

## ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM OLHAR DA ESTAGIÁRIA SOBRE OS OBSTÁCULOS NA APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Cristiane Lançanova Maia <sup>1</sup>  
Eliziane da Silva Dávila <sup>2</sup>  
Catiane Mazocco Paniz <sup>3</sup>

### RESUMO

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil, baseada em normativas como a LDB, PNE e o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), visa a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Este artigo analisa, sob o olhar de uma estagiária de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul, as tensões e os desafios pedagógicos da aplicação deste modelo. Este trabalho foi desenvolvido no ano de 2025 através do Estágio Curricular Supervisionado de Observação e de Regência, ambos referente ao Ensino Médio, através da observação e registros dos espaços da instituição; entrevistas/questionários com a comunidade escolar; leitura e análise do PPP da escola além das aulas ministradas em uma turma. Através destas atividades foi possível verificar uma profunda dicotomia entre a excelência da proposta curricular e as fragilidades estruturais de sua execução. O modelo teoricamente investe no protagonismo estudantil e na redução de desigualdades, mas sua concretização é comprometida pela precariedade das condições de trabalho docente. Foram observados: sobrecarga e adoecimento de docentes; carência de profissionais, que impede a operacionalização da diversidade curricular; e ausência de formação específica para componentes não técnicos. Tais falhas sistêmicas resultam na descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem, com mudanças frequentes de horários, cancelamento de aulas e alta infrequência/sonolência discente. O desinteresse dos estudantes é interpretado como uma desconexão com o formato imposto. A experiência destaca que o EMTI muitas vezes se concentra na extensão da jornada (tempo integral) sem alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo. O trabalho conclui que, para que o modelo supere os desafios e promova a aprendizagem significativa, é fundamental garantir um número mínimo de profissionais, combater a sobrecarga e proporcionar a articulação entre teoria e prática, conforme o ideal da proposta Ensino Médio em Tempo Integral.

**Palavras-chave:** Ensino em Tempo Integral; Estágio de Regente; Sobrecarga docente.

<sup>1</sup> Cristiane Lançanova Maia, Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul – IFFar-SVS [cristiane.2022012422@aluno.iffar.edu.br](mailto:cristiane.2022012422@aluno.iffar.edu.br)

<sup>2</sup> Eliziane Da Silva Dávila, Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Docente no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul – IFFar-SVS, coautor 1 [eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br](mailto:eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br)

<sup>3</sup> Catiane Mazocco Paniz, Doutora em Educação em Ciências, Docente Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul – IFFar-SVS, coautor 2 [catiane.paniz@iffarroupilha.edu](mailto:catiane.paniz@iffarroupilha.edu).



## INTRODUÇÃO

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil representa uma das transformações mais significativas da política educacional contemporânea, fundamentada em marcos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação, o Plano Nacional de Educação e, recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023). Este modelo visa a formação integral do estudante em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, promovendo o protagonismo juvenil através de componentes diversificados como as Práticas Experimentais. Alinhada à Base Nacional Comum Curricular, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 define essa formação como um processo intencional voltado à autonomia e à construção do projeto de vida (BRASIL, 2018).

Contudo, a vivência de estágio no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho, em São Francisco de Assis/RS, durante o ano de 2025, revelou uma profunda dicotomia entre a proposta normativa e a realidade prática. Embora o modelo possua potencial para reduzir desigualdades, sua concretização é dificultada pela carência de profissionais e pela sobrecarga docente, resultando em um cenário de adoecimento e precarização do trabalho. Tais condições comprometem a operacionalização das atividades e refletem diretamente no desinteresse e na infrequência discente, evidenciando uma desconexão entre o formato escolar imposto e as necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, observa-se que a política de tempo integral tem se concentrado na mera extensão da jornada, distanciando-se do desenvolvimento pleno previsto pelo Referencial Curricular Gaúcho, que preconiza o atendimento digno e a integralidade em todas as dimensões do ser (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Assim, o presente artigo propõe analisar, sob a ótica da estagiária de licenciatura, as tensões pedagógicas e os desafios estruturais que prejudicam o potencial transformador desse modelo, destacando como a falta de recursos humanos e a sobrecarga de trabalho limitam a efetividade da educação integral.

## METODOLOGIA



A presente produção caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico. Segundo Jara (2006), a sistematização de experiências permite uma interpretação crítica sobre os processos vivenciados, indo além da mera descrição de eventos para a compreensão dos fatores que influenciam a realidade educacional.

A fundamentação metodológica deste trabalho se delinea como um relato de experiência de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico. O cenário da prática foi uma instituição de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Sul, onde o estágio curricular de regência percorreu o primeiro e o segundo semestres de 2025. O acompanhamento pedagógico concentrou-se, especificamente, no componente curricular de Biologia e na disciplina complementar de Práticas Experimentais, envolvendo como sujeitos de observação os estudantes do Ensino Médio e o corpo docente da área de Ciências da Natureza.

Para a construção deste relato, os dados foram colhidos por meio da observação participante, que permitiu o registro das dinâmicas escolares cotidianas, com ênfase nas frequentes alterações de horários, na ausência docente e no comportamento discente, marcado por episódios de sonolência e infrequência. Complementarmente, utilizou-se o diário de campo para anotações sistemáticas, especialmente durante as quatro semanas de maior descontinuidade pedagógica ocasionada por eventos climáticos e cancelamentos de aulas.

A coleta de informações foi enriquecida por conversas informais com os estudantes, que ofereceram percepções valiosas sobre a articulação entre a teoria e as atividades de laboratório. Toda a análise dos episódios vivenciados buscou o diálogo com o referencial teórico da aprendizagem significativa, permitindo uma interpretação crítica sobre como as fragilidades estruturais e a sobrecarga profissional impactam o processo de ensino-aprendizagem na realidade do tempo integral.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil fundamenta-se em um alicerce normativo que vai da LDB ao recente Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023). Este modelo visa a formação integral, definida pela Resolução CNE/CEB nº



3/2018 como o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais para a construção do projeto de vida (BRASIL, 2018). No Instituto Estadual de Educação Salgado Filho, essa proposta busca materializar-se em componentes como Estudos Orientados e Práticas Experimentais, que o Referencial Curricular Gaúcho (2020) aponta como essenciais para o protagonismo estudantil.

Entretanto, a prática revela desafios estruturais severos. Observou-se que docentes de componentes como Estudos Orientados frequentemente carecem de formação específica, atuando em áreas fora de sua graduação original. Essa realidade confronta o pensamento de Imbernón (2002), ao destacar que o professor não deve ser apenas um técnico que implementa inovações prescritas, mas um profissional que participa criticamente da mudança em seu contexto. A precarização acentua-se pela falta de recursos humanos: a infraestrutura física adequada da escola não compensa a sobrecarga e o adoecimento docente, gerando um ciclo de licenças e cancelamentos de aulas que comprometem a continuidade pedagógica (ESTEVES; TORRES; SOUTO, 2013).

Essa instabilidade reflete no desânimo discente, manifestado pela infrequência e apatia em sala de aula. Durante a regência, a presença de apenas três alunos em turmas de dezessete evidenciou o distanciamento entre a "forma escolar" e o interesse dos jovens. Como analisa Charlot (2000), o desinteresse não é pelo saber em si, mas pela desconexão com o formato institucional imposto. Um episódio emblemático ocorreu com um estudante infrequente que questionou a relevância de uma atividade; a resposta pedagógica buscou deslocar o foco da punição para a autorresponsabilidade, reforçando que o aprendizado só ocorre quando o aluno atribui sentido ao ato de estudar.

Diante deste cenário, a missão de educar, como defende Nóvoa (2009), deve ser um ato de inclusão que permita ao jovem ultrapassar fronteiras sociais. Contudo, para Edgar Morin (2000), a eficácia dessa formação integral exige um pensamento complexo que una os conhecimentos, o que é dificultado pela fragmentação curricular e pela carência de profissionais. Shulman (1987) reforça que o ensino exige um "conhecimento pedagógico do conteúdo" que vai além da gestão comportamental; sem condições adequadas de trabalho e formação continuada que considere o docente como sujeito de sua própria prática (IMBERNÓN, 2010), o EMTI corre o risco de tornar-se apenas uma extensão quantitativa da jornada, sem a profundidade qualitativa necessária para a transformação social.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização das experiências vivenciadas durante o estágio na escola Estadual, permitiu identificar categorias analíticas que revelam o contraste entre a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a realidade das práticas escolares. A primeira categoria de análise refere-se às condições de trabalho e saúde docente, em que se observaram alterações constantes de horários e um alto índice de licenças médicas motivadas por sobrecarga. Esse cenário empírico evidencia um ciclo de adoecimento — com indícios de Síndrome de Burnout — que resulta na descontinuidade do planejamento de ensino.

Conforme observam Esteves, Torres e Souto (2013), a infraestrutura física isolada não garante a qualidade educativa se não houver um dimensionamento adequado do quadro de pessoal, visto que a intensificação do ritmo de trabalho prejudica diretamente a motivação de todos os envolvidos no processo.

A segunda categoria emerge da análise da articulação entre teoria e prática, especificamente no componente de Práticas Experimentais. Os dados observados mostram que as atividades de laboratório foram severamente limitadas, exemplificadas pelo episódio da coleta de água de um rio local que não se desdobrou em análise científica sob o pretexto de que a teoria deveria, obrigatoriamente, preceder a prática. Essa fragmentação do conhecimento ignora os pressupostos da Aprendizagem Significativa defendidos por Ausubel.

De acordo com Moreira e Masini (2006), para que o conhecimento seja assimilado, ele precisa ancorar-se em "subsunoçores" relevantes na estrutura cognitiva do aluno. Ao isolar a prática do conteúdo acadêmico, a escola perde a oportunidade de criar conexões que deem sentido ao saber, reduzindo o currículo diversificado a uma mera extensão burocrática da jornada escolar.

A terceira categoria analítica foca no engajamento e sentido do aprendizado, manifestado pelos elevados índices de sonolência e infrequência discente. A observação de turmas de dezessete estudantes com a presença de apenas três alunos em determinados períodos revela uma profunda desconexão entre a "forma escolar" e o projeto de vida dos



jovens. Sob a ótica de Charlot (2000), o desinteresse discente é, muitas vezes, uma resistência a um formato institucional que não consegue conferir relevância ao conhecimento apresentado. Sem uma mediação docente ativa e constante, capaz de instigar o protagonismo, as atividades tornam-se mecânicas e desprovidas de significado. Como destaca Moreira (2011), o sentido do aprendizado reside na disposição do aluno em aprender, o que é diretamente influenciado por um ambiente escolar dinâmico e pela presença mediadora do professor.

Por fim, a análise da gestão do tempo integral aponta para um transtorno operacional onde o cancelamento de períodos e a atuação docente por "notório saber" em componentes não técnicos fragilizam a proposta holística do modelo. A intervenção pedagógica realizada durante a regência, ao dialogar sobre autorresponsabilidade com alunos em situação de vulnerabilidade, buscou resgatar a missão da educação como um ato de inclusão e mobilidade social, conforme defendido por Nóvoa (2009). Entretanto, a superação desse cenário de precarização exige que os docentes deixem de ser apenas executores de inovações prescritas e tornem-se sujeitos de sua própria formação e prática profissional (IMBERNÓN, 2002). A implementação efetiva do EMTI depende, portanto, de políticas públicas que integrem investimentos estruturais à valorização do magistério, garantindo que a jornada ampliada resulte em desenvolvimento integral e não apenas em permanência física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio no Instituto Estadual de Educação Salgado Filho escola modelo na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil, apesar de ser um pressuposto importante na educação, pois visa a formação integral, enfrenta um abismo entre o ideal normativo e a realidade operacional. A proposta, alinhada à LDB, PNE e BNCC, que visa o desenvolvimento pleno do estudante (físico, cognitivo e socioemocional), é consistentemente fragilizada pelas deficiências estruturais e pela precariedade das condições de trabalho.

O modelo, embora fundamentado na visão essencial de formação integral do estudante, frequentemente se limita à extensão da jornada escolar, sem concretizar a



verdadeira Educação Integral. A evidência primária dessa falha reside nas deficiências estruturais e pedagógicas, onde a carência de profissionais impõe uma sobrecarga docente que gera adoecimento, a (re)alocação inadequada de professores e, conseqüentemente, a descontinuidade pedagógica por cancelamentos e mudanças de horário, comprometendo a qualidade do ensino. O fracasso da diversificação curricular é notório, com componentes essenciais como Práticas Experimentais e Estudos Orientados perdendo sua efetividade devido à ausência de mediação constante e qualificada, impedindo a aprendizagem significativa ao desvincular teoria e prática (Ausubel). Tais falhas no sistema ocasionam no desengajamento discente, manifestado pela alta infrequência e sonolência, sinalizando uma desconexão dos estudantes com um formato escolar que não consegue entregar a proposta diversificada e engajadora prometida.

Para que a política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) cumpra seu potencial de reduzir desigualdades e fomentar o protagonismo estudantil, é necessário que as autoridades invistam urgentemente em um suporte estrutural que atualmente é deficiente nas escolas. Isso exige a garantia de um número mínimo de profissionais para atender integralmente a matriz curricular diversificada, a melhoria das condições de trabalho e saúde dos docentes — combatendo a sobrecarga que leva ao adoecimento — e, de forma essencial, a formação continuada e específica para os componentes não técnicos, alinhada à concepção de desenvolvimento integral. Sem essa base estrutural, o EMTI, apesar de ser um avanço conceitual na educação brasileira, não passará de uma política que estende a jornada escolar sem promover a verdadeira Educação Integral, deixando o ideal de um estudante plenamente formado apenas no âmbito teórico.

Além disso, faz-se necessário pensar e implementar atividades diferenciadas para o ensino integral, que desenvolvam de maneira integral os estudantes, como por exemplo, atividades de cunho cultural e esportivo, tornando o tempo escolar mais dinâmico e mais significativo.

Reiteramos a importância das Políticas Públicas para a educação no Brasil. No entanto, elas precisam vir em consonância com investimentos estruturais, formação e valorização docente, caso contrário, sua implementação pode ficar comprometida, não atendendo as necessidades da comunidade escolar.



## AGRADECIMENTOS

À Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) – Campus São Vicente do Sul, pelas oportunidades concedidas e pelo suporte durante a trajetória acadêmica. Às professoras orientadoras deste trabalho, expressei minha gratidão pelo acompanhamento técnico, incentivo e pelas valiosas contribuições que viabilizaram a construção deste artigo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. P. De; Souza, M. De F. M. Guimarães, K. R. C. **A implementação da educação integral em tempo integral no contexto brasileiro: uma revisão da literatura.** CONTRIBUCIONES A LAS CIÊNCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e 6687, 2024. DOI: 10.55905/rec conv.17 n.5-052. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6687>. Acesso em: 19 nov. 2025.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Brasília: FNDE, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae> Acesso: 24 de maio de 2025.

BRASIL **Lei Federal 13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso: 14 de maio de 2025.

BRASIL Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Brasília: FNDE, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae> Acesso: 24 de maio de 2025.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 de novembro de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 24 de junho de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 77, 22 nov. 2018. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 23 de novembro de 2025.

BRASIL **Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso: 14 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 ago. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm). Acesso em: 24 de novembro de 2025.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Tempo de escola e qualidade na educação: a proposta de tempo integral.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 101-124, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso: 19 de novembro de 2025.



CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Lincoln Mansur; Marques, Adílio Jorge; SOUZA, Dominique Guimarães de. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e o ensino de História.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 31, 26 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/a-teoria-da-aprendizagem-significativa-e-o-ensino-de-historia> Acesso: 16 de junho de 2025, às 10:33.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón. - 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências.** Tradução de: Guanaes, S. A. G. Brasília: MMA, 2006. 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação).

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS). Portaria SEDUC/RS n.º 366, de 7 de maio de 2025. **Dispõe sobre Estabelece os critérios e diretrizes de acompanhamento dos registros da situação da frequência escolar e do resultado final dos estudantes nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** Diário Oficial do Estado, n. 86. Disponível em: <https://diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1258566>. Acesso em: 19 de novembro de 2025.

RAMOS, Mozart Neves, **Educação: a trilha inacabada** / Mozart Neves Ramos. São Paulo : Moderna, 2023.



RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2025.

SILVA, H. I.; Gaspar, M. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

TEIXEIRA, A. (1977). **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

VASCONCELLO, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7ª Edição. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad – 1, 2000.

