



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS PRÁTICAS MATEMÁTICAS E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MINAS GERAIS.

Ana Flávia Siqueira Pinto Dias¹

GD nº 17 - *Currículo, Políticas Públicas e Educação Matemática.*

Resumo: Esse projeto de mestrado, em andamento, insere-se no contexto das políticas públicas voltadas para a Educação Integral e(m) tempo integral. Ele apresenta como questão de investigação “Quais as práticas matemáticas têm sido vivenciadas em uma escola do interior de Minas Gerais que aderiu ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?”. Para dialogar com tal questão, estabelecemos como objetivo investigar aproximações e distanciamentos entre a proposta do caderno pedagógico e as práticas matemáticas realizadas no âmbito de uma disciplina do EMTI. Para alcançar este objetivo, pretendemos realizar uma investigação de cunho qualitativo. Em termos metodológicos, prevê-se o uso de análise documental e observação participante. Os instrumentos que serão adotados na produção do material empírico são diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa de campo será realizada em uma escola, na região dos inconfindentes, que aderiu ao EMTI. Para tanto, a investigação irá contar com um referencial teórico visando entender as dimensões da Educação Integral bem como as noções de práticas sociais. Em relação a parte documental será observada a Lei nº 13.415, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e também documentos orientadores relativos a esse programa. Presumimos assim, caracterizar aproximações e distanciamentos entre os documentos e a prática observada na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral, Educação Matemática, Educação Integral e(m) tempo integral, Documentos Orientadores.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de sular uma discussão acerca da Educação Integral e(m) tempo integral, assumimos, por um lado, a perspectiva socioistórica, bem como apresenta Coelho (2009), e, por outro, a concepção emancipatória em concordância com Silva e Flach (2017). Assim, com essa lente, colocamos em perspectiva o cenário nacional da Educação Integral. No que diz respeito, principalmente ao tempo integral, deparamo-nos com a Lei nº13.415 (BRASIL, 2017) que tem dentre outros, a finalidade de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Nesse horizonte, cabe ressaltar a relação direta da pesquisadora com a Educação Integral e(m) tempo integral que se deu ao logo de toda a sua trajetória enquanto discente,

¹Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Programa de Pós Graduação em Educação Matemática; ana.siqueira2@aluno.ufop.edu.br; orientador: André Augusto Deodato.

seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. Cabe ressaltar ainda que tal temática foi seu objeto de interesse na Iniciação Científica e no Trabalho de Conclusão de Curso.

Compete acrescentar que a pesquisadora teve oportunidade de experienciar o tempo integral também em seu período como professora substituta onde lecionou na escola de um distrito da região dos inconfidentes. A vaga surgiu juntamente com o início da experiência do mestrado. O cargo era de cinco aulas de Itinerários Formativos: três de uma disciplina intitulada “Núcleo de Inovação Matemática” e duas “Educação Financeira”, e foi onde aconteceu pela primeira vez um contato direto com o EMTI e também com os documentos responsáveis por orientar os professores nas novas disciplinas existentes, chamados de Cadernos Pedagógicos.

A já mencionada Lei nº13.415 (BRASIL, 2017) apresenta no artigo 36 a nova organização do Ensino Médio *‘o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino’*.

Por se tratar de uma política de tempo integral, compete acrescentar, que nessa mesma lei, apresenta-se uma 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’*.

Além do foco na implementação do EMTI, a Lei nº 13.415 também é responsável por alterações na Lei nº 9.394, (BRASIL, 1996), também conhecida como lei das diretrizes e bases da educação nacional. Essas alterações, constituíram o chamado Novo Ensino Médio (NEM). De acordo com a Portaria nº 1.432 (BRASIL, 2018), responsável por estabelecer os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos e por apresentar a política governamental do Novo Ensino Médio, o NEM:

(...) pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade. (BRASIL, 2018, página 1)



Assim, nesse cenário da Educação Integral e(m) tempo integral e também de implementação de uma nova política de tempo integral encontramos espaço para a proposição de nossa questão de investigação, a saber: *“Quais as práticas matemáticas têm sido vivenciadas em uma escola do interior de Minas Gerais que aderiu ao Ensino Médio em Tempo Integral?”* A partir dessa questão, elaboramos como objetivo geral desta pesquisa *investigar aproximações e distanciamentos entre a proposta do caderno pedagógico e as práticas matemáticas realizadas no âmbito de uma disciplina do EMTI.*

Assim sendo, para atender esse objetivo geral, foram criados os seguintes objetivos específicos:

- i) Caracterizar a proposta do caderno pedagógico para uma determinada disciplina de matemática no âmbito do EMTI;*
- ii) Descrever as práticas matemáticas observadas nas salas de aula da disciplina antes referida;*
- iii) Contrastar a proposta pedagógica identificada com as práticas matemáticas observadas na sala de aula.*

Pretendemos atender a esses objetivos ao longo da execução do projeto, que se encontra em construção. Neste texto, depois da introdução, caracterizamos o referencial teórico referente a Educação Integral e(m) tempo integral (COELHO, 2009; GADOTTI, 2009; PESTANA, 2014; SILVA E FLACH, 2017; SANTOS, 2022) e referente a Matemática como prática social (VILELA, 2009; MIGUEL, 2004). Depois disso, apresentamos o percurso metodológico pretendido para a produção do material empírico. Por fim, compartilhamos nossas referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Integral e(m) tempo integral e a Matemática como prática social

A princípio, parece-nos importante ressaltar que identificamos uma confusão intencional na apresentação de alguns termos no horizonte da Educação Integral. Nessa



direção, em concordância com Santos (2022), 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, 2022, p. 31)

Nessa direção da defesa da importância de uma delimitação precisa dos termos antes referidos, Gadotti (2009) reforça a ideia de que os termos tempo integral e Educação Integral não são sinônimos e, portanto, não devem ser confundidos. Concordamos com ele que se pode ter uma Educação Integral acontecendo um tempo integral, porém nem sempre a recíproca é verdadeira, ou seja:

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares. (GADOTTI, 2009, p. 39 apud MOLL, 2009, p. 18)

Isso posto, compete colocar ênfase no fato de que, como Pestana (2014, p. 26), identificamos duas concepções de Educação Integral que consideramos centrais no cerne da 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”.

Torna-se imperativo destacar que para o reconhecimento dessas concepções, consideramos necessário lançar um olhar histórico para tal construção conceitual. Segundo Coelho (2009), compreensões relacionadas com o termo Educação Integral, remetem-se à Paidéia grega. Nessa época, pode-se perceber noções do que entendemos como Educação Integral aproximadas da ideia de formação integral. Apesar disso, o termo Educação Integral não pode ser transportado para tal época, sob o risco de serem cometidos anacronismos.



Consideramos ainda importante colocar em relevo que a noção de Educação Integral, quando relacionada com a matriz socialista, ancorada principalmente por Marx, defende, segundo Pestana (2014), uma formação unilateral e multidimensional. Nessa direção, Gadotti (2009), Silva e Flach (2017) e Santos (2022), elaboram sobre a 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 E FLACH, 2017, p. 732 apud FERREIRA JR.; BITTAR 2008, p. 644)

Desse modo, tendo pois essa compreensão histórica, encontramos ensejo para evidenciar que, nos dias presentes, a compreensão de EI com a qual operamos aproxima-se do que se intitula de ‘concepção emancipadora’. Tal concepção, realçamos, para ser compreendida, requer um entendimento político do cenário no qual a Educação (Integral) brasileira está localizada. Segundo Santos (2022), 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, 2022, p. 34)

Portanto, neste trabalho não só consideramos a complexidade que envolve uma política de Educação Integral, mas também miramos o horizonte de uma Educação Integral, enquanto concepção emancipadora, na lógica omnilateral. Não obstante, assumimos como plausível que as práticas escolares em tempo integral podem favorecer uma aproximação desse horizonte.

Na tentativa de elucidarmos, neste trabalho, a compreensão que assumimos quanto ao conceito de ‘práticas matemáticas’. Para iniciarmos a discussão em torno do conceito referido, colocamos em relevo nossa concordância com Vilela (2009) quando a autora, afirma que a prática pode ser vista 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, 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 MIGUEL, 2003)

Essa compreensão de prática, em nosso entendimento, dialoga com a noção de práticas sociais apresentada por Miguel (2004, p. 82). O autor compreende a matemática ou as práticas matemáticas como práticas sociais. Segundo ele, 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 limitam-se “ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades”.

O que dizem a legislação e os documentos?

Inicialmente, discorreremos sobre o caminho percorrido até a construção da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que, dentre outras finalidades, institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nessa direção, compete lembrar que essa lei alterou a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação.

Nesse cenário até a alteração da LDB, um primeiro aspecto que colocamos relevo é o contexto de produção do Projeto de Lei (PL) nº 6.840, de 2013, resultado do trabalho de uma Comissão Especial na Câmara dos deputados, responsável por promover estudos com vistas à reformulação do Ensino Médio.

Na ocasião, segundo Corrêa (2018, p. 607), os grupos que propuseram esse PL argumentavam que o Ensino Médio precisava ser reformulado porque nele se identificavam não só “altos índices de distorção e abandono” por parte dos alunos, mas também os resultados das avaliações do Ensino Médio eram consideradas “não satisfatórias”.

Ainda nesse contexto, o mencionado PL que ainda estava em debate e que sofria “fortes reações e movimentos contrários”, serviu de base à MP nº 746 (BRASIL, 2016), e



segundo Corrêa (2018, p. 608) essa medida sofreu críticas “parte de especialistas que discutiam as consequências destas mudanças para todo o contexto educacional do país” já que as alterações indicavam uma mudança direta na Lei de Diretrizes e Bases e em todo o funcionamento do Ensino Médio.

Durante esse processo que envolvia a elaboração do PL, houve o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. Seu sucessor, Michael Temer, tão logo assumiu a cadeira presidencial, editou a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016) e, por meio dela, desdobrou-se na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Nesse direcionamento alguns atos administrativos foram publicados com alterações ou complementações. A Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 ficou responsável por estabelecer novas diretrizes, parâmetros e critérios para a implantação do EMTI. Em seguida, a Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018 também estabeleceu diretrizes porém para a realização de avaliação de impacto do EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 estabeleceu referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos.

Compete ainda acrescentar que para elucidar os documentos acima referidos a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sobre ela, destacamos que:

- I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;
- II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;
- III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; (BRASIL, 2018, p. 2)

Isso posto, finalizamos a presente seção ressaltando que as orientações referentes à implementação e às atualizações acerca do NEM foram – e continuam sendo – publicadas



no site² 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’.

PERCURSO METODOLÓGICO

Na tentativa de estabelecer um diálogo com a questão de investigação que delimitamos para essa pesquisa – *“Quais as práticas matemáticas têm sido vivenciadas em uma escola do interior de Minas Gerais que aderiu ao Ensino Médio em Tempo Integral?”* – propusemos um objetivo que a nosso ver favorecerá essa intenção, qual seja: *“Investigar aproximações e distanciamentos entre a proposta do caderno pedagógico e as práticas matemáticas realizadas no âmbito de uma disciplina do EMTI”*.

Desse modo, para atender ao objetivo supracitado, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como foco maior a produção e análise de material empírico do que a busca por resultados. Nesse direcionamento, concordamos, portanto, com a perspectiva de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 131) que apresentam as principais características desse tipo de investigação e afirmam que as pesquisas qualitativas

[...] partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem intuitiva e investigação naturalística.

Portanto, com vistas a caracterizar a organização metodológica de nossa pesquisa, organizamos esta seção. Assim, de início, destacamos que teoricamente o trabalho a ser realizado contará com duas fases principais. Ele ancora-se, em uma delas, na análise documental (GIL, 2008; KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Na outra, visando um aprofundamento da investigação realizada em documentos de orientação destinados pelo

²O site onde se encontram as orientações está disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>> Acesso em 18 de julho de 2023.



estado às escolas (como caderno pedagógico para as aulas de Matemática) pretendemos realizar a técnica conhecida como observação participante (MÓNICO, 2017). Tal uso explica-se por nossa intenção de observar as práticas matemáticas tendo em vista os distanciamentos e as aproximações delas com o documento orientador (caderno pedagógico).

Nesse sentido, para realização dessas duas fases, será necessário lançar mão de alguns instrumentos para a produção do material empírico, quais sejam: entrevistas (BATISTA, MATOS e NASCIMENTO, 2017) e nota de campo (MÓNICO, 2017).

Desse modo, conhecida a estrutura metodológica ancorada na qual pretendemos realizar nossa investigação, passamos, a seguir, à explicação das etapas de desenvolvimento dessa pesquisa bem à caracterização do percurso metodológico que pretendemos realizar para atender nosso objetivos.

Para responder à questão de pesquisa, optamos por estruturar o percurso metodológico em cinco etapas, tal como ilustramos na Figura 1.

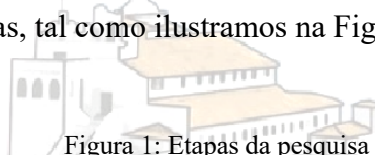
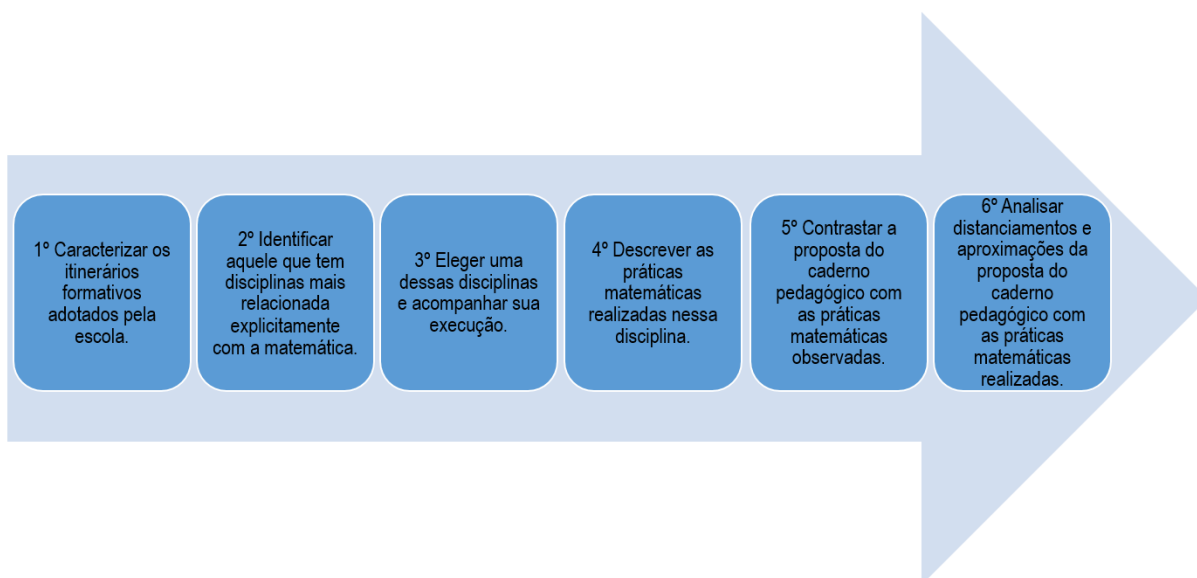


Figura 1: Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Portanto, para realização da primeira etapa, ou seja, para caracterizar os itinerários formativos adotados pela escola campo, entraremos em contato com a instituição para



XXVII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
Tema: Desafios educacionais e impactos Sociais das Pesquisas em Educação Matemática.
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Vitória-ES
12, 13 e 14 de outubro de 2023 – presencial.

identificar as propostas que são realizadas, no que se refere ao Ensino Médio em Tempo Integral, a fim de identificar as disciplinas disponibilizadas para as turmas.

Depois disso, para identificar qual disciplina dentro desses itinerários relaciona-se mais explicitamente com a Matemática, pretendemos realizar a análise dos documentos orientadores, e/ou também entrevistar a equipe docente responsável pelas disciplinas. Após essa análise das possibilidades existentes de aprofundamento será selecionada uma das disciplinas para ser realizado o acompanhamento da turma a fim de observar as práticas que estão sendo vivenciadas com as orientações desses documentos, para isso se fará necessário, a concordância do(a) professor(a) regente da disciplina no momento da observação que será realizada.

Compete ressaltar que o percurso nessas duas primeiras etapas demandará uma cuidadosa caracterização de documentos relacionados ao Ensino Médio em Tempo Integral, que, por sua vez, se encontra sob a influência da reestruturação do Ensino Médio mais ampla, intitulada de ‘Novo Ensino Médio’ (NEM). Essa reestruturação, compete acrescentar foi estabelecida pela Lei nº 13.415/17, porém, encontra-se suspensa. A questão é que foi instituída a Portaria nº 399, em março de 2023 com objetivo de realizar uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Cabe ainda destacar que, no momento presente, propostas alternativas ao Novo Ensino Médio encontram-se em discussão, em âmbito federal.

Assim, nesse contexto de iminente reforma do ‘Novo Ensino Médio’, para atender aos nossos interesses de investigação, inicialmente, faremos uma análise detalhada dos documentos referentes à estrutura que estiver vigente em 2024, seja ela o Novo Ensino Médio (ou o que vier a substituí-lo) bem como nos deteremos sobre o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Cabe ainda ressaltar sobre o EMTI ainda não há posicionamento direto sobre a alteração.

Desse modo, poderemos avançar às etapas três e quatro, ou seja, poderemos não só eleger uma disciplina da escola para ser acompanhada como também, posteriormente, poderemos descrever as práticas matemáticas flagradas no desenvolvimento dessa disciplina. Percorrendo de forma paralela ao andamento da pesquisa de campo, estarão acontecendo o registro do material empírico produzido, para descrever as práticas que estarão sendo observadas.



Depois disso, na etapa cinco, intencionamos contrastar as orientações expostas nos documentos com as práticas matemáticas caracterizada na sala de aula.

Finalmente, na última etapa, com o material empírico produzido, analisaremos os distanciamentos e as aproximações das práticas matemáticas observadas na sala de aula com as orientações destrinchadas nos documentos orientadores.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministro da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>

BRASIL. Ministro de Estado da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>

BRASIL. Ministro de Estado da Educação. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 05 de julho de 2023.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>>

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

CORRÊA, S. S.; GARCIA, S. R. O. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. 2009. Disponível em: < <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3079>> Acessado em 20 de junho de 2023.

GEWANDSZNAJDER, F; MAZZOTTI, A. J. A. O método nas Ciências Naturais e Sociais. **São Paulo: Pioneira**, 1998.

KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.



- MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista brasileira de educação**, p. 70-93, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qHNhYPrDsjNSbGwhWHKPywt/?format=html&lang=pt>> Acesso em 31 de julho de 2023.
- MÓNICO, L. et al. 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. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713/1562>>. Acessado em 20 de junho de 2023.
- 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). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36961>>. Acessado em 20 de junho de 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. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6845>>. Acessado em 20 de junho de 2023.
- VILELA, D. S. Práticas matemáticas: contribuições sócio-filosóficas para a Educação Matemática. **Zetetiké**, v. 17, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646728>>. Acesso em 31 de julho de 2023.

