

## POLÍTICA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: direitos iguais de aprendizagem para todos?

### POLICY TO PROMOTE FULL-TIME HIGH SCHOOLS: equal rights of learning for all?

Erika Roberta Silva de Lima<sup>1</sup> - SEEC-RN  
Francisca Natália da Silva<sup>2</sup> - IFRN  
Maria Kélia da Silva<sup>3</sup> - SEMED

#### RESUMO

No Brasil, o Ensino Médio tem ocupado lugar de destaque no âmbito dos debates educacionais, sendo objeto de diferentes reformas, políticas e programas, direcionando os jovens várias formas de ofertas, o que geram múltiplas maneiras de se cursar o Ensino Médio no país. O presente artigo discute as possibilidades de implementação da política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), considerando o contexto de desigualdades educacionais que caracteriza a educação brasileira. A problemática dialoga com um referencial teórico que compreende a construção social dos sistemas de ensino com base em contradições sócio históricas, contextualizando a concepção de juventude, educação integral, escola em tempo integral e ensino médio. Assim, qualquer proposta de escolas de tempo integral deve ultrapassar o entendimento simplista de ampliação do tempo/espço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política educacional; Ensino Médio; Tempo Integral; Juventude, Equidade.

#### ABSTRACT

In Brazil, secondary education has occupied a prominent place in the scope of educational debates, being the subject of different reforms, policies and programs, directing young people to various forms of offers, which generate multiple ways of attending secondary education in the country. This article discusses the possibilities of implementing the Full Time High School (EMTI) Promotion Policy, considering the context of educational inequalities that characterizes Brazilian education. The issue dialogues with a theoretical framework that comprises the social construction of education systems based on socio-historical contradictions, contextualizing the concept of youth, integral education, full-time school and high school. Thus, any proposal for full-time schools must go beyond the simplistic understanding of time / space expansion.

**KEYWORDS:** Educational politics; High school; Full-time; Youth, Equity.

DOI: 10.21920/recei72020617453466  
<https://dx.doi.org/10.21920/recei72020617453466>

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia (UERN) e mestre em Educação (PPGEP/IFRN). E-mail: [erika\\_limma@hotmail.com](mailto:erika_limma@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-0945>. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia (UERN) e mestre em Educação (PPGEP/IFRN). E-mail: [natalia.silva@ifrn.edu.br](mailto:natalia.silva@ifrn.edu.br) /ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-1319>. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte -IFRN

<sup>3</sup>Graduada em Pedagogia (UERN) e mestre em Educação (POSENSINO/UERN). E-mail: [marvkellya@hotmail.com](mailto:marvkellya@hotmail.com) /ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>. Professora da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE.

## INTRODUÇÃO

As proposições presentes no texto evidenciam que, ao longo da história da educação brasileira, sempre vivemos momentos de crise que envolvem a busca, gradativa, pela garantia do direito a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Bem colocado por Saviani “a escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis” (SAVIANI, 2018, p. 23). Historicamente, os dilemas e desafios que caracterizam a escola pública brasileira têm ultrapassados os últimos séculos.

Em menor ou maior grau, o ensino médio sempre esteve na pauta das reformas, sendo possível citar como exemplo os marcos regulatórios instituídos pelo Decreto 2.208/97 e pelo 5.154/04. Nesse sentido, nosso objeto de estudo emerge do movimento sócio-político que configura-se na tessitura das seguintes iniciativas: a) Proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016; b) Medida Provisória nº 746/2016; c) Lei nº 13.415/2017; e d) Base Nacional Comum Curricular - Etapa Ensino Médio. Considerando esses marcos regulatórios, buscaremos discutir as possibilidades de implementação da política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), considerando o contexto de desigualdades educacionais que caracteriza a educação brasileira.

De acordo com Ferretti (2018), as propostas dessas reformas educacionais concentram-se em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). Diante disso, discutir a possibilidade de implementação dessa nova forma de organização do tempo/espaço e currículo no Ensino Médio, significa buscar entender a quem se destina a proposta em curso. Pois, qualquer debate que envolva a flexibilização ou mudanças dos projetos e das práticas pedagógicas no ensino médio deve considerar os impactos que tais mudanças podem ocasionar na formação desses jovens, considerando as especificidades dessa faixa etária (projetos de vida, contextos sociais e econômicos).

Iniciamos a busca pela fundamentação do nosso objeto de estudo, o qual dialoga com um referencial teórico que compreende a construção social dos sistemas de ensino com base em contradições sócio-históricas, contextualizando as concepções de juventude e ensino médio que orientam esta proposta de trabalho, compreendendo que são duas categorias que se constroem em projetos societários marcados por interesses e disputas hegemônicas.

A juventude, delimitada pela faixa etária de 15 a 29 anos, deve ser pensada como um conceito ainda em disputa, que supera perspectivas etárias, portanto, compreendida também por nós como “a fase da vida em que se inicia a busca da autonomia, marcada pela construção de elementos da identidade pessoal e coletiva” (SPÓSITO, 2005, p. 89). Nesse processo de consolidação das identidades, mesmo que provisórias, passa coexistir diversidades de juventudes, marcadas pela heterogeneidade das condições sociais, políticas e econômicas de cada sujeito.

Para esse entendimento, agrega-se a compreensão de juventudes marcadas por “diversas maneiras de ser e viver que variam de acordo com o gênero, a faixa etária, a classe, a raça, dentre outros, seria possível encontrar o significado de juventude por fatos isolados ocorridos em determinados períodos da sociedade? (COSTA, 2010, p. 95). Nesse sentido, para discutir essa heterogeneidade na formação da juventude brasileira, corroborando com Costa (2010), recorreremos aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), publicado em 2017, em que destaca que das 48,5 milhões de pessoas com 15 a 29 anos de idade, 11,2 milhões (23,0%) não trabalhavam nem estudavam.

Em relação à escolarização, os dados apontam que o atraso e a evasão se acentuam na etapa do ensino médio, que, pela legislação (LDB 9.394/96), deveria ser cursada, no período

regular, por pessoas com idade entre 15 a 17 anos. Para essa faixa de idade, a taxa de escolarização foi de 87,2%, porém a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 68,4%, indicando que o Brasil conta com quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola<sup>1</sup> (IBGE, 2018).

A proposição dos dados, “sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética” (CARRANO, 2000, p. 16). As taxas de evasão são usadas em discurso e justificativas para elaboração e (re) significação de políticas educacionais que contemplem a escolaridade desses jovens.

Com isso, as reformas são anunciadas e justificadas à sociedade como medidas de superar os atuais quadros negativos apontados nas avaliações de larga escala: Sistema de Avaliação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos quais indicam percentuais acentuados de evasão escolar e de repetência. Tais resultados, são acompanhados de conclusões sobre a qualidade do ensino ofertado. Nessa dinâmica, diferentes políticas são pensadas buscando superar os déficits apontados nesses resultados, sobretudo, políticas voltadas à reestruturação dos currículos escolares. São essas as questões que constituem nosso objeto de discussão neste texto.

## PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NOS MARCOS REGULATÓRIOS

Neste tópico, apresentamos, a partir dos documentos e marcos legais, a proposta de educação integral e tempo integral, estabelecendo diferenciarmos as concepções dos dois termos. Com isso, a formação integral, pode ser definida como “[...] o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente” (KUENZER, 2007, p. 39). Ao nos referirmos à escola em tempo integral

consideramos como uma sucessão gradual, a princípio, com a construção de unidades escolares específicas de tempo integral ou com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola que já dispomos, por meio de atividades complementares no contra turno ou jornada ampliada de no mínimo sete horas diárias do aluno no ambiente escolar (GOMES, 2017, p. 56).

A autora ainda acrescenta que ao analisarmos as experiências de educação integral em escola de tempo integral no Brasil, registra-se, em diferentes marcos históricos, sucessivas ações que buscaram efetivar as escolas de tempo integral como condição básica para a melhoria na qualidade do ensino e garantir o direito ao acesso à Educação Básica. Ou seja, a educação integral refere-se a uma perspectiva de formação dos sujeitos. Já a educação em tempo integral, diz respeito a ampliação do tempo/espaço da organização escolar.

Definindo os conceitos, podemos perceber que a legislação educacional brasileira aponta para a necessidade de garantir a plena formação dos sujeitos. Essa proposta não é nova, pois, desde a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, define-se que a “[...] educação, direito de

---

<sup>1</sup>Dados disponibilizados pelo editorial de Estatísticas Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>.

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

No que concerne a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, regulamenta que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996).

Tal formação, pode respaldar-se nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 3º, que orienta a proteção integral e garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, que devem ter asseguradas todas as oportunidades e facilidades que lhes facultem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990). Diante disso, podemos inferir que os fatores cruciais para a proteção e o desenvolvimento das crianças e adolescentes certamente está uma educação integral baseada no acesso e permanência dos sujeitos a uma escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Além disso, a concepção de Educação Integral, bem como a ampliação da jornada para tempo integral também está presente na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Ao estabelecer os objetivos e prioridades, regulamenta a obrigatoriedade do ensino fundamental, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Para isso, práticas de ensino em tempo integral devem priorizar as crianças que estão em condições de vulnerabilidade social, ou seja,

[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 10).

Já na Diretriz 1.2 do PNE (2001-2010), reforça que as escolas em tempo integral teriam “um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 10). Portanto, avança para além do texto da LDB (9.394/96), ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo da Educação Básica.

A regulamentação desse tipo de oferta (atendimento em tempo integral) foi reconhecida também na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No Art.10, sobre o financiamento do ensino médio em tempo integral, afirma que haverá a distribuição proporcional de recursos dos Fundos, considerando as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Em âmbito nacional, até meados de 2010, percebe-se ações pontuais que mencionam a ampliação da jornada escolar e busca por estruturar algumas ações que contemplem as determinações da legislação educacional. Nesse sentido, na tentativa de ampliar a oferta de tempo integral o Ministério da Educação instituiu o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010. O Programa procura incentivar a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, estabelecendo como principal objetivo:

[...] a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade (BRASIL, 2010, p. 6).

Assim, o Mais Educação se apresenta como um programa que une ações governamentais numa relação entre políticas públicas sociais e educacionais, com o propósito de amenizar as desigualdades sociais. A proposta será implementada “[...] por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2010). Dessa forma, a educação em tempo integral é pressuposta, no texto, a partir do termo contraturno, ou seja, entende-se que educação de tempo integral são as atividades propostas no turno inverso do aluno está regularmente matriculado.

De acordo com Coelho (s/a, p. 115) “ao mesmo tempo, o caput desse documento define que o Programa Mais Educação ‘visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens’ [...] nesse contraturno, numa clara simbiose entre os dois conceitos - o de educação em tempo integral (aqui representado pela expressão ‘contraturno’) e o de educação integral.”

Em suma, percebemos que a legislação educacional reconheceu a necessidade da formação plena em alguns momentos por meio da concepção de formação integral e, em outros, por meio da formação em tempo integral. Inicialmente, o foco centrou-se nas primeiras etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), sendo ampliado, em seguida, para o ensino médio.

Dentre os documentos mais recentes que abordam a construção da escola pública em tempo integral, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. A meta 6, do Plano, é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Com estratégias que visam a ampliação da jornada, garantia de educação em tempo integral para pessoas com deficiência, articulação da escola com espaços educativos, esportivos e culturais, dentre outras (BRASIL, 2014).

A referida meta do PNE foi um dos fundamentos usado pelo Governo Federal para elaborar a proposta de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A implementação da Política faz parte de um conjunto de reformas educacionais voltados para redimensionar os currículos do ensino médio. Assim, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui, no Art. 13, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017). A Lei prevê, dentre outras coisas, a ampliação da carga horária do ensino médio para mil e quatrocentas horas por meio de itinerários formativos e formação técnica e profissional.

A adesão dos Estados à Política de EMTI é voluntária. Mas as escolas devem estar dentro das regras de elegibilidade e o Estado pode escolher entre migração gradual ou simultânea, sendo possível enfatizar os seguintes critérios: alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, permitindo, em aspectos contextuais, priorizar escolas com infraestrutura mínima e maior vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2019). Isso significa

que a prioridade na implantação do programa está voltada para unidades escolares que atendam jovens com situação socioeconomicamente mais vulnerável, configurando-se, assim, segundo o MEC, uma possibilidade de minimizar as desigualdades existentes no tocante ao acesso e permanência no ensino médio.

No lançamento da política, na época, o ministro da Educação, Mendonça Filho destaca que que “[...] hoje, cerca de 80% dos nossos jovens que terminam o ensino médio não entram na faculdade e saem sem formação para o mundo do trabalho. Precisamos dar oportunidade para esses jovens” (FILHO, 2016). Eles poderão optar segundo seus interesses e projetos de vida que caminho seguir. Oportunidade essa que, na teoria, serão escolhas dos estudantes.

Mas essa tal liberdade de escolha seria realmente oportunizada ou os jovens de classe social mais vulneráveis estariam sendo ‘recrutados’ para as demandas do setor produtivo? Com isso, dialogamos com a Gadotti ao problematizar que “[...] todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral” (2009, p. 37). Para tanto, no tópico seguinte, buscaremos problematizar os desafios de educação integral em tempo integral na Política de EMTI.

## EMTI EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Em tempos de dilemas éticos e interesses políticos, partindo do princípio que “[...] não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE). Diante disso, reafirmamos nossa compreensão e defesa de um modelo educacional em tempo integral que adote a educação integral, trata-se de superar a expectativa da ampliação da jornada escolar, permitindo criar condições objetivas para que tal extensão possibilite uma formação que considere os princípios da formação humana integral.

Essa perspectiva, orienta na interpretação das políticas e ações, nos últimos 20 anos, para o ensino médio que tem sido alvo de disputa, embates e interesses que, quase sempre, estão relacionados a seu sentido e finalidade, sendo demarcadas, principalmente, por mudanças significativas na Lei nº 9.394/96. Além disso, destaca-se que em 15 anos tivemos duas diretrizes curriculares determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução 03/1998 e 02/2012) e possuindo a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular visando mudanças substantivas no que se refere à identidade e às finalidades dessa etapa da educação (SILVA; SCHEIBE, 2017).

O processo de análise e interpretação das reformas educacionais no ensino médio devem ser realizadas de forma contextualizadas, exigindo-se, portanto, compreendê-las dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversificadas, sendo importante destacar a relação dualista da escola pública que centra na formação de trabalhadores para o mundo produtivo e atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional (SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Dessa maneira, as reformas educacionais assumem como foco principal a adaptação do ensino médio às novas determinações do mercado do trabalho, pautando-se no discurso das transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação (SANTOS, 2016). É com base nesses argumentos que tem início o processo de tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente, a Lei nº 13.415. Segundo representantes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio

é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Buscando evidenciar as contradições que acompanham a Reforma, percebemos, nos discursos oficiais, a defesa de um viés economicista na educação, valorizando teorias e intervenções de interesses privados na oferta do ensino médio brasileiro. No referido caso, em contrapartida, trata-se de transformações que determinam a vida de milhares de jovens brasileiros.

Mediante as formas de encaminhamentos da Lei, percebemos que a Reforma usa como argumento: ampliar os investimentos na melhoria da qualidade do Ensino Médio, aumento da jornada escolar, reestruturação do currículo, ampliação do número de vagas e diminuição da evasão escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Aqui, enfatizaremos as ações para materializar a ampliação da jornada escolar nas escolas estaduais, posto que na Reforma propõe a ampliação da carga horária. Neste sentido, o MEC instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), tendo como objetivo apoiar a ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados por meio da transferência de recursos (BRASIL, 2017).

De forma evidente, a política em curso assume que a “proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio” (BRASIL, 2017, p. 09).

Assim, a implementação do EMTI, em consonância com a BNCC - Etapa Médio, aprovada em 14 de dezembro de 2018, que trata das atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, partem da seguinte concepção de formação humana:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Enquanto pesquisadoras, cabe-nos questionar a concepção de formação integral que acompanha o movimento reformista, pois no documento base (BNCC), que visa orientar as propostas curriculares de ensino médio, propõe uma formação embasada em itinerários de formativos. Além disso, ao longo do texto privilegia-se o papel das disciplinas de português e matemática na formação dos sujeitos em detrimento as demais disciplinas (Sociologia, Educação Física, Filosofia).

Destacamos que partimos de uma compreensão de formação humana integral que [...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Dessa maneira, trata-se de reafirmar a necessidade de formação humana embasada em categorias indissociáveis no currículo escolar: a tecnologia, o trabalho, a cultura e a ciência, como conhecimentos sistematizados produzidos e legitimados socialmente, a tecnologia, como transformação das ciências em força produtiva, e como extensão das capacidades humanas, e a cultura, como tecido social. O trabalho entendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitaria o contraditório avanço das forças produtivas (MOLL, 2010).

Ao tempo que temos a proposta de implementação de escolas de tempo integral, cabe-nos levantar algumas questões que merecem ser pontuada nesse debate. A primeira diz respeito a contradição entre a proposta de aumento de investimentos em condições materiais e pedagógicas, que exige a proposta de ampliação da jornada escolar, e a redução progressiva dos recursos de que poderão dispor setores como a saúde e a educação, definido pela PEC 95.

Sabemos que trata-se de uma política de colaboração entre os entes federados, “posto que essa exige a disponibilização de mais recursos do que os atuais, o que significará um problema para os estados uma vez que a esses, a não ser nos dez anos iniciais da implementação da lei, caberá o ônus do aumento dos custos” (FERRETTI, 2018, p. 35). Portanto, nesse contexto de contradições, buscaremos discutir as possibilidades de implementação da EMTI, delimitando uma abordagem metodológica que favoreça perceber as contradições que integram esse processo.

A discussão respalda-se em referenciais teóricos críticos que abordam essa problemática, bem como alguns resultados sistematizados e publicados por representantes do MEC e entidades ligadas ao terceiro setor. Em nível institucional, o MEC validou a Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação<sup>5</sup> de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Na dinâmica assumida, foram sorteadas 204 (duzentas e quatro) escolas que oferecem ensino médio em tempo integral que serão avaliadas com base em evidências de comparação. Durante 04 (quatro) anos, as escolas selecionadas, metade receberão recursos para implementar a proposta e a outra metade não. A avaliação foca na qualidade da aprendizagem, rendimento escolar, redução de desigualdade entre alunos.

Por essa razão, iniciamos fazendo algumas ponderações sobre o perfil social, econômico, cultural e político das juventudes que integram os sistemas educacionais brasileiros, sobretudo, o ensino médio ofertado no Rio Grande do Norte. Diante das dimensões territoriais supracitadas, entende-se que pensar essa política implica em entendermos que temos ponto de partida diferenciados em relação as experiências escolares. Tencionar a implementação dessa forma de

<sup>5</sup> A avaliação de resultados proposta da primeira portaria foi por meio do ENEM, após 3 anos. Na segunda portaria, a avaliação de resultados ficou indefinida. Recomenda-se ajustar (Todos pela Educação).

organização do tempo/espaço e currículo no Ensino Médio, significa buscar entender a quem se destina as propostas em curso.

Nesse sentido, no contexto local, o Rio grande do Norte conta com 616 (seiscentos e dezesseis) escolas estaduais, sendo 543 (quinhentas e quarenta e três) unidades (88%) localizadas em área urbana e 73 (12%) em área rural. Desse total, 282 (duzentas e oitenta e duas) escolas estaduais ofertam ensino médio regular. Em relação a matrícula e evasão, 82,7% dos jovens de 15 a 17 anos estão frequentando a escola. Enquanto, 31 mil jovens entre 15 e 17 anos ainda estão fora da escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Dessa maneira, qualquer tentativa de pensar propostas curriculares deverá considerar o conflito que “reside entre a perspectiva democratizante, que defende o direito a uma formação geral para todos os jovens brasileiros, e a posição seletiva, que defende a segmentação dos percursos escolares” (BARBOSA, 2019, p. 95).

Nessa busca pela reestruturação da organização da oferta do ensino médio no Estado do RN, a Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) aderiu a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), executando um plano de implementação que tem como meta, em 2020, atingir mais de 15 mil matrículas no EMTI, contemplando 74 (setenta e quatro) escolas, sendo 54 (cinquenta e quatro) escolas de ensino médio e 20 (vinte) de ensino fundamental. No total, representa 12% da rede estadual de ensino.

É por compreender que o EMTI estrutura-se com base em posições e ações seletivas que as Portarias<sup>6</sup> publicadas, registra mudanças no estabelecimento dos critérios de seleção das intuições mediante os respectivos critérios:

mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III (BRASIL, 2017, p. 10).

Os critérios estabelecidos, na Portaria nº 727/2017, visam orientar a delimitação da implementação das escolas em tempo integral. Pensar as ações dessa implementação, em âmbito local, requer considerar dois aspectos: condições materiais e proposta pedagógica das escolas de tempo integral. Em relação as condições materiais e estruturais, o Anexo II, da referida portaria, define que as escolas, para serem contempladas com a política de fomento, devem contemplar uma estrutura com padrões<sup>7</sup> mínimo, permitido o funcionamento com condições adequadas.

Os critérios estabelecidos, inicialmente, foram redimensionados na Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Dentre as mudanças, sobressai-se a alteração em relação ao número mínimo de matrícula, que passa a exigir o mínimo de 40 (quarenta) matrículas no primeiro ano do ensino médio e existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos. (BRASIL, 2019). Tal mudança, pode intencionar dois aspectos que ressignifica o rumo da política em curso: o número mínimo de matrícula não condiz com as demandas de acesso da escola pública brasileira, bem como as condições estruturais das escolas também inviabilizavam a adesão ao Programa.

Os primeiros resultados enfatizam que boa parte das escolas, nas primeiras portarias, não foram contempladas com o fomento em virtude da ausência de condições mínimas. Como alternativa, a política redirecionou os critérios diminuindo as exigências, passando de quatro para

<sup>6</sup> Portarias publicadas nº 1.145/2016; nº 727/2017 e nº 2.116/2019.

<sup>7</sup> As escolas devem ter: biblioteca ou sala de leitura (50 m<sup>2</sup>); 8 salas de aula (40 m<sup>2</sup>, mínimo); quadra poliesportiva (400 m<sup>2</sup>); vestiário masculino e feminino (16 m<sup>2</sup>) e cozinha e refeitório.

três elementos estruturais. Cabe ressaltar que as demandas estruturais também balizam as condições desiguais de acesso à educação.

Como forma de somar com as interpretações sobre o processo de adesão e desafios, algumas ações vêm sendo desenvolvida por grupos sociais movidos por diferentes interesses, sendo possível exemplificar a realização do encontro promovido pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, com apoio do Todos pela Educação.

Antes de enfatizar os principais achados desse encontro, salienta-se a necessidade de entender a representação dessas parcerias com essas instituições. Para Barbosa (2019), a nova política para o ensino médio envolve um campo de disputa regido por forças que são representadas pelos interesses do governo, organismos internacionais e a classe empresarial da educação (Banco Mundial, o Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Lemann). Como um espaço de diferentes interesses, também contamos com as reivindicações de estudantes, profissionais da educação, pesquisadores, organizações sindicais e associações científicas, as quais buscam imprimir entendimento, concepções e bandeiras de luta em relação aos direitos de aprendizagens, tendo como base na posição social em que ocupam na cadeia social e produtiva.

Os resultados do encontro resultaram em uma síntese com as possibilidades e desafios que se perpassam a implementação do EMTI. Tais dificuldades reforçam a compreensão que temos direitos de aprendizagens comuns garantidos pela legislação educacional (LDB nº 9.394/96; PNE 2014-2014 e BNCC), permeado por condições de acesso diferenciadas.

Os primeiros resultados do EMTI indicam que as escolas que aderiram à política tiveram ocupação de apenas 60% (Portaria 1<sup>8</sup>) e 96% (Portaria 2) das vagas disponibilizadas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). O não preenchimento de todas as vagas nas escolas integrais é algo enfrentado por muitas escolas do programa. Como estratégia, propõe-se reforçar a divulgação das escolas e do que o modelo tem a oferecer. As dificuldades em relação ao número de matrícula podem ser resultado do atual contexto educacional brasileiro, marcado, principalmente, pelas desigualdades de condições de acesso educacionais, apontando as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber.

Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (OLIVEIRA, 2018, p. 57, grifo do autor).

Na forma como tem estruturando-se a expansão do EMTI resta-nos questionar até que ponto o EMTI pode contribuir para ampliar ou superar as desigualdades educacionais. Com base em pesquisas publicadas no Boletim Educação & Equidade (2017), organizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)<sup>9</sup>, em síntese, os resultados indicam que

<sup>8</sup>As vagas para adesão à política foram lançadas por meio de portarias. As portarias 1.145/2016, 727/2017 e 1.023/2018 foram as três primeiras a serem publicadas -atingirão até 1.456 escolas.

<sup>9</sup>A pesquisa intitulada “Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados”, realizada em 2015 e 2016 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com o apoio da Fundação Tide Setubal.

[...] se por um lado a educação em tempo integral aumenta a proficiência daqueles que são expostos a ela, por outro a limitação do acesso aos alunos de condições socioeconômicas menos favorecidas amplia a distância naturalizada entre estudantes de diferentes classes sociais. Parece, assim, existir uma espécie de seleção não oficial para os diversos tipos de oferta (BATISTA et al., 2017, p. 33).

Falamos de jovens/adultos que estão invisíveis a uma cultura escolar excludente. O resultado da pesquisa ainda aponta que existe um sistema de ‘seleção’ informal em que direciona os jovens em relação os diversos tipos de oferta. Em relação as escolas de tempo integral, sua seleção privilegia alunos com desempenho acadêmico satisfatórios, maior capital cultural, maior nível socioeconômico e sem defasagem idade-série (CENPEC, 2017). Assim, “os jovens de nível socioeconômico mais baixo e com menores recursos culturais rentáveis na escola, que muitas vezes têm a necessidade de conciliar trabalho e escola ou mesmo de colocar no horizonte essa possibilidade, tenderiam a se dirigir para as de tempo parcial e noturnas” (BATISTA et al., 2017, p. 33).

Dentro da mesma forma de cursar, neste caso EMTI, temos realidades marcadas por diferenças, estabelecendo critérios que aparentemente democratiza as demandas educacionais. Para Bourdieu (2010, p. 223) “[...] no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social”.

Com isso, infere-se que ao pensar os tipos de oferta de ensino médio, especificamente, o ensino médio em tempo integral, teremos realidades educacionais com pontos de partida diferenciados, na busca por garantir o direito a equidade, é preciso que se estabeleça trajetórias diferentes, marcadas pelos diálogo com a realidade na qual se inscreverão (OLIVEIRA, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais para o ensino médio devem ser elaboradas e discutidas de forma contextualizada para compreendê-las de maneira a observar as contradições presentes na política estudada. Por isso, no primeiro momento do texto desenhou-se o que determina a legislação brasileira sobre o direito à educação e a formação humana e os desdobramentos legais que respaldam a criação e implementação de Leis, Plano e Programa que orientam a escola de tempo integral e a educação integral. Em seguida, discutiu-se a Política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral a partir de um contexto de reformas que buscam alinhar o ensino médio às novas determinações do mercado do trabalho, pautando-se no discurso das transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação.

Com isso, apresentou-se os movimentos da reforma do ensino médio, dando ênfase, sobretudo, a Lei nº 13.415, no processo de elaboração de uma política que caracteriza-se como um processo dinâmico, emergindo, portanto, a necessidade de discussão sobre os tipos de ofertas do Ensino Médio, bem como os percursos formativos vivenciados que direcionam para a profissionalização ou para a formação geral da juventude brasileira.

Considerando o que propõe a Reforma do Ensino Médio, a relação dualista da escola pública e os direitos iguais de aprendizagem para todos, o EMTI assume a função de servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Pois, está inserido em um contexto de reforma que propõe a profissionalização do ensino médio como forma de responder as

demandas do capital, promovendo movimentos constantes de reforma na sua estrutura e as demandas para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo e sua fragmentação. Percebeu-se ainda nas discussões contempladas algumas contradições da Política, tais como: a necessidade de investimento na estrutura física e pedagógica das escolas contempladas que esbarra na PEC 95 e a existência de um sistema de 'seleção' informal em que direciona os jovens em relação a mais um tipo de oferta e quando se trata especificamente do ensino médio em tempo integral teremos realidades educacionais com pontos de partidas diferentes.

Assim, conclui-se que qualquer proposta de escola de tempo integral deve ultrapassar o entendimento simplista de ampliação do tempo/espço, bem como considerar as diferentes juventudes que caracterizam o cenário educacional brasileiro e seus direitos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 2, jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

BRASIL, [Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). **Estatuto da criança e do adolescente**. Planalto, Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 27 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 abril 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular - Etapa do Ensino Médio**, 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_e\\_statisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 10 de junho de 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Diário oficial da união. Edição: 237, Seção: 1, Página: 28. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BARBOSA, Carlos Soares. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 94-107, dez. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. **Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco**. ANDES-SN n. 56, agos, 2015.

CARRANO, Paulo César. Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n.10, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise.; FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, S/A.

COSTA, Mariane Brito. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação, **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

FILHO, Mendonça. Governo lança Novo Ensino Médio, com Escolas em Tempo Integral e nova proposta curricular. **Portal MEC**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/39571-proposta-preve-flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em: 27 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, Pará, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades: Jovem de Futuro 2019**. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio\\_Atividades\\_RN\\_2019-digital.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_RN_2019-digital.pdf). Acesso em: 07 de jan. de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betania; SILVA, Maria Kélia. Tensões sem medida: impactos da reforma na escola de ensino médio. *Interfaces da Educação*, v. 8, p. 134-159, 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, jan./abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: Nora Krawczyk (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2018.

SILVA, Monica. Ribeiro.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan./jun. 2017.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

**Submetido em:** abril de 2020

**Aprovado em:** agosto de 2020