

CONTRADIÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DO RECIFE

CONTRADICTIONS OF THE RIGHT TO EDUCATION IN THE POLICY OF EXTENDING THE SCHOOL DAY IN ELEMENTARY SCHOOL (EARLY YEARS) IN RECIFE

CONTRADICTIONS DU DROIT A L'EDUCATION DANS LA POLITIQUE D'ALLONGEMENT DE LA JOURNEE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (PREMIER CYCLE) A RECIFE

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira¹

Cibele Maria Lima Rodrigues²

Código DOI

Resumo

O artigo tem por objetivo realizar uma análise das contradições do direito à educação na Política de Jornada Ampliada no ensino fundamental (anos iniciais) na Rede Municipal de Ensino do Recife (PE), através da abordagem de estudo de caso. Para tal, realizamos entrevistas com uma parte da equipe da Secretaria de Educação do município e com as gestoras das Escolas em Tempo Integral. Na análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva - ATD. Como resultado da pesquisa, encontramos que as Escolas em Tempo integral da Rede Municipal do Recife funcionam como escolas de turnos, e que a organização do tempo nesse modelo de escola ainda não possibilita outras vivências que consideram as questões das culturas corporais e Artes. Sendo necessário, portanto, discutir as concepções de Educação em Tempo Integral, reconhecendo-a como um direito a “tempos-espacos” e novas experiências educativas.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Integral. Rede de Ensino do Recife.

Abstract

The aim of this article is to analyze the contradictions of the right to education in the Extended Day Policy in primary education (early years) in the Municipal Education Network of Recife (PE), using a case study approach. To this end, we carried out interviews with part of the team from the municipality's Department of Education and with the managers of the Full-Time Schools. We used textual discourse

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Recife/PE, Brasil. Email: sarah.portop@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5456-0236>.

² Fundação Joaquim Nabuco, Recife/PE, Brasil. Email: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4310-4216>.

analysis (TDA) to analyze the data. As a result of the research, we found that the Full-Time Schools of the Recife Municipal Network operate as shift schools, and that the organization of time in this school model does not yet allow for other experiences that consider the issues of body cultures and the Arts. It is therefore necessary to discuss the conceptions of full-time education, recognizing it as a right to “time-spaces” and new educational experiences.

Keywords: Educational Policy. Integral Education. Recife Education Network.

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser les contradictions du droit à l'éducation dans la politique de la journée prolongée dans l'enseignement primaire (premières années) au sein du réseau municipal d'éducation de Recife (PE), en utilisant une approche d'étude de cas. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec une partie de l'équipe du département de l'éducation de la municipalité et avec les responsables des écoles à temps plein. Pour analyser les données, nous avons utilisé l'analyse textuelle discursive (ATD). La recherche a permis de constater que les écoles à temps plein du réseau municipal de Recife fonctionnent comme des écoles à horaire décalé et que l'organisation du temps dans ce modèle scolaire ne permet pas encore d'autres expériences prenant en compte les questions de culture corporelle et d'arts. Il est donc nécessaire de discuter des conceptions de l'éducation à temps plein, en la reconnaissant comme un droit à des « espaces-temps » et à de nouvelles expériences éducatives.

Mots-clés: Politique éducative. Éducation intégrale. Réseau d'éducation de Recife.

Introdução

A temática da Educação em Tempo Integral no Brasil é bastante ampla, tendo em vista que desde os anos de 1920 já se ofertava uma Educação Integral para as elites. Na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trouxe luz ao debate acerca de uma formação humanista e integradora. Impulsionado por esse movimento, o educador Anísio Teixeira foi um dos intelectuais que formulou propostas de uma Educação em Tempo Integral no país, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), mas outros modelos foram se realizando ao longo dos anos por todo o país.

O atual governo Lula, em seu terceiro mandato, iniciado em 2023, retomou a política de indução para a criação de Escolas em Tempo Integral, depois de um vazio deixado pelos governos passados no que diz respeito à Política de Tempo Integral no ensino fundamental. Sendo assim, no início deste mandato, foi sancionada a lei que criou o Programa Escola em Tempo Integral, que objetiva transferir recursos para que estados e municípios possam ampliar o número de vagas em tempo integral nas

escolas públicas de Educação Básica, visando tentar cumprir a meta do Plano Nacional da Educação (2014-2024).

Faz-se importante destacar que o programa em questão considera Escola em Tempo Integral aquela em que o aluno permanece em atividade por pelo menos sete horas diárias, ou em dois turnos de 35 horas, sem sobreposição. Outro debate importante é que tal programa amplia o investimento em educação no país. Como afirma Moll (2012), em todo o país, a escola de dia inteiro já vem sendo gestada por meio de propostas que marcam a originalidade e a imaginação institucional.

Salienta-se que a escola pública é o setor que atinge toda população e de maneira mais direta, pois sua esfera é política, social, econômica e pedagógica. Portanto, não é possível restringir a escola a apenas uma instituição formal de disseminação de conteúdos (Cavaliere, 2009). Sabendo que a educação pode possibilitar uma mudança na estrutura social, é preciso pensar em medidas que assegurem a educação como um direito a todos, principalmente às camadas menos favorecidas socialmente, a partir de uma política de Estado que garanta a efetivação de uma Educação em Tempo Integral. Sendo assim, “uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno” (Arroyo, 2012, p. 35).

Isto posto, o presente artigo tem por objetivo realizar uma análise das contradições do direito à educação na Política de Jornada Ampliada no ensino fundamental (anos iniciais) na Rede Municipal de Ensino do Recife (PE). Inicialmente, vale destacar que o município em questão começou a experiência de Educação em Tempo Integral em 2002, com cinco escolas dos anos iniciais (Medeiros, 2016; Melo, 2017), mas atualmente conta com quatro Escolas de Tempo Integral de anos iniciais (1,96% do total de escolas de anos iniciais), sendo três delas oriundas da primeira experiência. Essas escolas atendem 705 estudantes (do 1º ao 5º ano), conta com 34 turmas e 34 docentes, havendo uma correspondência de um docente por turma.

Na atual gestão, o Programa de Escolas em Tempo Integral (PMEI) foi instituído pela Portaria nº 2103, de 27 de dezembro de 2019. Além da portaria que institui o funcionamento do programa, a política municipal também possui o documento “Matriz Curricular de Referência Ensino Fundamental – anos iniciais – Escolas em Tempo Integral”, que normatiza o currículo das Escolas Municipais em Tempo

Integral (EMTIs). Este documento tem por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e divide a escola em dois turnos: na manhã, há a oferta das disciplinas do “currículo comum” da Rede Municipal de Ensino e, na parte da tarde, são ofertadas as “atividades complementares”, que atendem a parte diversificada da BNCC, o que contraria a proposta de um currículo integrado.

Ressaltamos que este artigo faz parte de uma pesquisa maior, que teve como tema a Política Educacional em Tempo Integral para o ensino fundamental (anos iniciais) na Rede Municipal de Ensino do Recife, em Pernambuco. Neste trabalho, abordaremos a metodologia que foi utilizada. Em seguida, traremos um debate acerca da Educação em Tempo Integral como uma perspectiva de política educacional que garanta o direito a “tempos-espacos”, a partir das contribuições de Arroyo (2012), Cavaliere (2009) e Moll (2012). Posteriormente, apresentaremos um histórico da Política Educacional em Tempo Integral no município do Recife. No último tópico, traremos os resultados da análise dos dados, em que falaremos sobre a organização curricular da atual proposta municipal para os anos iniciais do ensino fundamental em tempo integral e os seus limites na prática.

Metodologia

Por tratar das questões subjetivas relativas à pesquisa em educação, possui uma abordagem qualitativa, pois buscamos compreender o porquê de tais questões, sem a preocupação direta ou de maior relevância com os dados quantitativos. Na natureza da pesquisa em educação, a subjetividade humana, as relações e questões sociais adquirem naturalmente um aspecto qualitativo, devido ao fato de entender que tais processos devem ser compreendidos, em detrimento de resultados quantitativos (Gerhardt e Silveira, 2009).

Buscamos trabalhar por meio do estudo de caso, abordagem que Gall et al. (2007, p. 447 apud Amado e Freire, 2017, p. 126) definem “como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”. Desse modo, essa abordagem possibilitou uma aproximação com o objeto estudado.

Para a coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com: duas técnicas da Secretaria de Educação do Recife, envolvidas diretamente com o modelo em vigência da Política de Ampliação da Jornada Escolar, o PMEI; e, com quatro gestoras das EMTIs. Em respeito aos preceitos éticos da pesquisa,

ao longo deste trabalho, as entrevistadas não foram identificadas pelo nome, e utilizamos outra nomenclatura, para que não gere identificação. Destaca-se ainda que por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, todas as entrevistadas concordaram em assinar o “Termo de Livre Consentimento Esclarecido”.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes e Galiazzi, 2006), que é composta por três momentos, sendo eles: 1. desmontagem de textos, etapa em que os materiais analisados foram examinados em detalhes fragmentados, para atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados (Moraes, 2003); 2. estabelecimento de relações, momento em que realizamos a categorização do material, na intenção de construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as para compreender como tais elementos podem se reunir na formação de conjuntos mais complexos (Moraes, 2003); e, 3. captação do novo emergente, esse momento é marcado pela análise dos dois momentos anteriores, emergindo uma compreensão renovada do todo (Moraes, 2003).

O direito a “tempos-espços”

No Brasil, as políticas e propostas de ampliação do tempo escolar se apresentam basicamente em dois modelos distintos, que podem ser diferenciados a partir de suas características. Segundo Cavaliere (2009), um primeiro modelo investe em mudanças no interior das escolas, para oferecer condições compatíveis aos alunos e professores, e outro modelo investe na articulação de possibilidades outras e espaços para a oferta de atividades que possam ocorrer fora da unidade escolar. O investimento público em algum dos dois modelos pode indicar como se dá a administração pública em diferentes âmbitos, através de suas realidades locais e possibilidades, como também pensamentos sobre o papel do Estado e da instituição escolar.

[...] Nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, como mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria

escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 53).

O modo de organização do tempo escolar pode revelar uma problemática antiga, historicamente falando, de como foi se formulando as políticas educacionais no país ao longo dos anos, para se pensar na oferta de ampliação do tempo às parcelas pobres da população brasileira. Em geral, em todos os períodos da história do país, as camadas mais pobres foram compreendidas como uma parcela social de insuficiência intelectual, moral e cultural. Com essa perspectiva, os setores populares do Brasil sempre sofreram com problemas de inferiorização moral, que dificultaram uma inserção bem sucedida no sistema escolar (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2009).

Tendo em vista que a educação pode possibilitar uma mudança na estrutura social, é preciso pensar em medidas que assegurem a educação como um direito às camadas menos favorecidas socialmente. Por isso, é necessário pensar em uma política de Estado que garantam a efetivação de uma Educação em Tempo Integral, dado que “uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno” (Arroyo, 2012, p. 35).

Devido ao fato de a escola ser o setor que atinge toda população de maneira mais direta, por ter sua esfera política, social, econômica e pedagógica, não é possível restringir a escola a apenas uma instituição formal de disseminação de conteúdos.

A despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, a importância da escola para a sociedade brasileira fica evidente quando se observa que quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, muitos dos quais vieram a se fundir no atual Programa Bolsa Família, passam por ela. Isso porque sua capilaridade é única entre todas as demais instituições, públicas ou particulares. Mesmo as organizações de comunicação de massa, principalmente cadeias de televisão e rádio, e algumas organizações religiosas, que têm grande alcance em todo o País, não estabelecem com a população a relação orgânica, pessoal e duradoura, tal como o faz a escola. Num país de imenso território, como o Brasil, o Estado se faz presente por meio dela de maneira mais eficaz (Cavaliere, 2009, p. 56).

Portanto, a escola é um espaço de tempos e vivências e deve ser compreendida como uma estrutura física, um espaço a ser preenchido não só com recursos materiais, mas com gente, com

histórias, com saberes, com diferentes experiências que possibilitem outras formas de se experienciar a educação.

O direito mais básico do ser humano é o viver. Quando esse direito é negado, todos os outros são. [...] O que esses programas trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo (Arroyo, 2012, p. 41).

Uma das propostas educacionais que teve maior alcance em todo o território nacional foi o Programa Mais Educação, instituído em 2007, que foi uma política indutora do Governo Federal. Um dos principais aspectos do Mais Educação foi justamente repensar a organização do tempo escolar e modificar a rotina da escola, para criar mais articulações entre os saberes escolares, os agentes e suas fontes. Ademais, o programa trazia ainda o conceito de “cidade educadora” (Moll, 2012), possibilitando o uso de outros espaços da cidade, como museu, teatro e praças públicas como locais de aprendizagem.

O programa em questão influenciou na formulação de outras políticas estaduais e municipais em todo o país. E, como afirma Moll (2012), nenhuma escola transforma-se da noite para o dia, sobretudo uma escola de turno, como é concebida a grande maioria delas em todo o país, para uma oferta de ampliação do tempo que inclua refeições diárias, que acompanha, qualifica e diversifica a formação dos estudantes.

Quando a questão da organização do tempo não possibilita outras vivências, é possível afirmar, como defende Cavaliere (2009), que a escola está ofertando mais do mesmo, ou perdeu o significado político. “Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo, 2012, p. 33).

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero ‘atendimento’, com sentido limitadamente a assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de ‘mercado’. A relação educativa implica referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que

aprendem, e a ocupação desses postos sempre se dá por um direito, afirmando socialmente em alguma instância (Cavaliere, 2009, p. 58).

Para isso, é preciso compreender o sentido do termo Educação em Tempo Integral, diferenciando-o meramente de uma ampliação da jornada, que pode indicar apenas a oferta de mais horas institucionais. Como afirma Arroyo (2012), é necessário superar dualismos, para que a Política da Escola em Tempo Integral se consolide.

Superar dualismos. Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar. Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados (Arroyo, 2012, p. 45).

É como se pensar em tempo integral fosse ofertar dois tempos distintos, que não convergem, não dialogam entre si. Não é possível ofertar uma Educação em Tempo Integral que não transcorra de forma integrada em todo o seu processo. Desse modo, enquanto houver uma fragmentação dos “tempos-espacos”, não haverá avanço no debate da Educação em Tempo Integral como possibilidade do direito a uma educação de qualidade, tampouco na oferta de uma Educação em Tempo Integral que possibilite novas vivências.

Mas, como afirma Moll (2012), propostas desse modelo de educação vêm sendo concebidas por todo o país, tanto em âmbito estadual como municipal. Sendo assim, reconhecer essas iniciativas pode reforçar os pontos fortes das propostas, para saber como elas estão sendo colocadas em prática. Mapear tais iniciativas também possibilita analisar diferentes governos, suas propostas e como eles pautam suas concepções de Educação em Tempo Integral, reconhecendo-a ou não como um direito.

Histórico da Política de Educação em Tempo Integral no Recife

O histórico da Política em Tempo Integral no município do Recife teve seu início no ano de 2002, com a criação do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral, que surgiu na gestão de João Paulo (2001-2004), prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT). O projeto do Recife se chamava “intermunicipal”, porque foi feito em colaboração com municípios vizinhos à cidade do Recife, visto que as escolas escolhidas nesse primeiro momento estavam em regiões limítrofes do município.

Este projeto tinha como característica importante o fato de ser um projeto intermunicipal. Foram então estabelecidas parcerias com municípios da região metropolitana - Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes - para ampliar a jornada em escolas localizadas em áreas limítrofes, entre a cidade do Recife e tais municípios (Melo, 2017, p. 61).

O estabelecimento de parcerias com as Secretarias de Educação de outros municípios estava em consonância com “a diretriz geral da rede municipal de ensino”, da época, que era “democratizar o acesso à Educação Básica com qualidade social nas etapas de Educação Infantil e Fundamental, em regime de colaboração com as demais esferas do poder público” (Melo, 2017, p. 62). Para tanto, a criação do documento da proposta envolveu integrantes da Secretaria de Educação, o assessor da Secretaria de Educação, como também professores da Rede, que foram convidados pela Secretária de Educação da época, Edla Soares. Com isso, tal proposta visava estabelecer uma política de ensino com foco em uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva (Melo, 2017).

Os fundamentos de tal projeto se pautavam em uma ideia de sociedade democrática, igualitária e inclusiva. Além disso, o Projeto Intermunicipal, por ter fundamentos do interacionismo e do sociointeracionismo, preocupava-se em formar estudantes como sujeitos ativos, possuindo uma proposta interdisciplinar (Melo, 2017).

Percebe-se que os princípios que são norte e foco da política de ensino da rede na gestão entre 2001 e 2004 convergiam no sentido da formação de uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva, dando ênfase aos interesses da coletividade, em detrimento de uma formação para a competição e individualidade. Inclusive, a diretriz geral da rede municipal de ensino, na época, era “democratizar o acesso à Educação Básica com qualidade social nas etapas de Educação Infantil e Fundamental, em regime de colaboração com as demais esferas do poder público” (Recife, 2001, apud Melo, 2017, p. 62).

Desse modo, é possível pontuar que o foco dessa proposta não estava em resultados e avaliações, ainda que estivessem presentes de algum modo, mas havia uma ideia de uma formação mais ampla para os estudantes e os fatores responsáveis pela criação do Projeto Intermunicipal se pautavam na conjuntura nacional, que passava por um processo de retomada da democracia (Melo, 2017). A gestão municipal, conjuntamente com a Secretária de Educação à época, Edla Soares, possibilitou que tal contexto democrático pudesse ser vivenciado na criação de políticas públicas, sobretudo na educação.

No período em questão, apesar de o município manter o interesse em continuar com a proposta da Educação em Tempo Integral, as mudanças de governos, sobretudo mudanças de ideologias no cenário da gestão municipal, modificaram a concepção da proposta da Educação em Tempo Integral ao longo dos anos, tendo como um dos principais efeitos o fim das parcerias intermunicipais.

Ao longo dos anos, essa proposta foi se adequando a diversos contextos, e, atualmente, três escolas de ensino fundamental de anos iniciais funcionam com educação integral, não mais com as parcerias intermunicipais, sendo regidas exclusivamente pela Prefeitura do Recife, cuja organização das atividades do contraturno se desenvolve apenas com as oficinas do Programa Mais Educação (Medeiros, 2016, p. 29).

Com o município do Recife tomando a frente de uma proposta de Escolas em Tempo Integral sem parcerias com outros municípios, a Secretaria de Educação realizou mudanças no sentido de “salvaguardar o direito à aprendizagem dos seus estudantes” (Medeiros, 2016). Nesse cenário de mudanças, uma das preocupações da gestão municipal foi com os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2013, pois o município apresentava um déficit na aprendizagem dos estudantes.

O diagnóstico retratado pelo Ideb, mediante o desempenho de Recife na avaliação da Prova Brasil 2013, evidencia que boa parte dos estudantes chega ao 9º ano com um déficit de aprendizagem, sendo 40% dos alunos classificados no nível insuficiente, o que significa dizer que esses estudantes têm um domínio bem abaixo da expectativa com relação aos conteúdos esperados para a conclusão da primeira etapa da educação básica (Medeiros, 2016, p. 30).

Movida por esse contexto, a gestão municipal do Recife, que tinha como prefeito Geraldo Júlio (2013-2016), do Partido Socialista Brasileiro (PSB), promoveu a implantação da Educação Integral para os anos finais do ensino fundamental.

É nesse contexto que a atual gestão municipal (2013 - 2016) propõe, no Plano de Governo, a partir do eixo Qualificando os Serviços, a implantação da educação integral para os estudantes do ensino fundamental anos finais na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino fundamental, em um alinhamento com a política de educação integral oferecida pelo Governo do Estado de Pernambuco (Medeiros, 2016, p. 31).

Com isso, a proposta municipal para a criação do Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) estava alinhada à proposta de Rede Estadual, porque ambas (municipal e estadual) eram governadas pelo PSB. Nesse sentido, há um alinhamento ideológico de uma concepção de educação: concepção do capital humano, educação como desenvolvimento, privatização da educação (Gramsci, 1982).

Para a criação da proposta do PMEI, a gestão municipal criou um grupo de trabalho que contou com membros do Comitê de Planejamento e Gestão do Gabinete, da Secretaria de Educação e representantes das Secretarias Executivas de Gestão Pedagógica e Gestão da Rede, como também foi contratado o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que prestou assessoria à Secretaria de Educação para desenvolver tal proposta (Medeiros, 2016).

Um dos pontos principais do PMEI levou em consideração “aspectos de infraestrutura física das escolas”, o prédio, os materiais e o quadro de funcionários que fazem parte do contexto material (Medeiros, 2016). Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48), “edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas”. A partir disso, é possível apontar que houve, por parte da gestão municipal, uma preocupação com os recursos ofertados, ligados às condições de infraestrutura das escolas.

Sobre a proposta curricular, Medeiros (2016) destaca que a gestão municipal teve como fundamentação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, para a implementação das Escolas em Tempo Integral.

A Base Nacional Comum é o que estabelece as diretrizes curriculares para a educação básica, as três áreas do conhecimento e seus respectivos componentes. O que descreveremos aqui é o que foi assumido como diferencial para o currículo: a Parte Diversificada e as Atividades Complementares. De acordo com o Artigo 12 da Portaria nº 823/2014, a parte diversificada será composta dos componentes curriculares: Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia da Pesquisa e as Disciplinas Eletivas. As Disciplinas Eletivas são de organização semestral, sendo propostas e elaboradas por

grupos de, pelo menos, dois professores de disciplinas diferentes. O tema é escolhido pelos próprios professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de forma a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. As Eletivas devem ser planejadas de forma que, no final de cada semestre, seja apresentado seu produto numa culminância para toda a escola (Medeiros, 2016, p. 38).

Tanto o currículo do turno regular quanto do contraturno se firmou nas orientações da BNCC, que pode ser entendida como um “documento que normatiza e define um conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica” (Conceição, Eça e Pedro, 2022). Tendo em vista que tal documento não promoveu grande participação da sociedade civil na sua construção, já que foi elaborado em um governo pós-golpe de 2016, existem fortes críticas pelo conteúdo minimalista a ser ensinado.

[...] A BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 790).

Apesar das contradições que apresenta, a BNCC é o documento que, na atualidade, orienta a formação de currículos de ensino na Educação Básica em todo o país. Assim, no ano de 2016, a oferta de Educação Integral no município do Recife se apresentava da seguinte forma:

[...] O atendimento à educação integral no município de Recife acontece em três situações: uma com três escolas do ensino fundamental anos iniciais, remanescentes da primeira experiência da RMER, que estão organizadas na concepção de contraturno, na qual, no turno da manhã, são desenvolvidos os componentes curriculares obrigatórios e as turmas têm dois professores, sendo também vivenciadas oficinas do Programa Mais Educação; outra com 192 escolas, que desenvolvem a ampliação do tempo de permanência de alguns estudantes mediante concepção do Programa Mais Educação, limitando o atendimento a um pequeno percentual dos estudantes; e a terceira situação, que são as cinco escolas que compõem o PMEI (Medeiros, 2016, p. 41).

Ainda que em 2016 houvesse a atuação do Programa Mais Educação, de âmbito nacional, a gestão municipal não o incorporou na criação da proposta do PMEI, tendo desenvolvido sua iniciativa municipal a partir de consultorias e reuniões internas, visando atender as médias do Ideb (Medeiros,

2016). Nesse sentido, não houve preocupação em ofertar uma Educação em Tempo Integral alinhada às orientações de diferentes vivências e saberes da proposta curricular.

A proposta do PMEI, instituída em 2014, tinha como objetivo alcançar gradativamente todas as escolas da Rede de Ensino do Recife (anos finais). Entretanto, devido às dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, no ano de 2016, nenhuma outra escola havia sido incorporada ao Programa. No mesmo ano, havia três escolas de anos iniciais funcionando em tempo integral, remanescentes da primeira experiência de Educação Integral/Tempo Integral (Medeiros, 2016).

Sendo assim, só no ano de 2019, com a criação da Portaria nº 2103, de 27 de dezembro de 2019, é que foram instituídas as Escolas em Tempo Integral de anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, quatro escolas compõem o Programa das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs) (anos iniciais) no município do Recife. Como apontado da Figura 1, através da informação cedida pela Secretaria de Educação do Recife, três das quatro EMTIs de anos iniciais já funcionavam em tempo integral antes da publicação da Portaria nº 2103, de 27 de dezembro de 2019, oriundas das experiências anteriores (Melo, 2017; Medeiros, 2016). Dentre elas, estão as EMTIs: Alto da Guabiraba, João Batista Lippo Neto e Monteiro Lobato. As três EMTIs que já funcionavam em tempo integral foram incorporadas à Política Municipal de Educação em Tempo Integral e foi acrescentada mais uma escola, a EMTI Nossa Senhora do Pilar.

Apesar do contexto de criação que deu início à experiência de Educação Integral/em Tempo Integral ter sido a experiência com as escolas de anos iniciais do ensino fundamental no município do Recife, através do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral em 2002, o foco da implementação do PMEI em 2014 foi voltado para as escolas de anos finais do ensino fundamental, para atender a uma lógica de avaliação e resultados (Oliveira, 2015). Por isso, tal proposta de anos iniciais é uma continuidade e uma complementação do PMEI de 2014, por ser um projeto de continuidade da gestão municipal, que segue atendendo a uma lógica do discurso gerencialista, com foco na eficiência (Verger e Normand, 2015).

Figura 1 - Linha do tempo das EMTIs - anos iniciais



Fonte: Secretaria de Educação do Recife (2023).

A organização do currículo na escola e os limites na prática

No contexto sócio-histórico do Brasil, as diferentes propostas que já se apresentaram na tentativa de ofertar a Educação Integral/em Tempo Integral revelam que há diferentes concepções do que se entende por esse tema. Anísio Teixeira, um dos precursores da ideia de Educação Integral no país, promoveu a efetivação desse modelo educacional (ainda que de forma restrita) na década de 1950, quando criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA), com uma proposta que ia além do contraturno, pois visava uma formação para a sociedade e para o trabalho, incluindo atividades escolares e diversificadas.

Para além da oferta de atividades diversificadas, também há um discurso que entende a Educação em Tempo Integral como um direito, com a oferta de “tempos-espacos” de qualidade, para a melhoria das condições do viver da população mais pobre no país (Arroyo, 2012). Além disso, o debate em torno da oferta de uma jornada ampliada ou Educação em Tempo Integral envolve “[...] a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária” (Moll, 2012, p. 130).

Ao visualizar diferentes concepções de Educação Integral/em Tempo Integral na visão de teóricos da educação, pretendemos confrontá-las com falas das entrevistas, para compreender, sob o ponto de vista das entrevistadas, quais as concepções presentes na Política em Tempo Integral do município do Recife. Ao tratarmos da concepção da Política Municipal em Tempo Integral para os anos iniciais, um primeiro discurso que aparece nas falas das entrevistadas é associando a Escola de Tempo Integral a um mecanismo de proteção à vulnerabilidade social.

O ensino integral, no sentido de que ele permite que o estudante passe mais tempo na escola e, com isso, levando em consideração também a questão da vulnerabilidade social dos nossos estudantes. Ela traz um certo conforto para as famílias, não é? E para os próprios estudantes que vão ficar menos tempo, às vezes, na rua. [...] Porque eles aqui recebem o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde, então eles têm 3 refeições aqui garantidas pela escola. Então, **em relação à questão da vulnerabilidade social, a escola integral protege muito os nossos estudantes, né?** (Gestora 1).

Além de que a gente às vezes atende, tem uma clientela que precisa realmente de uma escola em tempo integral, até para ter um tempo maior, um tempo pedagógico e também não ficar à mercê de tempo ocioso, não é? Porque a gente sabe que **às vezes a família é muito vulnerável** (Gestora 2).

Esse discurso de tempo integral se confunde com o discurso de proteção social, como se a escola fosse um local de proteção e mecanismo de retirada das crianças da rua, pois

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. [...]As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (Arroyo, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a escola, enquanto lugar que estabelece o convívio de sujeitos e estabelece a criação de relações sociais, deve ser um espaço que oferta condições favoráveis a um desenvolvimento humano digno e sadio, associado às condições dignas de viver, com espaços propícios para esse desenvolvimento. Por isso, é compreensível, nos discursos das entrevistadas, a associação da oferta em tempo integral à proteção social dos estudantes.

Ressaltamos que as quatro escolas estão localizadas em áreas limítrofes do Recife e atendem a uma parcela da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social, em realidades que se

apresentam bem complexas. Ainda que as entrevistadas afirmem que há uma boa relação da escola com a comunidade, através da participação nas atividades escolares e do uso dos espaços das unidades escolares pela comunidade, nas falas, percebe-se que esse uso não possui relação com as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas.

Em uma das falas, também aparece o discurso sobre o direito à Educação Integral, como está colocado em Arroyo (2012), no sentido de compreender esses “tempos-espaços” como um direito educacional.

Dentro da escola, ele vivencia mais coisas, porque tem mais tempo. O do regular é só aquele tempo que é muito mal para o conteúdo regular. E o do **tempo integral não, ele tem mais tempo na escola, pode-se fazer outras dinâmicas, outras coisas, essa é a diferença**. E que talvez seja aonde eu acho que por isso é importante se ter mais escolas integrais [...] Mas seria até uma questão de justiça, **direito, né?** Se um tem, porque os outros não podem ter? (Gestora 4).

Como afirma Arroyo (2012), o direito à educação está relacionado a uma forma de viver de modo mais digno, através do acesso a tempos-espaços ampliados de educação que possibilitem um justo viver.

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos (Arroyo, 2012, p. 43).

Para relacionar esse justo viver a “tempos-espaços” escolares, é necessário repensar os conteúdos, didáticas e avaliações, para ofertar a formação integral dos estudantes. É ir além da preocupação em ofertar conteúdos e disciplinas, é possibilitar o direito ao conhecimento, à cultura e aos valores sociais. Neste sentido, questionadas se a política municipal tem promovido a melhoria da qualidade da educação na cidade, as falas das gestoras apresentam um diferencial relacionado à autonomia na atuação da política.

Muito, a gente percebe. A gente percebe pelo interesse da criança, a gente percebe pelo rendimento, a gente percebe pela satisfação dos pais. **Eu acho que tem um diferencial muito grande** (Gestora 2).

Eu acredito que sim, eu considero sim. Dentro da minha escola eu considero que sim, né? Como a gente tem 4 escolas funcionando de forma diferente né?! Cada uma com sua

autonomia de funcionamento diferente... **Na minha escola sim, eu acredito, sim** (Gestora 3).

No entanto, a proposta curricular do município apresenta contradições em relação à organização curricular, que tem por base a BNCC, tendo em vista que mesmo que a criação do referido documento seja prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, a BNCC elaborada em 2017 tem como problemática o contexto de sua formulação e aprovação, que ocorreu sem a participação social e envolveu uma grande pressão por parte do empresariado do país (Vitoretto, 2022).

A gente **tem a BNCC como o documento base maior da Rede e a partir dele vem toda a política de ensino da própria Rede**, é todo baseado em cima da BNCC (Técnica 1).

E a gente tem a **Política de Ensino da Rede Municipal, que ela tem como base a BNCC** (Técnica 2).

Quando questionadas sobre qual o documento que orienta a Política Municipal em Tempo Integral, o mais citado pelas entrevistadas foi a BNCC, destacando que a Base Nacional Comum Curricular não embasa apenas as EMTIs, mas toda a Rede de Ensino, visto que atualmente a BNCC “é o recurso norteador dos currículos das escolas de todo país” (Vitoretto, 2022).

[...] porque a Escola de Tempo Integral, na verdade, ela... Ela tem o tempo integral para que a formação do estudante, ela seja integral, né?! O objetivo é esse. Então, essas disciplinas, essas **atividades complementares, que são trabalhadas, que fazem o complemento**, né?! Da formação do estudante, ela faz um diferencial do que é ofertado ao aluno da escola regular, que trabalha, que está lá estudando um turno (Técnica 2).

A partir dessa fala, nota-se como o discurso das atividades complementares, presentes na BNCC, reproduz-se na fala das técnicas como “vontade de verdade” (Foucault, 1996). Não é um currículo integrado no sentido definido por Davini (1983, p. 284), em que “as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características socioculturais do meio em que este processo se desenvolve”. É como se fossem coisas separadas, “tempos-espacos” distintos.

Destacamos ainda que, na política municipal, as escolas se organizam orientadas pelas normativas do município, sendo possível pontuar que a gestão escolar possui autonomia na organização curricular, podendo atuar dentro do que é indicado pela Secretaria.

[..] As crianças entram de sete e meia, aí assim, **a princípio a gente fragmentou o horário de lanche**, tipo a gente fazia... Eles desciam gradativamente para lanche, mas a gente via que terminava um pouco tarde. Aí, quando chegava na hora do almoço, que era meio-dia, eles ficavam sem fome. [...] **A gente transformou a merenda da manhã num café da manhã. Então, eles chegam de sete e meia, eles lancham, né, ou tomam café e sobe e só desce meio-dia para almoçar. Aí, de fato, isso começou a funcionar**, [...] **E aí, a gente continua fazendo assim**, então a gente pega de sete e meia quando dá três horas, aí eles três, três e quinze, eles descem para lanche e depois vão embora, que é três e meia que eles largam (Gestora 4).

Sendo assim, dentro do que é proposto pela Política de Educação Municipal, os estudantes têm a oferta de uma refeição e dois lanches. Contudo, em uma das escolas, ao perceber que tal dinâmica não funcionou muito bem, foram realizadas transformações na hora da oferta de um dos lanches. Desse modo, as escolas passaram a se organizar de acordo com as suas necessidades e realidades.

No tocante ao currículo, há ênfase maior nas disciplinas do currículo comum, como Português e Matemática, fato que está relacionado ao discurso da Nova Gestão Pública (NGP) (Villani e Oliveira, 2018).

Em relação ao currículo da Rede, a gente é... Tanto os componentes, **Língua Portuguesa e Matemática, por serem mais extensos, eles têm uma ampliação maior, tanto de carga horária como de conteúdos trabalhados**. Os de História, Geografia, Ciências, eles têm, eles têm... É um pouco mais enxuto, mas sempre direcionados, principalmente o de História e de Geografia, para a realidade *de* Recife, a História, a História do Recife, a geografia do Recife, sempre direcionada (Técnica 1).

Ainda que o currículo apresente uma ênfase na oferta de Português e Matemática, tanto de carga horária quanto de conteúdos trabalhados, verifica-se que, dentre os componentes, destaca-se a valorização do componente curricular Artes, algo que não acontece com o componente Educação física, por exemplo.

O componente de Arte, ele é um componente que, ele é amplo também, por causa dos eixos, que a gente sabe que Arte nós temos mais de um eixo, é um componente amplo. E no caso da parte diversificada das escolas integrais, aí ele também é direcionado a partir tanto dos estudos atuais, quanto das ementas, que agora está sendo, como eu tinha dito antes, está sendo reestruturado, não é?! Está sendo revisitada (Técnica 1).

É notório que as entrevistadas acreditam que estão fazendo um trabalho diferenciado por meio da Política de Educação Municipal. Interessante pontuar também que, na fala de uma das gestoras, aparece não só a proposta pedagógica, mas também a ampliação do currículo.

Não é só oportunizando a criança a ficar numa carga horária a mais na escola, mas que a criança tem a **oportunidade de ter uma ampliação do currículo** regular. Por exemplo, Português; quando eles têm Português de manhã, à tarde ele tem a diversificada de Comunicação e Linguagem, que é subdividida em **musicalização e letramento literário**. Então assim, é uma **ampliação curricular, uma ampliação cultural**, né?! Para as crianças. E eu avalio que realmente é **um privilégio** de uma criança estar numa escola em tempo integral (Gestora 3).

Em um primeiro ponto, na fala da gestora, é apontado que há “**oportunidade de ter uma ampliação do currículo** regular, como por exemplo: pela manhã é oferecido português, à tarde, a diversificada Comunicação e Linguagem, que é subdividida em musicalização e letramento literário”. Portanto, esta proposta de Educação em Tempo Integral novamente relaciona o direito à apropriação de outros saberes e vivências (Arroyo, 2012), dado que, ao oferecer a parte diversificada de Comunicação e Linguagem, que é subdividida em **musicalização e letramento literário**, a proposta oferece uma **ampliação curricular, uma ampliação cultural**.

Ainda é possível destacar que as gestoras identificam as ausências de saberes na proposta curricular da política, quando uma delas cita a oferta reduzida, destacando que ainda falta trabalhar alguns componentes, como teatro, para uma ampliação de repertório cultural.

Em relação **ao currículo**, a grade curricular, eu creio que faltam algumas coisas [...] Não é sobre a necessidade que a gente sente na nossa escola de que não fique, apenas é... Engessado entre as próprias professoras, a questão de, dessas cadeiras eletivas ou então de atividades extracurriculares. Porque eu, penso eu, que se uma escola se propõe a ser em tempo integral, ela **precisa também ofertar, sei lá, educação física, teatro, música, sei lá, outras coisas** [...] (Gestora 1).

Complementando essa visão, outra gestora também aponta a questão da ausência do profissional de Educação Física para o ensino de saberes e atividades voltadas para o desenvolvimento corporal.

[...] Por exemplo, se for música, para ministrar a música, música propriamente dito, teria que ser um professor de música mesmo, né?! Musicista. [...] **Educação Física, a gente precisa de um professor de Educação Física, né?! Porque**

eles colocaram no currículo a Educação Física para fundamental I, mas nós não temos professor de Educação Física, porque mesmo sendo polivalente, Educação Física já vai um pouco mais além, né?! (Gestora 4).

Nesse sentido, vê-se que a política envolve tanto o currículo quanto espaços, recursos e profissionais, ou a falta destes últimos, que é o caso da política em análise, em que nos espaços não há presença de profissionais de Educação Física para o direcionamento de atividades.

Destaca-se, com isso, que o currículo tem algumas contradições, porque as atividades complementares que são ofertadas nas escolas no contraturno se orientam pela parte diversificada da BNCC, mas isso não significa que não vem sendo ofertado um currículo integrado (Teixeira, 1989; Davini, 1983), como verificado na fala das entrevistadas. O fato do currículo da Rede Municipal seguir as orientações da BNCC e ter os resultados como uma das preocupações centrais demonstra que aquele está articulado a um discurso alinhado à Nova Gestão Pública, ou seja, ao neoliberalismo (Oliveira, 2015).

Por outro lado, Arroyo (2012) chama atenção para a necessidade de ultrapassar esse paradigma e compreender a escola como espaço de tempos e vivências, com direito a uma estrutura física, recursos materiais, mas, sobretudo, com gente, com histórias, com saberes, com diferentes experiências, que possibilitem outras formas de se experienciar a educação.

Considerações Finais

No Recife, a organização do tempo ainda não possibilita outras vivências que consideram as questões das culturas corporais. Além disso, a Escola de Tempo Integral funciona como escola de turnos que, em certa medida, perdeu o significado político, dado que “uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo, 2012 p. 33).

Com isso, as entrevistadas perceberam os limites da Educação em Tempo Integral, em sintonia com o autor mencionado acima, que afirma ser necessário superar dualismos para que a Política em Tempo Integral se consolide.

A partir disso, acreditamos que, enquanto houver uma fragmentação dos “tempos-espaços”, não se estará avançando no debate da Educação em Tempo Integral como possibilidade de direito a uma

educação de qualidade, tampouco a oferta de uma educação nesse modelo possibilita novas e ampliadas vivências. Sendo assim, é importante discutir as concepções de Educação em Tempo Integral, reconhecendo-a como um direito a “tempos-espacos” e novas experiências educativas.

Referências

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. (Org. João Amado). Imprensa da Universidade de Coimbra: 2017.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos** (Org. Jaqueline Moll et all.). Porto Alegre: Penso, 2012.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. MEC: 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63. abr. 2009.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da; EÇA, José Lucas Matias de; PEDRO, Joilson Batista de São. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais. **Revista Cocar**. V.16 N.34. p.1-21. 2022.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. **CADRHU** - Texto Apoio, Brasília, p. 281-289, 1983. Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado_0.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2024.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. (org. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Ed. Civilização Brasileira SA. Rio de Janeiro – RJ. 4ª Edição. 1982.

MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de. **A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2016.

MELO, Noélia Carolina Silva de. **Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife - PE, 2017.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** (Org. Jaqueline Moll et al.). Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, p.435-462. 1989.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

VILLANI, Maria Luisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

VITORETTI, Guilherme Bernardo. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação**. Guilherme Bernardo Vitoretti [et. al.]. – Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

PEREIRA, Sarah Porto da Paixão Barbosa; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Contradições do direito à educação na política de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental (anos iniciais) do Recife. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11645>.

Financiamento: Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, a qual recebeu financiamento por meio de uma bolsa de pós-graduação, concedida pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), Brasil.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Cibele Maria Lima Rodrigues.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, as autoras utilizaram o “DeepL Translate”, versão online para realizar a tradução do resumo em português nas versões inglês e francês. Após o uso desta ferramenta, as autoras revisaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisores: Mylena Galdino de Paula Noia (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre as autoras:

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira é doutoranda em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA, mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/Fundaj, especialista em Gestão Escolar pelo IFFar e graduada em Pedagogia pela UFRPE.

Cibele Maria Lima Rodrigues é doutora e mestre em Sociologia pela UFPE, graduada em Ciências Sociais pela UFPE. Pesquisadora Titular da Fundação Joaquim Nabuco e Professora do programa de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/Fundaj).

Recebido em 04 de novembro de 2024
Versão corrigida recebida em 27 de fevereiro de 2025
Aprovado em 11 de março de 2025