



**X ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**  
**Diálogo e Alteridade: a potência da horizontalidade entre**  
**escola e universidade**  
**Montes Claros – Minas Gerais**  
**Outubro/novembro de 2024**

**ENTRE PRÁTICAS MATEMÁTICAS E DOCUMENTOS: um estudo no âmbito**  
**da educação integral e(m) tempo integral**

**Ana Flávia Siqueira Pinto Dias<sup>1</sup>**

**André Augusto Deodato<sup>2</sup>**

**RESUMO**

A presente comunicação se deriva de uma pesquisa de mestrado, em andamento, no âmbito da educação integral e (m) tempo integral. O estudo teve como foco uma escola no interior de Minas Gerais que adotou o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Ela teve como objetivo investigar aproximações e distanciamentos entre as propostas dos documentos orientadores e as práticas matemáticas em uma disciplina do EMTI. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi dividida em duas etapas: análise documental e observação. Utilizou-se diário de campo e entrevistas para produção de dados. O referencial teórico envolve autores da Educação Integral, na perspectiva sócio-histórica, e da Educação Matemática, que consideram as práticas matemáticas como práticas sociais. Foram analisados dois documentos (Manual de Atividades Integradoras e Resolução SEE nº 4.908), com foco na disciplina de Nivelamento de Matemática. A observação das aulas revelou que, quando o professor se distanciava das orientações documentais, era para atender demandas locais, indicando uma busca por uma formação integral dos discentes. Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral. Educação Matemática. Educação Integral e(m) Tempo Integral. Práticas Matemáticas. Documentos Orientadores.

**INTRODUÇÃO**

O Ensino Médio (EM) tem passado por uma reformulação na estrutura de sua organização. A alteração se dá por meio da Lei Federal nº 13.415 (Brasil, 2017) que passa a organizar o currículo do Ensino Médio em duas vertentes principais, quais sejam: “Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 2017, p.16).

Além dessa alteração de estrutura, a Lei nº 13.415 também versa sobre a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Compete acrescentar que nessa mesma lei, apresenta-se uma

---

1 Mestranda da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: ana.siqueira2@aluno.ufop.edu.br.

2 Docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: andre.deodato@ufop.edu.br.

ideia de formação integral do indivíduo, qual seja: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (Brasil, 2017, p. 2).

Ainda em consonância com essa legislação, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018), responsável pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM caracteriza alguns termos necessários para compreensão geral dos documentos referentes a tais atualizações. Essa Resolução assevera que:

I - Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos [...]; II - Formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino [...] (Brasil, 2018, p. 2);

Nesse horizonte, de maneira abrangente, Pestana (2014) e Coelho (2009) compreendem que a Educação Integral pode ser entendida a partir de diferentes visões (conservadora, liberal, socialista). Influenciadas por essas visões, identificamos na atualidade, duas concepções que colocamos em relevo: a concepção sócio-histórica e a concepção contemporânea. A sócio-histórica tende a entender a Educação Integral como a formação ampla do ser humano, ao passo que a contemporânea, como aponta Coelho (2009, p.1), pode ser entendida como o dualismo presente entre “educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo”.

Compreendemos, como evidenciam Silva e Flach (2017) e Santos (2023), que a Educação Integral pode ser vista pelo prisma da omnilateralidade, ou seja, pelo anseio do desenvolvimento do indivíduo mirando a totalidade de suas capacidades. Ademais, coadunamos com a ideia de Educação Integral pautada em um ideal emancipador que, para Silva e Flach (2017, p. 718), significa “superar as práticas e compromissos hegemônicos e propor um novo caminhar, que possibilite a chegada em outra forma de sociabilidade”.

Tais ponderações e perspectivas, algumas vezes, são simplificadas na

ideia de que Educação Integral significa apenas uma ampliação do tempo na escola. Compete elucidar que tal fato já está inclusive criticado nos documentos mais atuais que abordam a temática. Por exemplo, o texto produzido por ocasião da Conferência Nacional de Educação assevera:

Ainda, vale afirmar que a ampliação da carga horária não é suficiente para a superação dos desafios para a educação, nem das desigualdades ou vulnerabilidades sociais, nem para atingimento dos preceitos constitucionais (Brasil, 2024, p.59).

Isso posto, pode-se dizer que o tempo integral está bem definido pelo Decreto nº 6.253/2007, segundo o qual uma escola de tempo integral é aquela que tem “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007, p.1). Além disso, o decreto de Lei, nº 14640, atualiza a definição de tempo integral ao considerar que se enquadra nesse caso: “[...] o estudante [que] permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo” (Brasil, 2023).

Nesse horizonte, preocupados, sobretudo, com a dimensão das práticas, nos perguntamos: “Que práticas matemáticas têm sido vivenciadas em uma escola do interior de Minas Gerais que aderiu ao EMTI?”. Para responder tal questionamento, estabelecemos como objetivo da pesquisa: investigar aproximações e distanciamentos entre a proposta dos documentos orientadores e as práticas matemáticas realizadas no âmbito de uma disciplina do EMTI.

Para atender a esse objetivo, o presente artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, está organizado em 6 (seis) seções. Depois da introdução, colocamos em relevo, em duas delas, o referencial teórico, com a apresentação dos conceitos fundantes de nosso estudo; depois disso, apresentamos os documentos orientadores, objeto de nossa análise; em seguida, apontamos os marcos metodológicos da pesquisa; logo após, empreendemos uma descrição analítica seguida da seção de considerações finais.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

Santos (2023) reportando-se a Coelho e Sirino (2018) destaca que tempo integral e Educação Integral “não têm o mesmo significado” e que a confusão dos termos “é politicamente intencional”. Além disso, elucida que é “falso [o] consenso de vinculação dessa noção a uma suposta qualidade da educação, e cada vez mais frequente, ao aumento quantitativo de horas na jornada diária escolar” (Santos, 2023, p. 31).

Nesse sentido, a ampliação sem o devido suporte estrutural escolar ou até mesmo financiamento público, acaba, como bem acrescenta à discussão Algebaile (2009), por “ampliar para menos” as condições de oferta ao ensino, sem que se preocupe necessariamente com a formação integral e completa do indivíduo.

Em prosseguimento, a ideia de formação completa do indivíduo é historicizada por Coelho (2009, p. 85) para quem na Antiguidade, durante a Paidéia grega, já se estaria “consustanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito”. Por sua vez, Cavalieri (2007) argumenta que aqueles que advogam em defesa da Educação Integral a partir da ampliação do tempo escolar, o fazem tendo em vista diferentes razões.

Já Ferreira Jr. e Bittar (2008, p.644) defendem a ideia de que para o desenvolvimento completo do indivíduo se faz necessária “[...] a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas [...]” como também a “[...] totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído [...]”.

Tendo em vista tais perspectivas, cabe acrescentar que nos dias atuais nos aproximamos da concepção de Educação Integral intitulada como “emancipadora” que caminha paralelamente à situação política vivenciada no Brasil. Com isso, tanto quanto Silva e Flach (2017), destacamos que, dadas as contradições do contexto capitalista, é preciso reconhecer e enfrentar o fato de que:

“Enquanto à classe hegemônica a educação é oferecida conforme a ideologia de classe, com as possibilidades mais amplas de desenvolvimento cultural e científico, aos filhos da classe

trabalhadora o direito à educação se restringe às possibilidades elementares de aprendizado [...]" (Silva e Flach, 2017, p. 721).

Assim, ao colocarmos em perspectiva tais posicionamentos, nossa percepção, fundamentada pela afirmação de Santos (2023, p. 34), é de que a ideia de Educação Integral tem se transformado em um slogan nas políticas de ampliação do tempo escolar. Além disso, Santos (2023) destaca que o Estado brasileiro, em conjunto com setores do empresariado, tem construído um consenso em torno do conceito de Educação Integral e de como isso se reflete nas políticas públicas de prolongamento do tempo nas escolas do país. Essa observação ressalta como a noção de Educação Integral pode ser manipulada e moldada de acordo com diferentes interesses, muitas vezes desvinculando-se de suas bases epistemológicas e privilegiando aspectos meramente quantitativos, como a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola, em detrimento da qualidade e abrangência das experiências educativas oferecidas.

## **PRÁTICAS MATEMÁTICAS**

No horizonte de uma Educação Integral em tempo integral, focamos nosso olhar nas práticas matemáticas. Sobre esse conceito, ressaltamos que Vilela (2009) o entende como: “[...] toda ação ou conjunto intencional e organizado de ações físico-afetivo-intelectuais realizadas, em um tempo e espaço determinados, por um conjunto de indivíduos”. Além disso, essas ações são “valorizadas por determinados segmentos sociais” e, portanto, “adquirem uma certa estabilidade e realizam-se com certa regularidade” (Miguel, 2003, p. 27, apud Vilela, 2009, p. 192).

Ademais, Miguel et al(2004, p.82) afirma que as práticas não podem ser entendidas apenas “como atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos”, e também não se limitam “ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades”. As práticas, segundo Miguel (2004), formam-se por uma combinação de quatro elementos: em primeiro lugar, por uma comunidade humana ou conjunto de pessoas; em segundo lugar, por um conjunto de ações realizadas por essas pessoas em um espaço e tempo determinados; em terceiro lugar, por um conjunto de finalidades orientadoras de tais ações; e, por fim, por um conjunto de

conhecimentos produzidos por tal comunidade.

Por sua vez, Almeida (2021, p. 58) - pesquisadora cujo entendimento se aproxima daquele que assumimos - defende a necessidade de “refletirmos acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Matemática, face às especificidades peculiares à modalidade de ensino em Tempo Integral”. Para a autora, as práticas matemáticas são práticas pedagógicas que podem ser interpretadas como “ações pedagógicas intencionais, organizadas para atendimento às expectativas sociais estabelecidas em um dado contexto”. Além disso, a pesquisadora enfatiza que as práticas realizadas em sala de aula têm características advindas da parte pessoal de docência de cada professor, o que justificaria - e até mesmo explicaria - as alterações existentes entre as práticas experienciadas em diferentes escolas.

## **OS DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Com vistas a atender ao objetivo da pesquisa anunciada neste texto, nos debruçamos sobre documentos orientadores produzidos por ocasião do EMTI em Minas Gerais. Para tanto, recorreremos aos documentos disponíveis no site<sup>3</sup> do Currículo Referência de Minas Gerais. Mais especificamente, tais orientações encontram-se na aba “Novo Ensino Médio” e podem ser acessadas em quatro opções, nas seguintes guias: “Documentos Orientadores”; “Links Interessantes”; “Vídeos”; e “Educação Integral”. Para os fins deste artigo, colocaremos em relevo a seção de Documentos Orientadores e a seção de Educação Integral.

Na seção que se refere aos documentos orientadores, encontramos a Resolução SEE nº 4.908. Nela são apresentadas, de forma geral, considerações sobre as diversas modalidades do EM. Em particular, em seu artigo 1º, apresentam-se “as matrizes curriculares que serão adotadas pelas Escolas Estaduais de Minas Gerais, em 2024”.

O documento se organiza em torno de 5 (cinco) seções principais

---

<sup>3</sup> Site de Currículo Referência de Minas Gerais:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Último acesso em: 12/09/2024.

denominadas de títulos, sendo elas: I - Ensino Fundamental; II - Ensino Médio; III - Educação Integral; IV - Das modalidades de ensino; e V - Atividades extraescolares no Ensino Médio.

Tendo em vista o foco da pesquisa, realçamos alguns aspectos do título II que traz orientações sobre o Ensino Médio. No artigo 9º, afirma-se que as “matrizes curriculares do 1º, 2º e 3º anos do EM estão organizadas em duas partes indissociáveis”, quais sejam, a Formação Geral Básica (FGB) que está organizado entre as 4 (quatro) áreas do conhecimento disponíveis na BNCC, e a parte diversificada do currículo, denominada de Itinerários Formativos.

Com um olhar voltado para as disciplinas do tempo integral, percebemos no título III uma nova modalidade da matriz curricular que recebe o nome de Atividades Integradoras. Tal modalidade é de oferta anual e organizada entre os Componentes Curriculares: Nivelamento em Língua Portuguesa, Nivelamento em Matemática, Laboratório de Aprendizagens, Pesquisa e Intervenção, Práticas Experimentais e Estudos Orientados. Cabe acrescentar que para o 1º ano do EM são ofertados componentes de Nivelamento em Língua Portuguesa e o Nivelamento em Matemática. Já para o 2º e 3º ano são ofertadas as demais disciplinas.

Dada a especificidade presente no tempo integral, e pensando no foco da pesquisa em observar práticas matemáticas, selecionamos o componente curricular de Nivelamento de Matemática para ser efetivamente observado e, conseqüentemente, foi definida a observação de aulas do 1º ano do EM.

Já na seção de Educação Integral são apresentadas ponderações gerais sobre a Educação Integral e, mais especificamente, sobre o EMTI. Nela, o documento disponibilizado é denominado de “Manual de Atividades Integradoras” (MAI) (Minas Gerais, 2023).

Efetivamente, sobre as disciplinas de Nivelamento, são apresentadas considerações ao longo de 3 (três) das 43 páginas do documento. Em suas orientações, o documento (Minas Gerais, 2023, p. 37) afirma que o Nivelamento “não é reforço, não é apoio, não é recuperação, não é aceleração e não é Aprofundamento”, mas pode ser considerado como “uma ação pedagógica, para que todos os alunos desenvolvam ou consolidem aquelas habilidades consideradas estruturantes [...] em Matemática”. Ademais, o documento apresenta não só

sugestões de Sequências Didáticas (SDs) que indica para serem utilizadas na disciplina de Nivelamento, mas também as caracteriza a partir de duas diferentes referências (Zabala, 1998; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Logo depois, o documento sugere algumas orientações a serem seguidas para a efetiva implementação das SDs nas escolas. No âmbito dessas informações, estão incluídas a necessidade de uma supervisão atenta dos gestores para a aplicação e monitoramento das sequências. O documento destaca ainda que os professores devem começar o processo com uma avaliação diagnóstica, a fim de identificar as habilidades essenciais para o Ensino Médio, e com base nos resultados dessa avaliação, os docentes podem selecionar as SDs mais indicadas para cada turma. Além de tais orientações, o documento também informa que devem ser disponibilizados, materiais escritos pelos professores, adaptados às necessidades específicas da turma em questão.

Ressaltamos que, no mesmo documento das Atividades Integradoras, são apresentados dois links distintos com as sequências disponibilizadas para Português e Matemática. O link de Matemática conta com um total de 36 sequências didáticas, que são subdividas na versão para professor e na versão para aluno.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Tendo em vista as ações realizadas na pesquisa relatada nesta comunicação, elucidamos que, a nosso ver, ela se aproxima do paradigma qualitativo. Acerca disso, concordamos com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001, p. 131) para quem as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores” e que, portanto, o “seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Assumido tal entendimento, organizamos a pesquisa em duas fases principais. Na primeira, como relatado, realizamos uma análise documental, que segundo Gil (2008, p. 51) “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”, e, portanto, conta com a descrição das orientações dos documentos disponibilizados, pela SEE-MG para a realização da disciplina de



Nivelamento do EMTI. Na segunda, passamos a acompanhar as práticas matemáticas a partir da observação do cotidiano de uma disciplina de Nivelamento em Matemática. Optamos pela observação porque, tanto quanto Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001, p.164), consideremos que ela “permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial”. Além disso, ela se fez necessária para viabilizar a tentativa de encontrar aproximações e distanciamentos do que ocorria nas práticas e o que era recomendado nos documentos.

Assim, para registrar o que encontramos nas duas fases da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos. O primeiro deles, foi um diário de campo entendido “(...) como ferramenta importante na observação (...) evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador” (Mónico *et al*, 2017, p. 726). O segundo, uma entrevista com o professor cujas práticas foram observadas para esclarecimentos de dúvidas que emergiram na observação. Em relação à entrevista, como Batista, Matos e Nascimento (2017, p. 3) vislumbramos que seu uso pode favorecer a compreensão da “(...) subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos”.

## **PRÁTICAS MATEMÁTICAS NO NIVELAMENTO**

Realizamos a investigação em uma instituição de tempo integral que se trata de uma escola pública, pertencente ao estado de Minas Gerais, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e também atende ao Ensino Médio.

Tendo em vista a realidade da escola campo, nos foi informado que ela atendia a três turmas do primeiro ano do EMTI profissional e que na matriz curricular de todas elas constava a disciplina de Nivelamento de Matemática.

Para iniciar a pesquisa de campo, fez-se necessário observar as 3 (três) turmas, regidas pelo mesmo professor, para realização de uma eventual escolha. E em seguida foi selecionada uma turma para observação, essa turma foi escolhida pois a nosso ver, pareceu uma turma mais participativa, na qual os discentes respondiam com mais regularidade às perguntas do professor e, trocavam mais informações verbais entre si.

Na observação foi possível perceber um padrão do método de ensino

utilizado pelo professor que, de forma geral, apresentava para os alunos alguns problemas matemáticos e os resolvia simultaneamente, tal metodologia contava com a participação da turma para que tais exercícios fossem utilizados como esclarecedores de eventuais dúvidas.

Sobre os temas abordados em aula, flagramos os seguintes: Teorema de Pitágoras (observado nas aulas de sondagem) e Expressões Algébricas e Sistemas de Equações. Foi informado pelo professor que, em conversa com a professora regente da disciplina de Matemática da FGB, os alunos apresentavam certa dificuldade em conteúdos que não constavam nas Sequências Didáticas (SDs) disponibilizadas pela SEE. Por esse motivo, teria sido necessário distanciar-se da recomendação do MAI e adiar o início da aplicação das SDs.

Ressaltamos que no link disponibilizado pelo Estado não foi possível encontrar, entre as 36 sequências disponíveis, uma que tratasse sobre os três temas escolhidos pelo professor. Portanto, de um lado, esse fato revela um distanciamento da prática com o documento que indica o uso das SDs. Contudo, o MAI (Minas Gerais, 2023, p. 38) recomenda a que a “elaboração de sequências didáticas específicas para cada necessidade deve ser prática comum para professores”, portanto, pode-se entender que esses problemas e exercícios elaborados pelo docente, em alguma medida sejam entendidos como gérmen de uma sequência didática em elaboração.

Por fim, consideramos que, embora as práticas flagradas, até o momento, no Nivelamento, revelem um modo de organização típico do que nos parece um “reforço” (portanto, em tensionamento com o conceito apontado nos documentos), entendemos que a ação do professor em olhar, antes, para os estudantes e para a professora de Matemática, parece uma preocupação com uma certa formação mais ampla dos discentes, talvez, indicando uma disposição de favorecer espaço para a Educação Integral nesse tempo integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca pelas aproximações e distanciamentos, objetivo desta pesquisa, tendo em vista o que já foi analisado, tem nos sugerido que o professor regente da disciplina de Nivelamento, subverte, a nosso ver positivamente, às orientações dos

documentos ao priorizar as necessidades que reconhece na escola, quais sejam: i) auxiliar a professora de Matemática (da FGB), e ii) auxiliar os alunos a partir de suas dificuldades reais. Tal atitude, em nossa interpretação, dialoga com o conceito de educação integral com o qual coadunamos, principalmente, com a noção de uma formação omnilateral e completa do estudante em questão. Há de se ponderar, contudo, que o modo escolhido para fazer isso (típico do reforço) parece-nos um desafio a ser superado.

Além disso, tendo em vista o observado, entendemos que o modo como a disciplina de Nivelamento foi organizada, principalmente considerando-se a estruturação das Sequências Didáticas, não se mostrou adaptado às especificidades dos diferentes estudantes. Referimo-nos àqueles que demandam atendimento educacional especializado, ou os que evidenciam relação fragilizada com a Matemática, ou mesmo os que mostram desempenho além do esperado.

Assim, tendo em vista os resultados produzidos até o momento, podemos afirmar que a disciplina de Nivelamento, embora componha o tempo integral, parece não caminhar no sentido de uma educação integral.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

## **REFERÊNCIAS**

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALMEIDA, M. L. C. **Escola de Tempo Integral: contributos para as práticas pedagógicas exitosas de professores de Matemática no Ensino Médio**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Piauí, 2021. 165 f.
- ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- BATISTA, E. C. MATOS, L. A. L. NASCIMENTO, A. B. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031
- BRASIL. Documento referência. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Decreto-Lei nº 11.697/23. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministro da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, 2018.

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, L. M. C.C.; SIRINO, M. B. Concepções de Educação Integral: Gestão do Tempo Integral e projetos de sociedade. In: FERREIRA, A.; BERNADO, E.; MENEZES, J. (org.) **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CVR, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MIGUEL, A; GARNICA, A. V. M; IGLIORI, S. B. C; D'AMBRÓSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista brasileira de educação**, p. 70-93, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de atividades integradoras**. Belo Horizonte, 2023.

MÓNICO, L; CASTRO, P. A; PARREIRA, P; ALFERES, V. R. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ 2017**, v. 3, 2017.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista contemporânea de educação**, v. 9, n. 17, p. 24-34, 2014.

SANTOS, C. C. F. **Educação (em tempo) integral? Uma análise do Programa de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)**. Doutorado em Educação instituição de ensino: Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2023.

SILVA, K. C. J. R.; FLACH, S. F. Educação Integral: em defesa de uma concepção emancipatória. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 20, n. 3, p. 717-737, 2017.

VILELA, D. S. Práticas matemáticas: contribuições sócio-filosóficas para a Educação Matemática. **Zetetiké**, v. 17, n. 1, 2009.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar; tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.