas – Educação. FW, v. 17, n. 28, p. 112- 126, jul. 2016. Disponível: [revistas.fw.uri.br > index.php > revistadech > article > download](http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download). Acesso: 13 de dezembro de 2025

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPS. Rio de Janeiro. Bloch S.A. 1986.

RICHARDSON, Roberto Jany, **Pesquisa social; métodos e técnicas** / Roberto Jarty Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo : Atlas, 2016. ISBN 978-85-224'2111-4 Disponível em: <https://cdnsistemasiga2.nyc3.digitaloceanspaces.com/arquivos/2001/cdn-20015476250251124084444-com.pdf> acessado em nov. de 2024

ROSA, L., Bettinger, E., Carnoy, M., & Dantas, P. (2022). *The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school in Pernambuco, Brazil*. **Economics of Education Review**, 87, 102201. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102201> acessado em nov. de 2024

SAVIANI, Dermival. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do mec. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de dezembro de 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. _____, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed, 6ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Pátio-Revista Pedagógica. Artmed Editora, p. 96-100, 29 fev. 2004.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, v. 9 n. 52, p. 16-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf Acesso 03 dez. 2024.

SOUZA, Flora Lima Farias de. ZIBETTI, Malí Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; **Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 2, 2012



SOUZA, Luciany Ferreira Felicio Moraes de. 2021. **A Elaboração Das Diretrizes Curriculares Do Sistema Municipal De Educação De Lages Nas Orientações Para O Trabalho Com A Alfabetização Diante Das Demandas Decorrentes DA BNCC E DA PNA.** Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229261/PEED1584-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> acessado em: 02 de set. de 2025

VEIGA, Adriana Almeida **Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo (2019)**

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

VIEIRA, Angelita Aparecida Souza. 2022. **Formação continuada:repercussões do PNAIC nas práticas pedagógicas de professoras em Bom Retiro-SC** Continuing education:PNAIC's repercussions on female teachers' pedagogical practices in Bom Retiro-SC Secretaria Municipal de Educação de Bom Retiro, Bom Retiro – SC. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2022>. Acessado em: 03 de set. de 2025

XAVIER, Andrea Prestes. **Formação Continuada de Professores para a Mediação da Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual na Fase de Alfabetização e Letramento (2022)**

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre. Penso, 2016.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território.** Revista e-Curriculum, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar. 2016 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso: 11 de dezembro de 2025.