

“Por que tem pessoas que não querem ser niveladas”: distanciamentos entre o Manual de Atividades Integradoras e as práticas matemáticas do Nivelamento

Ana Flávia Siqueira Pinto Dias

Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto, MG — Brasil

✉ ana.siqueira2@aluno.ufop.edu.br

 0009-0004-2121-9578


André Augusto Deodato


Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto, MG — Brasil

✉ andre.deodato@ufop.edu.br

 0000-0003-4323-4010



2238-0345 

10.37001/ripem.v16i1.4671 

Recebido • 16/07/2025

Aprovado • 06/03/2026

Publicado • 30/04/2026

Editoria • Edvonete Souza de Alencar 

Veridiana Rezende 

Resumo: O Estado aponta a necessidade de qualificar as práticas matemáticas das escolas de tempo integral. Nessa direção, objetivamos analisar os distanciamentos entre o Manual de Atividades Integradoras (MAI) e as práticas matemáticas observadas no componente curricular Nivelamento. Fundamentada em pesquisadores que versam sobre a Educação Integral e(m) tempo integral e sobre as práticas matemáticas, realizamos uma investigação qualitativa, cujo material empírico foi produzido a partir da análise documental do MAI, da observação das aulas de Nivelamento e de entrevista com o professor desse componente. A análise revelou um distanciamento entre a intenção formativa do docente e a identificada no MAI; ela evidenciou ainda distintos modos de se eleger o conteúdo do Nivelamento. Como contribuição para o campo da Educação Matemática e da Educação Integral e(m) tempo integral, apontamos elementos para uma compreensão crítica das práticas do Ensino Médio em Tempo Integral e para a problematização da noção de Nivelamento.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral. Educação Integral e(m) Tempo Integral. Práticas Matemáticas. Manual de Atividades Integradoras. Nivelamento em Matemática.

"Why some people don't want to be leveled": Discrepancies between the Integrative Activities Manual and mathematics practices in Leveling

Abstract: The State highlights the need to improve mathematical practices within full-time schools. To this end, we aim to analyze the gaps between the Integrative Activities Manual (MAI) and the mathematical practices observed in the "Leveling" (Nivelamento) curricular component. Grounded in research on Comprehensive and Full-Time Education and mathematical practices, we conducted a qualitative investigation. The empirical data were gathered through a documentary analysis of the MAI, observations of Leveling classes, and an interview with the teacher of this component. The analysis revealed a divergence between the teacher's formative intention and that identified in the MAI; it also evidenced distinct approaches to selecting Leveling content. As a contribution to the fields of Mathematics Education and Comprehensive/Full-Time Education, we offer elements for a critical understanding of full-time secondary education practices and for the problematization of the notion of Leveling.

Keywords: Full-Time High School. Integral Education and/in Full-Time Education.

Mathematical Practices. Integrative Activities Manual. Mathematics Leveling.

"Por qué hay personas que no quieren ser niveladas": Distanciamientos entre el Manual de Actividades Integradoras y las prácticas matemáticas de Nivelación

Resumen: El Estado señala la necesidad de cualificar las prácticas matemáticas de las escuelas de tiempo completo. En este sentido, nuestro objetivo es analizar los distanciamientos entre el Manual de Actividades Integradoras (MAI) y las prácticas matemáticas observadas en el componente curricular de Nivelación. Fundamentada en investigadores que versan sobre la Educación Integral y en tiempo completo y sobre las prácticas matemáticas, realizamos una investigación cualitativa, cuyo material empírico fue producido a partir del análisis documental del MAI, la observación de clases de Nivelación y una entrevista con el docente de dicho componente. El análisis reveló un distanciamiento entre la intención formativa del docente y la identificada en el MAI; asimismo, evidenció distintos modos de elegir el contenido de Nivelación. Como contribución al campo de la Educación Matemática y de la Educación Integral y en tiempo completo, señalamos elementos para una comprensión crítica de las prácticas de la Educación Secundaria de Tiempo Completo y para la problematización de la noción de Nivelación.

Palabras clave: Enseñanza Media en Tiempo Integral. Educación Integral y/en Tiempo Integral. Prácticas Matemáticas. Manual de Actividades Integradoras. Nivelación en Matemáticas.

1 Introdução

A pesquisa¹ comunicada neste artigo se insere no contexto da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), instaurando o denominado Novo Ensino Médio, bem como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa alteração, segundo Corrêa e Garcia (2018, p. 607) foi justificada pelos “altos índices de distorção e abandono e as avaliações não satisfatórias” do Ensino Médio.

Assim, o subtexto dessa legislação que aponta na direção de um *Novo Ensino Médio*, em geral, e de um novo Ensino Médio em Tempo Integral, em particular, nos impeliu à realização de uma investigação que colocasse em relevo aspectos relativos às *práticas matemáticas* (Vilela, 2009; Miguel *et al.*, 2004). Há de se destacar que a demanda por acessar e inventariar tais práticas no âmbito das escolas de tempo integral tem sido objeto de reivindicação em outras investigações (Deodato & Pinto, 2025).

Desse modo, o interesse por tais práticas demandou que construíssemos uma ancoragem teórica capaz de subsidiar reflexões relativas à Educação Integral e(m) tempo integral (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009; Deodato, 2017; Silva, 2018; Santos, 2023).

No horizonte dessa fundamentação teórica, destacamos nossa concordância com a afirmação de que “tempo integral e educação integral não têm o mesmo significado” (Santos, 2023, p. 31). Adicionalmente, destacamos ainda que compreendemos que ambos (tempo e educação integral) podem ou não acontecer simultaneamente.

¹ Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, escrita pela primeira autora e orientada pelo segundo autor (Dias, 2025).

Em suma, partilhamos o entendimento de que o tempo integral tem delimitação conceitual determinada por marcos legais (Brasil, 2007; Brasil, 2023) ao passo que Educação Integral revela-se um conceito polissêmico. Pestana (2014), por exemplo, defende que determinadas interpretações de Educação Integral permitem “[...] pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos” (Pestana, 2014, p. 26).

Ademais, importa destacar que este artigo se trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado, na qual construímos um entendimento para o termo práticas matemáticas que aqui mobilizamos, qual seja, as entendemos “como atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos” (Miguel *et al.* 2004, p. 82). Em complemento, a ideia de práticas matemáticas na qual nos apoiamos permite entender tais práticas como ações pedagógicas que são “organizadas para atendimento às expectativas sociais estabelecidas em um dado contexto e, de acordo com o objeto de estudo desta investigação, voltadas para a formação integral do educando” (Almeida, 2021, p. 58).

Isso posto, no contexto da Educação Integral e(m) tempo integral, miramos o Ensino Médio em Tempo Integral e direcionamos nosso olhar para um documento e para um componente curricular específico - pertencente ao bloco de Atividades Integradoras² - e estabelecemos como objetivo analisar os distanciamentos entre o Manual de Atividades Integradoras e as práticas matemáticas realizadas no componente curricular intitulado Nivelamento.

Metodologicamente, para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo tal como entendido por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 131) para quem, nesse tipo de investigação, “[...] pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores”.

Desse modo, de início, realizamos a análise de um documento que não havia recebido *tratamento analítico* prévio de outros pesquisadores, portanto, desenvolvemos, nessa etapa, uma análise documental (Gil, 2008). O referido documento trata-se do Manual de Atividades Integradoras (MAI) e será caracterizado no decorrer deste artigo.

Depois disso, elegemos como escola-campo uma instituição pública, pertencente ao estado de Minas Gerais que tem implementado o programa de Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse campo de pesquisa realizamos a observação (Mónico *et al.*, 2017) de 30 aulas do componente Nivelamento, no período de 09 de abril a 25 de setembro de 2024. Por fim, concluídas as observações, realizamos uma entrevista (Batista, Matos & Nascimento, 2017) com o professor regente da turma e assim construímos o *corpus* de nossa análise.

Para os fins deste artigo, nos deteremos em uma das quatro categorias emergentes desse material, que permitiu colocar em relevo os distanciamentos identificados entre o que se recomendava no MAI e aquilo que se observou nas práticas matemáticas do Nivelamento.

Isso posto, informamos ao leitor que, para atender ao objetivo supracitado, o artigo está assim organizado: depois da introdução, apresentamos o referencial teórico da pesquisa construído para fundamentar discussões relativas à Educação Integral e(m) tempo integral e

² Os componentes curriculares das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral são organizados em dois eixos: Formação Geral Básica (FBG) - composto por componentes atrelados às quatro áreas do conhecimento da BNCC; Itinerários formativos (IF) - componentes que compõem a parte diversificada do currículo. Nesse último, se encontram componentes específicos do EMTI denominados de Atividades Integradoras.

análises sobre as práticas matemáticas. Em seguida, caracterizamos os aspectos metodológicos da investigação e contextualizamos o documento orientador utilizado – Manual de Atividades Integradoras – com um olhar voltado para o Nivelamento em Matemática. Depois disso, discorreremos sobre o cenário das práticas observadas em uma seção na qual evidenciamos os distanciamentos encontrados. Para concluir, encerramos este artigo com uma seção de considerações finais.

2 Educação Integral e(m) tempo integral

A princípio, tendo em vista o contexto em que se insere tanto o Manual de Atividades Integradoras quanto às práticas matemáticas observadas, somos impelidos à tarefa do estabelecimento de uma fundamentação teórica que ajude o leitor a compreender os conceitos de Educação Integral e de tempo integral.

Assim, de início, parece-nos importante ressaltar que identificamos uma confusão intencional na apresentação de alguns termos referentes à concepção do *pensamento integral*. Nessa direção, em concordância com Santos (2023), assumimos o entendimento de que tempo integral e Educação Integral são conceitos distintos, ou seja:

tempo integral e educação integral não têm o mesmo significado, e concordamos com Coelho e Sirino (2018), que a iminência de uma profusão terminológica - educação em tempo integral, tempo integral, educação integral, ensino integral e escola integral, e tantos outros... - é politicamente intencional. Em torno da ideia aparentemente abstrata de educação integral, tem se construído um falso 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).

Assim, na direção da defesa da importância de uma delimitação precisa dos termos antes referidos, reforçamos a ideia de que os termos *tempo integral* e *Educação Integral* não são sinônimos e, portanto, defendemos que não devem ser confundidos.

Além disso, a distinção entre Educação Integral e tempo integral pode ser melhor compreendida quando iluminada por conceitos auxiliares. Por exemplo, Algebaile (2009) faz uso do termo *ampliação para menos* que, em diálogo com o que encontramos em Coelho (2014), pode ser empregado para elucidar a confusão entre Educação Integral e tempo integral. Como as autoras, dado o nosso interesse em analisar *práticas matemáticas* desenvolvidas em uma escola de tempo integral, entendemos ser fulcral explicitar que tais instituições, na busca pela realização de uma Educação Integral, quando não amparadas (inclusive financeiramente) pelo Estado, podem precarizar-se, sobretudo, tendo em vista a dimensão de suas práticas, promovendo uma ampliação do tempo na escola que pode constituir-se *para menos*.

Em diálogo com os estudos de Pestana (2014, p. 26), identificamos duas concepções de Educação Integral que consideramos centrais na discussão sobre a integralidade no desenvolvimento do indivíduo, quais sejam: “a (concepção) sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a (concepção) contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito”. Considerando nosso posicionamento, em favor de uma Educação Integral no viés sócio-histórico, comprometida com o compartilhamento qualificado do conhecimento matemático historicamente acumulado, concordamos com Silva e Flach (2017) e Santos (2023), para os quais uma dessas outras dimensões pode ser elaborada ancorada na noção de omnilateralidade. Em termos mais específicos:

A omnilateralidade é, então, o oposto da unilateralidade. De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008) enquanto a unilateralidade é parcial, fragmentada, focada em poucos aspectos dentre as potencialidades humanas, a omnilateralidade é o desenvolvimento integral, é “[...] 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 [...]” (Silva & Flach, 2017, p. 732 *apud* ³ Ferreira Jr. & Bittar 2008, p. 644).

Desse modo, encontramos ensejo para evidenciar que, nos dias presentes, a compreensão de Educação Integral com a qual operamos aproxima-se do que se intitula de *concepção emancipatória*. Ademais, ancorados no conceito de *omnilateralidade*, nossa análise possibilitou realçar criticamente características das práticas de Nivelamento a serviço de uma lógica de mínimos. Não obstante, realçamos que uma concepção emancipatória, requer uma compreensão política do cenário no qual a Educação (Integral) brasileira está localizada. Segundo Santos (2023), o Estado brasileiro:

tem papel essencial na construção da hegemonia capitalista, sendo, portanto, fulcral na formulação de consensos, sociabilidades e subjetividades de homens e mulheres. É fundamental desvelar o papel educador do Estado, em seu sentido ampliado, para dimensionar as intencionalidades da promoção de uma determinada concepção de educação integral, bem como os sentidos articulados à ampliação do tempo escolar (Santos, 2023, p. 34).

Assim, assumido tal posicionamento epistemológico, encontramos sustentação para analisar os distanciamentos entre as práticas previstas no MAI e aquelas realizadas no Nivelamento. Além disso, vislumbramos a possibilidade de uma análise que não se mantenha alheia ao sistema que subjaz à Educação Integral brasileira. Tendo em vista os valores com os quais coadunamos, que intencionam a formação de um indivíduo que busca uma perspectiva omnilateral, reconhecemos espaço para uma concepção de Educação Integral emancipatória, na qual, segundo Silva e Flach (2017, p. 732), busca-se emancipação humana por meio de uma “formação integral [que] requer a cisão com o paradigma do capital para que o ser humano seja livre do trabalho alienante, e possa desfrutar de tempo livre para desenvolver plenamente suas potencialidades”. Em outros termos, para uma alternativa emancipatória “[...] é preciso superar as práticas e compromissos hegemônicos e propor um novo caminhar, que possibilite a chegada em outra forma de sociabilidade.”

Dessa forma, a busca por uma Educação Integral emancipatória, comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos estudantes, embora requeira mudanças mais ampliadas que aquelas que cabem a uma instituição escolar, em nosso entendimento, pode ser beneficiada por uma escola de tempo integral. Em particular, tais práticas podem ser beneficiadas pela qualificação das práticas matemáticas desenvolvidas nessas instituições.

3 Práticas Matemáticas

Uma vez caracterizados os aspectos da Educação Integral e(m) tempo integral, passamos a delimitar o entendimento assumido para o conceito de práticas matemáticas. Assumimos, nessa direção, que uma prática pode ser vista como:

³ Ferreira Jr., A.; Bittar, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunicação Saúde Educação*, 12 (26), 635-46.

toda ação ou conjunto intencional e organizado de ações físico-afetivo-intelectuais realizadas, em um tempo e espaço determinados, por um conjunto de indivíduos, sobre o mundo material e/ou humano e/ou institucional e/ou cultural, ações essas que, por serem sempre, em certa medida e por um certo período de tempo, valorizadas por determinados segmentos sociais, adquirem uma certa estabilidade e realizam-se com certa regularidade (Vilela, 2009, p. 192 *apud* ⁴ Miguel, 2003 p. 27)

Essa compreensão de prática dialoga com a noção de práticas sociais apresentada por Miguel *et al.* (2004, p. 82). Os autores compreendem a Matemática ou as práticas matemáticas como práticas sociais. Segundo eles, tal entendimento requer assumir não só que tais práticas são “como atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos”, mas também demanda enfatizar que não se limitam “ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades”. Essas práticas, portanto, são compostas por uma combinação de quatro elementos, quais sejam:

1) por uma comunidade humana ou conjunto de pessoas; 2) por um conjunto de ações realizadas por essas pessoas em um espaço e tempo determinados; 3) por um conjunto de finalidades orientadoras de tais ações; 4) por um conjunto de conhecimentos produzidos por tal comunidade (Miguel *et al.*, 2004, p. 82).

Assim, tendo em perspectiva o entendimento da Matemática como prática social, explicitamos concordância com um aspecto sobre o qual Vilela (2009, p. 193) se debruça. Segundo a autora, na Matemática, conceitos e significados “não estão prévia e definitivamente determinados, mas encontram-se nos diferentes usos que fazemos dos conceitos, ou seja, dependem dos jogos de linguagem⁵”. Acrescentamos que essas diferenciações nos usos dão origem a diversas adjetivações e possibilitam a produção de diferentes matemáticas. Alguns exemplos citados pela autora, sobre isso, são “as matemáticas da rua, da escola, da academia, de um grupo profissional etc.” (Vilela, 2009, p. 196). Cabe elucidar que tal demarcação conceitual nos parece cara, uma vez que, em nossa análise, direcionamos o olhar para um componente curricular específico – o Nivelamento –, no qual se trabalha com um certo tipo de Matemática.

Outro conceito que dialoga com a ideia de práticas é o de ações pedagógicas. Almeida (2021, p. 58) apresenta suas considerações sobre tal conceito e cria uma relação entre ele e 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 tanto, a autora apresenta que:

Estamos tratando, portanto, de práticas enquanto ações pedagógicas intencionais, organizadas para atendimento às expectativas sociais estabelecidas em um dado contexto e, de acordo com o objeto de estudo desta investigação, voltadas para a formação integral do educando, na intencionalidade de que a ampliação do tempo escolar funcione como agente impulsionador dessa completude formativa, além de possibilitar maior contato entre professores e alunos, tendo em vista práticas

⁴ Miguel, A. Formas de ver e conceber o campo de interações entre filosofia e educação matemática. (2003). In: Bicudo, M. A. V. (Org.). *Filosofia da Educação Matemática: concepções e movimentos*. Brasília: Plano.

⁵ A despeito de não intencionarmos, neste artigo, elaborar sobre tal conceito, entendemos que uma breve explicação sobre ele se faz necessária. Os jogos de linguagem remetem-se às elaborações do filósofo Wittgenstein. Nessa direção, de acordo com Vilela (2009, p. 198): “A discussão filosófica passa a focar o modo como podemos falar, interpretar e entender as coisas, ou seja, a linguagem passa a ser investigada na prática, pois ela se constitui dos elementos pelos quais expressamos nossos conhecimentos e as coisas que existem”.

pedagógicas diversificadas, ou seja, diferentes na sua variação, na sua modalidade (Almeida, 2021, p. 58).

Nesse direcionamento, importa-nos refletir sobre as práticas matemáticas e sobre o caminho percorrido da elaboração à implantação do EMTI, inclusive naquilo que concerne às diferenciações entre as expectativas presentes nos documentos orientadores e a interpretação daqueles que os utilizam.

4 O percurso metodológico

A pesquisa realizada aproxima-se daquelas de natureza qualitativa (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 1998). Afirmamos isso porque ela não só “se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada” como também “responde a questões muito particulares” (Minayo *et al.*, 2002, p.21).

Dessa forma, o *corpus* da pesquisa foi produzido em duas etapas principais: i) durante a caracterização do Manual de Atividades Integradoras (MAI) voltado para o Nivelamento em Matemática; ii) a partir da descrição das observações de um grupo de aulas de Nivelamento.

Para a caracterização do Nivelamento e do MAI, realizamos uma análise documental e não uma pesquisa documental (Gil, 2008). Mais especificamente, essa afirmação baseia-se em Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), segundo as quais a “[...] pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, ao passo que a análise documental é um procedimento de produção de material empírico que, “no contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015, p. 245).

Depois disso, a técnica de observação que utilizamos durante as aulas de Nivelamento foi inspirada em Mónico *et al.* (2017, p. 727), segundo os quais as observações “visam a generalização de teorias interpretativas” e com isso possibilitam a caracterização das práticas vividas em sala de aula.

Ainda nessa mesma direção, acrescentamos que, como Mónico *et al.* (2017, p. 727), consideramos que, fazendo uso da observação, “[...] o investigador foca-se, essencialmente, na atribuição de significados às práticas e vivências humanas”. Assim, para descrever tais observações lançamos mão de um diário de campo (Mónico *et al.*, 2017) no qual produzimos registros, cotidianamente, sobre a participação dos alunos na aula e sobre as atividades propostas pelo professor.

Após a observação, com vistas a elucidar dúvidas que emergiram, realizamos uma entrevista com o professor regente do componente curricular de Nivelamento de Matemática. Essa entrevista foi realizada de forma remota, via *Google Meet*, com duração de uma hora e trinta minutos, e foi gravada para a realização da transcrição com a autorização do professor entrevistado. Nessa entrevista, embora guiados por um roteiro, optamos por proporcionar ao docente entrevistado a maior liberdade possível na elaboração de suas respostas, garantindo, contudo, que ele não se desviasse do tema central (Minayo, 2010). Acerca do uso de tal instrumento, por um lado, tanto quanto Batista, Matos e Nascimento (2017), entendemos que:

utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como

aquele sujeito observa, vivencia analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis (Batista, Matos & Nascimento, 2017, p. 4).

Por outro lado, diferentemente dos autores que categorizam entrevistas em dois tipos: “[...] entrevistas estruturadas, que são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas; e as semiestruturadas, que são desenvolvidas de forma mais espontânea”, optamos por explicar ao leitor como procedemos em detrimento de adjetivarmos o tipo de entrevista realizada. Essa postura se justifica porque acreditamos que tanto esse grau de controle quanto essa ideia de *espontaneidade* são interpretativos.

5 O Manual de Atividades Integradoras voltado para o Nivelamento em Matemática

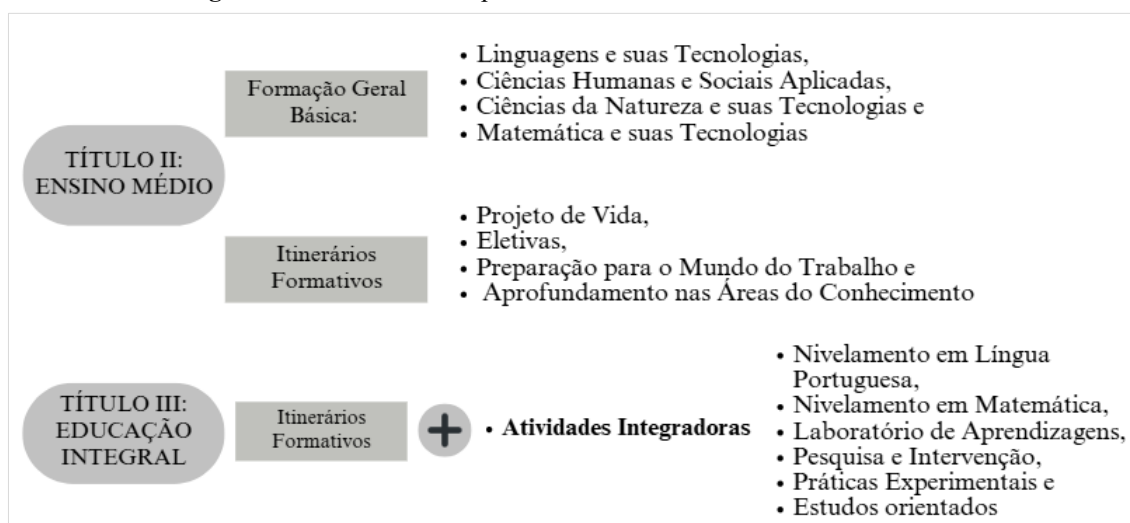
Inicialmente, destacamos que a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que altera a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) – responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação – dá procedência ao Novo Ensino Médio (NEM) e, dentre outras alterações, institui também a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ressaltamos que as orientações referentes à implementação e às atualizações acerca do NEM foram – e continuam sendo – publicadas no site⁶ 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 (separadas umas das outras): Documentos Orientadores, Links Interessantes, Vídeos e Educação Integral.

Dentro da guia de documentos orientadores, existe a Resolução SEE nº 4.908, que traz orientações sobre o Ensino Médio. O documento informa, no Capítulo I, em seu artigo 9º, que “As matrizes curriculares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio estão organizadas em duas partes indissociáveis” (Brasil, 2023, p. 1), quais sejam, a Formação Geral Básica (FGB), organizada nas quatro áreas do conhecimento disponíveis na BNCC: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e a parte diversificada do currículo, denominada de Itinerários Formativos. A título de exemplo, elaboramos a Figura 1, para melhor explicitar a organização da resolução no que se refere à escola de EMTI.

⁶ O site onde se encontram as orientações é o seguinte: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em: 16 jul. 2025.

Figura 1: Resumo dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio



Fonte: Acervo da pesquisa

Na guia que se refere à Educação Integral, o documento disponibilizado é denominado Manual de Atividades Integradoras (MAI) (Minas Gerais, 2023). O documento traz explicações sobre cada um dos componentes curriculares, e dado o foco deste artigo, informamos que, em relação aos componentes de Nivelamento, são apresentadas considerações em três das quarenta e três páginas do MAI. Especificamente, para o Nivelamento de Matemática, o documento caracteriza ao longo do texto “SDs [Sequências Didáticas] já elaboradas que podem ser usadas pelos professores” (Minas Gerais, 2023, p. 38).

Em continuidade, o MAI descreve o que se intenciona com o Nivelamento, a saber:

Mas afinal o que é o Nivelamento?
 Não é reforço
 Não é apoio
 Não é recuperação
 Não é aceleração
 Não é Aprofundamento (Minas Gerais, 2023, p. 37)

Em relação a esse fragmento do documento, notamos que existe uma construção do conceito de Nivelamento demarcando o que ele *não é*. Ademais, possibilita-se também uma compreensão da natureza desse componente curricular por afirmação do que ele *é*:

O Nivelamento é uma ação pedagógica, para que *todos* alunos desenvolvam ou consolidem aquelas habilidades consideradas *estruturantes* em Língua Portuguesa e em Matemática, *articuladas com outras áreas do conhecimento*, para que os estudantes consigam desenvolver as *competências inerentes à série em curso* (Minas Gerais, 2023, p. 37, grifos nossos).

Portanto, o Nivelamento revela-se articulado à noção de escola de Tempo Integral (TI) (Brasil, 2007; 2023), já que é instituído a todos os discentes. Adicionalmente, notamos que esse componente curricular revela uma intencionalidade pedagógica, pois se descreve como um espaço para os alunos desenvolverem ou consolidarem habilidades nomeadas como “estruturantes”. Ademais, o documento permite a compreensão de que existe um tempo ideal

para essa finalidade, uma vez que tais habilidades seriam fulcrais para o desenvolvimento de “competências inerentes à série em curso”.

Além disso, tais habilidades teriam um viés interdisciplinar, já que, apesar de sua vinculação com Matemática e Português, estariam “articuladas com outras áreas do conhecimento”. Em síntese, assim se pode vislumbrar o Nivelamento pensado para o tempo integral. Todavia, provocamos nosso leitor: em favor de que concepção de Educação Integral?

Asseveramos que tal provocação faz-se necessária, uma vez que Libâneo (2012, 2014) afirma que a educação brasileira convive com (e reproduz) um dualismo perverso (escola do acolhimento para os pobres; escola do conhecimento para os ricos). Ademais, Gomes, Cardoso e Sousa (2024, p. 5) apontam ainda que “[...] historicamente, a educação tem se mostrado cada vez mais dual” e, desse modo, acaba, “[...] servindo apenas aos interesses da sociedade capitalista dominante”.

Em continuidade, o MAI coloca em relevo uma metodologia pretendida para a realização do Nivelamento, seja em Matemática ou em Português, que é atrelada ao que se intitula “Sequências Didáticas (SDs)”. Além disso, o documento não só caracteriza modelos de “[...] SDs já elaboradas que podem ser usadas pelos professores” (Minas Gerais, 2023, p. 38), mas também ancora, assim, o entendimento assumido para essas SDs:

É um conjunto de atividades articuladas entre si, que permitem ao estudante refletir sobre os conteúdos, elaborar hipóteses, confirmá-las ou refutá-las gradativamente, conseguindo, por meio do desenvolvimento de habilidades, sistematizar os conteúdos abordados” (Minas Gerais, 2023, p. 38 *apud* ⁷ Zabala, 1998)

O documento aponta ainda recomendações a serem obedecidas para a implementação das SDs na instituição escolar. Assinala-se, como *primeira premissa*, o *monitoramento* da aplicação das SDs, por parte dos gestores escolares; assinala-se ainda que tais gestores mantenham-se atentos ao *correto* desenvolvimento e aplicação dessas SDs.

A respeito de tal premissa, nosso entendimento é de que ela fomenta uma perspectiva binária acerca do que se pretende com o Nivelamento. Afinal, em detrimento de um “espectro de cores”, a lógica é de que, se em “uma face da moeda” está um desenvolvimento correto, na “outra face” existe outro, incorreto.

Além disso, a premissa referida permite algumas perguntas: qual a finalidade desse monitoramento? Seria propiciar ao coletivo dos discentes um desenvolvimento pleno, uma formação omnilateral (Silva & Flach, 2017)? Ou seria oferecer um mínimo de educação (Libâneo, 2012), com vistas a reduzir danos, para os alunos se inserirem no mundo do trabalho?

Na direção dessas perguntas, tanto quanto Fochesato (2022, p. 1114-1115), vislumbramos a instituição escolar “[...] como um mecanismo de acesso à cultura e ao saber historicamente produzido pela humanidade”; em adição, compreendemos que uma Educação Integral emancipadora demanda um projeto de ensino que não só mitiga a lógica mercadológica cujo centro está “[...] na formação de mão de obra barata e alienada”, mas também enfrenta “[...] o reducionismo pedagógico e o esvaziamento do conhecimento científico no espaço escolar”.

Não obstante, pode-se colocar em relevo: delegar aos gestores o monitoramento do Nivelamento estaria a serviço de fomentar a autonomia da escola no desenvolvimento de suas

⁷ Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. (1998). Porto Alegre: ArtMed, Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática

ações pedagógicas ou seria um modo do Estado *baratear* o funcionamento do Nivelamento (e do EMTI)?

Em prosseguimento, o MAI, baseado nos resultados da avaliação diagnóstica, aponta duas possibilidades: ou os docentes constroem SDs adaptadas às especificidades de seus alunos ou as selecionam, a partir de um acervo disponibilizado pela SEE/MG.

Destacamos, por fim, acerca desse acervo, que ele é acessado a partir de dois *links* distintos com as sequências voltadas para Matemática ou Português. Em particular, o *link* de Matemática direciona a um total de 36 Sequências Didáticas, subdivididas na modalidade aluno e na modalidade professor.

6 Práticas Matemáticas observadas nas aulas de Nivelamento

Para a realização da pesquisa, elegemos como escola-campo, uma instituição de tempo integral que havia implementado o EMTI. Na região dos Inconfidentes, dentre as instituições que atendiam a esse requisito, conseguimos acesso a uma escola estadual. Essa instituição pertence ao estado de Minas Gerais e atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e estudantes do Ensino Médio.

Ao realizar o contato com a diretora da escola, nos foi informado que o EMTI da instituição era do tipo profissionalizante. De acordo com o site⁸ da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a formação profissional proporciona uma “formação técnica concomitante e integrada ao ensino médio”. Foi-nos ainda relatado que a escola oferecia os três seguintes cursos técnicos: Desenvolvimento de Sistemas, Informática e Logística.

Acerca das turmas do 1º ano, a diretora da escola informou que: a do curso de Desenvolvimento de Sistemas contava com um total de 25 alunos, a de Informática com um total de 40 e a de Logística com um total de 20. Cada uma dessas turmas possuía duas aulas semanais de Nivelamento, de 50 minutos cada, sendo essas aulas, em todas as turmas, realizadas em dias distintos, nunca aulas geminadas.

Depois disso, conversamos com o professor regente do Nivelamento sobre os objetivos de nossa pesquisa, e ele assentiu em dela participar. Destacamos que as observações foram realizadas na turma de Desenvolvimento de Sistemas, atendendo à solicitação do docente. Ainda nessa conversa, ele informou que os professores eram *obrigados* a utilizar as Sequências Didáticas no Nivelamento. Informou ainda que só utilizaria tais sequências depois de revisar alguns conteúdos solicitados pela professora de Matemática, atuante na Formação Geral Básica. O professor explicou também que adotava esse procedimento, porque considerava que a experiência que a professora vivenciava em sala de aula poderia ajudá-lo a identificar as dificuldades dos alunos.

Em suma, direcionamos nosso olhar para as práticas matemáticas (Vilela, 2009) da sala de aula, ou seja, miramos em um conjunto de ações intencionais de pessoas (estudantes do curso de Desenvolvimento do Sistemas); ações essas realizadas em tempo e espaço determinados (aulas de 50 minutos do Nivelamento); ações valorizadas por determinados segmentos sociais (professor do componente curricular, gestão da escola, estado, etc). Assim, em busca dessas práticas matemáticas (Vilela, 2009), durante o período de observação, que durou seis meses

⁸ Informação disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/emti-profissional-garante-formacao-integrada-e-preparacao-para-o-mercado-de-trabalho-a-milhares-de-jovens-mineiros/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

(abril a setembro) notamos uma certa oscilação na frequência dos alunos. O Quadro 1, a seguir, ilustra essa afirmação:

Quadro 1: Registro da presença dos alunos em maio

Data	Quantidade de alunos presentes
09/05/2024	21
15/05/2024	13
16/05/2024	24
22/05/2024	17
23/05/2024	14

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda na observação, notamos certo padrão na metodologia adotada pelo professor. Em geral, ele apresentava, na lousa, alguns exercícios do conteúdo objeto de estudo, como exemplificado na Figura 2, e destinava um tempo para que os alunos resolvessem, elucidando eventuais dúvidas, caso houvesse.

Figura 2: Exercícios registrados no quadro

O texto da imagem ao lado é o seguinte:

7) Sabendo que a área do trapézio é dada por

$$A = \frac{(B+b).h}{2}$$

Qual é a área do trapézio cujas bases medem 3cm e 2 cm, e cuja altura mede 4cm?

Fonte: Acervo da pesquisa

Esses exercícios registrados pelo professor, na lousa, eram copiados pelos estudantes em seus respectivos cadernos. Identificamos também que, antes de finalizar a aula (ou em momentos em que o professor percebia uma maior dificuldade apresentada pelos alunos), o docente resolvia os exercícios, implicando alguns alunos na solução por meio de questionamentos a eles direcionados.

Todavia, notamos, eventualmente, quebra nesse padrão por razões que passamos a caracterizar. Presenciamos, em duas ocasiões, a ocorrência de atividades impostas por agentes externos à escola. Na aula do dia 20 de junho, foi realizada a Avaliação Intermediária da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Figura 3). Já no dia 10 de julho, foi aplicada uma intervenção pedagógica, sugerida pela Superintendência Regional de Ensino (SER), na qual os docentes foram instruídos a trabalharem com o tema *Riqueza Mundial* (Figura 4).

Figura 3: Avaliação Intermediária da SEE

CAEds

2024

AVALIAÇÃO INTERMEDIÁRIA
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

MATEMÁTICA E ARTE
7º ano do Ensino Médio

CADERNO M1001

Nome da Escola: _____

Nome do(a) estudante: _____

Data de Nascimento do(a) estudante: _____ Turma: _____ Turno: _____

Atenção! Transcreva as respostas do teste na área abaixo.

Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 4: Intervenção Pedagógica da SER

youcubed®

Riqueza Mundial
Ficha da Tabela 1

1. Descubra a porcentagem da população mundial em cada continente.
2. Calcule o número de pessoas em nossa turma que iriam corresponder às porcentagens encontradas.
3. Calcule a porcentagem da riqueza mundial para cada continente.
4. Calcule a riqueza de cada continente em biscoitos.

Continente	População (em milhões) 2000	Porcentagem da População	Riqueza (PIB em trilhões de dólares)	Porcentagem da Riqueza
África	1.136	16,15%	2,6	—
Ásia	4.351	61,85%	18,5	—
América do Norte	353	5,10%	20,3	—
América do Sul	410	5,82%	4,2	—
Europa	741	10,34%	24,4	—
Oceania	39	0,55%	1,8	—
Total	7.030	100%	71,8	100%

Dados populacionais de acordo com: Population Reference Bureau (prb.org)
Dados sobre a riqueza de acordo com: Fundo Monetário Internacional

Fonte: Acervo da pesquisa

Presenciamos, também, uma variação na estrutura das aulas no dia 14 de agosto. Nessa ocasião, o professor informou que, na escola, ocorreria a semana do estudante, e que lhe fora solicitado pela direção que fizesse com os estudantes uma *atividade diversificada*. Diante da demanda, o docente organizou uma gincana cujas tarefas envolviam conteúdos da Matemática.

Destacamos que, embora tivesse informado no início da observação que a aplicação das Sequências Didáticas indicadas no MAI era obrigatória, só no dia 18 de setembro o professor iniciou a aplicação de uma dessas SDs, qual seja, a nomeada “Números e Álgebra: funções do 1º grau e do 2º grau”.

Por fim, ressaltamos, tendo em vista todo o período de observação, que os estudantes manifestaram certo descontentamento com as aulas de Nivelamento. Notamos que, algumas vezes, por exemplo, no dia 03 de julho, eles reivindicaram que o professor permitisse que eles tivessem *tempo livre* ou que pudessem *ficar de boa*; ou ainda, no dia 08 de agosto, que pudessem assistir ao jogo de voleibol da seleção brasileira nos jogos olímpicos. Notamos também uma falta coletiva combinada pelos estudantes no dia 04 de julho, que eles nomearam como *paredão*⁹.

7 Distanciamentos entre o MAI e as práticas matemáticas

Destacamos, tendo em perspectiva o empreendimento da análise, que, após nos debruçarmos sobre o material empírico produzido – descrição analítica dos documentos, descrição analítica das aulas de Nivelamento observadas e a entrevista realizada com o professor desse componente curricular – emergiram quatro categorias, uma das quais, colocamos em relevo no presente artigo. A opção por essa categoria justifica-se porque nela emergiu não só um distanciamento entre a intenção formativa do professor e a que identificamos no documento, mas também porque nela revelam-se distintos modos de eleger o conteúdo do Nivelamento.

7.1 “Porque têm pessoas que não querem ser niveladas”

A frase que intitula esta subseção coloca em evidência a voz do professor, quando, em entrevista, ponderava sobre o componente curricular Nivelamento. No que diz respeito a tal componente, percebemos que existe uma definição apresentada pelo documento: o “Nivelamento é uma ação pedagógica, para que todos os alunos desenvolvam ou consolidem aquelas habilidades consideradas estruturantes” (Minas Gerais, 2023, p. 37). O documento (Minas Gerais, 2023, p. 37) também elucida, ao explicitar o que não pode ser considerado Nivelamento: “não é reforço, não é apoio, não é recuperação, não é aceleração e não é Aprofundamento”.

Ressaltamos que esse conceito de Nivelamento, embora faça menção ao que nomeia como *ações pedagógicas*, não explicita claramente o entendimento esperado para tal expressão, o que nos pareceu uma lacuna do documento. Ressaltamos, ainda, que essa expressão, em nosso entendimento, por um lado, abre espaço para diferentes interpretações sobre a noção de ações pedagógicas. Por exemplo, baseados em Almeida (2021, p. 58), poderíamos entender que ações pedagógicas são práticas “intencionais, organizadas para atendimento às expectativas sociais estabelecidas em um dado contexto [...] voltadas para a formação integral do educando”. Por outro lado, essa falta de delimitação possibilita a adoção de entendimentos divergentes desse, inclusive conflitantes com ele.

Adicionalmente, percebemos uma preocupação do professor ao manifestar-se criticamente em relação a alguns aspectos do Nivelamento. Por exemplo, ele apontou problemas relativos ao fato de que o documento voltado para tal componente, a seu ver, não favorece que se contemple as diferenças entre os alunos: “*eu acho a Sequência Didática, da forma que é proposta, ela é interessante, ela é bem organizada, só que as salas são heterogêneas*” (Excerto da entrevista, 08/10/2024). Ele também acrescentou que outro ponto - a seu ver não contemplado pelo documento - a ser observado é a dificuldade que cada aluno apresenta em sua individualidade:

⁹ O termo é utilizado pelos alunos para se referir a uma ausência coletiva à aula, previamente combinada entre eles. Algo semelhante a uma paralisação dos estudantes.

Tem um aluno que sabe, tem um aluno que aprendeu, mas esqueceu e vai relembra, e tem um aluno que não sabe nada. Então, é claro que o aluno que sabe, ele termina as atividades primeiro. O aluno que está ali no patamar mediano, ele vai aprender. E o que não sabe? (Excerto da entrevista, 08/10/2024)

Ademais, acrescentou também que outro problema para o trabalho proposto ao Nivelamento é o número de estudantes que existe em cada turma: *“você trabalha em grupo ali, o que sabe ajuda, mas você coloca isso em uma turma com quinze alunos, beleza, também não é fácil fazer. Mas você pensa em trinta, quarenta alunos”* (Excerto da entrevista, 08/10/2024).

Esse olhar crítico, ao nosso ver, sugere que o professor se preocupa com uma formação mais ampla, que alcance não parte, mas todos os seus alunos, respeitadas suas especificidades. Ainda assim, na organização de suas aulas, as práticas matemáticas (Vilela, 2009) observadas revelam aspectos típicos de aulas tradicionais e do reforço (revisões, foco em exercícios, aula expositiva, uso frequente da lousa etc). Em nossa interpretação, essa aparente contradição se explica, em parte, pelo fato de que a ação do professor está limitada e circunscrita por um sistema mais amplo, que o pressiona a avaliar, aplicar Sequências Didáticas, etc.

Nessa direção, em consonância com Libâneo (2012, p.18), ressaltamos que esse sistema que fragiliza a qualidade da educação relaciona-se com uma “visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais”. Ou seja, o professor que acompanhamos e (possivelmente) outros docentes, embora intencionem uma formação mais ampla para seus alunos, veem-se limitados por uma conjuntura na qual: são *auxiliados* por documentos que não contemplam a diversidade de seus alunos; as salas de aula possuem um número grande de alunos; são pressionados a usar um método de ensino preestabelecido que será *monitorado*, dentre outros. Esse cenário fortalece a ideia de que, no Nivelamento,

a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (Libâneo, 2012, p.18).

Em prosseguimento, abrimos um parêntese para mencionarmos que, durante a entrevista, o professor acompanhado fez menção a um outro documento no qual se balizava. Esse documento (Minas Gerais, 2023b, p. 22) nos foi disponibilizado pelo professor, e nele afirma-se que o Nivelamento “tem como finalidade o fortalecimento das aprendizagens e habilidades não consolidadas dos conteúdos dos anos anteriores”. Tendo em vista essa asserção, durante a entrevista, apresentamos ao professor tal frase e perguntamos o que ele pensava sobre ela. Como resposta, ele afirmou: *“então, a proposta é legal, só que está muito fora da realidade. Eu acho que seria interessante o Nivelamento para quem quer. Isso eles não pensam. Porque têm pessoas que não querem ser niveladas”* (Excerto da entrevista, 08/10/2024).

Essa resposta do professor, revela um distanciamento entre o que ele pretende com as práticas matemáticas (Vilela, 2009) que promove e aquilo que os documentos recomendam. Afinal, de um lado, existe a ideia capitalista de nivelar as pessoas, oferecendo-lhes os mínimos necessários; de outro, a lógica de uma educação que humaniza e acolhe os diferentes, os que não querem ser nivelados.

Percebemos, portanto, uma certa dissonância entre a preocupação do professor com a formação completa do aluno – que, em algum nível, pode ser interpretada em diálogo com a

ideia de omnilateralidade, entendida como “a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” (Silva & Flach, 2017, p. 732 *apud* Ferreira Jr.; Bittar 2008, p. 644) – e as práticas matemáticas (Vilela, 2009) em que está envolvido, as quais permanecem circunscritas aos condicionantes da realidade material (turmas cheias, poucas aulas do componente curricular, atividades extras realizadas na hora das aulas). Sobre isso, como Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 639), consideramos que o “ideal de um mundo e de uma educação baseada no princípio da plena realização humana ainda é utópico, mas [...] somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até omnilateral”.

Outro ponto a ser destacado é que, no MAI (Minas Gerais, 2023, p. 37, grifo nosso), pretende-se que o Nivelamento seja “uma ação pedagógica, para que *todos* os alunos [...]”. Já na matriz curricular da escola, esse componente curricular é proposto exclusivamente para alunos do primeiro ano, o que nos faz refletir: apenas esses estudantes representam o todo pretendido? Se não, reconhecemos aí um distanciamento.

Além disso, não encontramos no documento uma justificativa explícita para a escolha do primeiro ano como etapa para a realização do componente curricular Nivelamento. Conjecturamos, portanto, que essa escolha se deva a uma tentativa de nivelar o que é considerado essencial do Ensino Fundamental para que o estudante possa cursar o Ensino Médio. A lógica, assim, nos parece mais voltada para a contenção de danos do que para o enfrentamento do problema.

Outra possibilidade para esse todo, seria referir-se ao grupo de alunos de uma turma específica. Ainda assim, ou seja, ainda que todos os alunos do primeiro ano cursassem o Nivelamento, tendo em vista o observado, entendemos que o modo como o componente foi realizado não se mostrou adaptado a promover os diferentes incrementos requeridos pelas especificidades da diversidade dos alunos. Acreditamos que atender a todos exige a elaboração de estratégias que incluam estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado, que favoreçam aqueles com altas habilidades e que apoiem estudantes com uma relação fragilizada com a Matemática. Enfim, trata-se de contemplar a diversidade em uma perspectiva emancipatória (Silva & Flach, 2017), não apenas estruturando um componente curricular para ser oferecido de forma homogênea, mas sim adaptando-o às diferentes necessidades dos estudantes.

Em prosseguimento, outro ponto que emergiu de nossa análise é que, embora as habilidades a serem niveladas estejam explicitamente relacionadas àquelas listadas na BNCC, elas não são especificadas no MAI (Minas Gerais, 2023). Ou seja, a lista de referência é a da BNCC, porém a decisão sobre quais habilidades devem ser niveladas fica a critério do professor. Além disso, também não são apresentados parâmetros para se verificar se os alunos consolidaram (ou não) essas tais habilidades.

Sobre isso, tendo como referência a realidade experienciada em sala de aula, notamos que o professor, para acessar o que ele entendia como habilidades a serem consolidadas, não buscava o documento – portanto, dele se distanciava. A opção do professor era consultar a docente de Matemática da FGB para, a partir da perspectiva dela, pensar as atividades do Nivelamento.

Por fim, retomamos a voz do professor - *porque tem pessoas que não querem ser niveladas* -, para realçar que nela notamos uma discordância do docente em relação às lógicas formativas do Nivelamento. Ademais, essa discordância também se faz perceber quando ele busca acessar a docente de Matemática da FGB em detrimento de fazer uso do MAI. Ao nosso

ver, tal postura sugere uma tentativa de favorecer a articulação de diferentes componentes curriculares (Matemática da FGB e Nivelamento), o que talvez aponte, em algum nível, na direção de favorecer um Currículo Integrado que “pressupõe não apenas a integração entre os componentes, o diálogo destes por meio da interdisciplinaridade, mas envolve o desenvolvimento das potencialidades do aluno, bem como a defesa por promover a formação omnilateral destes” (Fochesato, 2022, p. 1112).

8 Considerações finais

Nesse artigo, objetivamos analisar os distanciamentos entre o Manual de Atividades Integradoras e as práticas matemáticas realizadas no componente curricular de Nivelamento.

Para o empreendimento de tal análise, mobilizamos os conceitos de tempo integral, Educação Integral e práticas matemáticas. A partir dela, notamos, por um lado, que o MAI apresenta o Nivelamento como “ação pedagógica para desenvolver habilidades estruturantes” (Minas Gerais, 2023, p.37) e as Sequências Didáticas como parâmetro para tal desenvolvimento; por outro lado, o campo revelou que as práticas matemáticas, se forjam a partir das ações do professor (ao acionar a docente de Matemática da FGB) e pelos modos de participação dos alunos (inclusive, quando se negam a ser nivelados).

Como desdobramento desse distanciamento, dado o contexto da Educação Integral e(m) tempo integral, vislumbramos o ensejo de tanto quanto Santos (2023) nos questionarmos sobre se a mera extensão do tempo escolar se traduz em uma intenção formativa comprometida com a omnilateralidade (Silva & Flach, 2017) ou se apenas se mostra como uma face do capitalismo que usa, dentre outras instituições, a escola para gerir a pobreza que por ele é produzida (Algebaile, 2009).

Ademais, no MAI, a própria imprecisão conceitual do Nivelamento bem como a ausência de estratégias específicas para o acolhimento da heterogeneidade dos alunos – seja por não contemplar as diversidades dos estudantes, seja por não prever condições de realização de atividades com turmas com quantidades menores de alunos, seja pela pressão em utilizar um método de ensino preestabelecido - nos provocam o alerta de que o tempo adicional do EMTI, ao não se converter em práticas (matemáticas) significativas para professores e estudantes, pode favorecer o estabelecimento das antigas *ampliações para menos* (Algebaile, 2009).

Nessa direção, a resistência e o aparente desinteresse dos discentes, manifestados na baixa participação e até mesmo na organização de faltas coletivas, evidenciam um não reconhecimento do propósito do componente curricular, favorecendo um distanciamento entre a ideia de um nivelamento homogêneo e o contexto de diversidade da realidade dos alunos.

Não obstante, o posicionamento crítico do professor participante desta pesquisa (em relação ao Nivelamento previsto no MAI não contemplar a diversidade dos estudantes), não só traz à tona um distanciamento entre as orientações do documento e o posicionamento desse docente - em não seguir à risca as obrigatoriedades de aplicação das sequências, priorizando o diálogo com a professora de Matemática dos alunos para sanar eventuais lacunas que os alunos estejam apresentando na série em curso-, mas também realça a ideia de que alguns distanciamentos podem revelar insurgências em favor de uma formação para a emancipação.

Ainda nesse sentido, no que tange às Sequências Didáticas propostas pelo MAI como ferramenta metodológica, a prática observada revela um distanciamento entre a prescrição do documento e a sua efetiva implementação. Nesse horizonte, o posicionamento do professor acerca da rigidez das SDs pré-elaboradas e sua preocupação com a heterogeneidade das turmas vão ao encontro de uma visão de práticas matemáticas que envolvem não apenas um o

conhecimento produzido por um conjunto de pessoas, mas também envolvem ações mais amplas por elas praticadas, ações sensíveis pedagogicamente às diferentes necessidades dos alunos.

Em continuidade, destacamos como aspecto a ser aprofundado em investigações futuras a aparente contradição entre a preocupação (emancipatória) do professor em promover ações que contemplem a diversidade dos estudantes e as contingências de realização das aulas, muitas vezes constrangidas por estruturas tradicionais. Destacamos ainda que a produção do material empírico desta investigação, por ter ocorrido em uma única turma de uma instituição mineira, limita o poder de generalização dos seus resultados. Nesse sentido, enseja-se a realização de estudos comparativos em outras escolas e em outras regiões do país.

Por fim, a reflexão analítica sobre o Nivelamento, componente marcado pelo tensionamento entre o previsto nos documentos e realizado nas práticas matemáticas, evidencia não só a complexidade de se operacionalizar uma ação pedagógica a serviço de *nivelar* pessoas com trajetórias, origens sociais e motivações tão distintas, mas também evidencia uma padronização (forçada) daqueles que, eventualmente, *não querem ser nivelados*. Assim, a postura do professor, ao questionar a imposição do nivelamento a todos, aponta para a necessidade de considerar a perspectiva dos alunos para a construção de práticas matemáticas que façam sentido para a coletividade, promovendo um acesso (com sentido) ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente valorizado, em consonância com uma visão de Educação Integral que busca a emancipação dos estudantes.

Referências

- Algebaile, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos*. Lamparina; Faperj.
- Almeida, M. L. C. (2021). *Escola de tempo integral: Contributos para as práticas pedagógicas exitosas de professores de Matemática no Ensino Médio* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Piauí.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais*. Pioneira.
- Batista, E. C., Matos, L. A. L. & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23–38.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2007). *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2017). *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2023). *Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de

- fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, 28, 1015–1035.
- Coelho, L. M. C. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 21(80), 83–96.
- Coelho, L. M. C. C. (2014). Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In L. V. Maurício (Org.), *Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo* (pp. 181–197). Ponteio; Faperj.
- Corrêa, S. S. & Garcia, S. R. O. (2018). “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 604–622. <https://doi.org/10.21723/riace.v13.n2.2018.11469>
- Deodato, A. A. (2017). *Articulação entre disciplinas de uma escola de tempo integral: Reverberações de um “Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)” nas aulas de Matemática* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Deodato, A. A. & Pinto, M. M. (2025). Uma revisão sistemática sobre práticas matemáticas na educação integral e(m) tempo integral. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 39, 1–26. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a240180>
- Dias, A. F. S. P. (2025). *Dos documentos orientadores ao nivelamento: Práticas matemáticas no contexto de uma escola de ensino médio em tempo integral* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Ouro Preto.
- Ferreira Jr., A. & Bittar, M. (2008). A educação na perspectiva marxista: Uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface – Comunicação Saúde Educação*, 12(26), 635–646. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>
- Fochesato, P. G. (2022). Currículo integrado: A interdisciplinaridade como eixo norteador frente à formação omnilateral do aluno: Integrated curriculum: Interdisciplinarity as a guideline face of education student omnilateral. *Studies in Education Sciences*, 3(3), 1107–1123. <https://doi.org/10.54019/sesv3n3-007>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). Atlas.
- Gomes, E. F., Cardoso, F. M. C. B. & Sousa, M. M. (2024). Formação omnilateral: Contribuições das áreas de matemática e ciências da natureza no ensino médio integrado. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista do PEMO*, 6, 1–25. <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e12783>
- Kripka, R. M. L., Scheller, M. & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In *Anais do CIAIQ2015* (pp. 243–247). Bogotá, Colômbia.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13–28.
- Libâneo, J. C. (2014). Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In V. M. Barra (Org.), *Educação: Ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. CEGRAF.
- Miguel, A. (2003). Formas de ver e conceber o campo de interações entre filosofia e educação matemática. In M. A. V. Bicudo (Org.), *Filosofia da educação matemática: Concepções*

e movimentos. Plano.

- Miguel, A., Garnica, A. V. M., Iglioni, S. B. C. & D'Ambrósio, U. (2004). A educação matemática: Breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, (27), 70–93.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. (2023a). *Ensino Médio em Tempo Integral: Documento orientador*. Belo Horizonte, MG.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. (2023b). *Manual de atividades integradoras*. Belo Horizonte, MG.
- Minayo, M. C. S. (2010). Técnicas de pesquisa: Entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In M. C. S. Minayo, *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12. ed., pp. 261–297). Hucitec.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C. & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Mónico, L., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. A. (2017). Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Anais do CIAIQ 2017* (pp. 1–10).
- Pestana, S. F. P. (2014). Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, 9(17), 24–34.
- Santos, C. C. F. (2023). *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)* [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Bahia.
- Silva, B. A. R. (2018). A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. *Educação & Realidade*, 43(4), 1613–1632.
- Silva, K. C. J. R. & Flach, S. F. (2017). Educação integral: Em defesa de uma concepção emancipatória. *Revista Educativa – Revista de Educação*, 20(3), 717–737.
- Vilela, D. S. (2009). Práticas matemáticas: Contribuições sócio-filosóficas para a educação matemática. *Zetetiké*, 17(1), 1–22.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. ArtMed.