


UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE MARICÁ/RJ – O CASO DO CEPT LEONEL DE MOURA BRIZOLA

An Analysis Of The Implementation Of The Mathematics Curriculum In Integral Education In The Municipality Of Maricá/RJ – The Case Of CEPT Leonel De Moura Brizola


Jessica Pereira de SOUZA

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
jessicapereirasouza@id.uff.br

<https://orcid.org/0009-0003-0034-5885> 

Ulisses Dias da SILVA

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
ulissesdias@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3919-2786> 

RESUMO

Este artigo analisa a implementação do currículo de matemática no contexto da Educação Integral no CEPT Leonel de Moura Brizola, no município de Maricá/RJ. Baseada em uma abordagem qualitativa e com base em estudo de caso, o recorte desta pesquisa emprega entrevistas semiestruturadas para compreender como práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas em um modelo de escola de Tempo Integral. Os resultados evidenciam a relevância de alinhar a matemática ao cotidiano dos estudantes, utilizando metodologias adaptativas que valorizem a diversidade e promovam o engajamento crítico. Além disso, o estudo destaca o papel transformador da escola na comunidade, alinhando-se às concepções freireanas de educação libertadora e à perspectiva da matemática crítica de Skovsmose. Apesar dos avanços, os desafios estruturais e a necessidade de maior integração pedagógica permanecem. Este trabalho também aponta direções para pesquisas futuras, como o impacto de diferentes abordagens pedagógicas e o papel da formação docente na Educação Integral, oferecendo subsídios para outros contextos que buscam implementar ou aprimorar modelos semelhantes.

Palavras-chave: Educação Integral, Currículo De Matemática, Ensino Crítico

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of the mathematics curriculum within the context of Integral Education at CEPT Leonel de Moura Brizola in the municipality of Maricá, RJ. Based on a qualitative approach and case study, the research employs document analysis and semi-structured interviews to understand how pedagogical practices are being developed in a full-time school model. The results highlight the importance of aligning mathematics with students' daily lives, using adaptive methodologies that value diversity and promote critical engagement. Additionally, the study emphasizes the transformative role of schools within communities, aligning with Freirean concepts of liberatory education and Skovsmose's perspective of critical mathematics. Despite the progress, structural challenges and the need for greater pedagogical integration remain. This work also points to future research directions, such as the impact of different pedagogical approaches and the role of teacher training in integral education, providing insights for other contexts seeking to implement or enhance similar models.

Keywords: Integral Education, Mathematics Curriculum, Critical Teaching

1 CONTEXTO

A Educação no Brasil, em particular a Educação Pública, atravessa um contexto político e ideológico marcado por disputas em torno dos sentidos atribuídos às políticas educacionais. Diversos estudos têm apontado que determinadas reformas recentes tensionam projetos de educação de caráter emancipatório e democrático (Silva e Boutin, 2018; Passos e Nacarato, 2018). A reforma do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), por exemplo, tem sido analisada por autores que identificam, em sua implementação, um movimento de flexibilização curricular associado às demandas do mercado de trabalho e às mudanças sociais. Segundo Silva e Boutin (2018), embora o discurso oficial enfatize autonomia e escolhas formativas, a forma como os itinerários foram estruturados tende a favorecer uma orientação utilitarista da educação.

De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) tem sido descrita como uma legislação de caráter tecnicista, com efeitos percebidos sobre a autonomia docente e sobre práticas curriculares que, em alguns contextos, podem desconsiderar especificidades do trabalho e dos saberes docentes (Passos e Nacarato, 2018). Devemos acrescentar a esta contextualização a circulação de discursos públicos que ampliaram a observação e o questionamento sobre o trabalho docente na escola pública, incluindo iniciativas e movimentos que mobilizam estratégias de vigilância e contestação em ambientes institucionais e digitais, como a Escola Sem Partido¹ e as Milícias Digitais².

A isso se somam processos de precarização do trabalho docente, em aspectos como “a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização de formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e o aguçamento da alienação” (Neta, Moura e Cardoso, 2020, p. 150), bem como o progressivo e permanente asfixiamento do financiamento da educação pública, por meio de legislações

¹O movimento Escola Sem Partido, criado nos anos 2000, propôs medidas para monitorar conteúdos escolares sob o argumento de combater a 'doutrinação ideológica'. No entanto, sua agenda foi amplamente criticada por restringir a liberdade de cátedra e reduzir o espaço de debate plural nas escolas, comprometendo princípios fundamentais da educação democrática.

²As chamadas 'milícias digitais' referem-se a grupos organizados no espectro ideológico da direita que utilizam as redes sociais para disseminar desinformação, manipular debates públicos e atacar opositores, frequentemente com o objetivo de influenciar políticas e eleições. Esses grupos se destacam pelo uso de estratégias coordenadas de assédio e pela promoção de narrativas polarizadoras, que fragilizam o espaço democrático e a pluralidade de ideias.

como a Emenda Constitucional 95³, criam condições quase insustentáveis para a manutenção de um projeto coletivo e democrático de educação, que preconize a formação integrada e cidadã dos estudantes.

Diante deste cenário desolador, iniciativas e resistências que defendem uma concepção de Educação Integral comprometida com a formação humana integrada e com práticas democráticas de escolarização têm encontrado obstáculos para sua implementação. Com efeito, a meta 6 do último Plano Nacional de Educação determinava que as escolas deveriam “oferecer educação em tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014, p. 59). O Relatório de Monitoramento do 5º Ciclo das Metas do PNE (Brasil, 2024) já apontava que as metas do plano não seriam alcançadas até o fim de sua vigência, incluindo a meta 6, que permanecia distante de ser atingida. Os indicadores de monitoramento 6A e 6B, responsáveis por medir o percentual de alunos da educação básica pública em jornada de Tempo Integral e o percentual de escolas públicas com pelo menos 25% dos alunos nessa condição, respectivamente, revelaram que, em 2023, apenas 20,6% dos alunos e 30,5% das escolas atendiam aos critérios estabelecidos. O relatório enfatizava que alcançar as metas exigiria um aumento expressivo nesses percentuais, configurando-se como um desafio significativo.

A despeito disso, há experiências desenvolvidas em algumas redes públicas que têm mobilizado caminhos distintos de organização escolar e curricular. Neste artigo, vamos analisar a experiência de implementação da Educação Integral, com foco no currículo de matemática, no município de Maricá/RJ. O interesse de pesquisar sobre essa experiência decorre da participação da primeira autora, moradora do município e que realizou sua educação básica no mesmo, sendo testemunha das mudanças, principalmente no Campus de Educação Pública Transformadora (CEPT) Zilca Lopes da Fontoura⁴, onde atuou como estagiária remunerada durante a pandemia. Esta pesquisa, realizada pela primeira autora sob orientação do segundo autor, é um recorte de uma dissertação de mestrado que busca compreender o processo de implementação da Educação Integral no município e seus

³ A Emenda Constitucional 95, promulgada em 2016, instituiu o chamado 'teto de gastos', congelando por 20 anos as despesas primárias do governo federal, incluindo investimentos em saúde e educação.

⁴ Zilca Lopes da Fontoura foi professora e gestora da escola que atualmente é denominada como Colégio Estadual Domício da Gama, chefiou a inspetoria estadual de ensino de 1964 a 1980, foi delegada da União dos Professores Primários do Estado e responsável pela capacitação dos professores. Foi também uma das primeiras mulheres eleitas para o cargo de vereadora do município de Maricá na década de 1950, sendo a 2ª secretária da mesa diretora da Câmara Municipal de Maricá (Pereira, 2023).

impactos nas aulas de matemática, adotando uma abordagem que vai além da análise de currículos, documentos ou conteúdos matemáticos, ao privilegiar a perspectiva dos participantes diretamente envolvidos no processo educacional.

Maricá, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta um dos maiores ritmos de crescimento populacional do estado, passando de 127.461 habitantes em 2010 para 197.277 em 2022, um aumento de aproximadamente 54%. Esse crescimento foi impulsionado por políticas públicas inovadoras, como o transporte público com tarifa zero, o programa Renda Básica da Cidadania (RBC) com moeda social Mumbuca⁵ e iniciativas educacionais como o Passaporte Universitário e o Mumbuca Futuro, que amplia a jornada escolar e propõe ações formativas voltadas ao desenvolvimento de projetos sociais e econômicos no território. Embora algumas dessas ações sejam nomeadas institucionalmente como estímulo ao “empreendedorismo”, tal como aparece nas políticas locais, precisa ser problematizado, pois sua compreensão, na perspectiva crítico-emancipadora adotada nesta pesquisa, afasta-se do enfoque individualista e aproxima-se de ações coletivas voltadas à economia solidária. Como um dos maiores produtores de petróleo do pré-sal, Maricá possui o maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do estado (R\$ 511.810,82 em 2021) e investe em uma educação inclusiva e de qualidade. Esse cenário de crescimento e inovação reflete a continuidade de governos progressistas no município, cujas gestões têm priorizado políticas públicas inclusivas e sustentáveis, consolidando Maricá como referência em iniciativas que articulam desenvolvimento econômico, justiça social e qualidade de vida.

A dissertação, defendida no primeiro semestre de 2025, teve como objetivo compreender a implementação da política de Educação Integral, analisando as particularidades do currículo e investigando o papel do professor de matemática nos CEPTs de Maricá/RJ. Também se propôs a destacar aspectos da experiência local que possam contribuir para reflexões e debates sobre a adoção de políticas educacionais em outros contextos.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa foi estruturada em etapas metodológicas. Primeiramente, realizou-se uma análise documental das propostas dos CEPTs, abrangendo aspectos como funcionamento, carga horária e a organização das aulas de matemática. Na sequência, investigou-se a abordagem dada à matemática nos CEPTs,

⁵ A moeda social Mumbuca, adotada em Maricá, foi criada para fortalecimento da economia local e promoção da inclusão social. Diferente do real, a moeda Mumbuca só pode ser usada dentro do município, estimulando a compra em estabelecimentos locais.

com foco na interação entre conteúdos programáticos, materiais didáticos e atividades desenvolvidas nos eixos das trilhas de aprendizagem.

Posteriormente, conduziram-se entrevistas com gestores e professores de matemática, responsáveis pelo desenvolvimento das escolas, para captar suas percepções e experiências. Por fim, os dados coletados foram sintetizados para examinar como a matemática era abordada tanto nas aulas regulares quanto nas atividades das trilhas de aprendizagem, buscando compreender a integração entre práticas de ensino no contexto da Educação Integral e o currículo regular. Essa análise avaliou se havia uma interação efetiva entre os conteúdos ensinados em sala de aula e as atividades complementares propostas. No recorte apresentado neste artigo, vamos focar nossa análise nas entrevistas conduzidas no trabalho no CEPT Leonel de Moura Brizola⁶.

Nas seções a seguir vamos nos concentrar, sucessivamente, no *marco teórico-metodológico*, na *análise dos dados* produzidos e nas nossas *conclusões e perspectivas*.

2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Delineamento Metodológico

Como a maior parte das pesquisas na área de educação, essa é uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa que

é um meio de explorar e de entender o significado que os indivíduos ou grupo atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve questões e procedimentos emergentes; coletar dados no ambiente dos participantes; analisar os dados indutivamente, indo dos temas particulares para os gerais; e fazer interpretações do significado dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura de redação flexível (Creswell; Creswell, 2010, p. 271).

Considerando as múltiplas possibilidades que são oportunizadas pela pesquisa qualitativa, este trabalho se aproxima de um estudo de caso, já que estamos interessados em compreender a implementação dos CEPTs em Maricá, em um contexto bastante específico, mas que tem valor prático e teórico para o campo da pesquisa.

[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. [...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças

⁶ Leonel de Moura Brizola (1922–2004) foi um político brasileiro de destaque, tendo sido governador dos estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, além de líder histórico do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (Yin, 2005, p.20).

Um estudo de caso preconiza lançar mão de “ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Yin, 2005, p. 27) com vistas a compreender o fenômeno a ser investigado da maneira mais ampla e completa possível. Para isso, foi realizada uma análise documental das referências utilizadas para a fundamentação da experiência dos CEPTs, em uma adaptação das abordagens de Cellard (2008), Richardson (2012) e Bardin (2016). Como desejamos identificar as características do currículo de matemática implementado nas escolas CEPTs, a análise documental realizada buscou não apenas examinar o conteúdo dos documentos oficiais, mas também considerar o contexto em que foram elaborados, sua aplicação prática e o papel que desempenham no processo de implementação.

No segundo momento da coleta de dados, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, planejadas segundo os princípios propostos por Manzini (2003) com os principais atores envolvidos na implementação dos CEPTs: a gerente de Educação de Tempo Integral, uma professora regente de matemática da base curricular e uma professora instrutora do Eixo I, responsável pela oficina de matemática do CEPT. Estas entrevistas compõem o recorte que será analisado neste artigo.

Esse trabalho se restringirá à análise dos dados relativos ao CEPT Leonel de Moura Brizola, localizado no distrito de Itaipuaçu e que foi inaugurado em junho de 2023, considerado atualmente a maior escola de Tempo Integral do Brasil, com capacidade de atender 5 mil alunos em seus 24 mil metros quadrados. A proposta de implementação da Educação Integral no município, apresentada nos documentos do PROMETI⁷ (2020, 2023), baseia-se nos ensinamentos de Paulo Freire, defendendo a construção de uma pedagogia crítica que destaca a necessidade de os “agentes da comunidade escolar compreenderem que estão em um processo de permanente devir”. Nesse marco, busca-se promover a autonomia dos educandos, articulando dimensões cognitivas, sociais e sensíveis no processo educativo. Os discursos que acompanharam a formulação dessa política — como o do ex-prefeito, que a descreve como “uma educação libertadora, democrática, dialógica

⁷ O Programa de Educação Integral em Horário Integral (PROMETI) foi instituído no dia 09 de novembro de 2012, por meio da Resolução nº006 da Secretaria Municipal de Educação (SME), passando a englobar o Programa Mais Educação e criando outras iniciativas, definindo normas para o funcionamento das escolas do município.

e transformadora” (Siqueira, 2017, p.193) — são aqui mobilizados apenas como elementos que compõem o contexto político-pedagógico em que a experiência foi estruturada.

Para este trabalho, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, com duas gestoras e duas professoras da rede municipal de Maricá que atuam na Educação Integral. As entrevistas foram transcritas e analisadas segundo a análise de conteúdo. Essa metodologia, conforme Bardin (2016), é uma técnica de investigação qualitativa que permite a organização e interpretação sistemática de dados textuais, com o objetivo de identificar padrões, categorias e significados subjacentes. O método envolve três etapas principais: a pré-análise, onde o material é selecionado e os objetivos são delimitados; a exploração do material, que consiste na codificação e agrupamento de dados em categorias temáticas; e o tratamento dos resultados, incluindo a interpretação e apresentação das inferências realizadas. Com isso, emergiram as seguintes categorias: *O CEPT na Prática*; *Concepções acerca da Educação Integral e(m) Tempo Integral*; *Educação matemática: entre teoria e prática*; *Currículo Matemático no Tempo Integral*; *Integrando saberes: a interdisciplinaridade*; *Vozes da resistência: superando obstáculos* e *A escola como espaço de transformação*.

Neste artigo, analisaremos as categorias *A Escola como espaço de transformação* e *Educação matemática: entre teoria e prática*. A Análise completa de todas as categorias bem como a descrição pormenorizada de métodos e processos estará presente na dissertação da primeira autora.

2.2 Referências para o debate teórico

Para dar suporte ao nosso trabalho, é necessário articular dois grandes temas teóricos: *Currículo* e *Educação Integral*. Como ambos possuem uma variada quantidade de abordagens e teorizações, a seguir vamos fazer um esforço de contextualização, que será necessário para a posterior fase de análise dos dados produzidos por esta pesquisa.

Moreira (2001) discute as dimensões ideológicas do currículo, entendidas aqui como os valores, disputas e escolhas que orientam o conhecimento escolar e que evidenciam relações de poder no contexto educativo. Nesse movimento, o autor afirma que:

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêem [sic] currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a idéia [sic] de currículo como

plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação (Moreira, 2001. p.41-42).

Por meio das diversas abordagens das teorias curriculares, Moreira (2001) adota uma perspectiva crítica, voltada para a compreensão de como o conhecimento escolar molda e sustenta as relações de poder. Suas reflexões abrangem o currículo oficial, incluindo debates sobre o currículo oculto e o currículo em ação. Nesse contexto, a autora investiga “como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros” (Moreira, 2001, p. 42).

Complementarmente, Miguel Arroyo (2013), em seu livro *Currículo, território em disputa*, apresenta uma análise crítica das estruturas curriculares estabelecidas nos sistemas educacionais. Utilizando a metáfora da corrida (do latim *currere*), o autor questiona as práticas curriculares ao evidenciar como elas frequentemente operam com pistas previamente definidas e ritmos padronizados, aos quais os indivíduos são incentivados a se conformar. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) sustenta que o currículo constitui um território em disputa, onde diferentes visões de mundo e interesses entram em confronto.

Ao considerar essas discussões, a análise crítica de Arroyo (2013), articulada com a abordagem de Moreira (2001), fornece uma base teórica para compreender o currículo tanto como instrumento de controle social quanto como espaço de resistência e transformação. Adicionalmente, Foucault (1987) em sua análise das instituições disciplinares, critica a influência do neoliberalismo nas formas de controle e vigilância social, destacando como essa ideologia molda as estruturas de poder. Por outro lado, Arroyo (2013) aprofunda essas discussões, concentrando-se no campo educacional, nas competências, habilidades, avaliações e classificações. Ele examina a imposição de um currículo padronizado, transformando em mercadoria sob a influência dos princípios neoliberais de mercado e competição.

Com base nas reflexões de Arroyo (2013) e nas implicações das teorias de Foucault (1987), evidencia-se a necessidade de uma revisão crítica dos currículos escolares. Arroyo ressalta que os currículos atuais frequentemente promovem a visibilidade de certos grupos sociais enquanto marginalizam outros, relegando suas histórias e experiências ao esquecimento. Ele alerta que essa exclusão não só perpetua desigualdades, mas também limita a valorização e a compreensão da diversidade cultural, étnica, de gênero e de outras identidades que compõem a sociedade. Nesse contexto, torna-se imprescindível fomentar

uma cultura escolar que, além de incluir conteúdos que reflitam essa diversidade, reconheça e respeite as diferenças como um princípio essencial da sociedade contemporânea.

Assim, o currículo escolar deve ser repensado não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um espaço político-cultural. Nesta pesquisa, o termo “currículo” é entendido de maneira ampliada, abrangendo não só o conteúdo acadêmico, mas também a forma como ele é implementado na prática, especialmente na sala de aula de matemática. Esse currículo é influenciado pelas diretrizes do CEPT e pelas propostas da Secretaria Municipal de Educação de Maricá, considerando uma perspectiva que vai além de um documento formal.

Já do ponto de vista da compreensão da *Educação Integral*, Gonçalves (2006), por sua vez, enxerga-a como aquela:

[...] que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (Gonçalves, 2006, p.130).

Este é um conceito que possui uma amplitude de interpretações e aplicações a partir de diferentes vertentes políticas. No campo político-filosófico, Coelho (2009) identifica três visões de mundo distintas: conservadora, liberal e socialista, que historicamente produziram concepções e práticas distintas de Educação Integral. Essas correntes diferem quanto aos fundamentos que orientam a formação humana, aos modos como articulam a relação entre indivíduo e sociedade e aos sentidos atribuídos à escolarização. Embora apresentem pontos de convergência quanto à importância da educação para a constituição do sujeito, divergem em seus pressupostos e finalidades, expressando projetos de sociedade também distintos (Coelho, 2009).

Além da questão político-filosófica, outra dimensão importante destacada nos escritos sobre a Educação Integral diz respeito ao tempo. Deodato (2017) ressalta que a *Educação em Tempo Integral* surgiu de forma mais sistemática, com um significado bem definido. A proposta de Anísio Teixeira para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁸ exemplifica essa estrutura, ao estabelecer uma divisão clara entre as atividades:

⁸ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira na década de 1950 em Salvador, Bahia, é considerado um marco na implementação da Educação Integral no Brasil. Inspirado em princípios pedagógicos modernos, o projeto buscava articular atividades de instrução acadêmica com práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos, incluindo educação artística, trabalho manual e atividades físicas.

No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação - as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (Teixeira, 1959, p. 82).

Apesar disso, o modelo inicial permanece em vigor até os dias de hoje, enfrentando críticas consideráveis devido à segmentação do tempo de permanência escolar. Durante uma parte do dia, os alunos participam de aulas tradicionais (no setor de instrução), enquanto no contraturno são envolvidos em atividades diversificadas (no setor educacional). Essa estrutura tem sido frequentemente criticada por ser percebida como uma mera extensão da jornada escolar, sem promover uma integração efetiva entre os períodos, o que compromete uma formação mais integrada e abrangente.

A delimitação desse conceito de Tempo Integral foi impulsionada pelo Decreto nº 6.253/2007, onde definiu-se uma escola de Tempo Integral como aquela que possui "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 atividade escolares" (Brasil, 2007). Progressivamente, a jornada em Tempo Integral tem sido adotada em diversos países

Há diversas críticas dirigidas ao modelo de Educação em Tempo Integral. Algebaile (2009), em sua análise histórica do contexto brasileiro, aponta que, em algumas escolas, o que se denominou ampliação acabou resultando em uma redução de qualidade e efetividade. Deodato (2017) aprofunda essa discussão, trazendo exemplos específicos dessas "ampliações", como o Programa Mais Educação⁹ e os chamados Turnos da Fome¹⁰, que se relacionam diretamente ao aumento do tempo de permanência escolar e às demandas sociais emergentes.

Embora seja evidente a importância dessas iniciativas, é fundamental reconhecer as complexidades associadas à implementação de políticas públicas educacionais sem o devido planejamento, recursos financeiros adequados e condições estruturais apropriadas.

Apesar de tais programas poderem atender famílias em situação de vulnerabilidade econômica e ampliar oportunidades educacionais, é essencial que sejam acompanhados por investimentos consistentes e monitoramento contínuo para assegurar sua eficácia a

⁹ Estratégia do MEC para promover a Educação Integral, ampliando a jornada escolar em escolas públicas para um mínimo de 7 horas diárias. Oferecendo atividades como: educação ambiental, esporte, cultura, saúde e etc.

¹⁰ Expressão utilizada para descrever a situação em que crianças de baixa renda frequentavam o novo turno escolar, que ocorria das 11h às 15h. Com isso, o governo garantiu que os alunos fizessem ao menos uma refeição completa.

longo prazo. Sem esse suporte, há o risco de repetirmos problemas observados em iniciativas como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs¹¹, cujas propostas originais foram enfraquecidas pela ausência de acompanhamento e suporte adequados.

Compreendidas as características distintas entre Educação Integral e Tempo Integral, estabeleceremos uma relação entre esses conceitos, delimitando a perspectiva adotada nesta pesquisa, denominada Educação Integral e(m) Tempo Integral. Destaca-se que ao nos referirmos a este termo, levamos em conta tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos, ou seja, tanto a qualidade quanto a quantidade de tempo dedicado à educação.

[...] é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades - não somente as conhecidas como atividades escolares - para a construção da cidadania partícipe e responsável. (Coelho, 2009 p. 93).

Reforçando tal concepção, Gadotti (2009), apresenta a seguinte reflexão:

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (Gadotti, 2009, p. 21-22)

A concepção de *Educação Integral e(m) Tempo Integral*, que defendemos neste artigo, propõe uma abordagem holística, transcendendo os limites físicos da escola para alcançar todos os espaços e momentos da vida dos indivíduos. Esta perspectiva reconhece que o processo educacional não se restringe a um ambiente específico ou a determinados horários, mas ocorre de forma contínua e integrada em todas as esferas da existência humana. Como ressaltado por Gadotti (2009), o aprendizado é uma constante, presente em todos os lugares e momentos da vida. Portanto, adotar essa concepção de educação implica reconhecer que o aprendizado não se limita aos muros e nem aos conteúdos escolares, compreendendo-o como parte de um processo formativo mais amplo, relacionado às múltiplas experiências que constituem a vida em sociedade.

¹¹ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados na década de 1980 ofereciam, além do ensino regular, alimentação, atendimento médico, atividades culturais e esportivas, buscando atender de forma abrangente às necessidades dos alunos

3 ANÁLISE E RESULTADOS

3.1 Descrevendo as entrevistadas

Por se tratar de um sistema educacional em fase de implementação e em decorrência da ausência de documentos que especificassem melhor o funcionamento dos CEPTs, decidiu-se ouvir os envolvidos, com a expectativa de compreender melhor o funcionamento desses *campi*, em particular no CEPT Leonel Brizola. Do ponto de vista específico da matemática, este *campus* têm dois tipos de professores que trabalham com a disciplina de forma mais tradicional e disciplinarizada na grade, chamados *professores da base* e os que atuam na forma de oficinas temáticas ou interdisciplinares, chamados *professores de oficinas*. Nessa pesquisa, entrevistamos uma professora de cada tipo.

Ao todo, foram realizadas quatro entrevistas. A primeira, com a gerente de Educação em Tempo Integral do Município, Angélica Amaral¹², teve como intuito compreender a construção da educação em Tempo Integral no município e dar uma perspectiva histórica. A segunda e terceira entrevistas ocorreram com duas professoras de matemática do Ensino Fundamental Anos Finais, que foram chamadas Tia Gina e Tia Dani. Gina é engenheira Química de Formação, com licenciatura em Matemática concluída recentemente, e atua como *instrutora de ensino*, denominação utilizada pela rede municipal para profissionais responsáveis por oficinas e atividades complementares, sendo responsável pela oficina de jogos de matemática na Escola. Dani é professora de matemática e, no período da pesquisa, lecionava para turmas do sexto ano. A última entrevista foi realizada com a coordenadora da área de matemática do CEPT Leonel Brizola, cujo pseudônimo é Bibi, responsável por 31 professores de matemática e 2 instrutores. As entrevistas ocorreram entre abril e setembro de 2024, foram gravadas em áudio, transcritas, e todas assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Embora as entrevistas coletadas tenham ocorrido por meio de um roteiro prévio, as perguntas realizadas permitiram que as respostas seguissem caminhos distintos, de acordo com a interpretação de cada participante. Não foram obtidas respostas curtas e objetivas, gerando discussões que eventualmente não estavam previstas, mas que foram fundamentais para ampliar as possibilidades de discussões desta pesquisa.

¹² A entrevistada pediu para ser identificada pelo próprio nome.

A partir das entrevistas, por meio de sucessivas recategorizações utilizando a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), emergiram dos dados 8 categorias. Analisaremos a seguir as categorias *Educação Matemática: entre teoria e prática* e *A escola como espaço de transformação*.

3.2 Análise das Entrevistas

Iniciemos pela categoria *Educação Matemática: entre teoria e prática*. A matemática escolar é frequentemente abordada de maneira descontextualizada em relação à realidade dos alunos, sendo descrita por muitos estudantes como uma disciplina desinteressante, difícil e distante. Essa percepção é evidenciada nas falas das professoras entrevistadas, que destacam os desafios para engajar e motivar os alunos durante as aulas de matemática. Angélica, embora não tenha contato direto com essas aulas, também comenta sobre o assunto:

Angélica — É algo distante, também, sabe... Não tem atrativo, professor tem aquele olhar dele: ninguém quer nada, né... É assim, algo muito abstrato. [...] O seu foco é a matemática. Pode deixar de exemplo de forma mais concreta, mais lúdica, que tenha mais a ver com a realidade do aluno, que o aluno se apaixone pela matemática. [...] Gosto muito de educação financeira, e acho que a gente tinha que desenvolver isso desde a educação infantil.
(Dados de pesquisa, 2024)

Essa fala reflete as dificuldades que ela identifica desde sua infância e que ainda observa em sua atuação como gerente de Tempo Integral, especialmente ao notar os desafios enfrentados pelos professores em trabalhar a matemática de maneira significativa para os alunos. D'Ambrosio (1996) destaca a importância de um ensino de matemática que considere o contexto cultural e social do estudante, enquanto Skovsmose (2001), ao discutir a matemática crítica, reforça a relevância de abordar situações reais e problemas cotidianos que promovam o engajamento significativo dos alunos. Sob essa perspectiva, a matemática deixa de ser um conjunto de regras abstratas e se transforma em uma ferramenta para a compreensão crítica da realidade.

Tia Gina reforça essa importância de tornar a matemática uma disciplina prática, aplicável ao dia a dia, quando exemplifica como isso pode ser feito ao utilizar atividades relacionadas ao cotidiano dos alunos, como a comparação de preços no supermercado:

Tia Gina — Eu gosto muito de mostrar, onde que vai ser utilizado, pois aí eles têm interesse pela matéria. [...] Por exemplo, supermercado: [...] a cesta básica mudou. [...] Então eu trago encartes e peço para eles procurarem os itens e comparar o preço e falar qual é o mais saudável né. [...] E eles adoram.
(Dados de pesquisa, 2024)

Esse tipo de abordagem conecta-se diretamente com a perspectiva de Skovsmose (2001), que defende a matemática como uma ferramenta para análise crítica da sociedade. Para ele, a Educação Matemática deve preparar os alunos para questionar e transformar o mundo ao seu redor, aplicando os conceitos matemáticos a problemas reais e sociais. Podemos ver esse olhar crítico também, no exemplo relatado por Tia Gina:

Tia Gina — É do concreto, então, por exemplo, o valor do produto como que se forma? Porque eles não têm noção de, por exemplo, uma Kenner é R\$250. Quando se olha o valor de outros produtos que têm uma qualidade melhor e que não cobrem isso, então falar “por que que é mais caro?”. Aí eles chegam à conclusão, sabe, “porque todo mundo está comprando né, o preço de demanda”.
(Dados de pesquisa, 2024)

Essa abordagem crítica também se alinha à visão de Paulo Freire, que propõe uma educação problematizada, centrada na realidade dos alunos, incentivando-os a refletir criticamente sobre o mundo. Para Freire (2005), a educação deve partir dos problemas reais dos alunos e ajudá-los a transformar sua realidade. Aplicado à matemática, isso significa trabalhar com conceitos que vão além da abstração, permitindo que os alunos usem o conhecimento matemático para analisar e questionar as estruturas sociais e econômicas ao seu redor.

No contexto do CEPT Leonel de Moura Brizola, não há uma tendência específica que seja adotada pelos professores. Como observado nas entrevistas, a prática docente varia entre abordagens mais tradicionais e outras mais inovadoras. Os professores da base, de modo geral, tendem a seguir métodos mais convencionais, enquanto uma instrutora específica foca mais em modelagem matemática devido sua formação acadêmica, de forma que seja possível integrar a matemática com problemas mais concretos e reais.

Bibi — [...] a matemática lúdica, através dos jogos, explorando conceitos básicos de adição, subtração, multiplicação e divisão.
(Dados de pesquisa, 2024)

Essas abordagens refletem diferentes maneiras de trabalhar a matemática, indo desde métodos tradicionais até estratégias com jogos e modelagem matemática. A modelagem, em especial, é uma forma de aproximar a matemática da realidade e envolver os alunos nas resoluções de problemas reais como proposto por D'Ambrosio (1996) e Skovsmose (2001).

A proposta pedagógica do CEPT Leonel de Moura Brizola inclui uma estrutura de oficinas de matemática que são adaptadas de acordo com o desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos. Espera-se que elas sejam desenvolvidas da seguinte forma:

Tia Gina — Como a gente está com o sexto ano, ano que vem vai ser o sétimo tudo, tudo indica que vai ser educação financeira né, que a matemática viva que a matemática do dia a dia, que eu já trago para os alunos. Aí tem a do oitavo ano que vai ser...

Bibi — A gente já começa a trabalhar mais com metodologia de pesquisa. E aí o nono eles querem desenvolver modelagem matemática em paralelo com uma iniciação científica da parte de português, pra trabalhar a parte prática da matemática e a parte de fazer a escrita. (Dados de pesquisa, 2024)

Essa estrutura demonstra uma progressão clara no ensino de matemática, começando com uma abordagem mais contextualizada, voltada para educação financeira nos anos iniciais, preparando os alunos para entenderem o valor prático da matemática em seu cotidiano.

Outro ponto essencial nas entrevistas foi a necessidade de adaptar o ensino de matemática às diferentes formas de aprendizado dos alunos. As falas das professoras demonstram que, apesar de haver um conteúdo comum às turmas, os mesmo os alunos de uma única turma podem demandar abordagens variadas.

Tia Gina — Tem alunos que preferem copiar no quadro, [...] Eles gostam de ter caderno direitinho, pintadinho, fazer florzinha e tal. [...] Agora tem outros que gostam muito. Na realidade, eu sempre falo, não tem só um tipo de inteligência, tem alunos que gostam de visual, eles gostam de estar observando. Tem outros que gostam de estar ouvindo, conversando né. E tem outros que preferem escrever no caderno e tudo bem.

Tia Dani — Eu utilizo algumas e faço as adaptações necessárias pra cada turma né? Porque, embora seja a mesma matéria, mesmo ano de escolaridade, por serem turmas diferentes né então, eu vou fazendo essa adaptação de acordo com a necessidade de cada um. Até eu vejo o que eles são capazes de alcançar né, o que que eu espero de cada um deles e aí eu vou fazendo essas adaptações.

(Dados de pesquisa, 2024)

Essas falas reforçam a ideia de que não há uma abordagem única ou mais correta para ensinar matemática. Diferentes tipos de inteligências precisam ser atendidas no processo educacional. A adaptação não só permite que cada aluno aprenda no seu ritmo, mas também contribui para a formação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e equitativo.

Já do ponto de vista da categoria *A escola como espaço de transformação*, percebemos que a Educação Integral no CEPT Leonel de Moura Brizola é vista pelas entrevistadas como uma ferramenta não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas, como o próprio nome diz, como um espaço para transformação da realidade social. Para que a escola cumpra esse papel, é fundamental que ela transcenda seus muros e impacte a comunidade ao seu redor, promovendo mudanças que ultrapassam os limites da sala de aula. Angélica reflete esse papel transformador ao afirmar:

Angélica — Eu acredito nesse Campus Transformador, quando ele não fica só no campo dos alunos. Mas que você possa ter dentro desse Campus Transformador também o entorno usufruindo dele.

(Dados de pesquisa, 2024)

Essa visão se conecta diretamente com os conceitos de Paulo Freire, que defende a educação como uma prática libertadora, onde o diálogo e a conscientização social são centrais para transformar as realidades. Para Freire (2005), a educação deve permitir que os alunos reconheçam seus contextos e atuem para modificá-los. A proposta citada por Angélica, de promover cursos e parcerias com universidades é um exemplo prático dessa visão freireana, em que a escola se torna um espaço de transformação coletiva, promovendo uma educação crítica.

Angélica — Você promovendo cursos, você mudando a realidade dessas crianças e das suas famílias, trazendo vários conhecimentos diferenciados, fazendo parceria com universidades e formando dentro desse lugar. Você usufruindo de alguns equipamentos com a comunidade... É, você educando o aluno com outros saberes que vai refletir lá na vida das famílias...

(Dados de pesquisa, 2024)

Essa perspectiva reflete a ideia de Skovsmose (2001) sobre a Educação Matemática Crítica, que defende que a matemática e o ensino, de forma geral, devem estar conectadas às realidades e às experiências dos alunos, criando um ciclo de aprendizado significativo que impacta também nas suas famílias e na comunidade. A escola se transforma em um espaço onde o conhecimento adquirido é debatido e refletido de forma crítica, levando a participação familiar, como exemplificado pela fala de Tia Gina:

Tia Gina — Então é muita coisa assim que eu mando pra eles, eles falam com os pais e sempre tem um feedback dos pais, por exemplo, daqui algum tempo não vai ter aposentadoria pra todo mundo porque o número de idosos aumentou muito... Então quando eu falei isso pra eles, “ah mas meu pai, minha mãe disse que isso é mentira, que isso estava sendo dito desde a época dele, quando eles eram crianças”. Então quer dizer, isso é sinal de que o que eu falo com ele em sala, é... É, então eu tenho o feedback, até então, mesmo que seja negativo assim.

(Dados de pesquisa, 2024)

Essas falas também estão em sintonia com a concepção de Arroyo (2011), que defende que o currículo deve ser vivo, dialogando com a vida dos alunos e seu entorno. No âmbito desta pesquisa, a noção de Educação Integral, se aproxima das perspectivas que compreendem a formação dos estudantes em sua dimensão ampliada, articulando conhecimentos escolares, experiências sociais e relações com o território. Nessa leitura, a ampliação do espaço escolar favorece processos formativos que ultrapassam o ensino de conteúdos, aproximando a escola de práticas que podem contribuir para a participação

crítica e situada dos sujeitos em seus contextos. A escola, então, é vista como um lugar de criação de oportunidades, não apenas educacionais, mas também de desenvolvimento humano e social. Isso é reforçado pela fala de Bibi:

Bibi — Então tudo a gente tenta abraçar e desenvolver essas habilidades desses alunos né, então, pra que eles se entendam como cidadãos e entendam quem eles são, que eles gostam, que está tudo bem você não ser excelente em tudo.

(Dados de pesquisa, 2024)

Essa transformação não se limita às ações internas que acontecem na escola. A escola precisa estar conectada ao mundo, à sociedade e ao futuro dos alunos. No CEPT, essa ideia de “escola além dos muros” é central. Como Bibi observa, o envolvimento com projetos extracurriculares e atividades como competições acadêmicas permite que os alunos se enxerguem como cidadãos globais:

Bibi — A gente participou, por exemplo, agora na semana retrasada se eu não me engano, da Mandacuru, que é um de matemática lá do Nordeste. E aí nós tivemos 10 alunos, que se destacaram como os melhores do Brasil. Aí você pensa “nossa escola”, sim pra escola é lindo, maravilhoso. Mas você tem que ver a felicidade daquele aluno, de se enxergar como alguém nível Brasil.

(Dados de pesquisa, 2024)

Esse tipo de experiência conecta o aprendizado local à esfera global, incentivando os alunos a enxergarem o impacto de suas ações em contextos mais amplos, e reforça o papel da escola como facilitadora de transformações.

Tia Dani, por sua vez, exemplifica o poder da educação ao transformar a vida dos alunos dia a dia, destacando o impacto positivo de uma escola de Tempo Integral:

Tia Dani — Eu acredito que a gente como educador né, a gente já impacta e transforma né, tudo! Eu tenho essa certeza, que todos os dias eu transformo pelo menos um pouquinho a vida deles.

(Dados de pesquisa, 2024)

Essa transformação constante que Tia Dani menciona está alinhada com os pressupostos de Freire (2005), que concebia a educação como um processo contínuo de conscientização crítica, capaz de transformar a vida dos educandos.

4 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

O estudo sobre a implementação do currículo de matemática no contexto da Educação Integral no CEPT Leonel de Moura Brizola, em Maricá/RJ, revelou importantes desafios e avanços. As entrevistas realizadas evidenciaram o esforço em alinhar práticas

pedagógicas com uma abordagem crítica e transformadora, buscando articular o ensino de matemática com o cotidiano dos alunos, de forma a promover a autonomia e a compreensão da realidade social. Este estudo aborda uma situação específica e não pode ser automaticamente generalizado para outros contextos, devido às particularidades políticas, econômicas e sociais que o caracterizam. No entanto, os resultados apresentados destacam como a priorização de investimentos em Educação Integral, aliada a práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes, pode gerar impactos significativos na qualidade da educação.

A análise destacou a relevância de metodologias diversificadas e adaptativas, que atendam às necessidades e potencialidades dos estudantes, reforçando a matemática como ferramenta de análise crítica e transformação social, conforme defendido por autores como Paulo Freire, Skovsmose e D'Ambrosio. Além disso, o modelo de Educação Integral praticado no CEPT extrapola o ambiente escolar ao dialogar com a comunidade e articular ações que impactam a realidade local e global dos alunos, promovendo cidadania e inclusão.

No entanto, persistem desafios estruturais e de integração entre as práticas pedagógicas e os objetivos mais amplos de uma Educação Integral e(m) Tempo Integral. Tais desafios demandam investimentos contínuos, formação docente sólida e políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento de propostas educativas transformadoras.

Esse estudo oferece subsídios para reflexões sobre modelos de Educação Integral, apontando caminhos para aprimorar práticas curriculares e promover uma educação mais equitativa, conectada com as necessidades da sociedade contemporânea. A partir dos resultados deste estudo, emergem questões relevantes que podem direcionar futuras pesquisas sobre a Educação Matemática em escolas de Tempo Integral. Um campo promissor seria a investigação de como diferentes abordagens pedagógicas, como a modelagem matemática e o uso de tecnologias digitais, podem ser integradas ao currículo para potencializar o aprendizado em contextos de tempo ampliado. Além disso, estudos comparativos entre escolas que adotam diferentes modelos de Educação Integral poderiam aprofundar a compreensão sobre os impactos das práticas curriculares no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Outra direção de pesquisa relevante seria examinar como a formação inicial e continuada de professores pode ser adaptada para atender às demandas específicas da educação em Tempo Integral, promovendo práticas que conectem o conteúdo matemático à realidade dos alunos e favoreçam a

interdisciplinaridade. Por fim, investigar o impacto de políticas públicas e investimentos em infraestrutura sobre a implementação e a eficácia da Educação Integral seria crucial para compreender como diferentes contextos podem aprender com essas experiências, reelaborar percursos e criar condições próprias para desenvolver propostas de Tempo Integral alinhadas às suas realidades.

REFERÊNCIAS

- Algebaile, E. B. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, Faperj.
- Dourado, L. F., & Siqueira, R. M. (2019). A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 291–306. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000200291&script=sci_arttext
- D'Ambrosio, U. (1996). *Educação matemática: Da teoria à prática* (23ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação matemática crítica: A questão da democracia* (Coleção Perspectivas em Educação Matemática). Campinas, SP: Papyrus, SBEM.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2016). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Recuperado de https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf
- Brasil. (2024). *Relatório de monitoramento do 5º Ciclo das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coelho, L. M. C. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 22(80), 83–96.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto* (S. M. Mallmann da Roda, Trad.; D. da Silva, Revisão técnica). 5ª ed. Porto Alegre: Penso.
- 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, Belo Horizonte/MG. Recuperado de <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQP5H>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir* (20ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Recuperado de <https://acervo.paulofreire.org/>
- Gonçalves, A. S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, (2), 129–135. Recuperado de <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>
- Lei n° 6.253, de 13 de novembro de 2007*. (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. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm
- Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; 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. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & S. Omote (Orgs.), *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11–25). Londrina: EDUEL.
- Moreira, A. F. B. (2001). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus1.
- Moreira, B. S. S. (2020). *Modelos matemáticos e educação ambiental: Um olhar sobre a Lagoa de Maricá* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.rsirius.uerj.br>
- Neta, A. A. de C., Moura, J. da S., & Cardoso, B. L. C. (2020). O professor no sistema capitalista: Precarização do trabalho docente. In C. P. Nunes, B. L. C. Cardoso, & E. C. Sousa (Orgs.), *Condições de trabalho e saúde do professor*. Salvador: Edições UESB.

- Passos, C. L. B., & Nacarato, A. M. (2018). Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, 32(94), 119–135. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>
- Pereira, R. T. (2023). Professora Zilca Lopes da Fontoura: magistério, política e mediação pedagógica nos itinerários da intelectual maricaense. In *Anais IX CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95303>
- Richardson, R. J., et al. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Silva, K. C. J. R. da, & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação: Santa Maria*, 43(3), 521–534. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/>
- Teixeira, A. (1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 31(73), 78–84. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/462/99>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad.). 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- PROMETI. (2020). *Manual Orientador Interfronteiras: Brasil - Espanha*.
- PROMETI. (2023). *Manual Orientador Interfronteiras: Brasil - China*.
- Siqueira, W. L. C. (2017). *Quaquá - da favela ao “poder”: Reflexões sobre o Brasil atual e lembranças do tempo de vida na favela*. Rio de Janeiro: Mais que Palavras.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

Uma Análise da Implementação do Currículo de Matemática na Educação Integral do Município de Maricá/Rj – O caso do CEPT Leonel De Moura Brizola.

Jessica Pereira de Souza

Mestranda em Ensino de Matemática

Universidade Federal do Rio de Janeiro, discente do Programa de Ensino de Matemática da UFRJ, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro, Brasil.

jessicapereirasouza@id.uff.br

<https://orcid.org/0009-0003-0034-5885>

Ulisses Dias da Silva

Doutor em Ensino de Matemática

Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente permanente do Programa de Ensino de Matemática da UFRJ, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

ulissessedias@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3919-2786>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rua José Joaquim Seabra, s/n - Lagoa, Rio de Janeiro - RJ, 22470-130

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos membros do grupo de pesquisa Laboratório do Incomensurável pela leitura generosa e cuidadosa do trabalho e pelas contribuições.



CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: U. D. Silva, J. P. Souza
Coleta de dados: J. P. Souza
Análise de dados: J. P. Souza
Discussão dos resultados: U. D. Silva, J. P. Souza
Revisão e aprovação: U. D. Silva, J. P. Souza

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

O trabalho foi financiado com bolsa do CNPq

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética de Pesquisa do Instituto de Estudo e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o CAEE nº 74741523.4.0000.5286 em 08/02/2024..

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista. Os autores cedem à **Revemat** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista. Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EQUIPE EDITORIAL – uso exclusivo da revista

Mérciles Thadeu Moretti
Rosilene Beatriz Machado
Débora Regina Wagner
Karina Zolia Jacomelli Alves
Eduardo Sabel

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 04-01-2025 – Aprovado em: 11-02-2026

