

Ensino Médio em Tempo Integral: Análise das produções de 2016 a 2018

Lavínia Maria Silva Queirozⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Cristiana Cosme da Silvaⁱⁱ 

Prefeitura Municipal de Lajes, Lajes, RN, Brasil

Meyre-Ester Barbosa de Oliveiraⁱⁱⁱ 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

1

Resumo

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é uma política educacional centrada no desenvolvimento do aluno, mediante o aumento de sua permanência na escola e da oferta de opções curriculares. O trabalho analisa os sentidos dessa política nas produções dos Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, no período de 2016 a 2018, em diálogo com os estudos de Ball e Bowe (1992) e Lopes (2013). As produções analisadas evidenciam problematizações sobre formação docente, flexibilização curricular e propostas de padronização curricular. O estudo sugere que a política em pauta é um projeto inacabado, aligeirado e alvo de críticas entre pesquisadores e comunidade escolar.

Palavras-chave: Política. Currículo. Ensino Médio.

Full-time high school: Analysis of productions from 2016 to 2018

Abstract

Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) is an educational policy centered on the development of the student, by increasing their permanence in school and offering curricular options. The work analyzes the meanings of this policy in the productions of Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) and Google Scholar, in the period from 2016 to 2018, in dialogue with the studies of Ball and Bowe (1992) and Lopes (2013). They highlight problems about teacher training, curricular flexibility and curricular standardization proposals. The research suggests that the policy on the agenda is an unfinished, lightened project and subject to criticism among researchers and the school community.

Keywords: Politics. Curriculum. High School.

1 Introdução

A proposta de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é resultante de um processo político em torno do qual se problematiza a qualidade da escola pública, particularmente, do ensino ofertado nesse nível, com base em informações que evidenciam o fracasso escolar em vista dos resultados das avaliações em larga

escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SEAB) e outros (BRASIL, 2016). Alega-se igualmente o número exacerbado de disciplinas obrigatórias no Ensino Médio e propõe-se como solução para este, a flexibilização curricular e a ampliação da jornada escolar, mediante ofertas baseadas num currículo atrativo e numa educação que se ancora nos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delores¹.

A Medida Provisória nº 746/16 aprovada como Projeto de Lei de Conversão (PLC) em 2016, sofreu mudanças, sendo convertida na Lei nº 13.415/17 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando por conseguinte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Logo, pensar a política de Ensino Médio em Tempo Integral nos anos de 2016 a 2018 requer o exame das mudanças e alterações realizadas nessa etapa de ensino, o que tem propiciado no âmbito acadêmico a crescente discussão sobre essa temática. Em vista disso, consideramos relevante realizar um estado do conhecimento, também conhecido como “estado da arte” dos trabalhos publicados nas bases de dados Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico sobre EMTI no intervalo de 2016 a 2018, período em que se desencadeou a produção e publicação do texto legislativo da MP nº 746/16 e a conversão da Lei nº 13.415/17.

Propomo-nos a esta metodologia com o propósito de “mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258), bem como analisar os sentidos da política em pauta.

¹ A proposta do autor é apresentada no livro “Educação: um tesouro a descobrir” que apresenta um relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI, que ficou conhecido como Relatório Delores (BRASIL, 2016).

Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa compreendendo a complementaridade dos métodos científicos. A escolha por esse tipo de pesquisa se coaduna com a concepção de que “a pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste continuum porque incorpora elementos de ambas as abordagens qualitativa e quantitativa” (CRESWELL, 2007, p. 3, grifos do autor). Neste caso, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247) tal como a análise a partir de dados quantitativos apresentados neste trabalho.

Optamos por uma construção teórico-metodológica que se distancia das concepções de políticas educacionais hierárquicas e lineares, ou como Ball, Meguire e Braun (2016) citando Barber (2007) consideram como ‘*deliverology*’, ou seja, uma “cadeia de entrega: transmitindo pressões para o desempenho” (p.110). Portanto, conduzimos a análise dos textos pensando a partir do Ciclo Contínuo de Políticas dos estudiosos Ball e Bowe (1992) considerando as políticas como um processo que se constitui pelo tornar-se a partir das relações e interesses que permeiam contextos: de influência, de produção de texto e da prática. Recorremos também às discussões curriculares de Alice Casimiro Lopes (2011; 2013; 2015) compreendendo o currículo como prática discursiva, ou seja, prática de poder e produtor de sentidos.

O trabalho está organizado a partir de tópicos: no primeiro, enunciamos a concepção de políticas a partir da abordagem teórico-metodológica do ciclo contínuo de política do EMTI - neste caso, a Lei 13.415/2017 que fomenta a implementação das escolas em tempo integral, enfatizando os sentidos e disputas políticas que envolvem a produção das políticas. No tópico “O Ensino Médio nas bases de dados” intentamos apresentar alguns sentidos produzidos sobre a política em questão, a partir dos trabalhos publicados nas bases de dados supracitadas. Apresentamos também um panorama das produções sobre o tema a partir de dados quantitativos de trabalhos publicados nas plataformas pesquisadas.

2 A política como processo cíclico

Pensar a política como produção cíclica e não linear, com o objetivo de elucidar as demandas e articulações da política em questão é o que nos propomos. Para tanto, subscrevemos a concepção de Ball e Bowe (1992) que se distanciam das perspectivas que reforçam a hierarquização da política, como se fosse possível distanciar a produção legislativa da política e sua prática, rechaçando assim, o significativa implementação, uma vez que produz sentidos de hierarquização dos processos e distanciamento entre os contextos da política. Com efeito, os autores consideram a participação dos professores na produção da política tendo em vista a interpretação e produção discursiva realizada pelos docentes nos processos de desenvolvimento da política (MAINARDES, 2006).

Assim, consideram o movimento de produção e desenvolvimento da política a partir de três contextos principais – contexto da produção de texto, contexto da influência e contexto da prática. Vale ressaltar que os contextos são assim identificados em três categorias, mas não apresentam limitações de um contexto a outro, uma vez que eles se inter-relacionam nos processos políticos.

No contexto da influência “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p.51), ou seja, os discursos e os interesses políticos estão disputando a hegemonia de perspectivas e conceitos na política. No contexto da produção de texto “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). É nesse contexto que a política se apresenta como texto nos processos legislativos. E, o contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53).

Destarte, pensar a política a partir dos contextos nos é oportuno, pois considera as perspectivas macro e micro do processo político, desfiliando-se das abordagens que centralizam a produção do Estado e a implementação inconsciente dos docentes. É a partir desse registro que a política de EMTI será considerada por nós durante a produção de sentidos que tentaremos conduzir neste texto.

3 A proposta do Ensino Médio em Tempo Integral

5

O fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral surgiu conjuntamente com um pacote de reformas no âmbito educacional no Brasil, que já vinham sendo discutidas nos governos anteriores, mas que com a ascensão e chegada do novo presidente da república Michel Temer², estes pontos ganharam mais visibilidade, assim como, no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental foi aprovada, e, em 2018, saiu a aprovação do ensino médio, com a promessa de equalizar o currículo e se tornar um normatizador dos currículos das escolas brasileiras.

A respeito de tais pretensões, compreendemos que as políticas se constituem por um conjunto de propensões e demandas que são hegemônicas, portanto, a política como texto legislativo divulga as perspectivas que envolvem esse processo. Entretanto, muitas vezes, determinados interesses são silenciados na sua construção em vista das relações de poder que perpassam as escolhas e decisões de uma política.

Pensando sobre a política no contexto de influência como processo de construção e atribuição ou ressignificação dos sentidos, consideramos que é nesta arena que os “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). No entanto, a produção do texto político, no contexto de sua produção vincula-se à organização dos sentidos em documentos legislativos. Logo, são “textos políticos, portanto, representam a política.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Diante da concepção assumida, é provável a incoerência e distanciamentos políticos num mesmo texto político, assim sendo “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p.52). Isto é procedente das demandas e disputas políticas presentes durante as tentativas de significação da política no contexto da influência.

² O processo de ascensão de Michel Temer a Presidência da República se deu em face do impeachment da Presidente Dilma Roussef, acusada de improbidade administrativa.

Em meio a esse processo político “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, art.13), que também define como critério de adesão a assinatura de um termo de compromisso junto ao Ministério da Educação, para que assim seja feito o repasse de recursos para os Estados e para o Distrito Federal, pelo prazo de dez anos por escola, a contar da data de início de sua implementação.

6

No texto legislativo encontram-se também definidos, dentre os compromissos da escola que adere ao programa, a identificação e delimitação de ações para serem financiadas bem como, a elaboração de um cronograma de execução físico-financeiro. As condições apresentadas e a idealização dos cronogramas e espaços físicos revelam que “os formuladores de políticas imaginam as melhores de todas as escolas possíveis” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 9).

Desse modo, queremos problematizar uma proposta que pensa a política como possível de “implementação”, visto que acreditamos na impossibilidade de uma plena transposição do texto para os contextos da prática. Considerando que “políticas são contestadas, interpretadas ou encenadas em uma variedade de arenas da prática e a retórica, os textos e os significados dos formuladores de políticas nem sempre se traduzem diretamente e de forma óbvia em práticas institucionais (BALL, 2008, p. 7)”.

Além disso, nos propomos a pensar que “os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (BALL, 1993 apud MAINARDES, 2006, p. 54) logo, as arenas contextuais e conceituais presentes no texto político não possuem uma hierarquização e, portanto, não apresentam um início ou término do ciclo, posto que estão dispostas numa didática cíclica a fim de representar as múltiplas possibilidades e interferências entre os contextos.

O texto escrito é um todo complexo e, também, conforme salienta Mainardes (2006, p.52) “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. A consecução dos objetivos políticos pertence a um conjunto muito complexo, que,

entrará na arena da prática e que não necessariamente obedece a uma ordem ao passar pelos contextos.

Ademais, o contexto de prática também é discursivo e constituído de diversas traduções, assim, a prática discutida aqui é bem mais que um ponto final do dispositivo heurístico elaborado pelos pesquisadores, a prática também pode ser capaz de influenciar a construção do texto político e, ao mesmo tempo, contextualizar ou (re)contextualizar seus efeitos. Conforme Ball, Bowe e colaboradores (1992), o ponto chave do entendimento do ciclo é repensar a ideia de “implementação”, pois, elas (as políticas) podem ser a todo o momento “ressignificadas”.

Desse modo, seguindo a compreensão de que as políticas não são simplesmente postas em prática queremos apontar para o sentido de resignificação como “os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas” (BALL, 1994 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p.500). Contudo, não estamos nos referenciando apenas ao processo de significação que os sujeitos atribuem ao sentido original de uma política, uma vez que a política não apresenta apenas um sentido original, mas um processo de construções complexas e criativas (BALL, 1992).

Partimos da compreensão de que (re)contextualizações são “os movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 500). Logo, realçamos a impossibilidade de colocar em prática o texto legislativo do mesmo modo nos diversos ambientes, como as escolas brasileiras ou, até mesmo, as pertencentes a um município. Consideramos igualmente relevante perceber que a proposta apresentada constitui um discurso que possibilita traduções passíveis de serem significadas no contexto ao qual consideramos da prática.

Conquanto, o texto legislativo é um ponto de convergência dos diálogos ocorridos durante a construção, mas, que as divergências vão existir mesmo assim. Até aqui, podemos então nos aventurar em dizer que o “controle” oriundo do Estado sobre as políticas, pode ser maior no que se refere à dependência financeira destes

estabelecimentos de ensino, mas a política como texto não é passível de controle, pois são inúmeras as suas traduções e ressignificações e, portanto, impossível de ser implementada.

A política enquanto discurso tenta controlar os sentidos, porém o campo da discursividade não é passível de controle. Assim vários sentidos são produzidos continuamente sobre a política. O que nos instiga a conhecer/analisar que sentidos são produzidos sobre a escola em tempo integral, a partir do levantamento de trabalhos e estudos que focalizem o EMTI nas bases de dados informadas.

8

4 Ensino Médio em Tempo Integral nas bases de dados

Elencamos três (3) bases de dados para realizar o levantamento bibliográfico dos trabalhos sobre o Ensino Médio em Tempo Integral: Periódicos Capes, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos nas duas (2) primeiras, trabalhos no formato de artigo científico e na última focamos na busca de teses e dissertações sobre o tema. Os elementos da pesquisa podem ser sintetizados em a) Descritores: Ensino Médio em Tempo Integral; Ensino Médio; Tempo integral; b) Critérios de escolha: idioma – português; Apresentar discussões - política/curricular sobre o EMTI; Abordar no texto a MP 746/2016 ou a Lei 13.415/2017; c) Critérios de exclusão: não apresentar referência à reforma do EMTI; Não tratar das discussões do EMTI específicas da Lei. Decidimos apresentar nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico apenas artigos científicos, pois, a BDTD já é uma base específica para teses e dissertações, assim facilitaria nossa busca quanto a este tipo de produção.

A primeira busca nos trouxe como resultado quantitativo vinte mil e doze (20.012). Após o primeiro refinamento de trabalhos com base nos critérios de escolha apresentados no gráfico anterior, obtivemos duzentos e noventa e cinco (295), para a partir deste número iniciar outra escolha com base nos critérios de exclusão que consiste nos sete (7) trabalhos analisados.

Observamos a concentração de 93,83% do total de duzentos e noventa e cinco (295) publicações dos trabalhos se encontram na base de dados Periódicos

Capex, o que evidencia uma significativa publicação de trabalhos do tipo “artigos científicos” sobre o tema. Os trabalhos do tipo “teses ou dissertações” ainda representam 1,6% destas produções, o que provavelmente se deve ao fato de que a política tem pouco tempo de aprovação, considerando o recorte temporal da pesquisa, e que as teses e dissertações demandam maior tempo para produção, o que difere dos artigos. Por outro lado, evidenciam que há muitos estudos que abordam o tema em desenvolvimento.

Em agosto de dois mil e dezenove (2019) realizamos a pesquisa no site dos Periódicos Capex, no qual buscamos o assunto *Ensino Médio em Tempo Integral* e refinamos a pesquisa para os resultados de trabalhos publicados entre dois mil e dezesseis (2016) e dois mil e dezoito (2018), no idioma português e obtivemos o resultado de trezentos e sete (307) trabalhos, sendo duzentos e setenta e quatro (274) revisados por pares. Destes trabalhos, apenas dois (2) apresentam no corpo do texto a discussão referente a Lei 13.415/17, com base nisso, optamos por escolhê-los.

Os dois trabalhos foram publicados em dois mil e dezoito (2018), um deles é intitulado “*A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres*” produzido por R. M. L. ARAÚJO e publicado na revista HOLOS e, também, um artigo de autoria de BRUNO GAWRYSZEWSKI com o título “*Tempo Integral: mais uma solução para o Ensino Médio?*”, publicado na revista HISTEDBR On-line.

Ainda em agosto de dois mil e dezenove (2019), quando realizamos a pesquisa no Google Acadêmico, no campo de pesquisa o descritor “Ensino Médio em Tempo Integral” com recorte temporal dos três últimos (2016 a 2018) anos obtivemos o maior número de publicações com dezenove mil e setecentos (19.700) trabalhos. Nesta primeira pesquisa, selecionamos quatro (4) trabalhos, na medida em que poucas pesquisas tratam com expressividade o tema que buscamos. Portanto, foi necessário também, realizar uma “pesquisa avançada” com os descritores “Ensino Médio” e “tempo integral” com o mesmo recorte temporal, na qual se verificou a redução significativa do número anterior, sendo agora apenas dezesseis (16) trabalhos, dos quais escolhemos duas (2) publicações, mediante

leitura dos resumos, introdução e conclusão a fim de buscar, nestes, a discussão da política de fomento a implementação do tempo integral nas escolas de Ensino Médio.

Para a primeira seleção, utilizamos como critério de escolha, além da discussão sobre a Lei 13.415/17, os trabalhos publicados entre 2016 e 2018 que apresentam a discussão do Ensino Médio em Tempo Integral como foco da pesquisa, assim, refinamos este número para quatro (4) trabalhos, a saber: I) *“Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)”* das autoras Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto; II) *“Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia”* dos autores Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva; III) *“Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma”* das autoras Karen Cristina Silva e Aldimara Catarina Boutin e IV) o trabalho *“O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio”* uma publicação das autoras Rosilda Arruda Ferreira e Luiza Olívia Lacerda Ramos, também do ano de dois mil e dezoito (2018).

No segundo momento, dos dezesseis (16) trabalhos encontrados, elencamos, por assunto abordado e inclusão nas discussões da MP 746/16 e/ou da Lei 13.415/17, dois (2) trabalhos. Contudo, um dos trabalhos que se coaduna com os critérios de escolha já foi citado na busca realizada no Periódico Capes, portanto, apenas um destes será quantitativo para a pesquisa. Um dos trabalhos é dos autores Daniel de Souza França e Jane Mery Richter Voigt, intitulado *“Os desafios do ensino médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública”*, publicado nos Anais do XVI Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/ UNIVILLE/ UNIVAL. A outra publicação, o qual se repete na busca do Periodicos CAPES é do autor Bruno Gawryszewski que tem como título *“TEMPO INTEGRAL: mais uma solução para o ensino médio?”*. Vale lembrar que as duas publicações são do ano de dois mil e dezoito (2018).

Por fim, pesquisamos na BDTD o descritor *Ensino Médio em Tempo Integral* com filtro dos anos de 2016 a 2018 no idioma português, encontramos cinco (5) cinco trabalhos, sendo três (3) dissertações e duas (2) teses. Dos trabalhos

encontrados, selecionamos a tese de Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos que trata de um estudo de caso que objetiva analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de Ensino Médio em Goiás, o trabalho é intitulado por “Educação em Tempo Integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso”.

Escolhemos apenas este trabalho, pois as demais produções não tratavam especificamente da Lei 13.415/17 ou mesmo da MP 746/16, mas enfatizavam outras questões referentes ao tempo integral, e, como optamos por tratar especificamente esta reforma, apenas um trabalho foi selecionado.

A partir da pesquisa nas bases de dados e dos trabalhos selecionados, identificamos algumas questões que podem nos evidenciar alguns sentidos sobre a política que estamos tratando, a saber: a) as publicações ainda representam uma quantidade relativamente pequena quando comparada a outras problemáticas; b) os tipos de produções em forma de artigo alcançam maior divulgação e c) as publicações atingem com maior demanda as regiões que adotam a política.

5 Análise dos textos selecionados

Em síntese, os trabalhos selecionados estão dispostos na tabela abaixo com dados referentes aos autores, aos textos e seus objetivos e as plataformas de publicação:

TABELA 2: TEXTOS SELECIONADOS

AUTOR (ANO)	TÍTULO	OBJETIVO DO TEXTO	FONTE	TIPO
Araújo (2018)	A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	Problematizar as finalidades de melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral disponibilizada pela reforma do EMTI (Lei 13.415/17)	Periódicos CAPES/ Revista Holos	Artigo
Gawryszewski (2018)	TEMPO INTEGRAL: mais uma solução para o ensino médio?	Discutir as implicações previstas e a concepção formativa presente no programa que pretende	Periódicos CAPES	Artigo

		estender a escola em tempo integral para o Ensino Médio		
Santos (2018)	Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso	Analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de ensino médio em Goiás	BDTD	Tese
Motta;Frigotto (2017)	Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)	Analisar o porquê da urgência da reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, tendo em vista os “sujeitos dessa reforma” e o contexto de regressão da regressão teórica e política	Google Acadêmico /Revista Educação & Sociedade	Artigo
Ferreti; Silva (2017)	Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Analisar a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do Ensino Médio	Google Acadêmico/ Revista Educação & Sociedade	Artigo
Silva; Boutin (2018)	Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma	Estabelecer reflexões sobre a proposta de educação integral expressa na atual Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017.	Google Acadêmico/ Revista Educação Santa Maria	Artigo
França; Voigt (2018)	Os desafios do Ensino Médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública	Discutir algumas implicações derivadas da política pública de reformulação do Ensino Médio introduzida pela Lei n. 13.415/2017	Google Acadêmico/ Anais	Artigo

Fonte: elaborada pelas autoras, 2020.

Depois da seleção dos trabalhos, realizamos a leitura dos textos, com ênfase nos resumos, introduções e conclusões, a partir de algumas estratégias de leitura (seleção e predição), uma vez que “ao lermos um texto qualquer nossa mente seleciona o que lhe interessa. Nem tudo que está escrito é igualmente útil. Escolhemos alguns aspectos chamados *relevantes* e ignoramos outros, os

irrelevantes para o entendimento do texto” (NASPOLINI, 2010, p. 20, grifos da autora).

Tendo em vista a leitura realizada, identificamos que algumas problemáticas são mais frequentes, e, portanto, indicamos alguns eixos de análise para contribuir na consecução do objetivo do texto, a saber: a) a urgência da reforma; b) a flexibilização curricular; e c) a ampliação da jornada escolar.

a) urgência da reforma

A reforma do EM da maneira como foi conduzida denota pressa e urgência para mudanças nesta etapa de ensino. Para sustentar a condução da MP 746/16 com celeridade são apresentados vinte e cinco (25) argumentos que focam no quantitativo que representa a necessidade da urgência na reforma.

No trabalho de Araújo (2018), o autor apresenta o contexto em que se deu o desenvolvimento da reforma e apresenta a forma autoritária e antidemocrática ao qual se deu o processo de discussão da MP, além disso, confirma sua compreensão de que a intenção da proposta é urgente e diz que “a discussão no Congresso Nacional também foi atropelada e apressada, tramitando em menos de 5 meses” (p.221)

Na tese de Santos (2018), ao apresentar a proposta do EMTI (Lei 13.415/17), evidencia igualmente o autoritarismo ao qual foi se constituindo a lei a partir de uma Medida Provisória nº 746/16 que apresenta 25 argumentos para elucidar a emergência na reformulação desta etapa da educação básica.

Dentre os argumentos utilizados pelos formuladores da MP, estão dados quantitativos que revelam o fracasso escolar e o desinteresse dos estudantes do EM aliados a organização curricular que resultam na má qualidade do ensino, e que, portanto, tentam justificar a urgência a partir destes discursos.

Ou seja, “a implementação da ampliação da jornada escolar no ensino médio tem sido defendida como essencial para a potencialização de resultados mais efetivos de aprendizagem, a partir da comprovação pelas avaliações de larga escala” (Gawrtszewski 2018, p. 840).

Também, para Motta e Frigotto (2017, p. 368), no contexto em que é apresentada a reforma e as condições político-econômicas do país, é notório que:

a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc.

Ainda assim, os sentidos que circulam nos textos analisados concordam

que:

14

Justificar o problema do acesso e da qualidade do ensino médio, a partir do “reflexo de um modelo prejudicial” de organização do currículo composto por “treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”, é, no mínimo, simplificar a problemática, o que não colabora com o enfrentamento da questão (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1181).

Nesse caminho, concordamos com Sussekind (2019) que a emergência política tem em vista apresentar um currículo padrão, assim sendo, silencia possibilidades outras e que nesse processo, o currículo que se tenta hegemonizar refere-se aos interesses mercadológicos prontamente representado pelas demandas quantitativas apresentadas. Há, portanto interesses mercadológicos que circundam a emergência da reforma.

a) Sobre a flexibilização curricular;

A possibilidade ilusória de o estudante escolher seu futuro pelos itinerários formativos, e/ou o que lhe interessa estudar é mais um dos jogos de poderes e relações de interesse que se constituem neste contexto. Assim, a oferta das diversas possibilidades curriculares para o estudante é proposta como flexibilização curricular no modelo proposto de EM.

Aqui, buscamos apresentar a falácia tratada como flexibilização curricular, assim adjetivamos, pois “o próprio governo federal já foi obrigado a reconhecer que a dita liberdade de escolha dos alunos não ocorrerá a contento devido aos limites estruturais da escola pública brasileira” (Gawryszewski, 218, p.828).

O afrouxamento da obrigatoriedade das disciplinas conduz para a concepção de que o estudante é protagonista das suas preferências e escolhas em

vista dos seus interesses futuros. Entretanto, a proposta limita as escolhas na medida em que já lhes apresentam os caminhos (itinerários formativos).

Em sua tese, Santos (2018) defende que a proposta retoma o modelo curricular do período da ditadura militar (1964-1985) que constitui no “esfacelamento do conhecimento e o ‘fatiamento do currículo’ em cinco ‘Itinerários Formativos’, semelhantemente à divisão social do trabalho advinda dos modos de produção” (SANTOS, 2018, p. 64, grifos do autor).

Diante disso,

o sentido formativo indicado pela Lei nº 13.415/2017 através do estímulo ao projeto de vida e competências cognitivas e socioemocionais parece apontar para a formação de um trabalhador resiliente, suscetível a suportar incertezas e assimilar mudanças abruptas que poderão ser constantes em sua vida, sobretudo em um contexto de aplicação de contrarreformas que implicam na retirada/diminuição de direitos (GAWRYSZEWSKI, 2017 *apud* GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 828).

Enfim, a flexibilização curricular por meio da proposta dos itinerários formativos “tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*” (LOPES, 2019, p.63).

a) Sobre a ampliação da jornada escolar

A reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017 propõe o ensino em tempo integral, ou seja, amplia a jornada escolar dos estudantes, de quatro (4) horas diárias para oito (8) horas diárias.

Santos (2018, p. 64) considera que a concepção de ampliação da jornada escolar pode ser um avanço na educação integral, mas ressalta que “ainda que ampliar o tempo de permanência na escola possa ser interessante, é preciso ter claro qual é a proposta pedagógica que sustentará a permanência dos/das adolescentes e jovens na escola”.

Outra perspectiva sobre a ampliação da jornada escolar enfatiza a proposta como potencialidade para aumentar as desigualdades sociais, bem como as oportunidades estudantis diante da proposta de tempo integral. Uma vez que o

estudante de ensino médio da escola pública demanda outras atividades e necessidades familiares no turno em que não está na escola. E, com esse modelo, as demandas são excluídas e o estudante passa por problemas sociais, culturais e econômicos em sua comunidade.

Logo, “conclui-se que a expansão da carga horária escolar sem levar em consideração a materialidade dos alunos e da própria escola acaba por intensificar as disparidades da distribuição do capital cultural e, conseqüentemente, do capital econômico” (FRANÇA; VOIGT, 2018, p. 36). Esta perspectiva não é isenta ou inocente, essas relações e proposições são construções políticas que se apresentam na produção da política, assim sendo, podemos refletir com Motta e Frigotto sobre a concepção do termo *reforma* tratados pelos formuladores da política.

Para os autores a perspectiva parte do “ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368, grifos dos autores).

Assim, a urgência da reforma se justifica em função das demandas desta etapa de ensino e dos baixos índices, calcada num currículo aparentemente flexível, que subjaz um modelo excludente e padrão, e, ainda, apresenta a ampliação da jornada escolar como proposta de educação integral, mas que conota desigualdades, principalmente financeiras.

Também, a reforma delibera implicações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterando seis aspectos relevantes na lei, a saber: a) o tempo do estudante na escola; b) a carga horária mínima anual; c) a (des) obrigatoriedade de disciplinas; d) o aproveitamento de estudos no ensino superior; e) a parte diversificada e f) a autonomia para os sistemas de ensino definirem sua organização (FERREIRA; RAMOS, 2018). Estes aspectos envolvem as instituições de ensino superior no que se refere à formação de professores, à valorização do profissional docente por área de conhecimento, e ao mesmo tempo em que valoriza

alguns, deslegitima outros, e desconstrói a relevância de uma formação crítica na escola.

Na esteira, os autores concluem que a proposta responde a interesses de seus principais interlocutores, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o Movimento Todos pela Educação, quando flexibilizam a necessidade de contratação de professores licenciados, direcionando o currículo para a formação das “personalidades produtivas”, ampliando o mercado de serviços educacionais e por outro lado há uma limitação do futuro dos jovens (ARAUJO, 2018, grifos do autor).

Advogam que o programa em questão se apoia em concepções formativas pragmáticas, com ênfase em resultados mensurados por avaliações externas e, que o alcance considerado irrisório do programa sequer permite maior relevância no território nacional (GAWRTSZEWSKI, 2018). Ou mesmo, como argumentam os autores Motta e Frigotto (2017); Ferreti e Silva (2017) de que se trata de uma disputa e/ou jogo de interesses que demandam as ideais das classes dominantes, assim, hegemonomizam as concepções dos governos e evidencia a despreocupação com as classes desfavorecidas.

6 Discussões curriculares a partir da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral

Em face dos motivos alegados para consolidação do EMTI que, como apresentado no primeiro tópico, remetem com maior ênfase aos dados quantitativos no que se refere à evasão, notas e ao fracasso escolar, questionamos se este currículo flexibilizado com vistas à ampliação da jornada escolar seria capaz de promover uma resposta ao fracasso escolar? Ou mesmo, a resposta para a tão sonhada transformação social?

Nessa perspectiva, aproximamo-nos da abordagem das autoras Lopes e Macedo (2011) que compreendem o currículo como prática de significação que se dão em um processo de disputas e demandas, em que sentidos de currículo estão em jogo na tentativa de hegemonomizar um discurso. Nessa perspectiva, as autoras

buscam evidenciar e problematizar a existência de discursos outros, ou seja, aqueles que não são hegemônicos. Logo, entendemos que estes acordos de sentidos são contingenciais e, portanto, passíveis de mudança, já que há sempre outros discursos produtores de sentidos.

No que se refere às propostas apresentadas pela política é evidente a tentativa de elevar a flexibilização curricular como resolução qualitativa e quantitativa, considerada pelos formuladores da política proveitosa e necessária. Tal discurso tem-se alicerçado na concepção da falta que por vezes evidenciam, com dados quantitativos, a ineficácia e carência nas escolas, “mesmo porque a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas” (LOPES, 2015, p. 458).

Logo, pensando nessa tentativa de expor um dado sentido como sendo positivo para toda comunidade, é possível perceber que este não se constitui em sua completude, uma vez que há outros sentidos e, ainda assim, consideramos a impossibilidade de fechamento de significações (LOPES, 2013) em vista da contingencialidade e processos de disputa em torno das significações do currículo.

Os discursos críticos em relação à proposta estão presentes nas publicações selecionadas, um destes, enfatiza a ausência das principais vozes que discutem educação no país, o que evidencia que discursos são silenciados no processo de elaboração de um texto curricular, mediante (ARAÚJO, 2018). Contudo, entendemos que as tentativas de fechamento de significados são provisórias em vista das relações de poder e disputa que estas “vozes” circundam sobre os sentidos em hegemonia. Diante dessa perspectiva, buscamos compreendê-las como ações impossíveis, uma vez que toda e qualquer tentativa de conceituação e princípios absolutos está sujeita à desestabilização e a contingência das demandas e interesses que repercutem os contextos que ali estão (LOPES, 2015). Logo, a padronização é sempre uma tentativa discursiva que “pressupõe que seja possível estabilizar a tradução do currículo e estancar, em um momento prévio à ação política do currículo” (LOPES, 2015, p. 458).

É perceptível também nos discursos dos autores a problematização da ideia de padronização dos conteúdos por meio da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e as competências por elas apontadas como proposta de uma formação sólida para toda sociedade. Há igualmente críticas à falsa propaganda de flexibilização curricular pelos itinerários formativos, que de acordo com Araújo (2018, p. 226) “esta flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de, também, promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas”.

No que se refere à ampliação da carga horária dos estudantes, os autores França; Voigt (2018), Silva; Boutin (2018) advogam a desapropriação de uma educação em tempo integral (este se refere ao tempo em que o estudante permanece na escola) em vez de uma educação integral (este se refere a formação do estudante) em vista das necessidades dos jovens que estão na escola pública. Questionam, pois, a quem interessa a ampliação da carga horária, e para quem é favorável o tempo integral na escola? Quem são os estudantes que dispõe dessa disponibilidade? Para os autores, a ampliação reforça as desigualdades na medida em que “o tempo ampliado pode ser muito mais um empecilho, privando o jovem de seu tempo livre para realização de outras atividades que lhe despertem o interesse, do que de fato pode contribuir para uma formação humana mais complexa” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 529).

Ademais, tentando compreender e expor a nossa compreensão das políticas e problematizando a assertiva de GAWRTSZEWSKI (2018, p. 838, grifos do autor): “depreende-se que a gestão educacional das Secretarias de Educação e da Direção Escolar se constituem em meros executores da política central definida pelo **Estado regulador**”. Entendemos a partir do referencial teórico-metodológico adotado que as Secretaria de Educação, bem como a direção escolar, os docentes e os funcionários constituem o processo político e, portanto, são atores/sujeitos que significam e ressignificam a política, logo não se restringem a apenas meros executores, pois, podem simultaneamente atuar nas arenas e contextos da produção e atuação da política.

Nesta perspectiva a política se constitui em diversas arenas e por atores e sujeitos que ressignificam a política. A implementação e/ou execução da política não

é possível, visto que os atores não estão isentos da política para que possam fazê-las como tal, mas sim, contribuem e atribuem sentidos para ela. Outrossim, a “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (LOPES, 2015, p. 448).

A política, nessa acepção, é produção de sentidos. Estes, para tanto, são disputas discursivas que se revelam na proposta política e que torna possível a contrariedade e incoerência teórica, pois estão em xeque diferentes demandas. Isso, portanto, não quer dizer que seja uma falha no texto legislativo ou mesmo nos seus formuladores, mas explicita que “a política é construída por articulações de demandas” (LOPES, 2015, p. 448).

Destarte, o processo político curricular agirá prioritariamente no campo da indecibilidade, muitas perguntas não serão respondidas, assim como, novas perguntas podem surgir ao longo de uma contingência de ações, no qual, acontecem no campo educacional. A EMTI torna-se um projeto inacabado, traduzido e ressignificado nos contextos escolares. Assim, a presença de problematizações nos trabalhos pesquisados, sobre: a urgência da reforma, a flexibilização curricular e ampliação da jornada, são exemplos de que as discussões curriculares da escola em tempo integral no ensino médio produzem significações discursivas.

7 Considerações

A análise dos trabalhos possibilitou compreender a construção da política numa perspectiva cíclica e sua constituição a partir de articulações e interesses que são disputados em diferentes arenas no processo de produção da política.

Considerando a política como produção de sentidos e, portanto, contingencial e contextual, suscetível a ressignificações inferimos que a) os textos selecionados realçam a precariedade da política no que se refere à tentativa de fixar sentidos aliados ao protagonismo do estudante e a flexibilização do currículo; b) as discussões políticas são sempre provisórias e contingentes, portanto, as discussões aqui apresentadas estão abertas a problematizações, bem como a significações

outras; c) os discursos dos autores dos textos analisados demarcam a desaprovação da proposta política; e d) a relação das incidências dos trabalhos selecionados com as regiões que adotam a política proposta apontam criticamente a apropriação da proposta a partir das experiências locais.

Em relação a análise da questão curricular, foi possível perceber nos trabalhos selecionados o descontentamento dos pesquisadores da área sobre a reforma em questão, bem como, é relevante considerar que as problematizações se coadunam em sua maioria no que se refere a padronização e flexibilização curricular, aos itinerários formativos e à formação docente.

Em suma, a análise dos textos trouxe a diversas e inconclusas percepções, para que possamos nos questionar sobre a política, o currículo, e a realidade das escolas brasileiras a partir das produções discursivas dos pesquisadores. Ademais, o levantamento instigou a pesquisa de outros temas, que possivelmente serão abordados em outros momentos, ainda sobre o Ensino Médio em Tempo Integral.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, v. 8, p. 219-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>

BRASIL. Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

22

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: práticas de ensino de língua portuguesa**. FTD, MEC, 2010.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. Revista **HOLOS**, Ano 34, Vol. 08, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. 2018. 156. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2018.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644430458>

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reformo do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017176607

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (LEI N° 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176606

GAWRTSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o Ensino Médio? **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3[77], p.826-843,jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8651796>

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Os desafios do ensino médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública. **Anais... XVI Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/ UNIVILLE/ UNIVAL**, 2018.

ⁱ**Lavínia Maria Silva Queiroz**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-7488>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Diretoria de Educação a Distância.

Mestrado em Educação em andamento - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
Especialização em Mídias na Educação em andamento - Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte (UERN); Graduada em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(UERN);

Contribuição de autoria: Idealização, realização da pesquisa e Escrita-Primeira da redação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2197510106213420>

E-mail: laviniamsg@hotmail.com

ⁱⁱ**Cristiana Cosme da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5255-8685>

Prefeitura Municipal de Lajes

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2009).
Possui Especialização em Educação e Cidadania pela UERN (2019). Integrante do Grupo de
Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino - (GEPCE/UERN). Atualmente trabalha como
professora da Educação Infantil no município de Lajes/ RN.

Contribuição de autoria: Realização da pesquisa e escrita da redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0099300912734203>

E-mail: cosmecristiana3@gmail.com

ⁱⁱⁱ**Meyre-Ester Barbosa de Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação.

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Possui graduação em Pedagogia (1992) e
Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (2003) ambos pela Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte - UERN . É professora Adjunta da UERN vinculada ao curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação, Mossoró/RN.

Contribuição de autoria: Orientação da pesquisa e escrita da redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8833639182507760>

E-mail: meyrester@yahoo.com.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Avaliadora: Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

Como citar este artigo (ABNT):

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; SILVA, Cristiana Cosme da; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Ensino Médio em Tempo Integral: Análise das produções de 2016 a 2018. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.