



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**



EVANDRO CONCEIÇÃO DE SOUZA

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E O ALUNO TRABALHADOR EM
DOURADOS/MS: AS VISÕES DE EDUCADORES SOBRE A PERMANÊNCIA E A
DESIGUALDADE.**

DOURADOS/MS

2025

EVANDRO CONCEIÇÃO DE SOUZA

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E O ALUNO TRABALHADOR EM
DOURADOS/MS: AS VISÕES DE EDUCADORES SOBRE A PERMANÊNCIA E A
DESIGUALDADE.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Química
Licenciatura da Universidade Federal da
Grande Dourados - UFGD, como requisito
parcial para obtenção do Título de
Licenciado em Química.

Área de concentração CNPQ: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elaine da Silva
Ramos

DOURADOS/MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729e Souza, Evandro Conceicao De
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E O ALUNO TRABALHADOR EM
DOURADOS/MS: AS VISÕES DE EDUCADORES SOBRE A PERMANÊNCIA E A
DESIGUALDADE. [recurso eletrônico] / Evandro Conceicao De Souza. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Dra. Elaine da Silva Ramos.

TCC (Graduação em Química)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino Médio. 2. Educação Noturna. 3. Exclusão Escolar. 4. Desigualdade Social. 5.
Educação Pública. I. Ramos, Dra. Elaine Da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

EVANDRO CONCEIÇÃO DE SOUZA

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E O ALUNO TRABALHADOR EM
DOURADOS/MS: AS VISÕES DE EDUCADORES SOBRE A PERMANÊNCIA E A
DESIGUALDADE.**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como
parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado
em Química junto à Universidade Federal da Grande
Dourados.**

Aprovado em 05/12/2025.

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE DA SILVA RAMOS**
Data: 18/12/2025 12:04:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine da Silva Ramos (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ADEMIR DE SOUZA PEREIRA**
Data: 11/12/2025 09:15:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ademir de Souza Pereira (Membro)

Documento assinado digitalmente
 **VIVIAN DOS SANTOS CALIXTO**
Data: 08/12/2025 11:20:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vivian dos Santos Calixto (Membro)

DOURADOS
2025

AGRADECIMENTOS

Com total gratidão agradeço a Deus, sempre terá meu primeiro lugar, por ter me guiado, nos momentos mais escuros da minha vida, nos momentos em que nem mesmo eu acreditava em mim, a profundidade que cheguei, onde a fé já não me alcançava, foi Deus que em sua infinita bondade me resgatou.

Em segundo lugar agradeço de igual valor, minhas duas Mães, Nossa Senhora, que me manteve embaixo de seu manto, quando o choro era silencioso, e minha Mãe Neuza, a qual me deu a vida, mesmo com todas as adversidades que a vida nos entregou, me criou sozinha, pois Deus exigiu a presença de meu pai junto a ele, nada foi fácil, e sabemos o que vivemos.

Em terceiro, agradeço a meus anjos particulares, que com certeza estou aqui hoje graças a eles, meu amado Pai, que com certeza deve estar bem feliz de ver seu filho caçula, o mesmo que foi recebido com lágrimas no nascimento, finalmente conseguindo se formar, sei que cada rocha no meu caminho, a força dele me ajudou a superar. E como tiveram rochas...

Meu segundo anjo, é uma princesa linda, linda, linda, demais. A pessoa mais corajosa, inteligente, amável, amiga, e o bebê mais lindo e fofo quando criança, sempre com um sorriso. Esse anjo se chama Aline, que devo o fato de estar em Dourados, me formando, graças a coragem dela, que me mostrou que eu tinha uma salvação, se começasse do zero novamente, mas dessa vez, sobre a benção de Deus. Obrigado prima de coração, essa vitória é nossa, você está gravada em meu peito.

Agradeço a minha Tia Rosa / afilhada, por nunca ter desistido de mim, sempre torceu para que eu alcançasse algo de bom, as vezes te tenho mais como uma irmã, mais velha, obrigado.

Agradeço ao meu amigo e irmão Anderson, nossa caminhada é longa, são quase 30 anos de amizade, sem nunca deixar de perguntar como estou, sabemos que podemos estar longe, e mesmo assim estarmos juntos. Te amo amigo.

Agradeço a meu amado Henrique, que foi meu porto seguro, neste recomeço, nossa história é linda e só está começando, obrigado por ser paciente comigo, nos meus desesperos nas provas e trabalhos e neste TCC, quero envelhecer ao seu lado. TE AMO.

Agradeço a minha Maria Julia, amiga que aos olhos de todos é minha esposa/namorada rsrsrs. Desde o primeiro dia de faculdade, fizemos a promessa de

entrarmos juntos, saímos juntos, e sempre foi assim, brigamos, choramos, reclamamos e principalmente causamos, quando um desanimava o outro lembrava que tínhamos um propósito. Te adoro, se tiver dúvidas se alguém torce por você, lembre-se de mim, sou seu maior fã.

Agradeço a todos os meus professores, com vocês aprendi a amar essa profissão, todos foram importantes nesta minha caminhada, mas alguns se destacaram, em especial a minha orientadora e professora, que já me deu bronca como se fosse minha mãe, ao mesmo tempo que te amava tinha medo de te decepcionar. A minha linda professora Vivian Calixto, aprendi tanto a ser um humano melhor, foi quase minha psicóloga, sempre me centrando e falando o quanto eu tinha valor, quando todos duvidavam. Ao meu amado professor Ademir, que me falou as palavras mais lindas em meu momento de fragilidade, acho que ele nem notou, mas nunca vou esquecer. Com vocês eu chorei, e muito rsrs, eu ri eu me diverti, aprendi que o aprender precisa de dedicação, mas não precisa ser um sofrimento. Feliz por ter vocês no fim dessa jornada, não poderiam ser outros.

Obrigado!!! Eu consegui...

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da política curricular de expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e suas implicações diretas para a oferta e o acesso à Educação Noturna. O estudo parte do pressuposto de que a priorização do modelo integral, acompanhada da consequente redução ou extinção do período noturno, cria um obstáculo social e logístico intransponível para os estudantes trabalhadores e de baixa renda, que dependem da flexibilidade do turno da noite para conciliar o direito à educação com a necessidade de subsistência. O objetivo geral do trabalho foi compreender a partir da percepção de professores da rede pública, como a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral no município de Dourados/MS tem impactado a existência, o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Médio Noturno, especialmente daqueles que trabalham, focando em identificar como os professores percebem a redução de turmas do Ensino Médio Noturno no contexto de expansão do Ensino em Tempo Integral e analisar de que maneira os professores relacionam o ensino em Tempo integral às possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio para jovens que trabalham. Para tanto, adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, com a realização de pesquisa de campo envolvendo doze educadores da rede pública de Dourados/MS. Os dados, coletados por meio de questionário semiestruturado com questões abertas, foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC) de Bardin. Os resultados da investigação destacam que a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho está intrinsecamente ligada à extrema vulnerabilidade social e pobreza familiar dos alunos. A percepção dos educadores reforça o argumento de que o modelo de tempo integral é incompatível com a realidade socioeconômica deste público, inviabilizando sua permanência e intensificando os índices de exclusão e evasão escolar. Conclui-se que a Educação Noturna se configura como um direito social fundamental e uma ferramenta indispensável para a inclusão social e a redução da desigualdade. Portanto, sua oferta e qualidade não podem ser negligenciadas ou substituídas em detrimento de políticas curriculares que não consideram as condições sociais e econômicas da totalidade da juventude, sob pena de aprofundar a dualidade histórica e a exclusão no sistema educacional do país.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Noturna. Exclusão Escolar. Desigualdade Social. Educação Pública.

ABSTRACT

This work presents an analysis of the curriculum policy for the expansion of full-time secondary education and its direct implications for the provision of and access to night school. The study assumes that prioritizing the full-time model, accompanied by the consequent reduction or elimination of the night shift, creates an insurmountable social and logistical obstacle for working and low-income students, who depend on the flexibility of the night shift to reconcile the right to education with the need for subsistence. The overall objective of the work was to understand, from the perspective of public school teachers, how the expansion of full-time secondary education in the municipality of Dourados/MS has impacted the existence, access, and retention of students in night school, especially those who work, focusing on identifying how teachers perceive the reduction of night school classes in the context of the expansion of full-time education and analyzing how teachers relate full-time education to the possibilities of access, retention, and completion of secondary education for young people who work. To this end, a qualitative approach was adopted, with field research involving twelve educators from the public school system in Dourados/MS. The data, collected through a semi-structured questionnaire with open-ended questions, were subjected to Bardin's Content Analysis (CA). The results of the investigation highlight that the need for early entry into the labor market is intrinsically linked to the extreme social vulnerability and family poverty of the students. The educators' perception reinforces the argument that the full-time model is incompatible with the socioeconomic reality of this population, making their continued enrollment unfeasible and intensifying the rates of exclusion and school dropout. It is concluded that Night Education is a fundamental social right and an indispensable tool for social inclusion and the reduction of inequality. Therefore, its provision and quality cannot be neglected or replaced in favor of curricular policies that do not consider the social and economic conditions of all young people, under penalty of deepening the historical duality and exclusion in the country's educational system.

Keywords: High School. Night Education. School Exclusion. Social Inequality. Public Education.

LISTA DE SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FGB	Formação Geral Básica
ICE	- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística - Chile
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MS	- Mato Grosso do Sul
NEM	Novo Ensino Médio
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SED	- Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista dos educadores e suas formações iniciais e área de atuação na escola.	- 30
Quadro 2: Lista das perguntas abertas feitas aos educadores	- 30
Quadro 3: Lista das perguntas de múltipla escolha feitas aos educadores	- 35
Quadro 4: Categorização e codificação dos dados coletados.	- 35
Quadro 5 – Eixo A: Condição de aluno trabalhador - Motivação	- 41
Quadro 6 – Eixo A: Condição de aluno trabalhador - Impactos	- 43
Quadro 7 – Eixo B: Percepções sobre o ensino em tempo integral – Sentidos e organização	- 48
Quadro 8 – Eixo B: Percepções sobre o ensino em tempo integral – Organização da jornada integral	- 51
Quadro 9 – Eixo C: Articulação Entre Trabalho e Ensino em Tempo Integral – Conflitos de horário e conciliação	- 55
Quadro 10 – Eixo C: Articulação Entre Trabalho e Ensino em Tempo Integral – Direitos, vulnerabilidades e proteção	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de trabalho na educação (anos/meses).	- 33
Gráfico 2: O PPP da escola reflete os objetivos da educação integral?	- 51
Gráfico 3: Há articulação entre disciplinas obrigatórias e atividades complementares/ oficinas?	- 52
Gráfico 4: Há formação continuada específica para atuação em escolas de tempo integral?	- 53
Gráfico 5: O modelo da educação em tempo integral contribuiu para reduzir a evasão escolar?	- 57
Gráfico 6: A escola que você trabalha oferecia ensino médio noturno antes do tempo integral?	58
Gráfico 7: Há resistência dos estudantes em permanecer o dia todo na escola?	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	- 12
2 OBJETIVOS	- 17
2.1 Objetivo Geral	- 17
2.2 Objetivos Específicos	- 17
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	- 18
3.1 Desigualdade social e educação noturna: Um olhar sobre as disparidades educacionais no Brasil	- 18
3.2 Ensino Noturno como Ferramenta de Inclusão Social	- 20
3.3 Escola de Tempo Integral e Equidade	- 24
4 METODOLOGIA	- 29
4.1 Tipo de pesquisa	- 29
4.2 Participantes	- 29
4.3 Instrumento de coleta de dados	- 30
4.4 Procedimentos de coleta	- 31
4.5 Análise dos dados	- 33
4.6 Limitações do estudo	- 39
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	- 41
5.1 Análise do eixo A: Condição de aluno trabalhador – Motivação e Impactos	- 41
5.2 Análise do Eixo B: Percepções sobre o ensino em tempo integral - Sentidos atribuídos à escola de tempo integral e Organização da jornada integral	- 47
5.3 Análise do Eixo C: Articulação Entre Trabalho e Ensino em Tempo Integral – Conflitos e Direitos	- 55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 61

1 INTRODUÇÃO

Em minha percepção a educação constitui um processo fundamentalmente político, social e humano, atuando como um ato político que, seguindo a pedagogia crítica, visa a conscientização e a formação de sujeitos capazes de intervir ativamente na história e disputar projetos de sociedade; simultaneamente, é um fenômeno social que busca a equidade e o pleno desenvolvimento do indivíduo por meio da construção coletiva do conhecimento e da socialização crítica; e, por fim, é uma experiência poética que promove a humanização ao cultivar a sensibilidade, a imaginação criativa e a percepção estética, transcendendo a visão meramente instrumental e capacitando o ser humano a ler, transformar e reencantar o mundo de forma integral.

A educação originalmente, é um processo social, estando intrinsecamente relacionada com a política, economia, ciência e cultura de sua comunidade. Segundo Sampaio (2002), a palavra “educação” deriva de duas palavras do latim, “*educare*” que pode ser interpretado como amamentar, criar, alimentar e “*educere*”, que significa conduzir para fora, a união destas singularidades nos apresenta a ação de educar como forma de indicar um caminho como uma dádiva que alimenta a mente de quem a absorve. Logo acredita-se que a educação tem a função de expor o melhor de cada indivíduo, transformando-o de dentro para fora, nutrindo-a de esclarecimentos (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002).

Desta forma, o ato de educar é um processo histórico que acompanha as sociedades desde a sua origem, e em solo brasileiro não foi diferente. Desde a chegada dos jesuítas, segundo Saviani (2007) o ensino era dividido em três categorias, a catequização dos povos originários, a “educação pública religiosa” educação de ofícios para os negros alforriados e população em geral e por último uma educação sistêmica que consistia em um ensino ministrado por preceptores privados que ensinavam filosofia, leitura, escrita e formação de ofício de governança um privilégio dado somente aos membros do império e seus filhos.

Esse processo educacional se enraizou, de tal forma que a sociedade por um longo período acreditava que esse era o “normal” esperado, onde os jovens apenas frequentavam a escola por no máximo quatro anos, até aprenderem o básico como escrever o nome e fazer contas simples, em seguida se dedicarem a aprender o ofício de seus pais.

Somente no século XVIII, o estado toma para si o controle da educação, buscando usá-la para influenciar e controlar a população. Segundo Saviani (2007), esse período foi marcado pela criação da “educação pública estatal” propagando uma ideia de escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, onde se estabelece a função do Estado em matéria de educação. Este fato, apenas gerou uma disputa entre os governos estaduais e o governo geral, sobre quem regulamentaria e quem pagaria a conta, com diversas propostas de como se daria essa educação. Somente após 1920, a sociedade brasileira entra em um caminho de crescimento econômico, que alavanca o processo industrial e urbano, as revoltas sociais discutindo questão da educação pública se intensificam, decidindo eliminar o analfabetismo de qualquer maneira (Saviani, 2007).

Foi com a Constituição Federal de 1946 que, segundo Saveli (2010), instituiu-se uma cláusula que garantia a educação como um direito legal, possibilitando o acesso gratuito às escolas públicas e tornando a União Federal responsável por criar as primeiras normativas da educação nacional, permitindo que escolas fossem instaladas em todo o território nacional.

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, proposta em 1947 e homologada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024), foi outro marco, mas que já trazia uma prova da incapacidade do Estado, como se observa no Artigo 30 da mesma lei, que diz: “Constituem casos de isenção, de matrículas, se comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência escolar; e/ou matrícula encerrada” (Brasil, 1961).

Quando a lei define a desobrigação do acesso à educação toda família em condição de pobreza, o que incluía boa parte da população, e justamente a que mais se beneficiaria com o aprendizado, o estado mostra que existe uma limitação no acesso. Os fatos apresentados até agora mostram uma dualidade no contexto educacional, onde apenas uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à educação, enquanto parte da sociedade ainda era analfabeta (Alves, 2008).

Mas esse problema educacional viria sofrer outra mudança, oriundo do golpe militar que se iniciou em 1964, com a Lei nº 5692, de 20 de agosto de 1971, na qual se buscava profissionalizar o ensino médio, esperando-se que os jovens, sobretudo os mais pobres, uma vez tendo sido profissionalizados no ensino médio, deixassem de buscar o ensino superior e parassem de pressionar o governo pela expansão de vagas nas universidades (Brasil, 1971).

Somente com o fim do regime militar, segundo Filho (2009) foi num ímpeto por mudanças após 1980 que, sem dúvida, animou os movimentos dos professores e os demais movimentos sociais a atuarem decisivamente na elaboração de uma nova Constituição para o Brasil em 1988. Nela, como se sabe, a educação foi inscrita como um direito social e subjetivo dos mais importantes, que compete ao Estado, à família e à sociedade garantir.

Este cenário se manteve, até 1990, quando o papel do Estado foi reestruturado e redefinido com a implementação de reformas administrativas e ajustes econômicos que reordenaram e reorganizaram o lugar das políticas curriculares sob o contexto do ideário neoliberal de contenção de gastos com o setor social. Como simplificado por Edvirges (2021), apesar disso, os fundamentos dessas “reformas modernizadoras” da educação no Brasil foram mistificados pela própria natureza do discurso reformista, que pregava um pretenso “avanço” na superação das desigualdades sociais, ocultando a “incorrigível base causal” dos graves problemas societários, onde jovens em vulnerabilidade são conduzidos ao ergástulo público.

Dentre essas reformas administrativas, o conceito toyotista adquiriu relevância ao almejar resultados e metas por meio de um gerenciamento industrial aplicado ao setor educacional. Segundo Antunes (2018), o Toyotismo na educação refere-se à transposição dos princípios da organização industrial flexível para o campo das políticas e da gestão escolar, o que configura uma abordagem gerencialista e produtivista do ensino. Nessa perspectiva, a escola é reestruturada sob a lógica da eficiência e da competição, buscando formar um profissional com competências multifuncionais e alta adaptabilidade às demandas voláteis do mercado de trabalho flexível. Isso se manifesta pela implementação de sistemas de avaliação em larga escala e pela pressão por resultados mensuráveis, que visam o controle de qualidade do produto educacional, neste caso, o aluno, intensificando o trabalho docente e subordinando o processo pedagógico às necessidades da acumulação capitalista.

Esse conceito, que deu origem ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, caracteriza-se como um modelo baseado na hibridização de diferentes concepções de gestão, entre as quais se sobressai a abordagem administrativa gerencial. Trata-se de uma estratégia empregada para buscar a normatização do regime de cooperação entre os municípios, os estados e o Distrito Federal, por meio da formalização de um termo de adesão (Silva; Silva, 2019).

Em um texto da pesquisadora Camini (2010), ela nos diz que os representantes do movimento em prol da educação pública (que tinham um acúmulo histórico de propostas para educação nacional) só foram chamados posteriormente para serem interlocutores do PDE sem o protagonismo de direito. Mesmo sem conseguir sucesso em alcançar as metas estabelecidas, o estado culpabilizou o pouco tempo de permanência nas escolas, como parte importante na confiabilidade do projeto.

Essa discussão resultou, em 2016, na implementação da "Escola da Autoria", que o governo de Mato Grosso do Sul promulgou por meio da Lei Estadual nº 4.973. Trata-se de um modelo pedagógico baseado em experiências de outros estados e em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A ideia central é a implantação do "Projeto de Vida" do estudante, divulgado como uma proposta que enfatiza o protagonismo juvenil, a pesquisa e na formação para o mundo do trabalho (Edvirges, 2021).

A implementação do programa no estado foi gradual. Em 2017, 12 escolas foram adaptadas para oferecer o ensino médio em tempo integral. Até 2022, esse número aumentou para 132 unidades escolares em 54 municípios, atendendo cerca de 32 mil estudantes. A expansão incluiu escolas em áreas rurais e indígenas, como a Escola Estadual Indígena Yvy Poty, em Caarapó, que se tornou a primeira escola indígena a oferecer o ensino médio em tempo integral no estado. Mas em contrapartida, essas instituições, foram gradativamente suspendendo suas atividades no período noturno, onde se concentra a parte da população com menor poder aquisitivo (Mato Grosso do Sul, 2021).

Essas mudanças ao longo da história, fundamentam meu interesse em uma educação igualitária, em especial pelo período noturno, no qual pude vivenciar várias dessas alterações. Iniciei meus estudos no ano de 1988, e durante todo esse período travei uma luta pessoal para resistir ao sistema e continuar estudando. Oriundo de uma família disfuncional sem condições financeiras, que me obrigaram desde os 10 anos de idade a trabalhar para auxiliar no sustento de minha família.

Desta forma, essa pesquisa fundamenta-se em uma abordagem crítica da mudança mais recente do ensino médio em tempo integral, na qual se refletem as cicatrizes de um passado que expurga os vulneráveis do espaço escolar, pois vejo nesta pesquisa minha arma, sustentada nas palavras de Freire (2015, p. 103): "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate.

A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Afirmar que um processo educativo deva emancipar e ser integral aparenta ser apenas publicitário, e não representar a realidade nos dias de hoje. Contudo, o que observa-se que ainda não temos uma educação realmente voltada a emancipar o sujeito. O que temos é uma educação voltada para uma pedagogia que retira da escola a tarefa de ser o alicerce social objetivo da comunidade em que se está inserida. Assim, o foco principal desta pesquisa é a avaliação crítica das políticas de ensino em tempo integral e profissionalizante, que recentemente se mostraram inovadoras no Brasil. Em função disso, busca-se compreender de que maneira essas políticas têm influenciado a educação noturna, principalmente nas instituições de ensino público voltadas para as aulas laborais (Ipolito, 2021; Santos et al. 2025).

A investigação sobre a crítica ao ensino em tempo integral é relevante e necessária, pois o aumento da desigualdade educacional é um problema que afeta significativamente a sociedade, e reduzir o acesso as escolas que atendem ao período noturno, somente amplifica essa desigualdade. O ensino em tempo integral, embora tenha sido implementado com o objetivo de melhorar a educação, o encerramento de um período escolar pode ser visto como um fator que contribui para a exclusão de alunos de baixa renda, trabalhadores e com menos oportunidades, uma vez que muitas escolas públicas estão encerrando o atendimento no período noturno.

Além disso, a implementação do ensino em tempo integral pode gerar um aumento nos custos para as famílias, o que pode levar a uma maior evasão escolar entre os alunos mais carentes. Portanto, é fundamental realizar uma crítica ao ensino em tempo integral, analisando seus impactos na desigualdade educacional e identificando possíveis soluções para reduzir essas desigualdades e promover uma educação mais justa e equitativa. Essa pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para o debate na área de educação, além de ter impactos sociais e práticos importantes, uma vez que este tema tem se mostrado pouco explorado na busca por material.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender a partir da percepção de professores da rede pública, como a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral no município de Dourados/MS tem impactado a existência, o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Médio Noturno, especialmente daqueles que trabalham.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar como os professores da rede pública de Dourados/MS percebem a redução de turmas do Ensino Médio Noturno no contexto de expansão do Ensino em Tempo Integral.
- Analisar de que maneira os professores relacionam o ensino em Tempo integral às possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio para jovens que trabalham.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O presente capítulo dedica-se a estabelecer a base teórica e conceitual que subsidia a análise e a discussão dos dados desta pesquisa. O estudo sobre o impacto

do Ensino Médio em Tempo Integral na permanência do aluno trabalhador em Dourados/MS exige o diálogo com múltiplas áreas do conhecimento.

Portanto, a fundamentação teórica será estruturada em três eixos principais, que fornecem as ferramentas conceituais necessárias para a compreensão do objeto de estudo. Inicialmente, será abordada a trajetória histórica e legal da Educação Integral no contexto brasileiro. Em seguida, o foco se desloca para a discussão da condição de aluno trabalhador, analisando o conflito e a articulação entre trabalho e estudo. Por fim, serão explorados os conceitos de desigualdade educacional, permanência e exclusão no Ensino Médio, que servem como a lente para interpretar a política do Ensino Médio em Tempo Integral e seus reflexos na vida dos estudantes.

3.1 Desigualdade social e educação noturna: Um olhar sobre as disparidades educacionais no Brasil

A inquietação ao abordar as desigualdades sociais presentes em cada rosto observado nos semáforos, ou vendendo balas nas ruas, deveria nos fazer refletir no que tange o acesso desses jovens ao ambiente escolar, e discutir o porquê de a educação formal escolar ser tão seletiva e excludente.

Seletiva devido ao fato de que sua permanência na escola exige um aporte financeiro familiar em um país que registrou, segundo os técnicos de planejamento e pesquisa na diretoria de estudos e política sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em seu último estudo, o número exorbitante de 20,6 milhões de famílias em estado de extrema vulnerabilidade social e pobreza no ano de 2024. A título de comparação a população nacional do Chile é de 18,48 milhões em 2024 (INE, 2024), significa que temos um número de famílias em extrema miséria superior ao número de habitantes de um país inteiro.

Excludente, pois negam-lhes o direito constitucional de acesso ao ambiente escolar, quando ele é observado diariamente, diante destas situações, acreditamos não fazer parte deste problema, mesmo quando a constituição de 1988 garantir em seu Art. 6º:

“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a

assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Desta forma é plausível atribuir a desigualdade social um caráter de raízes profundas que afetam várias áreas, incluindo o acesso à educação. A educação noturna, em particular, foi criada para atender às necessidades dos trabalhadores que não tinham acesso à educação formal durante o dia. Durante a década de 2010, ocorreram movimentos em prol da expansão da educação básica e a implementação de políticas públicas, que instituíram a Lei nº 13.005/2014, que tornou o Plano Nacional de Educação - PNE, uma ferramenta legal para mitigar a exclusão dos mais vulneráveis do ambiente escolar, tentando assim buscar reduzir as desigualdades educacionais.

A conservação e manutenção de uma sociedade economicamente fragilizada, torna o uso de direitos legais e políticos, outra forma de exclusão. Dessa maneira, indagar de que forma o acesso à educação noturna está sendo impactada é o mínimo que se pode fazer para mitigar a discrepante diferença de privilégios existentes na educação brasileira.

A desigualdade social, já abordada, é um aspecto essencial para se compreender a educação noturna. O motivo para explorar essa relação está na expansão da educação como um direito fundamental, conforme destacado pelo PNE. Além disso, a importância da educação é evidenciada e exemplificada por sua capacidade de atender a uma parcela significativa da população que, de outra forma, não teria acesso à educação. Garantir a permanência do atendimento noturno regular nas escolas de tempo integral torna-se, assim, uma ferramenta viável para concretização das políticas curriculares, permitindo analisar como essas ações têm impacto na redução das desigualdades sociais e na promoção da inclusão.

Segundo dados recentes do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em 2025, no Brasil, existem 993 mil crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora do ambiente escolar, mesmo sendo uma faixa etária assegurada de forma obrigatória pela Constituição e pelo PNE.

A desigualdade acompanha toda nossa história, e a revolta surge quando percebemos o quão rico é o Brasil e como essa riqueza e os direitos sociais pertencem a poucos. Essa desigualdade se evidencia na ausência de estruturas sociais justamente para a parcela vulnerável da sociedade. A notável disparidade

socioeconômica no Brasil, caracterizada por índices preocupantes de privação e exclusão social, configura uma situação que inviabiliza o progresso da normatividade da Constituição e, conseqüentemente, de sua eficácia (Souza; Silva, 2019).

Dessa forma, se, de um lado, a concepção almejada incentiva a efetividade por meio de políticas públicas como realizadoras de direitos fundamentais sociais, e com o objetivo de eliminar a pobreza e a miséria, além de diminuir a disparidade social, por outro, convoca os pesquisadores a perceberem a perspectiva de uma sociedade mais equitativa em cada atividade de análise (Cambi; Barbosa, 2019).

A perspectiva deve funcionar como uma oposição à concepção de parte da sociedade que está fora dessa realidade, que percebe apenas o que é propagado como discurso político, um direito de troca, desconsiderando a opinião dos mais pobres e consideram apropriados a definição do instante, sem conceber de maneira efetiva a dignidade da pessoa humana.

Para este estudo, além das reflexões sobre pobreza e desigualdade social, priorizamos ainda a compreensão da educação no período noturno enquanto espaço de construção de identidades, cultura e acima de tudo de relações de pertencimento das políticas públicas, dentre as quais a assistência social se faz presente (Souza; Silva, 2019).

Nos dias de hoje, esses fatores continuam a ser desafiadores, e a educação noturna surge como uma solução parcial para esses problemas. O ensino noturno, ao oferecer oportunidades de educação para aqueles que não as teriam de outra forma, pode ser um instrumento valioso na luta contra a desigualdade social.

3.2 Ensino Noturno como Ferramenta de Inclusão Social

A desigualdade social relaciona-se à educação, atuando tanto como um reflexo desta, quanto como um fator que a mantém, em função da falta de acesso à educação. Conforme o estudo realizado por Souza (2025), a desigualdade socioeconômica configura-se como uma característica significativa que afeta a sociedade em relação à sua reivindicação pelo direito à educação. Quando há desigualdades nos recursos e nas rendas para uma significativa parcela da população, e a educação é disponibilizada de maneira injusta, resultam na miséria e na ausência de conscientização social e política. É precisamente neste aspecto que a educação é impactada, perpetuando o sofrimento (Souza, 2025).

A falta de acesso à educação de qualidade é um dos principais motivadores da desigualdade social, pois limita as oportunidades de ascensão social. Além disso, as disparidades socioeconômicas e a segregação educacional são aspectos que denotam a necessidade de políticas públicas que visem reduzir essas disparidades. Dessa forma, é essencial compreender de que maneira esses fatores se relacionam e quais as consequências para a educação noturna.

A interconexão entre educação e desigualdade social apresenta-se como um fenômeno complexo e multifacetado. Se por um lado a educação é vista como um meio de promover a igualdade e a mutabilidade social, as desigualdades socioeconômicas existentes muitas vezes inviabilizam o acesso da educação para as camadas mais pobres da população (Souza, 2025).

De maneira semelhante, o sistema educacional pode perpetuar as desigualdades ao beneficiar grupos privilegiados. Para amenizar esse obstáculo, faz-se imprescindível implementar políticas curriculares que favoreçam a equidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de excelência, independentemente de suas condições socioeconômicas.

O acesso ao aprendizado é um fator crucial para a redução da desigualdade social. A educação de qualidade é um direito fundamental, e sua falta afeta diretamente as oportunidades de emprego e ascensão social. Por exemplo, a implementação de programas de bolsas de estudo para estudantes carentes é uma medida prática que visa aumentar o acesso à educação.

As desigualdades socioeconômicas constituem um fator que exerce uma influência considerável sobre a desigualdade social. Conforme o economista brasileiro Pochmann (2018), as desigualdades de renda constituem um dos principais indicadores das discrepâncias sociais e econômicas no Brasil. A educação noturna pode constituir uma estratégia eficaz para reduzir essas desigualdades, proporcionando acesso à educação para indivíduos que, de outra maneira, não teriam essa oportunidade. Assim, é fundamental levar em conta as desigualdades socioeconômicas na formulação de políticas curriculares.

A segregação educacional corrobora como um elemento que influencia de maneira direta a disparidade social, uma vez que pode restringir as chances de interação e aprendizado entre alunos oriundos de distintas origens socioeconômicas. Como afirma o educador brasileiro Saviani (2011), a segregação educacional é um problema grave que precisa ser abordado. A educação noturna, ao oferecer uma

alternativa para aqueles que não têm acesso ao ensino diurno, pode contribuir para a redução dessa segregação. Assim, é imprescindível levar em conta as consequências da segregação educacional ao elaborar políticas voltadas para a educação (Saviani, 2011).

A adoção de políticas públicas direcionadas à educação noturna revela um conceito significativo: a inclusão educacional. Um exemplo concreto é a implementação de programas de educação profissional à noite, que têm como objetivo não apenas a formação educacional, mas também a capacitação dos alunos para inserção no mercado de trabalho. De acordo com a afirmativa de Gadotti (2011), a educação profissional deve ser compreendida como um meio de favorecer a inclusão social e a cidadania.

O ensino noturno é uma modalidade de educação que tem sido fundamental para a inclusão social no Brasil. Está diretamente conectado à educação, que é um dos pilares para o desenvolvimento de qualquer sociedade, e pode ser categorizado em três fatores principais: acesso à educação para trabalhadores, igualdade de oportunidades e desenvolvimento socioeconômico. No entanto, existe uma visão contrária que afirma que o ensino noturno não oferece a mesma qualidade de educação que o ensino diurno. Apesar disso, o ensino noturno conecta-se diretamente com o objetivo de promover a inclusão social, proporcionando oportunidades educacionais para aqueles que não podem frequentar a escola durante o dia.

A visão contrária ao ensino noturno pode ser motivada pela ideia de que a educação noturna é de menor qualidade. No entanto, o acesso à educação para trabalhadores é um aspecto que justifica a implementação do ensino noturno, pois muitas pessoas não podem deixar de trabalhar para estudar. Além disso, o desenvolvimento socioeconômico é outro ponto chave, pois a educação noturna pode proporcionar melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, a uma melhoria na qualidade de vida.

O acesso à educação para trabalhadores é um aspecto crucial do ensino noturno, pois muitos deles não podem frequentar a escola durante o dia. Por exemplo, um trabalhador que atue em um turno diurno pode estudar à noite, aprimorando suas habilidades e conhecimentos. Essa é uma situação prática e real, como demonstram as experiências de muitos brasileiros que buscaram melhorar suas condições de vida por meio da educação noturna.

A igualdade de oportunidades é outro aspecto importante do ensino noturno, pois oferece condições iguais para todos. Segundo o educador brasileiro Freire (2015, p. 42), "expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa ". Isso reflete o papel da educação como um direito fundamental, e não um privilégio. À luz dessa perspectiva, reiteramos que a educação oferecida no período noturno exerce uma função crucial na promoção da equidade nas oportunidades educacionais (Freire, 2015).

O progresso socioeconômico resulta diretamente da educação noturna, uma vez que a instrução pode proporcionar melhores perspectivas de emprego e um aprimoramento na qualidade de vida. Como ilustração, um elevado número de indivíduos que participam do ensino noturno consegue aprimorar suas condições laborais e, por consequência, sua situação financeira.

O ensino noturno, é uma ferramenta poderosa de inclusão social no Brasil. Ao reavaliar os aspectos abordados, tais como o acesso à educação para trabalhadores, a equidade nas oportunidades e o progresso socioeconômico, chegamos à conclusão de que a modalidade de ensino noturno está mais ativa do que nunca, proporcionando chances àqueles que desejam aprimorar suas condições de vida. Atualmente, a educação noturna permanece como uma relevante alternativa para o acesso à formação de muitos brasileiros, favorecendo a equidade de oportunidades e o progresso socioeconômico da nação. Em suma, o ensino noturno é um componente essencial na promoção da inclusão social no Brasil, conectando indivíduos à educação e, conseqüentemente, a melhores oportunidades de vida.

A conexão entre o ensino noturno e a democratização do acesso à educação é fundamental, pois três fatores importantes são considerados: a flexibilidade de horários, a possibilidade de conciliar estudos e trabalho e a ampliação do acesso à educação para diferentes faixas etárias. No entanto, é essencial reconhecer que, apesar desses fatores positivos, ainda existem desafios a serem superados. A importância do ensino noturno é definida por sua capacidade de atender às necessidades de uma população diversificada, oferecendo oportunidades educacionais que, de outra forma, inacessíveis.

A justificativa para a implementação e valorização do ensino noturno reside em sua capacidade de atender às necessidades de estudantes que não podem frequentar aulas diurnas devido a compromissos de trabalho ou outros fatores. A flexibilidade de

horários, por exemplo, incentiva os alunos a enxergar o ensino noturno como uma opção viável, permitindo que eles conciliem trabalho e estudo. Ademais, o fato de ser possível conciliar trabalho e estudos, e de se ter acesso à educação em diversas idades, enfatiza a possibilidade do ensino noturno, uma vez que possibilita que um maior número de indivíduos acesse a educação formal.

A flexibilidade horária é um dos principais fatores que tornam o ensino noturno atraente. Essa flexibilidade é essencial para os estudantes que trabalham durante o dia e só podem dedicar tempo aos estudos à noite. Um exemplo prático é o caso de trabalhadores que, após uma longa jornada, ainda têm a oportunidade de frequentar aulas noturnas, o que demonstra claramente como a flexibilidade de horários no ensino noturno é fundamental.

A possibilidade de conciliar estudos e trabalho é outro fator crucial. De acordo com os educadores brasileiro Schütz e Fensterseifer, " a educação é incluída como um instrumento que está a serviço da conscientização, ou para ser mais fiel à realidade da situação, como um modo de enfrentar os problemas da sociedade " (Schütz; Fensterseifer, 2018, p. 229). Isso ressalta a relevância da harmonização entre estudo e trabalho, sublinhando a noção de que a educação noturna exerce uma função crucial na formação de jovens e adultos trabalhadores na reconstrução de suas realidades (Schütz; Fensterseifer, 2018).

A extensão do acesso à educação para variadas idades é um aspecto relevante do ensino noturno. Essa ampliação possibilita que indivíduos de várias idades e contextos aproveitem chances de aprendizado e aprimoramento de habilidades, definindo o ensino noturno como uma maneira eficaz de fomentar a educação e o desenvolvimento pessoal. Como ressalta o educador Paulo Freire (2001, p.13)" daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos", evidenciando a importância do ensino noturno na democratização do acesso à educação.

No contexto educacional brasileiro, com fatores como flexibilidade de horários, possibilidade de conciliar estudos e trabalho e ampliação do acesso à educação para diferentes faixas etárias contribuem para a emancipação dos indivíduos. Atualmente, esses fatores são mais relevantes do que nunca, pois a sociedade brasileira busca expandir e aprimorar o sistema educacional.

3.3 Escola de Tempo Integral e Equidade

A análise evidenciando que as melhorias ou subterfúgios dos alunos estão vinculados às condições sociais e culturais da origem dos estudantes. A partir dessa perspectiva, as discrepâncias sociais em relação ao avanço educacional se conectam, entretanto, às diferenças culturais que o sistema de ensino muitas vezes ignora ou válida de forma desigual, transformando privilégios herdados em méritos escolares. Os fundamentos que possibilitaram a (contra)reforma do Ensino Médio refutaram essa colocação, argumentando a partir da noção de que é viável uniformizar e tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem desconsiderando as condições sociais e culturais dos alunos (Furtado; Silva, 2020).

Neste contexto educacional enfrentou-se uma série de (contra)reformas curriculares, centralizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diante das reações do Movimento Nacional pelo Ensino Médio ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, que estava em vigor, foi elaborado um projeto substitutivo, apresentado como medida provisória em dezembro de 2014. Esse projeto ficou conhecido como “golpe educacional”, pois ressurgiu logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, quando o então presidente Michel Temer enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016 (Benites et al. 2024).

E implementada pela Lei 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), visando estabelecer diretrizes comuns e essenciais de conhecimentos, competências e habilidades para a Educação Básica, com o objetivo declarado de promover maior equidade e qualidade. Essa centralização, porém, é alvo de inúmeras críticas, especialmente quanto à sua origem, oriundo do “golpe”, a falta de diálogo e capacitação docente, a organização do currículo levanta preocupações sobre a equidade de acesso e recursos, e sua adequação às diversas realidades locais (Benites et al. 2024).

Demonstrando que o desempenho ou as dificuldades dos alunos trabalhadores estão ligados às suas condições socioeconômicas e culturais de origem. Nessa perspectiva, as disparidades sociais relativas ao progresso educacional se entrelaçam, de fato, com as distinções culturais. Os princípios que sustentaram a (contra)reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) questionaram essa premissa, argumentando sob a noção simplista de que é factível padronizar e otimizar o

processo de ensino-aprendizagem, ignorando as particularidades sociais e culturais dos estudantes (Furtado; Silva, 2020).

A legislação que instituiu o "novo" Ensino Médio, conforme ratificado pela Lei 13.415/2017, cujo objetivo era modificar os indicadores insatisfatórios de rendimento dos alunos. Contudo, essa intervenção pode desencadear o efeito oposto, uma vez que, ao mascarar resultados e restringir a permanência na escola daqueles que carecem de recursos sociais para se adequar ao sistema, ocorre um agravamento das disparidades sociais e educacionais. As modificações atualmente em curso podem propagar novos mecanismos de distinção, estabelecendo-se como um vetor crucial de diferenciação social. A exclusão social é entendida como a conjunção de fatores econômicos limitados, isolamento comunitário e restrição de acesso a direitos civis, políticos e sociais. Seu conceito é contextual em qualquer sociedade minimamente estruturada, representando o acúmulo de variáveis econômicas e sociais de longo prazo, como a ausência de emprego, os padrões de convivência social e a qualidade da instrução (Santos, 2017).

A instituição escolar foi, historicamente, concebida como um espelho da comunidade em que está inserida, responsável por veicular seus hábitos, convicções e valores. Não obstante, o que se manifesta é uma escola pautada por uma cultura universalizada, o que descaracteriza sua função social. Ao adotar uma postura de hegemonia, segundo Gramsci (2024), a hegemonia, neste contexto, é definida como uma força política externa que atua para subordinar as massas populares às classes dirigentes. Ela limita o pensamento original das massas, agindo como um elemento de coesão das classes dominantes sem, no entanto, promover uma transformação positiva e profunda nas ideias embrionárias e caóticas das massas sobre o mundo e a vida.

Fundamentando-se na cultura de instituições privadas sem ofertar os mesmos meios, a escola promove um impedimento simbólico que favorece a marginalização de indivíduos que trabalham ou possuem responsabilidades diurnas. Essa forma de dominação se evidencia nos currículos e na supervalorização de saberes que se dissociam das convicções das camadas populares. Tal panorama ratifica que o repertório cultural dos grupos subalternos não consegue se impor diante da cultura dominante (Furtado; Silva, 2020).

Em contraste, os pilares que viabilizaram a (contra)reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) desconsideraram essa premissa, baseando-se na percepção

simplificada de que é viável homogeneizar e potencializar o processo pedagógico, desatendendo deliberadamente as realidades sociais e culturais concretas dos estudantes, de acordo com Bourdieu e Passeron (2009). Essa postura revela uma perigosa insensibilidade sociológica frente ao contexto nacional. O questionamento se inicia, portanto, na legislação que chancelou o "novo" ensino médio, a qual objetivou modificar os índices de desempenho deficientes, gerando o conceito de violência simbólica. Isso ocorre quando a escola, ao incorporar uma cultura pretensamente neutra e universalizada, impõe o arbítrio cultural da classe hegemônica, resultando na exclusão dos indivíduos cujas culturas são depreciados.

A intervenção pedagógica de introduzir a educação em tempo integral utiliza mecanismos de coerção direta na imposição de um padrão cultural que não pertence à comunidade de baixa renda. Em virtude dessa relação de poder e sua aplicação, o governo, como agente preponderante, tende a se manter em posição de superioridade, com o poder de determinar e atribuir o valor simbólico à instrução para o agente dominado. A ação pedagógica se configura sempre como violência simbólica por visar à imposição e articulação de um arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 2009).

Ao espelhar-se na cultura de excelência das instituições privadas, mas sem fornecer os mesmos recursos pedagógicos, infraestrutura e suporte social, a escola pública de tempo integral exerce um bloqueio simbólico que contribui para a exclusão de alunos que precisam trabalhar ou que possuem encargos familiares durante o dia. Para as classes de menor poder aquisitivo, a expansão da carga horária, desprovida de medidas de assistência, configura-se como um obstáculo intransponível.

As alterações em curso no Ensino Médio podem, dessa forma, propagar novas modalidades de distinção e hierarquização. Ao estabelecer percursos formativos com diferentes níveis de complexidade e profundidade, a (contra)reforma corre o risco de direcionar o ensino mais elementar e técnico às escolas frequentadas pela população de baixa renda, enquanto as instituições de elite preservam o foco na preparação superior de alta qualidade.

Essa segmentação curricular estabelece-se como um elemento crucial de diferenciação social. A Lei 13.415/2017, sob o discurso de adaptabilidade e alinhamento com o mercado de trabalho, pode simplesmente formalizar um sistema onde o descendente do trabalhador acessa um currículo limitado, que restringe seu ingresso no ensino superior, enquanto o descendente da elite tem seu caminho

facilitado. Para os estudantes de origem desfavorecida, essa adaptação é frequentemente onerosa e contribui para a formação de uma sensação de marginalização e inadequação. Por essa razão, conforme Bourdieu e Passeron (2009), nem todos os estudantes terão oportunidades idênticas de prosseguir nos mesmos estudos, seja pela restrição na seleção de cursos e instituições, seja pelas dificuldades encontradas ao longo da trajetória escolar, que exibem um rigor diferenciado conforme a origem socioeconômica.

A gestão de Jair Bolsonaro, iniciada em 2019, sucedendo o governo Temer, foi marcada pela persistência no desgaste das necessidades da área da educação. Este período foi caracterizado pela instabilidade na liderança do Ministério da Educação, devido à alta rotatividade de ministros, dando prosseguimento à execução da (contra)reforma do ensino médio, sancionando a Lei nº 14.945/2024 (Godinho; Martins, 2025).

Apesar de a Lei nº 14.945/2024 ter incorporado a demanda crucial pela garantia de 2.400 horas para a Formação Geral Básica (FGB), este avanço crucial não foi suficiente para reverter a crítica central ao NEM, mantendo, e em certos aspectos, reforçando, a lógica de precarização e fragmentação da educação. A crítica reside na persistência da estrutura que autoriza a contratação de profissionais com notório saber, sem a necessária formação docente, e possibilita a oferta de cursos técnico-profissionais por instituições privadas, além do ensino à distância (Godinho; Martins, 2025).

Tais medidas são um reflexo direto da expansão da lógica de mercado na Educação Básica, que desvaloriza a formação acadêmica sólida do corpo docente e transforma o currículo em módulos flexíveis e utilitários, promovendo um reducionismo científico na formação e ameaçando a qualidade e a equidade do ensino oferecido, especialmente nos contextos mais vulneráveis (Godinho; Martins, 2025). Essa nova normativa, ao invés de promover uma revogação estrutural do modelo original, parece consistir em uma reforma mascarada e parcial que busca apenas apaziguar as pressões dos movimentos contrários, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. A manutenção de elementos críticos, como a permanência da vinculação à BNCC e a divisão do Ensino Médio em quatro grandes áreas e suas tecnologias, sem garantir que as 2.400 horas de FGB sejam preenchidas com disciplinas obrigatórias de caráter universal, consolida um modelo que tende a reproduzir desigualdades sociais (Godinho; Martins, 2025).

Isso ocorre porque o grau de profundidade e a natureza da formação recebida dependerão, em grande parte, dos itinerários formativos disponíveis, que historicamente se mostram mais robustos e acadêmicos nas escolas de elite e mais profissionalizantes ou simplificados nas escolas de periferia, falhando assim no propósito de oferecer uma formação integral e equitativa para todos os estudantes (Godinho; Martins, 2025).

A escola, historicamente, foi idealizada como um reflexo da comunidade, encarregada de dialogar e transmitir seus gostos e valores. Porém, a prática da (contra)reforma revela uma instituição que adota uma cultura hegemônica e universalizada, desvirtuando sua missão social de mediadora da diversidade cultural brasileira. Essa forma de agressão simbólica se manifesta claramente nos conteúdos e na validação de conhecimentos escolares que contrastam com as experiências e crenças das classes menos favorecidas (Furtado; Silva, 2020).

O efeito prático desse quadro é a consolidação de que o capital cultural dos grupos subalternos não consegue ser integrado ou reconhecido na matriz curricular dominante. O fracasso desses estudantes é normalizado e imputado à sua carência de "mérito" ou "empenho", obscurecendo a reprodução estrutural da desigualdade que o sistema educacional está, na realidade, legitimando.

A expansão do Ensino em Tempo Integral, desvinculada de uma correlação efetiva com as carências socioeconômicas dos alunos, também gera incoerências significativas em relação aos propósitos da LDB, que estipula o desenvolvimento integral do educando, a preparação para o civismo e a qualificação profissional. Para que a escola em tempo integral realize seu papel de promover a equidade, ela precisaria ser, de fato, Educação Integral, focada no desenvolvimento multidimensional (cognitivo, físico, afetivo), e não meramente no aumento da carga horária. A escassez de investimentos substanciais em infraestrutura, nutrição adequada, atividades diversas e capacitação docente contínua compromete a eficácia pedagógica do tempo estendido (Cunha, 2005).

Portanto, a análise da Escola de Ensino em Tempo Integral sob a ótica da equidade deve ser inerentemente crítica. Ela precisa ressaltar que, ao desconsiderar a dinâmica entre o social e o cultural na aquisição do conhecimento, as (contra)reformas educacionais tendem a converter os fatores de exclusão social em critérios de exclusão escolar, solidificando a escola como um vetor de replicação da condição social. Desta forma a (contra)reforma, ao prometer inclusão e excelência

para todos, mas ao implementar um modelo que exige capital desigual e desconsidera o contexto cultural do estudante vulnerável e do jovem trabalhador, potencializa a exclusão e enfraquece o papel do Ensino Médio público como um meio democrático e equitativo de acesso ao conhecimento e à mobilidade social.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo destina-se a descrever os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, desde a definição de sua natureza até a análise dos dados coletados. A pesquisa buscou compreender a percepção de educadores sobre a permanência do aluno trabalhador no Ensino Médio em Tempo Integral em Dourados/MS, o que exigiu uma abordagem coerente com a natureza de seu objeto.

A seguir, serão detalhados: a natureza da pesquisa e seu delineamento, o universo e o corpo de participantes, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, a técnica empregada para a análise do material.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, pois busca compreender como os professores percebem os impactos da expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e da redução do Ensino Médio Noturno no município de

Dourados/MS. Esse tipo de estudo permite identificar elementos, padrões e contradições nas falas dos sujeitos, sem a intenção de testar hipóteses ou estabelecer relações causais.

A pesquisa descritiva é o tipo de estudo que visa primordialmente descrever as características de uma população, em nosso caso os alunos trabalhadores da cidade de Dourados/MS, e estabelecer a associação entre a variável ensino em tempo integral, sendo uma das mais solicitadas no meio prático e social. Sua característica marcante é o uso de técnicas padronizadas de coleta, como o questionário, assumindo frequentemente a forma de levantamento. O objetivo central não é determinar as causas, mas sim como se manifesta o fenômeno, levantando opiniões e crenças, ou identificando a relação entre as variáveis (Gil, 2002).

Segundo Gil (2002), a Pesquisa Exploratória é um tipo de estudo que tem como objetivo principal proporcionar uma maior familiaridade com um problema de pesquisa que é pouco conhecido, obscuro ou sobre o qual o conhecimento existente é escasso, visando aprimorar ideias ou desenvolver intuições. Envolvendo em nosso trabalho a técnicas das entrevistas com docentes com experiência prática, e a análise de exemplos que ajudem a estimular a compreensão, sendo o seu produto a constituição de hipóteses que serão discutidas em fases subsequentes da pesquisa, como a descritiva.

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa professores da rede pública estadual que atuam em escolas de tempo integral e de tempo parcial da cidade de Dourados/MS. A seleção ocorreu considerando a disponibilidade dos docentes e a autorização institucional. Os participantes responderam voluntariamente ao questionário, com identificação nominal nos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), garantindo anonimato por meio de criação de um código para cada professor, descrita na Quadro

Quadro 1: Lista dos educadores e suas formações iniciais e área de atuação na escola.

Código de identificação do participante	Componentes curriculares
P1	História – professor(a)
P2	Licenciatura em Química - Coordenador(a) Pedagógico(a)
P3	Licenciatura em História – professor(a)
P4	Licenciatura em Matemática – professor(a)

P5	Licenciatura em Química – professor(a)
P6	Filosofia – professor(a)
P7	Educação Física – Coordenador(a)
P8	Licenciatura em Física – professor(a)
P9	Licenciatura em Física – professor(a)
P10	Licenciatura em Química – professor(a)
P11	Mestre em Literatura, área de Língua Portuguesa e Literatura - professor(a)
P12	Licenciatura em Ciências Sociais – Coordenador(a) Pedagógico

Fonte: Autor

Os professores participantes, não foram informados quanto a seus códigos, determinados de forma aleatória, para garantir confidencialidade total dos dados, cabendo seu conhecimento apenas aos idealizadores dessa pesquisa.

4.3 Instrumento de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado elaborado pelo pesquisador, o instrumento continha 20 questões, divididas em 10 abertas, disponível no Quadro 2. As questões abertas permitiram que os professores expressassem livremente suas interpretações, experiências e observações.

Quadro 2: Lista das perguntas abertas feitas aos educadores

Questões	Pergunta
01	Qual sua formação inicial e área de atuação na escola?
02	Quanto tempo de trabalho na educação (anos/meses)?
04	O que você entende por educação em tempo integral?
05	Para você, a educação em tempo integral possui limitações? Explique.
06	Quais dimensões da formação integral (humana, cultural, social, científica, tecnológica, trabalho, etc.), são mais enfatizadas na sua escola? Explique.
09	Você acredita que a educação em tempo integral impactou de alguma forma o ensino? Explique.
10	Na sua percepção, a implantação da educação em tempo integral impactou a aprendizagem e a frequência dos estudantes? Explique.
11	Como as famílias avaliam a proposta da educação em tempo integral?
15	Caso tenha sido reduzido ou encerrado o ensino médio noturno, quais impactos podem ter sido observados para os(as) estudantes trabalhadores(as)?
16	Defina na sua percepção, o que seria um(a) estudante trabalhador(a)?

Fonte: Autor

E 10 questões de múltipla escolha, disponível no Quadro 3, voltadas à compreensão das percepções dos docentes sobre redução de turmas do período noturno, desafios dos estudantes trabalhadores, impactos da implementação do ensino em tempo integral e a permanência e acesso ao Ensino Médio em Dourados/MS e disponibilizado via Google Forms e por meio de documento impresso entregue em mãos para os docentes.

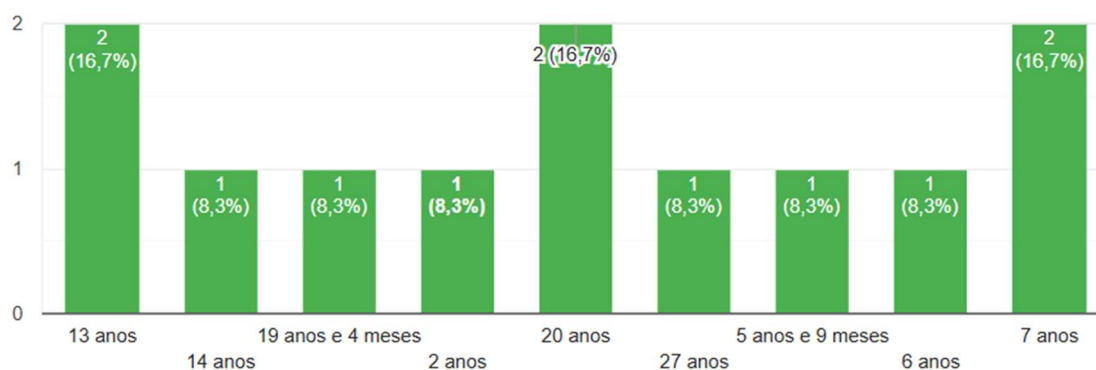
Quadro 3: Lista das perguntas de múltipla escolha feitas aos educadores

Questões	Pergunta
03	Leciona apenas em escola de tempo integral? ☐ sim ☐ não
07	O PPP da escola reflete os objetivos da educação integral? ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente ☐ não sei ☐ Não estou em escola em tempo integral
08	Há articulação entre disciplinas obrigatórias e atividades complementares/oficinas? ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente
12	Há resistência dos estudantes em permanecer o dia todo na escola? ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente ☐ não sei ☐ Não estou em escola em tempo integral
13	O modelo da educação em tempo integral contribuiu para reduzir a evasão escolar? ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente ☐ não sei
14	A escola que você trabalha oferecia ensino médio noturno antes do tempo integral? ☐ sim ☐ não ☐ não sei ☐ Não estou em escola em tempo integral
17	A educação em tempo integral atende adequadamente jovens trabalhadores? ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente
18	Se você trabalha em escola com tempo integral, sua carga de trabalho (aulas + planejamento) em relação ao modelo regular: ☐ aumentou ☐ reduziu ☐ Não estou em escola em tempo integral
19	Há formação continuada específica para atuação em escolas de tempo integral? ☐ sim ☐ não ☐ ocasionalmente ☐ não sei
20	A infraestrutura escolar (salas, laboratórios, refeitório, áreas externas) é adequada? ☐ adequada ☐ parcial ☐ inadequada

Fonte: Autor

A diversidade de contextos e experiências dos educadores, explicitado pelo tempo de atuação na área da educação, exemplificada no gráfico 1, enriquece o material empírico a ser examinado.

Gráfico 1: Tempo de trabalho na educação (anos/meses).



Fonte: Autor

A combinação estratégica de questões abertas e fechadas permitiu ao estudo não apenas descrever o panorama encontrado, mas também estabelecer correlações entre os dados quantificados e as interpretações qualitativas sobre a percepção social dos jovens trabalhadores pelo olhar do educador.

4.4 Procedimentos de coleta

Antes da aplicação do questionário, foi obtida anuência dos participantes. O link do formulário foi enviado por aplicativo de mensagens, permitindo ampla participação e garantindo que os docentes respondessem no tempo e espaço mais adequados à sua rotina. Nenhuma informação pessoal foi coletada, respeitando princípios éticos da pesquisa em educação.

Inicialmente, a etapa de coleta de dados enfrentou obstáculos significativos na obtenção da adesão dos participantes. A primeira estratégia adotada, que consistia na distribuição do instrumento de pesquisa via Google Forms, resultou em uma taxa de resposta insatisfatória, indicando uma dificuldade em engajar os educadores à distância. Essa baixa participação impôs a necessidade de um redesenho metodológico focado na abordagem presencial.

Contudo, mesmo com as visitas diretas às escolas, a resistência em participar se manteve, os professores frequentemente apresentavam justificativas para o preenchimento posterior, solicitando que o formulário fosse deixado para ser recolhido em outro momento. Apesar do esforço de deixar cópias físicas em múltiplas

instituições, a taxa de devolutiva desses questionários mostrou-se igualmente baixa, comprometendo seriamente o cronograma e a viabilidade da pesquisa.

Diante da persistente dificuldade em garantir o retorno dos questionários, fez-se necessária a busca por um apoio institucional para legitimar a pesquisa e facilitar o contato com o público-alvo. Essa contingência levou à solicitação de auxílio a docentes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, que possuem contato direto junto à rede de ensino de Dourados. O envolvimento desses professores universitários foi crucial para que o preenchimento do questionário, utilizando a influência e a parceria já estabelecidas pela universidade. Esta intervenção de última hora configurou-se como o único caminho viável para transpor as barreiras de acesso e, finalmente, assegurar um volume de dados suficiente e representativo para a continuidade e a conclusão do estudo.

A despeito dos desafios logísticos enfrentados na fase de coleta, o esforço contínuo resultou na participação de doze educadores da rede pública de ensino de Dourados - MS. Este número, embora modesto, contemplou professores atuantes em diferentes componentes curriculares e em ambos os modelos de ensino em tempo integral e parcial.

Tal heterogeneidade dos participantes revelou-se crucial, pois possibilitou uma observação mais abrangente e multifacetada da situação-problema central da pesquisa, oferecendo distintas perspectivas sobre a adequação dos modelos educacionais e suas implicações no direito à educação do aluno trabalhador.

Embora a fase de coleta de dados deste estudo demandou uma adaptação metodológica e a superação de obstáculos logísticos significativos para garantir a participação de professores da rede pública de Dourados/MS. A estratégia inicial, puramente digital, teve de ser complementada por uma abordagem presencial assistida porém satisfatória pelo seu aspecto particular para assegurar a conclusão da pesquisa.

4.5 Análise dos dados

O foco subsequente consistiu na aplicação de técnicas de análise de conteúdo -AC para codificar as respostas abertas e identificar as categorias e temas emergentes

na percepção dos educadores. Simultaneamente, as respostas de múltipla escolha e dissertativas foram submetidas à análise estatística descritiva. Este procedimento buscou não apenas descrever o panorama encontrado, mas também estabelecer correlações entre as percepções sobre a manutenção do direito à educação para o aluno com dupla jornada. As respostas foram organizadas e analisadas segundo os princípios da AC proposta por Bardin (2020), seguindo três etapas: primeiro a Pré-Análise, segundo a Exploração do Material e terceiro o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2020), a AC constitui um conjunto de técnicas sistemáticas amplamente empregadas em pesquisas qualitativas, sendo particularmente relevante na área da educação por sua eficácia em desvendar os conteúdos manifestos e latentes presentes em discursos e materiais textuais, como o questionário utilizado neste estudo. Nesta investigação, a análise foi adotada com uma perspectiva interpretativa para aprofundar a compreensão do problema central a educação de jovens trabalhadores no contexto da diminuição do ensino noturno e da expansão do ensino em tempo integral. Conforme a autora, esta abordagem oferece contribuições cruciais, como a garantia de uma análise rigorosa e sistemática dos dados, a obtenção de uma compreensão mais profunda do fenômeno, a flexibilidade na adaptação ao material coletado e a potencialidade de triangulação de informações. A aplicação desta técnica busca maximizar a profundidade interpretativa, ao mesmo tempo que mitiga os riscos inerentes à subjetividade e ao reducionismo na construção das categorias, inerentes a estudos desta natureza.

Na primeira fase foi feito a Pré-Análise, que constitui a etapa inicial e fundamental do processo metodológico, focada na organização do material que irá compor o corpus da pesquisa. Neste momento, é crucial o estabelecimento das hipóteses, explicações antecipadas do fenômeno de estudo e dos indicadores que guiarão a interpretação dos dados. Para assegurar a validade e a fidedignidade do estudo, o material obedeceu às regras utilizando todo o conteúdo pertinente, a representatividade das amostras refletem o universo da pesquisa, homogeneidade dos dados sobre o mesmo tema coletado, pertinência dos documentos, alinhados aos objetivos propostos e exclusividade onde cada elemento deve se encaixar em apenas uma categoria de análise (Bardin, 2020).

É nessa fase que se realiza a leitura flutuante, um primeiro contato com os documentos que permite a formulação das hipóteses e a elaboração do índice de

indicadores, preparando o material para a codificação e exploração sistemática dos dados na etapa subsequente (Bardin, 2020).

Na segunda fase, denominada Exploração do Material, concentra-se na categorização e codificação dos dados coletados, constituindo o cerne da descrição analítica do estudo. Conforme preconizado por Bardin (2020), o aprofundamento da análise é rigorosamente orientado pelas hipóteses inicialmente formuladas e pelo referencial teórico adotado. Neste segmento, ocorre a definição precisa das categorias, classificando os elementos do discurso em agrupamentos que estabelecem uma analogia significativa com os objetivos da pesquisa. Assim, a análise categorial é aplicada por meio do desmembramento (unidades de registro) e do subsequente reagrupamento do texto, gerando uma estrutura hierárquica para a interpretação.

Especificamente neste trabalho, foram estabelecidos posteriori a coleta de dados, três eixos centrais de análise, sendo que cada eixo foi segmentado em duas categorias principais, e cada categoria, por sua vez, subdividida em subcategorias menores, cada uma delas associada a um código de identificação único para facilitar o rastreamento e a discussão dos resultados, demonstrado no quadro 4.

Quadro 4: Categorização e codificação dos dados coletados.

EIXO A: CONDIÇÃO DE ALUNO TRABALHADOR			
Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo A – Condição de aluno trabalhador	Motivações e significados do trabalho	Trabalho por necessidade econômica	A1.1_ne cessidad e
		Trabalho como autonomia/consumo	A1.2_aut onomia
Eixo A – Condição de aluno trabalhador	Impactos do trabalho na escolarizaçã o	Cansaço físico e emocional	A2.1_ca nsaço
		Faltas, atrasos e risco de evasão	A2.2_falt as_evas ao
		Funções de labor não remuneradas, ou serviços autônomos	A2.3-l abor
EIXO B: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL			
Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo B – Percepções	Sentidos atribuídos à	Escola como proteção e acolhimento	B1.1_pro teção

sobre o ensino em tempo integral	escola de tempo integral	Escola como oportunidade de aprendizagem e futuro	B1.2_aprendizagem
		Escola como sobrecarga de tempo	B1.3_sobrecarga
Eixo B – Percepções sobre o ensino em tempo integral	Organização da jornada integral	Atividades significativas e diversificadas	B2.1_atividades_significativas
		Relações pedagógicas e estrutura	B2.2_estrutura escolar
		Culpabilidade /Negativas	B2.3_culpabilidade
EIXO C: ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL			
Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo C – Articulação entre trabalho e ensino em tempo integral	Conflitos de horário e conciliação	Incompatibilidade entre tempo integral e trabalho	C1.1_incompatibilidade
		Repercussões na vida do aluno	C1.2_repercussões
Eixo C – Articulação entre trabalho e ensino em tempo integral	Direitos, vulnerabilidades e proteção	Percepção de violação de direitos	C2.1_direitos_violados
		Invisibilidade da condição de aluno trabalhador	C2.2_invisibilidade
		Invisibilidade da condição de aluno trabalhador	C2.3_vulnerabilidade

Fonte: Autor

Os três Eixos (A, B e C) representam as macros áreas temáticas derivadas do problema central do estudo: o conflito entre o aluno trabalhador e a expansão do ensino em tempo integral. Eles organizam o universo de informações em grandes blocos conceituais que refletem as variáveis para a análise.

O eixo A, condição de aluno trabalhador, foi criado para mapear e descrever a realidade socioeconômica e os impactos diretos da dupla jornada (estudo e trabalho) na vida do aluno. É o pilar que estabelece a vulnerabilidade social como contexto da pesquisa descrito na perspectiva teórica.

O eixo B, percepções sobre o ensino em tempo integral, foi criado para capturar a visão dos educadores sobre o modelo integral em si. Este eixo avalia se o modelo é

percebido como benéfico, como sobrecarga ou como um ambiente acolhedor, contrastando a política ideal com a realidade observada.

E o eixo C, articulação entre trabalho e ensino em tempo integral, foi criado para analisar o ponto de conflito central da pesquisa: a incompatibilidade entre a jornada de trabalho do aluno e a proposta pedagógica do tempo integral, com o fim do período noturno nas unidades que adotaram essa proposta. Este eixo foca na dualidade e nas consequências da política para os direitos dos jovens.

As categorias desmembram os eixos em tópicos conceituais mais específicos, representando os temas mais recorrentes e significativos encontrados na leitura flutuante ou pré-análise do material.

No eixo A, foi dividido em duas categorias, a primeira, motivações e significados do trabalho, na qual admite-se por precisar entender por que o aluno trabalha. O trabalho é visto como uma necessidade de subsistência (motivação) e não primariamente como escolha de carreira (significado) e a segunda categoria, impactos do trabalho na escolarização, convém por ligar o trabalho às consequências negativas no desempenho e na permanência escolar, abordando diretamente o risco de evasão.

No eixo B, também foi dividido em duas categorias, a primeira categoria, sentidos atribuídos à escola de tempo integral, fundamenta-se por capturar a polaridade da percepção dos educadores sobre o modelo, se ele é percebido como solução (proteção e acolhimento) ou como problema (sobrecarga) para o aluno, e a segunda categoria, organização da jornada integral, legitima-se por avaliar como os educadores veem a aplicação prática do modelo integral, focando se as atividades são enriquecedoras e se a estrutura da escola apoia ou dificulta a permanência.

E no eixo C, comumente foi dividido em duas categorias, a primeira categoria, conflitos de horário e conciliação, justifica-se por quantificar e qualificar os obstáculos logísticos e temporais, mencionados como intransponível na perspectiva teórica, que o modelo integral impõe ao aluno que precisa trabalhar, e a segunda categoria, direitos, vulnerabilidades e proteção, esclarece-se por abordar o aspecto ético e legal da exclusão. Analisa se os direitos dos jovens trabalhadores estão sendo violados ou se a sua condição é sequer reconhecida dentro do ambiente escolar.

Em seguida emergiu a necessidade de criar as subcategorias que são as unidades de registro mais detalhadas. Elas representam as ideias ou expressões mínimas e precisas que surgiram nas falas dos educadores. É o nível onde o texto é

desmembrado para ser reagrupado e onde a exclusividade é aplicada, garantindo que cada frase ou ideia seja classificada em um único local.

A categoria motivações e significados do trabalho, foi separada em duas subcategorias, a primeira, trabalho por necessidade econômica, justifica a inserção precoce no trabalho como obrigação para subsistência ligada à pobreza familiar e a segunda subcategoria é o trabalho como autonomia/consumo, demonstra-se o trabalho como meio para independência pessoal ou aquisição de bens não essenciais.

A categoria impactos do trabalho na escolarização, foi separada em três subcategorias, a primeira, cansaço físico e emocional, justifica a fadiga como causa direta da queda de rendimento e da dificuldade de concentração, a segunda subcategoria, faltas, atrasos e risco de evasão, admite-se a relação direta entre a dupla jornada e a interrupção ou abandono do processo educativo, e a terceira subcategoria, funções de labor não remuneradas, ou serviços autônomos, alinha-se a complexidade da inserção no mercado, incluindo trabalhos informais ou não registrados, que muitas vezes não são reconhecidos pela escola.

Na categoria sentidos atribuídos à escola de tempo integral, foram divididos em duas subcategorias, a primeira, escola como proteção e acolhimento, analisa a percepção positiva do modelo como ambiente seguro e de apoio social e a segunda subcategoria, escola como sobrecarga de tempo, procede a percepção negativa do modelo como dificuldade adicional para o aluno trabalhador.

Na categoria organização da jornada integral, também foram divididos em três subcategorias, a primeira, atividades significativas e diversificadas, justifica se o educador vê valor pedagógico no conteúdo oferecido no turno integral, alinhado ao objetivo teórico do modelo, a segunda subcategoria, relações pedagógicas e estrutura, verifica-se a estrutura (física, material e relacional) da escola integral e como ela apoia o aprendizado e a terceira subcategoria, culpabilidade convém se o educador atribui a dificuldade de adaptação ao aluno, ao modelo educacional ou a qualquer outra causa.

Na categoria conflitos de horário e conciliação, foram divididos em duas subcategorias. Incompatibilidade entre tempo integral e trabalho, justifica a impossibilidade de conciliação entre as duas jornadas, o ponto central do problema e a segunda subcategoria, repercussões na vida do aluno, justifica as consequências diretas dessa incompatibilidade (estresse, menos tempo de sono, etc.).

E por último a categoria direitos, vulnerabilidades e proteção, também foram divididos em três subcategorias, a primeira, percepção de violação de direitos, justifica se o educador reconhece que a política atual viola o direito à educação para esse público, a segunda subcategoria, invisibilidade da condição de aluno trabalhador, demonstra que a escola ignora a realidade do aluno, agindo como se ele fosse apenas estudante e a terceira subcategoria, invisibilidade da condição de trabalhador, esclarece que a condição de jovem trabalhador, não é reconhecida nem valorizada.

Os códigos são a etiqueta final e a ferramenta mais prática da AC, tem por finalidade facilitar a recuperação, o rastreamento e a organização dos dados durante a fase de tratamento dos resultados, compostos pela combinação sequencial dos níveis hierárquicos, letra do eixo (A, B, C) identifica a macro área temática, seguido do número da categoria (1, 2), que identifica a seção conceitual dentro do eixo, seguido do número da Subcategoria (.1, .2, .3), que identifica a unidade de registro específica, e por último uma palavra-chave (necessidade, cansaço, etc.), ela permite a rápida identificação do conteúdo da subcategoria, tornando a discussão e a apresentação dos resultados mais claras e objetivas, conforme exigido por (Bardin, 2020).

Após finalizado a exploração do material, foi realizado o tratamento dos resultados se utilizando de uma natureza interpretativa de AC, segundo Bardin (2020), A interpretação particular de um texto estabelece uma elucidação detalhada, expondo as possíveis utilidades da investigação de material enquanto um sistema de agrupamentos. Este sistema viabiliza o ordenamento dos elementos do sentido da informação em conjuntos específicos. Conforme a autora, um exame de material se constitui, inegavelmente, como um estudo de sentidos. Pelo contrário, ela se dedica a um relato imparcial, metódico e mensurável da substância que é retirada das transmissões.

4.6 Limitações do estudo

A presente investigação, de natureza qualitativa e com abordagem analítico-crítica, embora garanta interpretação dos dados, apresenta limitações inerentes ao seu delineamento metodológico e escopo, as quais devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, a principal limitação reside no caráter localizado e não generalizável dos resultados.

O estudo se restringiu a um corpo reduzido de apenas doze educadores da rede pública estadual de Dourados/MS, e concentra-se em um contexto geográfico específico. Consequentemente, as percepções e as conclusões não podem ser extrapoladas para a totalidade dos educadores do município ou para outras realidades brasileiras, servindo como uma análise contextualizada e não como uma generalização representativa.

Em segundo lugar, a pesquisa está sujeita ao filtro da percepção docente, uma vez que o foco central foi analisar os desafios e necessidades dos alunos trabalhadores, pelo olhar dos educadores. Embora os docentes sejam informantes com experiência prática na dinâmica escolar, a ausência da voz direta dos estudantes trabalhadores e de suas famílias implica que as conclusões sobre a incompatibilidade da política e a vulnerabilidade social são mediadas pela interpretação de terceiros.

Por fim, o desenho metodológico, focado na AC, e na descrição das percepções, não permite estabelecer relações de causa e efeito no sentido estatisticamente explicativo. O estudo identifica a incompatibilidade entre o modelo integral e a realidade dos jovens, bem como as consequências, como o risco de evasão, mas não prova a causalidade definitiva. Além disso, a composição da amostra, que inclui educadores com pouca ou nenhuma experiência em escolas de tempo integral, pode influenciar as avaliações sobre a estrutura e o cansaço dos alunos. Entretanto, oferecem compreensão aprofundada das percepções dos docentes e contribuem para o debate sobre políticas públicas educacionais no município.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, que objetivou compreender a percepção de doze educadores da rede pública de Dourados/MS sobre o impacto da expansão do Ensino Médio em Tempo Integral na permanência e acesso dos estudantes trabalhadores ao Ensino Médio Noturno. Conforme detalhado na metodologia, o material, obtido por meio de questionário semiestruturado, foi submetido à Análise de Conteúdo, resultando na organização de três grandes Eixos Temáticos.

5.1 Análise do eixo A: Condição de aluno trabalhador – Motivação e Impactos

Primeiramente foi analisado o ensino em tempo integral com foco no aluno trabalhador, frente ao pertencimento à educação em tempo integral, e como essa condição social distancia esse jovem do ambiente escolar, como explicitado na quadro 5, o Eixo A, determina a condição deste aluno trabalhador, e em que categoria, ou seja, os motivos enfrentados por eles, pela ótica dos educadores.

Quadro 5 – Eixo A: Condição de aluno trabalhador - Motivação

Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo A – Condição de aluno trabalhador	Motivações e significados do trabalho	Trabalho por necessidade econômica	A1.1_necessidade de
		Trabalho como autonomia/consumo	A1.2_autonomia

Fonte: Autor

O Eixo A foi criado para mapear e descrever a realidade socioeconômica do aluno e os impactos diretos da dupla jornada (estudo e trabalho), estabelecendo a vulnerabilidade social como pilar conceitual da pesquisa. Entre todos esses aspectos, nosso foco recai sobre a miséria relativa ou factual como, fatores que levam ao

trabalho na adolescência, ressaltando as particularidades que ela apresenta neste momento, disposições, estas representadas pela categoria Motivações e Significados do Trabalho que se propõe a entender a gênese da inserção laboral, distinguindo a obrigação do trabalho como subsistência ou motivação de sua função como meio de autonomia ou significado.

A subcategoria Trabalho por Necessidade Econômica de código (A.1.1.Necessidade), consolida a inserção precoce no trabalho como um imperativo ligado à pobreza e à sobrevivência familiar. As falas dos educadores demonstram que o trabalho é uma condição de existência e não um mero complemento de renda. P11 diante do questionamento Q16, por exemplo, é categórico ao afirmar que o estudante busca *"ganhar seu ganha pão e ajudar a família financeiramente"*. Essa visão é reforçada por P9 diante da mesma pergunta, que define o aluno trabalhador como *"Todo o estudante que realiza uma atividade labora ocupando parte do seu dia para manter sua existência"*.

É necessário considerar que os jovens experienciam a pobreza de maneira específica, configurando-se neste caso como um segmento social mais suscetível a seus impactos. A pobreza que atinge os adolescentes se diferencia da pobreza que afeta adultos, uma vez que possui motivações e impactos específicos, características, principalmente, por repercussões de longo prazo nos processos de desenvolvimento, socialização e educação.

As falas dos professores convergem com as problematizações de Saviani (2011) sobre a dualidade estrutural da educação brasileira. A escola de tempo integral, ao pressupor a disponibilidade de tempo do aluno, desconsidera que a realidade material impõe a escolha pelo trabalho, que é incompatível com o modelo integral. O aluno trabalhador é a face da desigualdade que a estrutura escolar não consegue absorver.

A partir do meu ponto de vista, a noção de pobreza necessita ser analisada sem se nortear por interpretações convencionais que normalmente guiam sua narrativa, tais como a baixa renda familiar ou os níveis limitados de consumo, isso inclui a capacidade de estar bem nutrido, de ter saúde, de ter acesso à educação, de participar da vida política e de ter autonomia sobre o próprio corpo. A falta dessas capacidades é a verdadeira essência da pobreza, e a renda é apenas um meio para atingi-las e nem sempre o único ou o mais eficiente.

Essa ampliação de perspectiva possibilita a compreensão de dimensões estruturais e simbólicas que impactam de maneira diferenciada os adolescentes, afetando tanto a sua inserção precoce no mercado de trabalho quanto as maneiras como elaboram significados relacionados à necessidade, autonomia e sobrevivência.

As motivações observadas em nossa análise também avaliaram a Subcategoria Trabalho como Autonomia/Consumo, de código (A.1.2.Autonomia), que aliás, nos diz muito sobre a sua realidade, na qual para se ter qualquer objeto ou bens, é necessário que o aluno priorize o trabalho em detrimento do estudo, como analisado pelo professor P7, diante do questionamento Q16.

“Os estudantes trabalhadores do ensino médio podem ser divididos em dois grupos: os que possuem emprego formal e contribuem com o sustento da família, e os que exercem trabalhos informais para complementar a renda. Muitos, especialmente os da periferia, trabalham para conquistar autonomia financeira e adquirir bens pessoais que suas famílias não podem proporcionar”.

Essa fala revela que, para além da subsistência, o trabalho é um meio para a independência pessoal e a aquisição de bens não essenciais.

Embora esta motivação demonstre um desejo legítimo de consumo e inserção social, ela é indissociável da fragilidade econômica do núcleo familiar, que não é capaz de prover tais bens. Os jovens e adolescentes que vivem em vulnerabilidade enfrentam a carência de estrutura, seja ela material, simbólica e emocional, fatores que determinam a sua sobrevivência, o desenvolvimento e o progresso, o que os impede de reivindicar seus direitos, expandir suas habilidades e interagir ativamente com a sociedade em condições de equidade. A pobreza não pode mais ser compreendida apenas por abordagens financeiras. Corroborando as palavras de Souza (2025), quando há desigualdades nos recursos e na renda para uma significativa parcela da população, e a educação é disponibilizada de maneira injusta, resultam na miséria e na ausência de conscientização social e política. É precisamente neste aspecto que a educação é impactada, perpetuando o sofrimento.

Compreendo que a escassez econômica começa a ser interpretada sob uma ótica multidimensional e interligada, nos quais diversos fatores, sejam eles estruturais,

subjetivos ou contextuais, moldam e definem de maneira específica como esses adolescentes vivenciam essa situação. Uma análise realizada a respeito das motivações do trabalho desses estudantes possibilitou corroborar uma constatação já bastante aceita, a relação entre miséria e função exercida. Essa relação se mostra como uma especificidade de causalidade diversa.

Outro fator relevante que também convém considerar, são os impactos na escolarização desses alunos como nossa segunda categoria, no quadro 6, visto que toda motivação gera um impacto permanente na vida desses alunos.

Quadro 6 – Eixo A: Condição de aluno trabalhador - Impactos

Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo A – Condição de aluno trabalhador	Impactos do trabalho na escolarização	Cansaço físico e emocional	A2.1_cansaço
		Faltas, atrasos e risco de evasão	A2.2_faltas_ev asao
		Funções de labor não remuneradas, ou serviços autônomos	A2.3-labor

Fonte: Autor

Por caminhos diferentes foi possível notar nas palavras dos professores que convergiam em apontar os danos à saúde e à dignidade do trabalho exercido pelos alunos, como limitadores e excludentes em sua relação com os estudos, na Categoria Impactos do Trabalho na Escolarização, de subcategoria Cansaço físico e emocional de código (A2.1cansaço).

Esta categoria liga o trabalho diretamente às consequências negativas na vida e desempenho escolar, abordando o risco de evasão. Como relatado por P12, diante do questionamento Q6. *“É o estudante que se vê obrigado a trabalhar o dia inteiro e estudar a noite. Muitas vezes, ele tem que escolher entre comer e estudar”*.

A percepção que se mostra, é que o trabalho desses jovens possibilita uma melhora nas finanças familiares. Por outro lado, a falta de recursos dessa família, foi o que obrigou esse jovem a trabalhar. Ou seja, esse ciclo de trabalho desses estudantes contribui para a manutenção da miséria, vista que tolhe as possibilidades de crescimento desses adolescentes para que tenham um desenvolvimento pleno e,

assim, possam ter acesso a oportunidades para sair da miséria. Igualmente, observa-se que a remuneração proveniente do trabalho deles não é suficiente para que as famílias deixem a pobreza.

É importante notar que existe uma potencial relação entre as horas de trabalho e o cansaço dos estudantes que trabalham, como relatado por P2, diante da questão Q10, *“Esse modelo é cansativo para todos, existe parte diversificada, mas não há auxílio para que essa parte seja feita de forma lúdica, é complexo, deveria ter mais aulas esportivas, técnicas, laborais, não a mestiça de sala de aula”*, várias famílias defendem o trabalho adolescente como um componente essencial na integração das novas levas em seus hábitos culturais obsoletos, acreditando estarem formando homens e mulheres fortes. Nestes cenários, a intrincada natureza do quadro se intensifica, visto que a conexão com a coletividade, a aceitação na sociedade e a formação da individualidade são alcançadas através de processos de convívio que abrangem modalidades de esforço.

Outro importante dado a levar em consideração é que o trabalho afeta negativamente a frequência e a matrícula escolar dos estudantes, na Subcategoria Faltas, atrasos e risco de evasão, de código (A2.3_faltas_evasão), em que a interrupção e o abandono do processo educativo são riscos iminentes. A incompatibilidade de jornadas se manifesta primeiramente nas faltas e atrasos, que são o prenúncio da evasão, como relatado por P9, diante do questionamento Q15. *“Primeiro impacto é que os estudantes terão que se deslocar para escolas mais distantes de suas residências que ofereçam ensino noturno. Como consequência a procura fica cada vez menor e a evasão escolar do ensino noturno também aumenta”*.

Constata-se que os níveis de ocupação juvenil apresentam uma tendência de diminuição de evasão em ambientes que contam com maior investimento, especialmente no que diz respeito à educação. A relação inversa demonstra que, para diminuir de forma significativa tanto a situação de vulnerabilidade quanto a prevalência de trabalho entre adolescentes, é fundamental ampliar os investimentos públicos nas áreas sociais, com atenção especial voltada à educação básica. Trata-se de um indicativo evidente de que políticas redistributivas e educativas coerentes funcionam como mecanismos fundamentais de proteção e prevenção contra o trabalho precoce.

Se faz necessário reforçar as palavras de Furtado e Silva (2020), demonstrando que o desempenho ou as dificuldades dos alunos trabalhadores estão ligados às suas condições socioeconômicas e culturais de origem. Nessa perspectiva, as disparidades

sociais relativas ao progresso educacional se entrelaçam, de fato, com as distinções culturais. Os princípios que sustentaram a (contra)reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) questionaram essa premissa, argumentando sob a noção simplista de que é factível padronizar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem, ignorando as particularidades sociais e culturais dos estudantes.

Por outro lado, a atividade laboral durante a adolescência está intimamente relacionada à pobreza, entendida como falta de renda suficiente no lar. A miséria familiar é um elemento crucial que contribui para a entrada prematura desses estudantes no mercado de trabalho, se fez necessário a Subcategoria Funções de Labor Não Remuneradas/Autônomos, de código (A.2.3.Informal), acrescenta complexidade ao problema ao incluir o trabalho informal. Muitas vezes, essa atividade laboral não registrada como auxílio familiar em serviços autônomos não é reconhecida pela escola, mas gera a mesma exaustão e restrição de tempo, reforçando a invisibilidade da condição do aluno. O rendimento do trabalho formal ou informal não tem sido capaz de erradicar a pobreza para a maior parte das famílias desses jovens como exemplificado nas palavras de P11, diante da Q16, *“O estudante trabalhar é aquele que, por algum motivo, cumpre horário, busca ganhar seu ganha pão e ajudar a família financeiramente”*.

Com relação às modalidades de atividades laborais realizadas por adolescentes, é viável identificar duas categorias principais: o trabalho visível e o trabalho invisível. A atividade visível refere-se ao trabalho remunerado, frequentemente limitado a funções informais e executado em áreas públicas, regularmente permeado por aspectos de marginalização e pela vulnerabilidade. O trabalho invisível diz respeito às atividades realizadas no contexto doméstico, incluindo o cuidado de irmãos mais novos e a execução de tarefas da casa. Apesar de não ser remunerado, essa forma de trabalho constitui, para muitos adolescentes, um fator diretamente relacionado ao absenteísmo e à evasão escolar, prejudicando sua permanência e seu desempenho escolar. Condição evidenciado por P11, diante do questionamento Q5, *“A princípio não tenho trabalhado em escola integral, mas acredito que o jovem fica limitado quanto a convivência com seus familiares, pois fica muito tempo fora de casa, onde poderia estar contribuindo nos afazeres domésticos, principalmente quanto as meninas”*.

No que tange a essa temática, uma das dimensões mais notórias do trabalho desses jovens refere-se às funções de gênero atribuídas a meninos e meninas. Como

já foi destacado, as mulheres geralmente se dedicam de maneira predominante às atividades não remuneradas, relacionadas ao serviço doméstico e ao cuidado. Os rapazes, por sua parte, dedicam-se a ocupações remuneradas fora do contexto doméstico. Essa divisão reitera a réplica explanada por P11, evidenciando uma estrutura tradicional de gênero, nas quais são atribuídas às mulheres como responsabilidades relacionadas ao lar, enquanto aos homens é conferida a função de provedores.

Além disso, no que se refere ao meu entendimento, às garotas, pelo fato de se manterem em ambientes privados potencializa o risco de submetê-las a exploração, maus-tratos e situações de abuso, elementos frequentemente negligenciados nas estatísticas sobre o trabalho juvenil. É paradoxal que essa mesma inclusão no ambiente doméstico possa proporcionar a algumas delas a oportunidade de conciliar as responsabilidades de cuidar de um lar, e continuar os estudos, ao passo que os meninos enfrentam desafios mais expressivos para se manterem na escola enquanto realizam atividades remuneradas.

A frágil questão do trabalho durante a adolescência, uma fase que deveria ser predominantemente voltada à educação, requer uma análise que contemple tanto as esferas governamentais quanto as dimensões locais e territoriais. Embora a perspectiva regional ajude a evidenciar a urgência e a extensão do problema, no contexto nacional apresenta determinantes específicos e perfis distintos de antecipação da idade desses jovens e como proceder ao coloca-los em situação de serem obrigados a trabalhar.

Tal fato exige uma análise conceitual minuciosa sobre as especificidades que o trabalho assume na vivência de adolescentes, com o intuito de embasar políticas públicas que sejam eficientes e sensíveis às desigualdades sociais e de gênero que permeiam essa realidade, como informado anteriormente por Santos (2017), contudo, essa intervenção pode desencadear o efeito oposto, uma vez que, ao mascarar resultados e restringir a permanência na escola daqueles que carecem de recursos sociais para se adequar ao sistema, ocorre um agravamento das disparidades sociais e educacionais. As modificações atualmente em curso podem propagar novos mecanismos de distinção, estabelecendo-se como um vetor crucial de diferenciação social. A exclusão social é entendida como a conjunção de fatores econômicos limitados, isolamento comunitário e restrição de acesso a direitos civis, políticos e sociais.

Simultaneamente, o desenvolvimento desses costumes de atividade laboral juvenil em ambientes contemporâneos, e não em agrupamentos sociais ou clássicos, acrescenta aspectos de exclusão à disparidade que atinge de forma marcante os indivíduos de coletividades menos favorecidas. Por fim, as convenções históricas de sexo e idade não são imparciais quanto às discrepâncias de domínio, e representam igualmente meios de perpetuação das iniquidades dentro dos núcleos sujeitos a essa separação social.

5.2 Análise do Eixo B: Percepções sobre o ensino em tempo integral - Sentidos atribuídos à escola de tempo integral e Organização da jornada integral

O Eixo B foi criado para capturar a visão dos educadores sobre o modelo integral em si, contrastando a política ideal com a realidade observada e seus efeitos no aluno. O modelo de Ensino em tempo Integral tem sido pouco debatido de forma crítica, em nossa busca bibliográfica focados em nossa região de Dourados/MS, especialmente em relação ao direito à educação para os jovens trabalhadores, essa perspectiva aponta para uma lacuna grave que contraria os fundamentos legais da República.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º, assegura o direito social à Educação como inalienável, e o Artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Uma crítica robusta ao modelo integral precisa ser sustentada na análise de como essa jornada estendida, na prática, afeta a universalidade, equidade e qualidade desse direito

Entendo que o debate não pode se limitar à mera implementação, mas deve questionar se o modelo está, de fato, garantindo que "todos" os estudantes independentemente de sua condição social, econômica ou familiar sejam beneficiados, ou se esse modelo, pelo contrário, está acentuando as disparidades e sobrecarregando famílias e docentes, desviando-se, assim, da finalidade inclusiva e democrática preconizada pelo texto constitucional.

Essa ausência de debate crítico e a consequente fragilidade das análises contrastam diretamente com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE, instituído pela Lei n.º 13.005/2014. O PNE, documento formativo essencial, possui metas

específicas, como a Meta 6, que visa oferecer a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, abrangendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica. A efetivação dessas metas exige um debate que transcenda o quantitativo e se aprofunde no qualitativo.

É crucial avaliar se o modelo implementado em Dourados/MS está alinhado aos princípios de gestão democrática e de valorização dos profissionais da educação, conforme o Art. 2º do PNE. Ignorar a crítica sobre a inclusão e a qualidade do integral significa negligenciar a responsabilidade legal de garantir que o modelo não apenas cumpra a meta de ampliação da jornada, mas que o faça com a equidade, representada de forma unânime que não atende os jovens trabalhadores, diante da questão Q17. A educação em tempo integral atende adequadamente jovens trabalhadores?

Segundo as respostas dos professores analisados, é preciso um padrão de qualidade que promova a redução das desigualdades e o pleno desenvolvimento humano, conforme exigido pela legislação vigente. É compreensível que a intensão desse modelo seja uma via para potencializar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Contudo, na prática, a implementação e a experiência dessa jornada estendida frequentemente geram percepções negativas entre a comunidade escolar, como será analisado pelo nosso segundo eixo, que será apresentado na quadro 7, sobretudo quando os recursos e a estrutura não acompanham a promessa pedagógica.

Quadro 7 – Eixo B: Percepções sobre o ensino em tempo integral – Sentidos e organização

Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo B – Percepções sobre o ensino em tempo integral	Sentidos atribuídos à escola de tempo integral	Escola como proteção e acolhimento	B1.1_proteção
		Escola como oportunidade de aprendizagem e futuro	B1.2_aprendizagem
		Escola como sobrecarga de tempo	B1.3_sobrecarga

Fonte: Autor

Com o intuito de analisar a instituição escola a Categoria Sentidos Atribuídos à Escola de Tempo Integral, precisou ser fragmentada em três subcategorias, a primeira é a Subcategoria Escola como Proteção e Acolhimento, de código (B.1.1.Proteção), corresponde à visão positiva do modelo, alinhada aos objetivos teóricos de oferecer um ambiente seguro e de apoio social. No entanto, o contraponto é avassalador.

Esta categoria captura a polaridade da percepção dos educadores sobre o modelo solução versus problema. O modelo de Ensino em Tempo Integral, idealizado para aprimorar o desenvolvimento pedagógico, muitas vezes se desvia de seu propósito em contextos de vulnerabilidade social, assumindo, na prática, a função de um espaço de subsistência e segurança. Para uma parcela significativa da população estudantil, sobretudo aquela em situação de insegurança alimentar, a escola estendida é percebida primariamente como o único local onde é garantida uma alimentação digna e regular. É possível observar esse reflexo na fala de P9 na questão Q10, *“Ao meu ver há uma forte relação com segurança alimentar, já que as escolas integrais é obrigatório oferecer pelo menos 2 refeições durante o período que o aluno está no ambiente escolar”*.

Essa realidade desloca a prioridade da aprendizagem para a sobrevivência básica, como destacado por Souza e Silva (2019), a notável disparidade socioeconômica no Brasil, caracterizada por índices preocupantes de privação e exclusão social, configura uma situação que inviabiliza o progresso da normatividade da Constituição e, conseqüentemente, de sua eficácia. Onde a permanência na escola é uma estratégia alimentar.

Simultaneamente, o agravamento da sensação de insegurança pública nas comunidades impulsiona os pais e responsáveis a encararem a escola integral como uma instituição de guarda segura, ou uma "creche ampliada", como relatado por P2, na questão Q11:

“Poucas famílias se atentam ao aprendizado, infelizmente minha percepção é o cômodo, mais como depósito de crianças, onde os pais deixam porque não tem com quem deixar para trabalhar, alguns vão pelas 3 refeições diárias”.

Nesse cenário, o tempo extra na escola não é valorizado pelo conteúdo curricular, mas sim pela capacidade de manter os filhos afastados dos riscos da rua enquanto a família cumpre sua jornada de trabalho, reforçado por P10, na questão Q11, *“Para as famílias que não possuem uma rede de apoio, ela é positiva, pois os pais preferem deixar na escola do que sozinhas em casa”*.

No meu entendimento, esse reflexo, embora compreensível e socialmente necessário, sublinha a falha estrutural do Estado em atender às necessidades básicas

de segurança e alimentação da população, transformando a escola em uma solução paliativa e desviando o foco de sua missão educativa fundamental.

Embora se reconheçam pontos positivos, a subcategoria Escola como oportunidade de aprendizagem e futuro, de código (B1.2_aprendizagem), como explanado por P6, em dois momentos, nas questões Q9/Q10, *“De forma positiva oferece uma amplitude a mais nos currículos”* e *“Penso que não porque quem frequenta aprende em Escola integral quer ficar pela qualidade”* quando questionado acerca dos impactos, como a oferta de oficinas diversificadas e o potencial de reforço curricular.

A minha crítica central reside no desequilíbrio entre o aumento do tempo de permanência na escola e a qualidade efetiva das atividades, que muitas vezes se limitam ao preenchimento de horas sem um propósito educativo claro e engajador, como declarado por Ipolito (2021) e Santos et al. (2025), afirmar que um processo educativo deva emancipar e ser integral aparenta ser apenas publicitário, e não representar a realidade nos dias de hoje.

Contudo, o que observa-se que ainda não temos uma educação realmente voltada a emancipar o sujeito. O que temos é uma educação voltada para uma pedagogia que retira da escola a tarefa de ser o alicerce social objetivo da comunidade em que se está inserida o que demonstra situações adversas resultando em fadiga e desinteresse, contrapondo o destaque do professor anterior, a informação compartilhada por P2, na questão Q9, *“Para mim só aumentou a jornada de hora aula, o que fica maçante e cansativo, não há uma proposta que ajude na perspectiva de um olhar diferenciado para educação por parte da sociedade”*.

Desta forma observamos a Subcategoria Escola como Sobrecarga de Tempo, de código B.1.2.Sobrecarga, representa o consenso absoluto de que o modelo se configura como uma dificuldade adicional. A organização da Jornada Integral é um dos problemas observados pelos professores analisados, demandando um planejamento logístico e pedagógico complexo configurado pelas palavras de P12, na questão Q5:

“Possui limitações. No Brasil, educação em tempo integral não funciona para a maioria da população, sobretudo a população de renda mais baixa. O estudante de baixa renda é obrigado a

entrar mais cedo no mercado de trabalho, o que lhe retira a oportunidade de estudar no ensino em tempo integral”,

Se faz presente as palavras de Bourdieu e Passeron (2009), essa postura revela uma perigosa insensibilidade sociológica frente ao contexto nacional. O questionamento se inicia, portanto, na legislação que chancelou o "novo" ensino médio, a qual objetivou modificar os índices de desempenho deficientes, gerando o conceito de violência simbólica. Isso ocorre quando a escola, ao incorporar uma cultura pretensamente neutra e universalizada, impõe o arbítrio cultural da classe hegemônica, resultando na exclusão dos indivíduos cujas culturas são depreciados. Desta forma avaliar a segunda categoria organização da jornada integral, demonstrado no quadro 8, mostra como os educadores veem a aplicação prática do modelo, focando no valor das atividades e na estrutura de apoio.

Quadro 8 – Eixo B: Percepções sobre o ensino em tempo integral – Organização da jornada integral

Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo B – Percepções sobre o ensino em tempo integral	Organização da jornada integral	Atividades significativas e diversificadas	B2.1_atividades_sig nificativas
		Relações pedagógicas e estrutura	B2.2_estrutura escolar
		Culpabilidade /Negativas	B2.3_culpabilidade

Fonte: Autor

A simples duplicação do tempo de aula regular, em vez da integração de novos eixos curriculares e atividades lúdicas, transforma a escola em um depósito de tempo, e não em um espaço de vivência ampliada, com este pensamento e as respostas dos professores se formou a subcategoria Atividades significativas e diversificadas, de código (B2.1_atividades_significativas).

O desafio reside em criar um currículo coeso que articule as disciplinas obrigatórias com as oficinas e projetos, evitando a fragmentação e garantindo que o estudante perceba o valor intrínseco de cada hora extra dedicada, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que converse com a dinâmica escolar. Situação observada na análise do questionário, como visto no Gráfico 2, de forma insatisfatória, pois apenas 33,3% dos professores alegaram que o PPP refletia os

objetivos da escola, caracterizando uma vivência de jornada atribuída como um fardo imposto.

Gráfico 2: O PPP da escola reflete os objetivos da educação integral?

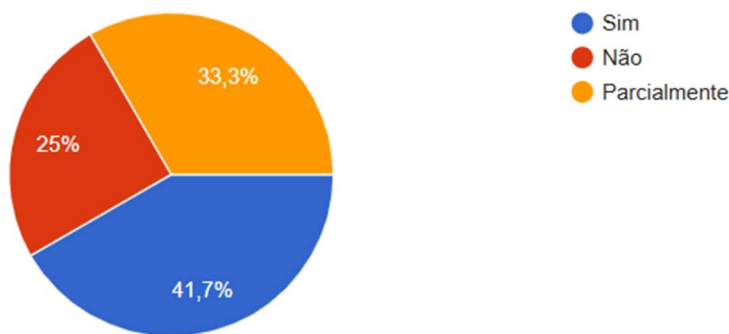


Fonte: Autor

Verifica-se a percepção de valor pedagógico no conteúdo oferecido. Contudo, a sobrecarga tende a mitigar o potencial enriquecedor dessas atividades, pois o aluno exausto não consegue se engajar plenamente, reforçando as palavras de Cunha (2005). Para que a escola em tempo integral realize seu papel de promover a equidade, ela precisaria ser, de fato, Educação Integral, focada no desenvolvimento multidimensional (cognitivo, físico, afetivo), e não meramente no aumento da carga horária.

Essa subcategoria assume um papel de destaque na análise. Embora o modelo seja estruturalmente inadequado, na opinião dos professores, o fato de o conteúdo do turno integral ser percebido como significativo em muitos casos aponta para o protagonismo docente. Mesmo diante de todas as dificuldades do sistema (cansaço do aluno, rigidez curricular, falta de formação específica), o professor atua como um agente de resistência micropolítica, esforçando-se para converter a mera extensão do tempo em qualidade pedagógica e desenvolvimento integral. A existência dessas atividades significativas depende, em grande medida, da iniciativa e da criatividade individual do educador em mitigar o fracasso estrutural, como relatado no gráfico 3.

Gráfico 3: Há articulação entre disciplinas obrigatórias e atividades complementares/oficinas?

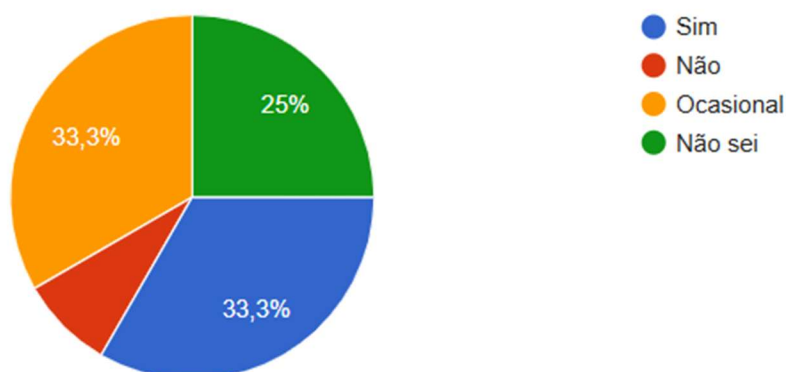


Fonte: Autor

Neste cenário de expansão da carga horária, a figura do professor emerge como o principal agente, mas também como a vítima mais evidente das falhas do sistema. A desvalorização financeira é um ponto crítico, pois o aumento da jornada de trabalho nem sempre é acompanhado de uma remuneração justa e proporcional, exigindo do docente uma dedicação exaustiva que não se reflete em seu salário. Fato que converge com nossa próxima subcategoria Relações pedagógicas e estrutura, de código B2.3_estrutura escolar.

A sobrecarga de planejamento para um currículo ampliado, muitas vezes sem o suporte de formação continuada adequada e material didático específico para o integral, agrava o quadro de insatisfação, demonstrado no Gráfico 4, onde novamente somente 33,3%, alegaram terem o suporte de formação continuada.

Gráfico 4: Há formação continuada específica para atuação em escolas de tempo integral?



Fonte: Autor

O Gráfico 4, que questiona "Há formação continuada específica para atuação em escolas de tempo integral?", revela uma preocupante ausência de clareza ou disponibilidade de capacitação específica, visto que a soma de 25% para "Não sei" e 33,3% para "Ocasional" indica que a maioria dos respondentes não confirma a existência consistente de tal formação. Esta situação é crítica, pois a atuação em escolas de tempo integral exige estratégias pedagógicas e de gestão de tempo distintas e complexas, essenciais para maximizar o potencial da jornada estendida. A formação continuada é fundamental para a qualidade da educação, pois ela instrumentaliza os professores com metodologias, permite a reflexão sobre a prática e adapta o corpo docente às demandas específicas do modelo de tempo integral, garantindo que o tempo adicional na escola se converta em aprendizado significativo e desenvolvimento integral do aluno.

Reforçada pelas palavras de Furtado e Silva (2020). Essa forma de agressão simbólica se manifesta claramente na falta de formação continuada, nos conteúdos e na validação de conhecimentos escolares que contrastam com as experiências e crenças das classes menos favorecidas, como observado nas falas do P11, que exemplifica na questão Q9, "*houve a necessidade em se criar fundamentação teórica de determinados temas (eixo educativo) que não constava em nosso currículo*".

Para além da questão econômica, compreendo que a desvalorização psicológica atinge profundamente o corpo docente. O professor no Ensino em Tempo Integral lida com o cansaço dos alunos, a pressão por resultados em um tempo estendido e, em muitos casos, com a sensação de não conseguir dar a devida atenção a todas as demandas de uma jornada dupla. O estresse e o risco de doenças psicológicas aumentam consideravelmente, à medida que as fronteiras entre a vida

profissional e pessoal se esvaem. A falta de reconhecimento e de um ambiente de trabalho que priorize o bem-estar mental contribui para a deterioração da qualidade de vida desses profissionais.

A desvalorização humana completa o ciclo negativo que afeta o docente. A falta de voz ativa nas decisões pedagógicas e a pouca autonomia para adaptar o currículo às realidades locais transformam o professor em um mero executor de um plano imposto, ignorando sua experiência e expertise profissional, como informado por P2, na questão Q10, quase em um tom de desabafo.

“Com certeza, eu acredito que o modelo da educação integral que existe atualmente não atende de forma eficaz o aprendizado que deveria se analisado e pensado juntamente com os professores, esse modelo é cansativo para todos, existe parte diversificada, mas não há auxílio para que essa parte seja feita de forma lúdica, é complexo, deveria ter mais aulas esportivas, técnicas, laborais, não a mestiça de sala de aula, e também profissionais habilitados para isso”.

Quando o sistema falha em valorizar o professor como um intelectual e um ser humano com necessidades e limites, gerando nossa próxima subcategoria Culpabilidade/Negativas, de código (B2.4_culpabilidade), há um impacto direto na motivação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido. O desgaste resulta em alta rotatividade e na perda de talentos para a carreira. Em síntese, a rejeição ao modelo integral, embora suavizada por seus méritos potenciais, está intrinsecamente ligada à sua implementação deficitária e à precarização da condição docente. O Ensino em Tempo Integral não pode ser sustentado apenas por mais horas de trabalho, mas exige uma profunda reestruturação que garanta a qualidade pedagógica, o suporte logístico e, crucialmente, a valorização integral, financeira, psicológica e humana do professor.

É crucial, pois investiga a atribuição de responsabilidade. O discurso que culpabiliza o aluno por não se adaptar à rigidez escolar e não o modelo por não se adaptar à realidade do aluno é uma manifestação da dificuldade institucional em reconhecer o fracasso da política para este público, desviando o foco do problema estrutural para a inadaptação individual. Evidenciado nas falas de P11, diante da

questão Q10, *“Pois muitos casos de estudantes que vão para escola como sendo um espaço de lazer, onde, a maioria formam grupos para bate papo, poucos realmente se interessam em aprender o que se ensina”*.

Superar as percepções negativas passa, necessariamente, por reconhecer e remediar o desgaste imposto ao agente que é a peça-chave para o sucesso de qualquer proposta educacional, que culpabiliza a sociedade pela falha no modelo de escola em tempo integral, como visto na fala de P2, diante da questão Q5, *“não há recursos para aulas diferenciadas, nem especialistas para aplicação e falta compromisso por parte dos estudantes e sociedade”*.

Desta forma como Bourdieu e Passeron (2009), deixam claro que em virtude dessa relação de poder e sua aplicação, o governo, como agente preponderante, tende a se manter em posição de superioridade, com o poder de determinar e atribuir o valor simbólico à instrução para o agente dominado. A ação pedagógica se configura sempre como violência simbólica por visar à imposição e articulação de um arbitrário cultural.

5.3 Análise do Eixo C: Articulação Entre Trabalho e Ensino em Tempo Integral – Conflitos e Direitos

Na etapa final analisaremos o último eixo, que será apresentado no quadro 9, abaixo. A incompatibilidade entre o regime de tempo integral e a necessidade de trabalho por parte de alguns estudantes representa um desafio estrutural significativo no sistema educacional brasileiro, gerando uma crise de tempo e prioridades. Escolas de tempo integral, embora concebidas para oferecer uma formação mais completa, no entendimento de P9, na questão Q4, *“Uma educação que envolva a formação os aspectos sociais, científicos, culturais e tecnológicos com o objetivo de formar cidadãos reflexivos sobre vários aspectos da sociedade”*, com atividades pedagógicas e complementares, exigem a dedicação da maior parte do dia do aluno, estendendo-se por, tipicamente, sete horas ou mais.

Quadro 9 – Eixo C: Articulação Entre Trabalho e Ensino em Tempo Integral – Conflitos de horário e conciliação

EIXO C: ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL			
Eixo	Categoria	Subcategoria	Código

Eixo C – Articulação entre trabalho e ensino em tempo integral	Conflitos de horário e conciliação	Incompatibilidade entre tempo integral e trabalho	C1.1_incompatibilidade
		Repercussões na vida do aluno	C1.2_repercussões

Fonte: Autor

Nos leva a analisar a Categoria Conflitos de horário e conciliação sob o olhar social da Subcategoria Incompatibilidade entre tempo integral e trabalho, de código (C1.1_incompatibilidade). Para os estudantes que, vivenciam a vulnerabilidade financeira e social, precisam ingressar no mercado de trabalho para sustento próprio ou complementar a renda familiar, a jornada escolar torna-se um obstáculo intransponível.

O tempo, essencial para a formação, é capturado integralmente pela escola, como exemplificado por P11, na questão 4, “*Tempo exclusivo que o aluno deva se dedicar aos estudos regularmente: tarde e manhã (ou seja o dia todo)*”, colidindo diretamente com as jornadas de trabalho disponíveis, sejam elas formais ou informais, resultando em um conflito de horários que exige escolhas imediatas e dolorosas.

No meu entendimento, este cenário de disputa pelo tempo pode culminar em repercussões na vida do aluno, podendo afetar sua saúde, desempenho e desenvolvimento social. A tentativa contínua e exaustiva de conciliar longas horas de estudo e trabalho leva à privação de sono, um fator que pode desencadear estresse, ansiedade e esgotamento físico e mental.

A Incompatibilidade absoluta do C1.1_incompatibilidade, demonstra que a Resolução/SED (2021), ao normatizar a expansão da jornada no MS, não incorporou mecanismos suficientes de equidade ou flexibilização para este público. Silva e Silva (2019) alertam que o sucesso da educação integral depende de sua articulação com a vida do estudante. Em Dourados/MS, a rigidez do ensino médio em tempo integral configura um mecanismo de exclusão seletiva, privilegiando quem não precisa trabalhar e penalizando os mais vulneráveis.

Fato que se liga diretamente a subcategoria Repercussões na vida do aluno, de código (C1.3_repercussões). A sobrecarga impede que o aluno tenha tempo para descanso, lazer ou convívio social, componentes cruciais para a saúde mental e o desenvolvimento integral da juventude. Consequentemente, a fadiga extrema compromete a concentração, a capacidade de assimilação de novos conteúdos e a participação ativa nas atividades escolares, corroendo a própria qualidade do ensino

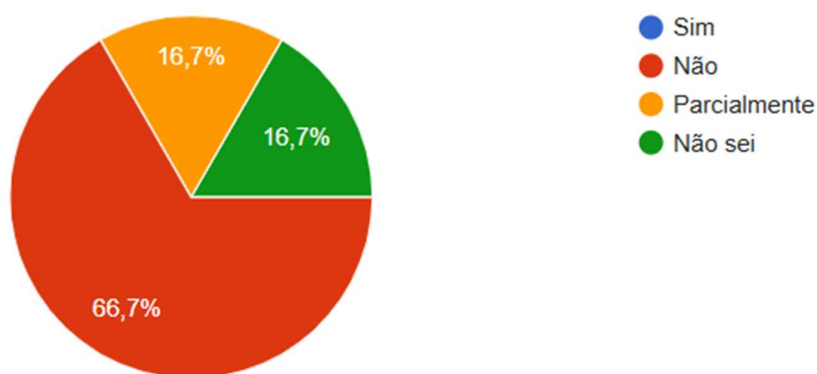
em tempo integral, causando uma frustração e sensação de impotência diante de seus problemas, que deveria ser garantida, e descrita por P12, na questão Q15, *“Creio que esses alunos tenham se sentido frustrados, considerando que alguns, mesmo trabalhando gostariam de concluir o ensino médio”*.

Corroborando as palavras de Souza e Silva (2019), a notável disparidade socioeconômica no Brasil, caracterizada por índices preocupantes de privação e exclusão social, configura uma situação que inviabiliza o progresso da normatividade da Constituição e, conseqüentemente, de sua eficácia. A pressão exercida pela dupla jornada frequentemente força o aluno a sacrificar uma das esferas, sendo a escola a primeira a sofrer as conseqüências, reforçado pelas palavras de P6, na questão 9, *“De forma negativa impactou na evasão escolar de alunos de classes sociais mais baixas”*.

Muitos estudantes trabalhadores em tempo integral acabam adotando a infrequência ou o abandono escolar como única forma de sustentar o emprego. A dificuldade em acompanhar o ritmo do currículo integral, devido à falta de tempo para estudar ou realizar tarefas, leva a um baixo rendimento e à sensação de fracasso, refletidas nas palavras de P2, na questão Q15, *“Fica sem opção de frequentar uma escola próxima de sua casa e de qualidade”*.

Validado pelo gráfico 5, onde a pretensão com o ensino em tempo integral era diminuir a evasão escolar, mas na opinião dos educadores o reflexo da realidade aponta para outra realidade onde 66,7%, afirmou que não observou essa contribuição.

Gráfico 5: O modelo da educação em tempo integral contribuiu para reduzir a evasão escolar?



Fonte: Autor

Isso resulta em trajetórias escolares intermitentes e incompletas, comprometendo o futuro profissional e acadêmico do jovem e, paradoxalmente, perpetuando o ciclo de vulnerabilidade socioeconômica que o trabalho precoce visava mitigar, os que lutam para continuar, procuram o ensino noturno, reforçado por P12 na Q9:

“Impactou. No caso da realidade que estou inserido, a escola de tempo integral foi esvaziada e opera com uma média de 200 estudantes. Enquanto isso, escolas próximas de tempo parcial sofreram um processo de inchaço”.

Esse impacto resulta em nossa última categoria direitos, vulnerabilidades e proteção, demonstrada no quadro 10, abaixo.

Quadro 10 – Eixo C: Articulação Entre Trabalho e Ensino em Tempo Integral – Direitos, vulnerabilidades e proteção

EIXO C: ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL			
Eixo	Categoria	Subcategoria	Código
Eixo C – Articulação entre trabalho e ensino em tempo integral	Direitos, vulnerabilidades e proteção	Percepção de violação de direitos	C2.1_direitos_violados
		Invisibilidade da condição de aluno trabalhador	C2.2_invisibilidade
		Invisibilidade da condição de aluno trabalhador	C2.3_vulnerabilidade

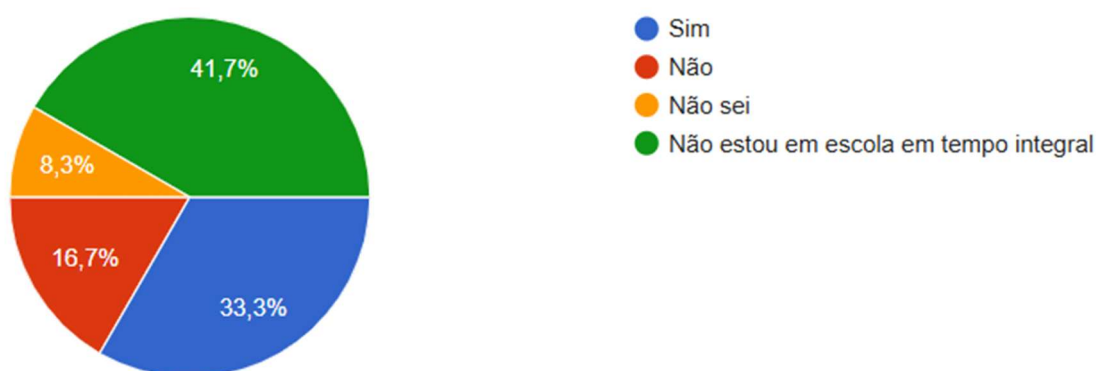
Fonte: Autor

O conflito qualifica a subcategoria percepção de violação de direitos, de código C2.1_direitos_violados, gerando uma profunda percepção de violação de direitos, principalmente em relação ao direito fundamental à educação e à proteção contra a

exploração infantil e adolescente. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA quanto a Constituição Federal de 1988 estabelecem a prioridade absoluta no acesso à educação e a proteção contra qualquer forma de trabalho que prejudique o desenvolvimento ou impeça a frequência à escola.

Quando o regime integral da escola se torna um fator excludente, como percebido no Gráfico 6, no qual o ensino noturno é descartado, se observarmos apenas 16,7% dos professores julgam que as escolas mantiveram o ensino noturno ou quando o trabalho interfere de forma determinante na capacidade de aprendizagem do aluno, o sistema educacional e o Estado falham em cumprir seu dever de garantir que o direito à educação seja exercido em sua plenitude, conforme preconiza a legislação, mostrando que a concepção almejada, não traduz a realidade.

Gráfico 6: A escola que você trabalha oferecia ensino médio noturno antes do tempo integral?



Fonte: Autor

Atestando as palavras de Cambi e Barbosa (2019). Dessa forma, se, de um lado, a concepção almejada incentiva a efetividade por meio de políticas públicas como realizadoras de direitos fundamentais sociais, e com o objetivo de eliminar a pobreza e a miséria, além de diminuir a disparidade social, por outro, convoca os pesquisadores a perceberem a perspectiva de uma sociedade mais equitativa em cada atividade de análise.

Levando-nos a próximo Subcategoria Invisibilidade da condição de aluno trabalhador, com o código (C2.2_invisibilidade). Um dos aspectos mais críticos dessa questão é a invisibilidade da condição de aluno trabalhador dentro do ambiente escolar. A maioria das escolas de tempo integral opera sob a falsa premissa de homogeneidade, assumindo que todos os estudantes têm condições de dedicação exclusiva aos estudos. A realidade do trabalho, com seus horários, regras e

exigências, é ignorada ou relegada a um problema individual. Não há um sistema efetivo de identificação e mapeamento desses alunos, e o tema é frequentemente omitido nas discussões do PPP, e relatado por P8, na questão Q10, *“Pelos relatos que ouço dos meus pares, a escola de tempo integral visou um depósito de gente, sem cumprir sua finalidade primeira”*. Essa falta de reconhecimento impede a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e de apoio, condenando o aluno trabalhador a uma luta solitária por conciliação.

Essa mesma invisibilidade se estende à ausência de mecanismos de proteção eficazes contra a exploração. Ao não reconhecer formalmente a dupla jornada do aluno, a escola perde sua capacidade de atuar como agente de vigilância social e protetora, criando uma sensação de falta de amparo no estudante, onde a família e a escola abdicam de sua atenção, percebido por P4, na questão Q9, *“Sim, pois tirou as responsabilidades dos pais e as passou pra escola”*, e reforçada por P12, na questão Q11, *“Por fim, há pais que enxergam na escola de período integral uma forma de “se livrar” dos filhos, pois não aguentam a presença deles em casa”*.

Além da falta de proteção direta, a invisibilidade da condição de aluno trabalhador também se manifesta na falta de articulação entre as políticas curriculares e as demais áreas sociais. O regime de tempo integral foi muitas vezes implementado sem uma análise prévia e estratégica das condições socioeconômicas dos estudantes que seriam afetados. Não foram criados mecanismos de flexibilização curricular ou programas robustos de assistência estudantil, como bolsas de permanência. A ausência de suporte financeiro adequado mantém a pressão para o trabalho precoce, provocando uma resistência dos alunos ao pertencimento do espaço escolar, como visto no gráfico 7, invalidando, na prática, a proposta inclusiva e equitativa do ensino em tempo integral para os mais vulneráveis.

Gráfico 7: Há resistência dos estudantes em permanecer o dia todo na escola?



Fonte: Autor

Portanto, percebo que a superação do conflito entre tempo integral e trabalho exige o rompimento definitivo dessa invisibilidade, transformando o aluno trabalhador em um sujeito de direitos reconhecido e amparado. É necessário que o sistema educacional implemente políticas de flexibilização pedagógica e curricular que sejam verdadeiramente compatíveis com as necessidades de jornada. Além disso, a alocação de recursos e bolsas de permanência é fundamental para aliviar a necessidade financeira que impulsiona o trabalho precoce. A escola deve assumir seu papel protetivo e de apoio, garantindo que o direito à educação integral seja harmonizado com o direito à dignidade e à sobrevivência, assegurando que nenhum jovem seja forçado a escolher entre a subsistência e a sua formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar as visões de educadores sobre a permanência e a desigualdade do aluno trabalhador no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral em Dourados/MS, com foco na expansão da Escola de Ensino em Tempo Integral, sobre a oferta da Educação em período Noturno e o cotidiano do Aluno Trabalhador, sob a perspectiva dos educadores de Dourados/MS. A investigação buscou desvendar o impacto da expansão da jornada escolar em um público cuja realidade socioeconômica impõe a conciliação entre estudo e trabalho.

Os resultados da pesquisa revelaram uma profunda contradição entre a política do Ensino Médio em Tempo Integral e a realidade social do aluno trabalhador, estruturada nos seguintes pontos. Incompatibilidade unânime de que o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral não atende adequadamente o jovem trabalhador (Q17), configura-se como o achado mais significativo é o consenso absoluto dos educadores. Essa incompatibilidade atua como um fator de exclusão seletiva, dificultando a permanência e elevando o risco de evasão (A.2.2_faltas_evasão).

Imperativo da sobrevivência, o trabalho é motivado predominantemente pela necessidade econômica (A.1.1.necessidade), e não pela escolha de carreira. O relato do P12, sobre a necessidade de "escolher entre comer e estudar", sintetiza como a exigência de tempo integral viola a base material da vida do estudante.

Invisibilidade e fragilidade da formação, a condição de vulnerabilidade do aluno trabalhador é frequentemente invisível para o sistema (C.2.2_invisibilidade). Essa invisibilidade é reforçada pela fragilidade na Formação Continuada (Q19), que se mostrou fragmentada e assistemática, indicando que os educadores não estão sendo devidamente instrumentalizados para lidar com as complexidades pedagógicas e sociais desse público.

Protagonismo docente como resistência, apesar das falhas estruturais do modelo (B.1.3_Sobrecarga) e da carência de formação o Eixo B, (B.2.1_atividades_significativas) indica que o professor emerge como um protagonista que, por meio de iniciativas individuais, busca criar experiências pedagógicas valiosas. Esse protagonismo, contudo, é uma resistência micropolítica que não resolve o problema da incompatibilidade temporal.

Os resultados exigem uma revogação urgente da política de Ensino Médio em Tempo Integral em Mato Grosso do Sul, em especial a Resolução/SED (2021) e suas posteriores, no que tange à equidade. As principais implicações são; Flexibilização

estrutural, é fundamental a criação de modelos híbridos de Ensino Médio em Tempo Integral, ou a reativação de um período noturno com qualidade equiparável, nas unidades que concentram alta demanda de alunos trabalhadores.

Políticas públicas que revejam a rigidez do Ensino Médio em Tempo Integral e assegurem, com urgência, a oferta e o investimento em um Ensino Médio Noturno de qualidade nestas unidades, devidamente articulado com as necessidades e o percurso formativo do aluno trabalhador. Garantir o noturno não é retroceder, mas sim um ato de equidade e de reconhecimento da diversidade da classe estudantil, transformando o direito à educação em uma realidade para todos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Políticas de permanência devem ser implementados, ou seja programas de auxílio financeiro direto como bolsas de permanência, que compensem o salário do aluno trabalhador, garantindo que o tempo dedicado à escola não signifique a perda do sustento próprio ou familiar. Sem essa compensação, o Ensino Médio em Tempo Integral continuará a ser uma política de reprodução da desigualdade.

A política deve reconhecer formalmente o aluno trabalhador, não remunerado ou autônomo, criando normativas que permitam a flexibilização de horários de chegada/saída e avaliações diferenciadas, mitigando o impacto do cansaço (A.2.1_cansaço).

O estudo aponta para a necessidade de suporte formal ao protagonismo docente e à superação da invisibilidade, com formação continuada obrigatória, pois é essencial que a formação continuada (Q19) seja sistemática e obrigatória, focando na realidade socioeconômica do aluno trabalhador, nas metodologias de flexibilização curricular e nas implicações legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dos direitos laborais do jovem (C.2.1_direitos_violados).

A prática pedagógica deve incorporar a discussão sobre o cansaço (A.2.1_cansaço) e o estresse do aluno, oferecendo espaços de escuta, estratégias de recuperação de conteúdo e métodos avaliativos que valorizem o aprendizado, e não apenas a frequência. O professor deve ser um agente ativo no combate à evasão.

As limitações deste trabalho residem, primariamente, na restrição do universo de pesquisa. A análise se baseou exclusivamente na perspectiva de 12 educadores de Dourados/MS, o que, embora tenha garantido a profundidade da análise qualitativa, impede a generalização dos resultados para toda a rede estadual. Além disso, a ausência da perspectiva do próprio aluno trabalhador e da gestão escolar

limitou a triangulação dos dados sobre a eficácia das atividades (B.2.1_atividades_significativas) e a aplicação da estrutura (B.2.2_estrutura_escolar).

Considerando as limitações e os achados, sugere-se a continuidade da investigação com os seguintes focos: A perspectiva do aluno trabalhador, realizar estudos de caso com os próprios alunos trabalhadores do Ensino Médio em Tempo Integral, investigando suas experiências, estratégias de conciliação e sugestões para a flexibilização do modelo.

Realizar um estudo quantitativo que compare as taxas de evasão e reprovação entre alunos trabalhadores matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral e no Ensino Médio Regular, validando estatisticamente a tese da exclusão.

Realizar uma pesquisa-ação com foco na implementação e avaliação de um programa de formação continuada específico sobre a condição do aluno trabalhador no Ensino Médio em Tempo Integral, medindo seu impacto na flexibilização curricular e na percepção de acolhimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Políticas Educacionais e Desempenho Escolar nas Capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.

ANTUNES, Ricardo. PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo. Ed. Cortez, 2018. (Coleção questões da nossa época; v. 58).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Edições 70. Uma chancela de Edições Almeida S.A. ISBN 4º Ed. Lisboa. Portugal. 2020.

BENITES, Maria Tereza Martins Greff; SANTOS, Elka Monaliza da Silva; CALIXTO, Vivian dos Santos; Contos acerca dos/nos encantos e desencantos da/na reforma do “Novo Ensino Médio”: o que se mostra da/na percepção de professores de Química em formação; - **Revista de Iniciação à Docência**, v. 9, n. 1, 2024, e15420, Vitória da Conquista; Bahia - ISSN 2525-4332 – DOI:10.22481/riduesb.15420.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp. Covilhã, 2009.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Diário Oficial. Ano CXXVI nº 191-A. Quarta-Feira, 5 de Outubro de 1988. BRASÍLIA – DF.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2ª edição. Edição atualizada até 19/6/2015.

CAMBI, Eduardo. BARBOSA, Victor Hugo de Araújo. Desigualdade Social e Erradicação da Pobreza. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**. Volume 39.1. Pág. 227-242 — Jan./jun. 2019.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE** – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010

EDVIRGES, Lidianne Cabral. **Educação em Tempo Integral: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul**. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. CAMPO GRANDE, MS. 2021.

FERNANDES, Florestan. 1920 – 1955. **A Integração do Negro na Sociedade de Classe**. (o legado da raça branca). Vol. 1. 5º Ed. Editora Globo. São Paulo/SP. 2008.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da Educação Escolar no Brasil**. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). Conhecimentos pedagógicos. 44 pag. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2009.

FREIRE, Paulo, **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed. - São Paulo/SP, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, Renan Santos. SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A Reforma em Curso no Ensino Médio Brasileiro e a Naturalização das Desigualdades Escolares e Sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020 e-ISSN: 1809-3876

INE; Instituto Nacional de Estatística; Direção Nacional Morandé 801 Piso 2, Santiago, Chile RUT: 60.703.000-6 Código postal: 8340148; Site:

<https://www.ine.gob.cl/press-room/news/2025/03/28/the-first-results-of-the-2024-census-18-480-432-people-enumerated-in-chile-and-an-increasing-trend-in-population-aging>; acessado em 18/12/2024, hs. 21:04.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo/SP. Atlas. 2002.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 Cadernos do cárcere: caderno 11 (XVIII): 1932 - 1933: introdução ao estudo da filosofia / Antonio Gramsci ; tradução Giovanni Semeraro, Rodrigo Lima. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

IPOSITO, Juliana Chioca. EDDINE, Eder Ahmad Charaf. Escola de Tempo Integral: Algumas Concepções Críticas e Uma Proposta de Prática Docente. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais** ISSN 2238-3565 v.10, n.6, p.1-17, dez., 2021 – Edição Especial. I SILCE - Novo Normal: Artes e Diversidades em Isolamentos.

LDB. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 pag. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação.

LDB. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 09 pag. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **LEI Nº 4.973, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016**. Publicada no Diário Oficial nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016, página 6. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", e dá outras providências.

POCHMANN, Marcio. Desestabilização do trabalho. **Saúde Debate** | Rio De Janeiro, V. 42, N. Especial 3, P. 67-77, Novembro 2018. DOI: 10.1590/0103-11042018S306.

SANTOS, Danielle Pereira Gonçalves Dos. **Exclusão Social: Um Olhar Sobre A Educação De Jovens E Adultos A Partir Das Obras De Carolina Maria De Jesus E Paulo Freire**. João Pessoa – PB. 2017.2

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto. SANTOS, Maria do Socorro dos. MESQUIDA, Peri. Do Conceito de Educação à Educação no Neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SAVELI, Esméria Lourdes. A Educação Obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis Educacionais delas Derivadas. Aprovado em 05/04/2010. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 10 - n. 2 - p. 129-146 / mai-ago 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; A relação entre educação e cidadania em Paulo Freire e Dermeval Saviani: reflexões sob a ótica de Hannah Arendt; **Revista Tempos e Espaços em Educação**; São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 26, p. 219-240, jul./set. 2018; <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i26.7134>

SED. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO/SED Nº 3.958, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2021.** Publicado no Diário Oficial n. 10.710, de 17 de dezembro de 2021, páginas 129-137. Revogada pela Resolução/SED n. 4.115, de 14 de dezembro de 2022.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. SILVA, Katharine Ninive Pinto. **O Programa de Educação Integral no Ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações.** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 185-201, maio/ago. 2019.

SOUZA, Marcio Henrique Francisco de. A educação e a desigualdade social no Brasil: um estudo das influências recíprocas. **Revista Científica Di Fatto**, ISSN 2966-4527. Edição 5. Ano: 2025.

SOUZA, Maria Isabele Duarte de. SILVA, Maria do Rosário de Fátima e. Pobreza, Desigualdade Social e Território: ambiência de atuação da Política Pública de Assistência Social. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa/PR, v. 19 (2), p. 1-17, e10954, 2019.