

**Diretrizes de
Educação Integral
Antirracista para o
Ensino Fundamental:
Uma contribuição da sociedade civil**



**Diretrizes de
Educação Integral
Antirracista para
o Ensino Fundamental:
Uma contribuição da sociedade civil**

1ª edição

São Paulo - SP - 2024

Associação Cidade Escola Aprendiz

FICHA TÉCNICA

Grupo Gestor:

Cidade Escola Aprendiz,
Roda Educativa e Ação Educativa

Coordenação:

Jaqueline Lima Santos

Metodologia:

Jaqueline Lima Santos,
Mighian Danae Ferreira
Nunes, Renata Grinfeld e Silvane
Silva

Pesquisadoras:

Jaqueline Lima Santos, Mighian
Danae Ferreira Nunes, Renata
Grinfeld e Silvane Silva

Texto:

Jaqueline Lima Santos,
Mighian Danae Ferreira
Nunes, Renata Grinfeld e
Silvane Silva

Leitoras/es críticas/os:

Ana Paula Brandão,
Denise Carreira e Valter Silvério.

**Produção de dados
estatísticos:**

Jaqueline Lima Santos

Revisão:

Fernanda Portela

Projeto Gráfico:

Glaucia Cavalcante e
Vinícius Correa

Diagramação:

Pilar Hernández

Ilustrações:

Glaucia Cavalcante e
Willy Horizonte

Grupo de Referência*: Ashoka e Movimento pela Inovação na Educação; Avante – Educação e Mobilização Social; Azânia – Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gêneros, Sexualidades, Raça, Classe, Performances, Religião e Educação; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Ceará (UNILAB/CE); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); EE Indígena Tenente Antônio João; EMEF Professor Waldir Garcia; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), Geledés – Instituto da Mulher Negra; Instituto Acaia; Instituto Alana; Instituto Amma Psique e Negritude; Instituto Rodrigo Mendes; Itaú Social; Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (NEAABI/UNILAB); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar); Observatório da Branquitude; Núcleo de Estudos Afro Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (NEAI/UFAM); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (NEAB/UFMA); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Prof^a Claudia Santos, do Observatório Nacional de Educação Integral da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Prof^a Gina Vieira Ponte, do Centro de Referências em Educação Integral/projeto Mulheres Inspiradoras); e Tânia Mara da Silva, secretária de Educação de Santa Bárbara d'Oeste (SP).

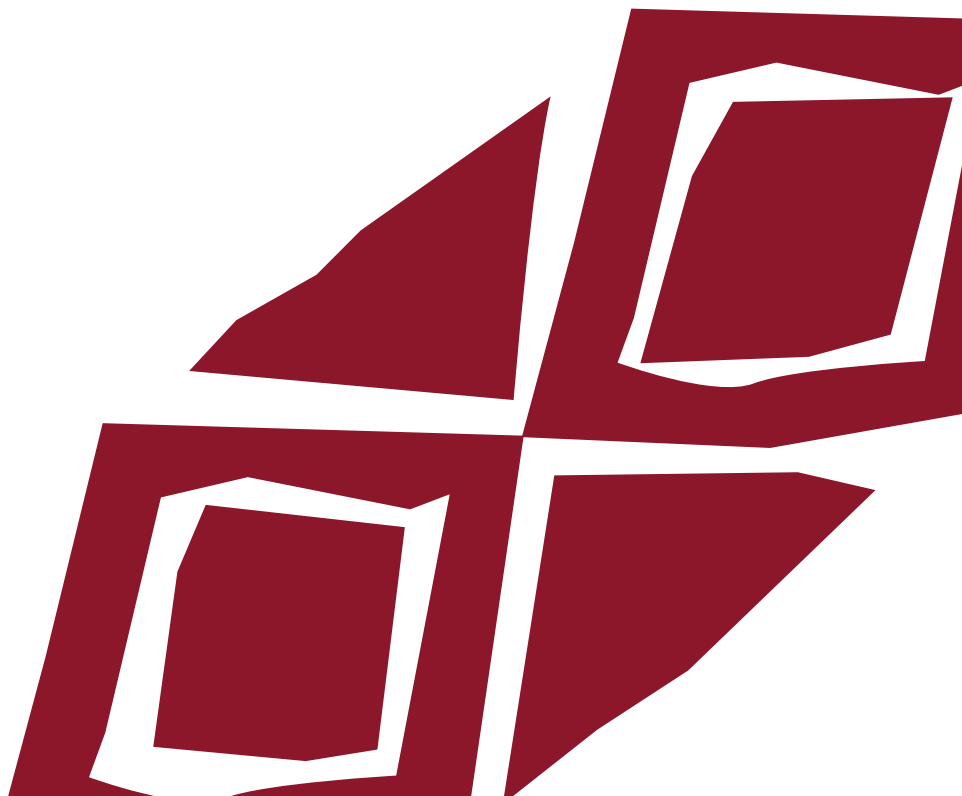
*O grupo de referência participou das oficinas de co-construção e elaboração das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: contribuições da sociedade civil.



Sumário

Apresentação	9
Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Equidade	15
Educação Integral e Equidade Racial	59
Educação Integral Antirracista (EIA)	71
Competências da Educação Integral Antirracista	95







Apresentação

Durante algumas décadas, o debate sobre Educação Integral e Educação das Relações Étnico-Raciais aconteceu em espaços diferentes, embora os dois temas estejam diretamente relacionados já que questões como trajetórias, identidades, subjetividades, aspectos socioculturais, contextos e territórios são preponderantes para a estruturação da proposta educacional em ambas as áreas. Quando a Educação para as Relações Étnico-Raciais propõe reconhecer e valorizar histórias, culturas, contribuições e contextos socioculturais dos grupos e sujeitos, ela está tratando do desenvolvimento integral. Quando a Educação Integral apresenta as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural como fundamentais para o desenvolvimento humano, ela está alinhada com eixos centrais do debate da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Vemos que essas agendas estão correlacionadas e interdependentes e, por isso, apresentamos aqui um documento que vincula os debates acumulados nas duas esferas, de forma a colaborar com a Educação brasileira que queremos, qual seja, pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas. Como exemplo, podemos citar os atuais marcos legais de Educação Integral que têm reforçado as questões de diversidade e equidade racial em suas orientações:

1. O “compromisso com a redução de desigualdades racial, socioeconômica, territorial, de gênero, as que afetam a comunidade surda e o público-participante da educação especial” apresentado na Portaria nº 1.495/2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação ao Programa Escola em Tempo Integral.
2. Os princípios pela Portaria nº 2.036/2023, que estabelece as diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral:
 - a. reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, sociocultural, socioespacial, linguística, sexual e de gênero, da comunidade surda e de condição de pessoa com deficiência como elemento estruturante de um ambiente escolar inclusivo, equitativo e democrático;
 - b. integração e articulação da educação escolar com as demais políticas sociais, na perspectiva da proteção e promoção do conjunto de direitos humanos e do combate às múltiplas manifestações da exclusão social;
 - c. integração e articulação da educação escolar com políticas sociais implicadas com a Educação Integral promovida em ambientes externos à escola,

como espaços comunitários, institucionais e Territórios Etnoeducacionais;

- d. integração dos temas contemporâneos transversais estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular com enfoque na promoção da Educação em Direitos Humanos, da Educação Socioambiental e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos termos das respectivas Diretrizes Nacionais;
- e. intencionalidade da promoção da equidade educacional;
- f. e reconhecimento da Educação Integral como concepção que organiza, integra e articula as diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – com as modalidades Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação de Jovens e Adultos) independente da ocorrência em tempo parcial ou integral.

Embora se reconheça que Educação Integral e Educação para as Relações Étnico-Raciais sejam áreas correlacionadas devido a seus princípios relacionados ao desenvolvimento de pessoas e grupos, este documento se apresenta como uma proposta inovadora ao apontar de forma intencional as conexões entre duas pautas que ainda se apresentam isoladamente como esferas de disputa na construção das políticas públicas educacionais.

Assim, este documento busca enfatizar a concepção de Educação Integral pautada no desenvolvimento integral das

peças e grupos e, para isso, apresenta os acúmulos elaborados na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais sobre como promover o desenvolvimento integral (intelectual, físico, emocional, social e cultural) respeitando a diversidade que compõe a sociedade brasileira e garantindo a equidade nos processos educacionais. Nesse sentido, propomos aqui um conceito de **Educação Integral Antirracista (EIA)**, o qual busca integrar os acúmulos produzidos nas duas áreas como complementares e indissociáveis.

A **EIA** é uma concepção educacional que considera as identidades, as diferenças e as diversidades, as práticas culturais e a interação de grupos e pessoas, os múltiplos saberes e a relação com o meio e o território como partes fundamentais que orientam as ações para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das pessoas, ou seja, a Educação Integral Antirracista é uma educação contextualizada, democrática, significativa e emancipatória.

As Diretrizes de Educação Integral Antirracista têm como objetivo oferecer subsídios para a gestão educacional (ministério, secretarias e diretorias de Educação) sobre como pensar o desenvolvimento integral de forma contextualizada e respeitosa com as diversidades e as diferenças que compõem o cenário brasileiro, apontando especificamente competências relacionadas às seguintes esferas: gestão das políticas públicas educacionais, gestão das escolas, gestão pedagógica, gestão das aprendizagens em sala de aula e comunidade escolar. Esperamos, com essa proposta elaborada pela sociedade civil, contribuir para a construção de políticas e práticas por uma Educação Integral Antirracista.



Crédito: Thais Ciardella



2

Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Equidade

Na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o sentido do aprendizado está na própria existência, ou seja, não há conceitos separados das experiências. Esse aspecto é uma dimensão da vida humana que precisa ser compreendido e que faz parte da formação integral dos sujeitos, porque a diversidade se relaciona e, se hierarquizada, produz o cenário de desigualdades que vivemos hoje.

Marcos legais

Os marcos legais de EREER, especialmente as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (2015), têm como eixos:

- a. o reconhecimento dos diferentes povos que formam a nação brasileira e suas contribuições para o desenvolvimento nacional;
- b. a valorização da diversidade e o reconhecimento dos diferentes povos como sujeitos de direitos;
- c. o reconhecimento dos crimes históricos contra povos historicamente discriminados e submetidos às desigualdades, em decorrência do colonialismo, escravidão e racismo;
- d. o enfrentamento às desigualdades e a garantia da equidade nas políticas e programas do Estado Democrático de Direito;
- e. e o atendimento e tratamento adequado às realidades dos diferentes grupos e contextos.

Dessa forma, ao pensar a interação entre grupos sociais, a

relação entre as diversidades e o reconhecimento e valorização das diferenças, a Educação para as Relações Étnico-Raciais contribui para o desenvolvimento integral das pessoas e coloca em evidência a pluralidade de identidades, experiências, contextos e territórios existentes em território nacional. Esses aspectos são fundamentais para as dimensões intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais e não dizem respeito somente às pessoas de grupos historicamente discriminados, mas a todas as pessoas que convivem em uma sociedade pluriétnica e pluricultural como a brasileira.

Esses marcos legais posicionam temas e sujeitos, isso porque, além de tornarem obrigatórias as pesquisas, a produção de materiais e o ensino de temáticas relacionadas às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, também tratam da garantia do direito à Educação contextualizada para populações indígenas e quilombolas e, ainda, das políticas para o enfrentamento às desigualdades raciais na Educação em escolas típicas. Dentre as propostas desses referenciais, está a perspectiva comunitária de territórios quilombolas e indígenas, que estimulam a participação de crianças e adolescentes nas construções comunitárias; as diversas histórias, culturas e identidades; a Educação e currículo contextualizados e adequados ao grupo atendido, como indígenas e quilombolas, que valorizam conhecimentos ancestrais, línguas maternas, matrizes culturais etc. Ou seja, que valorizam as formas de saber, fazer, pensar, interagir e transformar o meio como conhecimentos dos territórios.

Quando falamos sobre Educação em uma perspectiva da Equidade Racial, estão implicados sujeitos, grupos, sociedades e instituições. Assim, não é possível falar sobre essa temática apenas apontando dados sobre o desempenho de estudantes, mas também é necessário abordar o que as instituições têm

feito e como isso impacta a trajetória escolar de sujeitos e grupos – no caso do Brasil, especialmente, negras e negros, indígenas e quilombolas.

As desigualdades raciais na Educação começam a ser estruturadas desde o período colonial, ou seja, temos uma história da Educação no Brasil em que raça, gênero e classe foram fatores de inclusão e exclusão, desde a ação dos jesuítas ainda no século XVI para favorecer a trajetória educacional de homens brancos no território colonizado até as formas limitadas de inclusão que garantiram que mulheres brancas pudessem frequentar escolas (segregadas e com atividades definidas pelo seu gênero) apenas no século XVIII, e que a população negra masculina tivesse o mesmo direito no final do século XIX (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Quando o país inicia a democratização do acesso à Educação a partir do século XX e a Educação pública torna-se paulatinamente um direito de todas as pessoas, há um processo de precarização das escolas, isto é, a partir do momento em que o direito à Educação Básica se estende para todas as pessoas, há um intencional desinteresse sobre a continuidade da garantia de uma Educação pública e de qualidade e as instituições educacionais, embora cada vez mais presentes em diferentes territórios, são enfraquecidas em termos de recursos humanos, materiais e financeiros para contribuir para a formação das classes populares, especialmente de grupos historicamente discriminados e que tiveram, ao longo da história, seu direito à Educação negado (SILVA; ARAÚJO, 2005)¹.

1. ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: História da Educação do Negro e outras histórias. ROMÃO, Jeruse (org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

E quais as consequências desse processo? O Brasil é um país de dimensão continental que, além da diversidade étnico-racial – que oficialmente considera negros (pretos e pardos), indígenas, brancos e amarelos (asiáticos) –, tem 28 (vinte e oito) povos e comunidades tradicionais: Andirobeiras, Apanhadores de Sempre-Vivas, Caatingueiros, Caiçaras, Castanheiras, Catadores de Mangaba, Ciganos, Cipozeiros, Extrativistas, Faxinalenses, Fundo e Fecho de Pasto, Geraizeiros, Ilhéus, Indígenas, Isqueiros, Morroquianos, Pantaneiros, Pescadores Artesanais, Piaçaveiros, Pomeranos, Povos de Terreiro, Quebradeiras de Coco Babaçu, Quilombolas, Retireiros, Ribeirinhos, Seringueiros, Vazanteiros e Veredeiros (BRASIL, 2022)². A maioria desses grupos sofre com as desigualdades porque o racismo se constitui como um obstáculo para o reconhecimento de suas questões socioculturais e especificidades.

Diagnóstico da implementação de EREER

O país tem 38.759.145 milhões de pessoas (19,08% da população) em idade escolar (4 a 17 anos), das quais 51,04% são homens; 48,96% são mulheres; 40,5% pessoas brancas; 58,29% negras (pretas e pardas); 0,95% indígenas; 0,26% amarelas; e 0,8% quilombolas. Ao analisar as intersecções, 20,51% são homens brancos; 19,99% mulheres brancas; 29,91% homens negros (pretos e pardos); 28,38% mulheres negras (pretas e pardas); 0,48% homens indígenas; 0,46% mulheres indígenas; 0,13% homens amarelos; 0,13% mulheres amarelas; 0,41% homens quilombolas; e 0,39% mulheres quilombolas. Embora alguns percentuais pareçam pequenos, no Brasil o menor percentual da população em idade escolar, 0,13%, corresponde a 50.217 pessoas (IBGE, Censo 2022).

2. Guia de Políticas Públicas para Povos e Comunidades Tradicionais/Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 1 ed. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e a idade (2022)

Cor ou raça	Idade	%	Total	Sexo			
				% Homens	N. Homens	% Mulheres	N. Mulheres
TOTAL	Total	100,00	38759145	51,04	19781660	48,96	18977485
	4 anos	7,04	2729447	3,59	1391484	3,45	1337963
	5 a 9 anos	35,47	13749440	18,09	7011282	17,38	6738158
	10 a 14 anos	35,28	13674961	18,04	6992746	17,24	6682215
	15 anos	7,27	2819510	3,70	1433119	3,58	1386391
	16 anos	7,42	2874948	3,79	1469626	3,63	1405322
	17 anos	7,51	2910839	3,83	1483403	3,68	1427436
	Total	40,50	15696531	20,51	7948965	19,99	7747566
BRANCA	4 anos	3,07	1190253	1,56	605046	1,51	585207
	5 a 9 anos	14,80	5734804	7,53	2919649	7,26	2815155
	10 a 14 anos	13,96	5408954	7,09	2746653	6,87	2662301
	15 anos	2,84	1100046	1,41	547127	1,43	552919
	16 anos	2,90	1125518	1,45	563136	1,45	562382
	17 anos	2,93	1136956	1,46	567354	1,47	569602
	Total	8,05	3118952	4,19	1625360	3,85	1493592
	4 anos	0,48	187895	0,25	96032	0,24	91863
PRETA	5 a 9 anos	2,63	1020633	1,35	523883	1,28	496750
	10 a 14 anos	2,86	1109531	1,50	581729	1,36	527802
	15 anos	0,65	250685	0,34	132666	0,30	118019
	16 anos	0,69	266229	0,36	141042	0,32	125187
	17 anos	0,73	283979	0,39	150008	0,35	133971
	Total	8,05	3118952	4,19	1625360	3,85	1493592
	4 anos	0,48	187895	0,25	96032	0,24	91863
	5 a 9 anos	2,63	1020633	1,35	523883	1,28	496750

População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e a idade (2022)

Cor ou raça	Idade	%	Total	Sexo			
				% Homens	N. Homens	% Mulheres	N. Mulheres
AMARELA	Total	0,26	99718	0,13	50267	0,13	49451
	4 anos	0,02	6283	0,01	3223	0,01	3060
	5 a 9 anos	0,09	33191	0,04	17081	0,04	16110
	10 a 14 anos	0,09	35865	0,05	18147	0,05	17718
	15 anos	0,02	7785	0,01	3852	0,01	3933
	16 anos	0,02	8140	0,01	3911	0,01	4229
	17 anos	0,02	8454	0,01	4053	0,01	4401
PARDA	Total	50,25	19475394	25,72	9969046	24,53	9506348
	4 anos	3,40	1317075	1,74	672912	1,66	644163
	5 a 9 anos	17,61	6824824	8,98	3481113	8,63	3343711
	10 a 14 anos	18,04	6991891	9,24	3580594	8,80	3411297
	15 anos	3,70	1435563	1,90	736528	1,80	699035
	16 anos	3,74	1449429	1,93	748493	1,81	700936
	17 anos	3,76	1456612	1,93	749406	1,82	707206
INDÍGENA	Total	0,95	367025	0,48	187241	0,46	179784
	4 anos	0,07	27815	0,04	14203	0,04	13612
	5 a 9 anos	0,35	135440	0,18	69275	0,17	66165
	10 a 14 anos	0,33	128189	0,17	65344	0,16	62845
	15 anos	0,07	25332	0,03	12902	0,03	12430
	16 anos	0,07	25527	0,03	12989	0,03	12538
	17 anos	0,06	24722	0,03	12528	0,03	12194

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

População quilombola, por localização do domicílio, grupos de idade e sexo (2022)

Idade	Total	%	Sexo			
			Homens	%	Mulheres	%
Total	310290	0,80	159173	0,41	151117	0,39
4 anos	20791	0,05	10648	0,03	10143	0,03
5 a 9 anos	104323	0,27	53003	0,14	51320	0,13
10 a 14 anos	112172	0,29	57682	0,15	54490	0,14
15 anos	23949	0,06	12288	0,03	11661	0,03
16 anos	24415	0,06	12724	0,03	11691	0,03
17 anos	24640	0,06	12828	0,03	11812	0,03

Fonte: IBGE - Censo Demográfico



Com relação à infraestrutura, temos 178.476 escolas da Educação Básica no país, das quais 3.626 (2,03%) estão localizadas em territórios indígenas, 2.406 (1,34%) em territórios quilombolas, 726 em territórios de outros povos e comunidades tradicionais (0,35%) e 4.553 (2,09%) em territórios rurais (Censo Escolar, INEP 2023). No entanto, poucas escolas (urbanas ou rurais) estão preparadas para lidar com a diversidade territorial, como apresenta o último Censo Escolar nas informações condensadas abaixo:

1. Apenas 3,22% das escolas têm instrumentos e materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem – Indígena.
2. 14,88% têm instrumentos e materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem – materiais pedagógicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
3. 7,91% têm instrumentos e materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem – materiais pedagógicos para a Educação do Campo.
4. 1,67% possui materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural – Indígena.

Total e percentual de escolas localizadas em território diferenciado por região e UF

Região	UF	Total	Território indígena		Território quilombola		Território de povos e comunidades tradicionais		Assentam- ento	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil		217625	3589	1,65	2602	1,2	766	0,35	4553	2,09
NORTE	Total	25498	2371	9,3	381	1,49	560	2,2	1779	6,98
	Rondônia	1416	101	7,13	4	0,28	0	0	25	1,77
	Acre	1658	231	13,93	0	0	0	0	134	8,08
	Amazonas	6148	1132	18,41	8	0,13	457	7,43	131	2,13
	Roraima	941	426	45,27	0	0	14	1,49	48	5,1
	Pará	12092	317	2,62	302	2,5	64	0,53	1254	10,37
	Amapá	950	62	6,53	38	4	23	2,42	74	7,79
	Tocantins	2293	102	4,45	29	1,26	2	0,09	113	4,93
	Total	76348	701	0,92	1776	2,33	107	0,14	2160	2,83
NORDESTE	Maranhão	13635	352	2,58	800	5,87	20	0,15	1201	8,81
	Piauí	5849	0	0	56	0,96	1	0,02	110	1,88
	Ceará	10648	52	0,49	45	0,42	0	0	153	1,44
	Rio Grande do Norte	4867	9	0,18	30	0,62	2	0,04	117	2,4
	Paraíba	5479	35	0,64	36	0,66	1	0,02	106	1,93
	Pernam- buco	10219	162	1,59	99	0,97	1	0,01	107	1,05
	Alagoas	3473	21	0,6	52	1,5	2	0,06	56	1,61

Total e percentual de escolas localizadas em território diferenciado por região e UF

Região	UF	Total	Território indígena		Território quilombola		Território de povos e comunidades tradicionais		Assentamento	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
NORDESTE	Sergipe	2567	1	0,04	36	1,4	8	0,31	23	0,9
	Bahia	19611	69	0,35	622	3,17	72	0,37	287	1,46
SUDESTE	Total	75658	67	0,09	286	0,38	87	0,11	178	0,24
	Minas Gerais	24293	25	0,1	191	0,79	3	0,01	64	0,26
	Espírito Santo	4037	7	0,17	26	0,64	81	2,01	46	1,14
	Rio de Janeiro	13229	1	0,01	46	0,35	3	0,02	15	0,11
	São Paulo	34099	34	0,1	23	0,07	0	0	53	0,16
SUL	Total	28662	176	0,61	70	0,24	6	0,02	170	0,59
	Paraná	9999	38	0,38	4	0,04	0	0	78	0,78
	Santa Catarina	7376	41	0,56	14	0,19	0	0	28	0,38
	Rio Grande do Sul	11287	97	0,86	52	0,46	6	0,05	64	0,57
CENTRO OESTE	Total	11459	274	2,39	89	0,78	6	0,05	266	2,32
	Mato Grosso do Sul	1939	64	3,3	6	0,31	0	0	57	2,94
	Mato Grosso	3154	205	6,5	10	0,32	5	0,16	158	5,01
	Goiás	5047	5	0,1	73	1,45	1	0,02	51	1,01
	Distrito Federal	1319	0	0	0	0	0	0	0	0

Total e percentual de escolas com material para a diversidade por região e UF

Região	UF	Total	Instrumentos e materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem							
			Indígena		Educação das relações étnico-raciais		Educação do campo		atendimento à diversidade sociocultural –Indígena	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil		217625	7014	3,22	32376	14,88	17221	7,91	3628	1,67
NORTE	Total	25498	942	3,69	1122	4,4	2220	8,71	2337	9,17
	Rondônia	1416	56	3,95	216	15,25	89	6,29	104	7,34
	Acre	1658	55	3,32	91	5,49	417	25,15	232	13,99
	Amazonas	6148	508	8,26	163	2,65	578	9,4	1118	18,18
	Roraima	941	29	3,08	24	2,55	24	2,55	421	44,74
	Pará	12092	174	1,44	376	3,11	890	7,36	293	2,42
	Amapá	950	46	4,84	80	8,42	100	10,53	66	6,95
	Tocantins	2293	74	3,23	172	7,5	122	5,32	103	4,49
NORDESTE	Total	76348	1128	1,48	5647	7,4	4848	6,35	697	0,91
	Maranhão	13635	168	1,23	486	3,56	649	4,76	349	2,56
	Piauí	5849	23	0,39	173	2,96	497	8,5	1	0,02
	Ceará	10648	160	1,5	993	9,33	453	4,25	48	0,45
	Rio Grande do Norte	4867	49	1,01	367	7,54	307	6,31	10	0,21
	Paraíba	5479	109	1,99	490	8,94	379	6,92	36	0,66
	Pernambuco	10219	192	1,88	920	9	587	5,74	157	1,54
	Alagoas	3473	47	1,35	266	7,66	253	7,28	18	0,52

Total e percentual de escolas com material para a diversidade por região e UF

Região	UF	Total	Instrumentos e materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem							
			Indígena		Educação das relações étnico-raciais		Educação do campo		atendimento à diversidade sociocultural –Indígena	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
NORDESTE	Sergipe	2567	20	0,78	175	6,82	83	3,23	1	0,04
	Bahia	19611	360	1,84	1777	9,06	1640	8,36	77	0,39
	Total	75658	2424	3,2	15148	20,02	6180	8,17	101	0,13
SUDESTE	Minas Gerais	24293	312	1,28	2711	11,16	946	3,89	30	0,12
	Espírito Santo	4037	85	2,11	855	21,18	388	9,61	7	0,17
	Rio de Janeiro	13229	540	4,08	2558	19,34	768	5,81	13	0,1
	São Paulo	34099	1487	4,36	9024	26,46	4078	11,96	51	0,15
	Total	28662	1971	6,88	8211	28,65	2698	9,41	196	0,68
SUL	Paraná	9999	375	3,75	3272	32,72	1125	11,25	43	0,43
	Santa Catarina	7376	454	6,16	1595	21,62	607	8,23	43	0,58
	Rio Grande do Sul	11287	1142	10,12	3344	29,63	966	8,56	110	0,97
	Total	11459	549	4,79	2248	19,62	1275	11,13	297	2,59
CENTRO OESTE	Mato Grosso do Sul	1939	103	5,31	365	18,82	173	8,92	73	3,76
	Mato Grosso	3154	234	7,42	637	20,2	454	14,39	217	6,88
	Goiás	5047	155	3,07	964	19,1	467	9,25	5	0,1
	Distrito Federal	1319	57	4,32	282	21,38	181	13,72	2	0,15

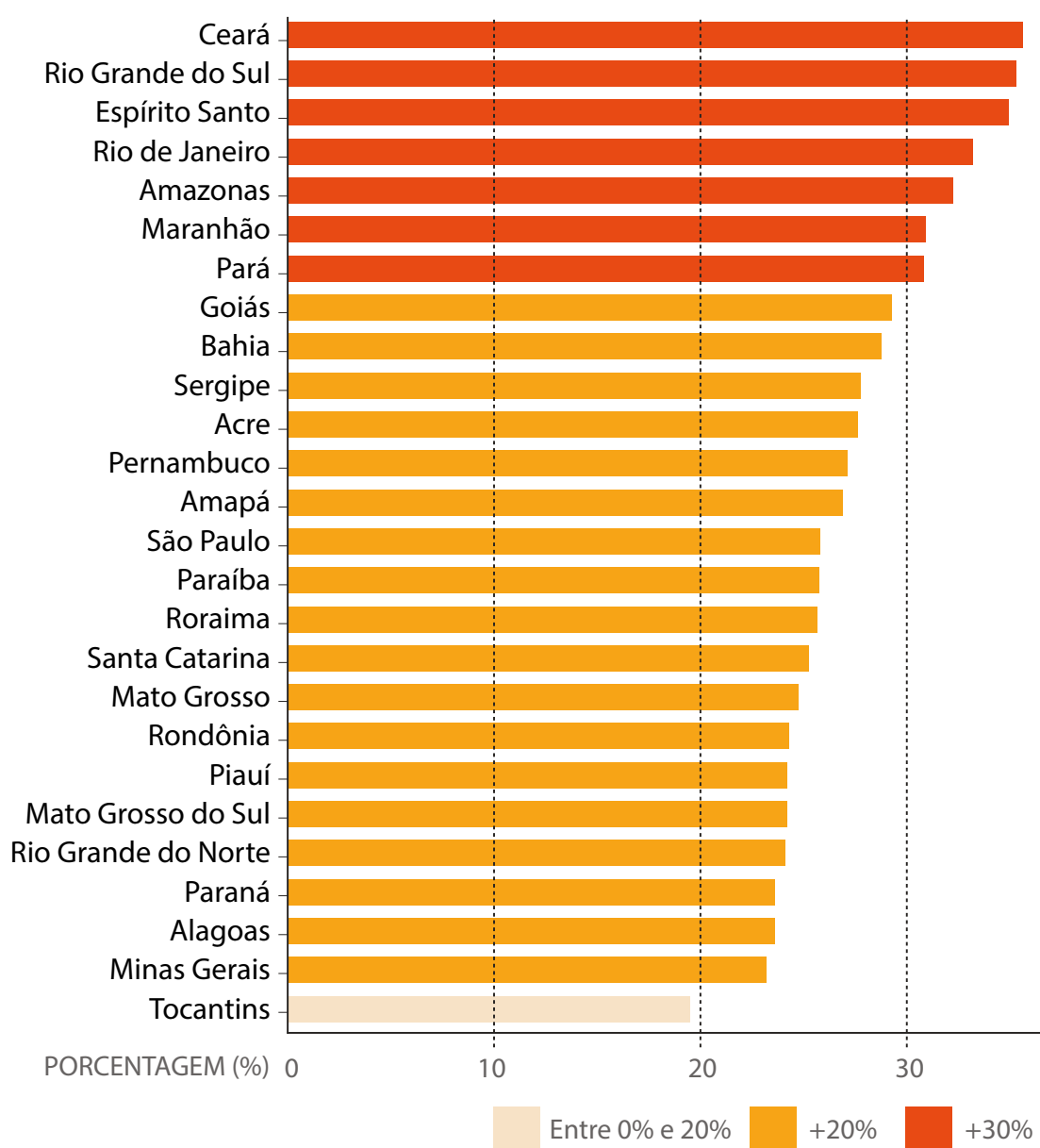
Os dados supracitados apontam um impasse para o avanço do que se considera uma Educação Integral Antirracista, considerando que um de seus pressupostos é a contextualização – adequação aos territórios e grupos atendidos. Não alcançamos 20% das escolas com materiais adequados à diversidade existente no Brasil e o percentual é ainda menor quando consideramos materiais adaptados ao contexto das populações indígenas e quilombolas.

Em estudo realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, no ano de 2024, identifica-se que, embora o Brasil tenha marcos legais exemplares para a promoção da equidade racial na Educação³, há baixa institucionalidade e frágeis condições institucionais para suas implementações. Responderam o estudo 5.427 municípios brasileiros de todos os estados da federação, o que representa 98% do total.

³ Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004); Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (2014); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências (2015); e Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (2015).

Apenas sete unidades da federação têm acima de 30% das cidades com EREER nas redes municipais; as demais unidades estão entre 20 e 30% – índice que é calculado a partir dos eixos de institucionalização. São eles: formação, gestão escolar, material didático e paradidático, financiamento, monitoramento e avaliação.

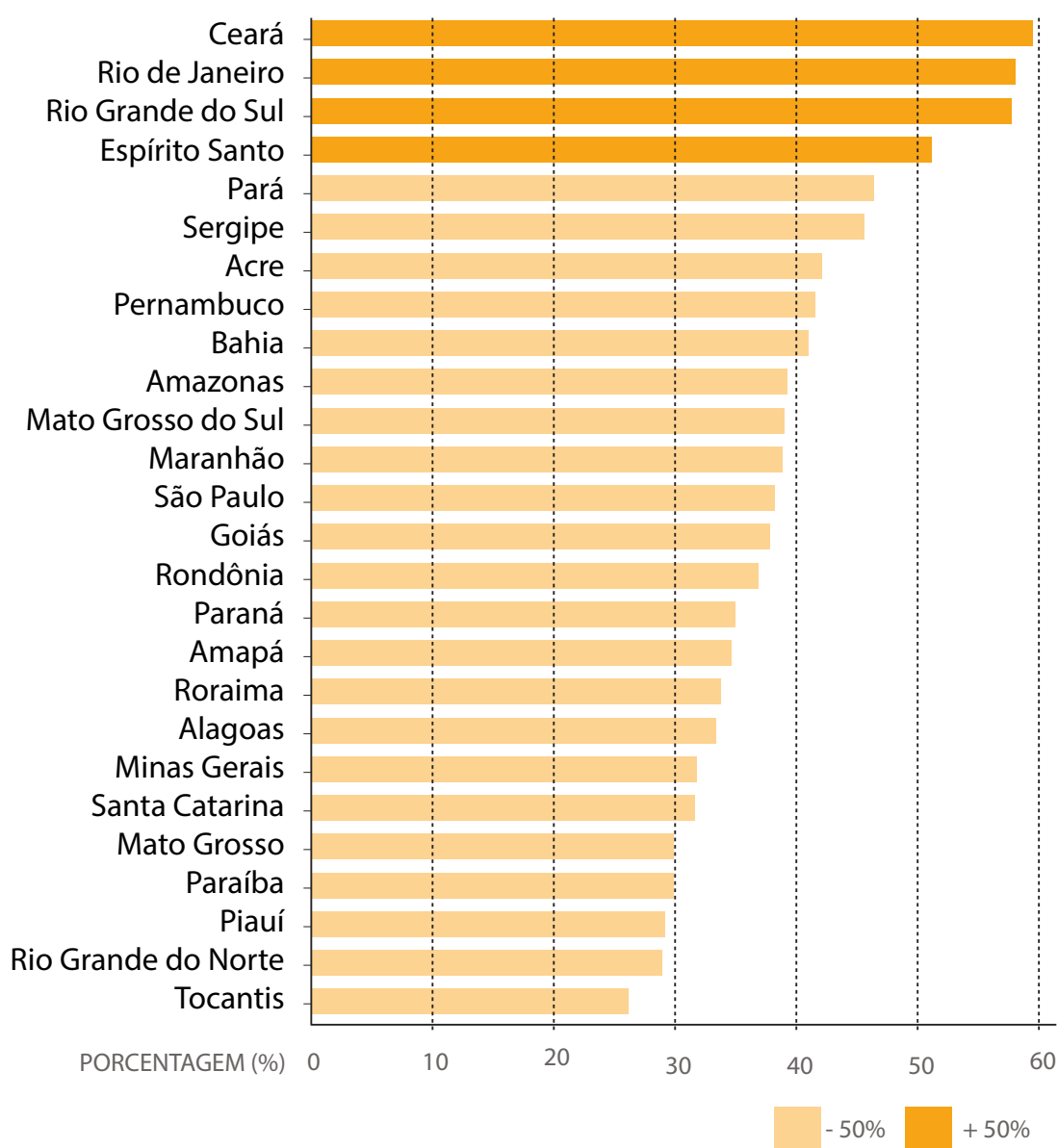
ÍNDICE GERAL - EREER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Elaborado pela CGAM/Secadi, com dados do Diagnóstico Equidade

O total de 22 unidades da federação tem índice abaixo de 50% referente às redes municipais com a temática de EREER institucionalizada (normativa própria, revisão curricular, participação em colegiados temáticos e equipe especializada).

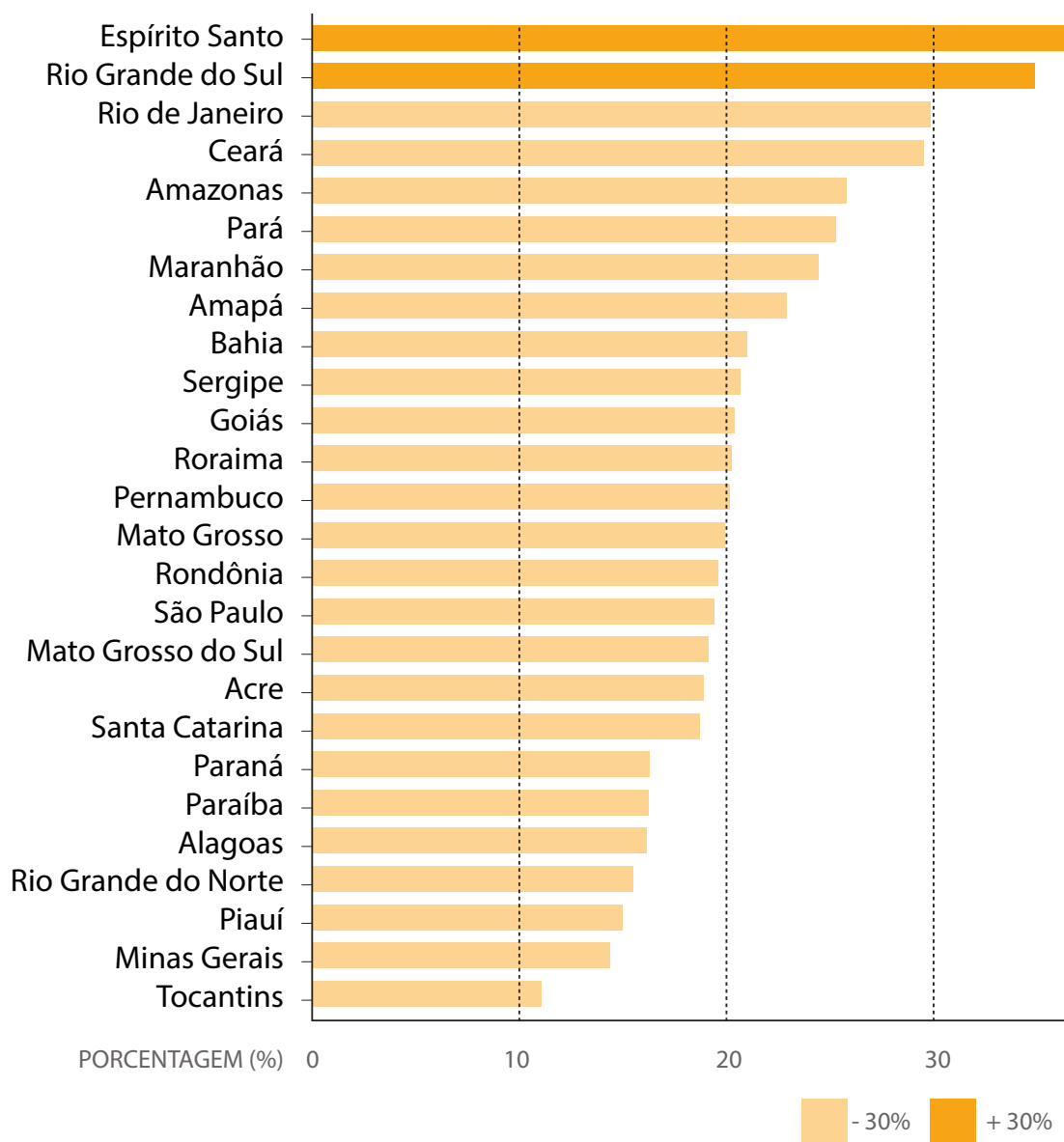
ÍNDICE DE INSTITUCIONALIZAÇÃO - EREER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Elaborado pela CGAM/Secadi, com dados do Diagnóstico Equidade

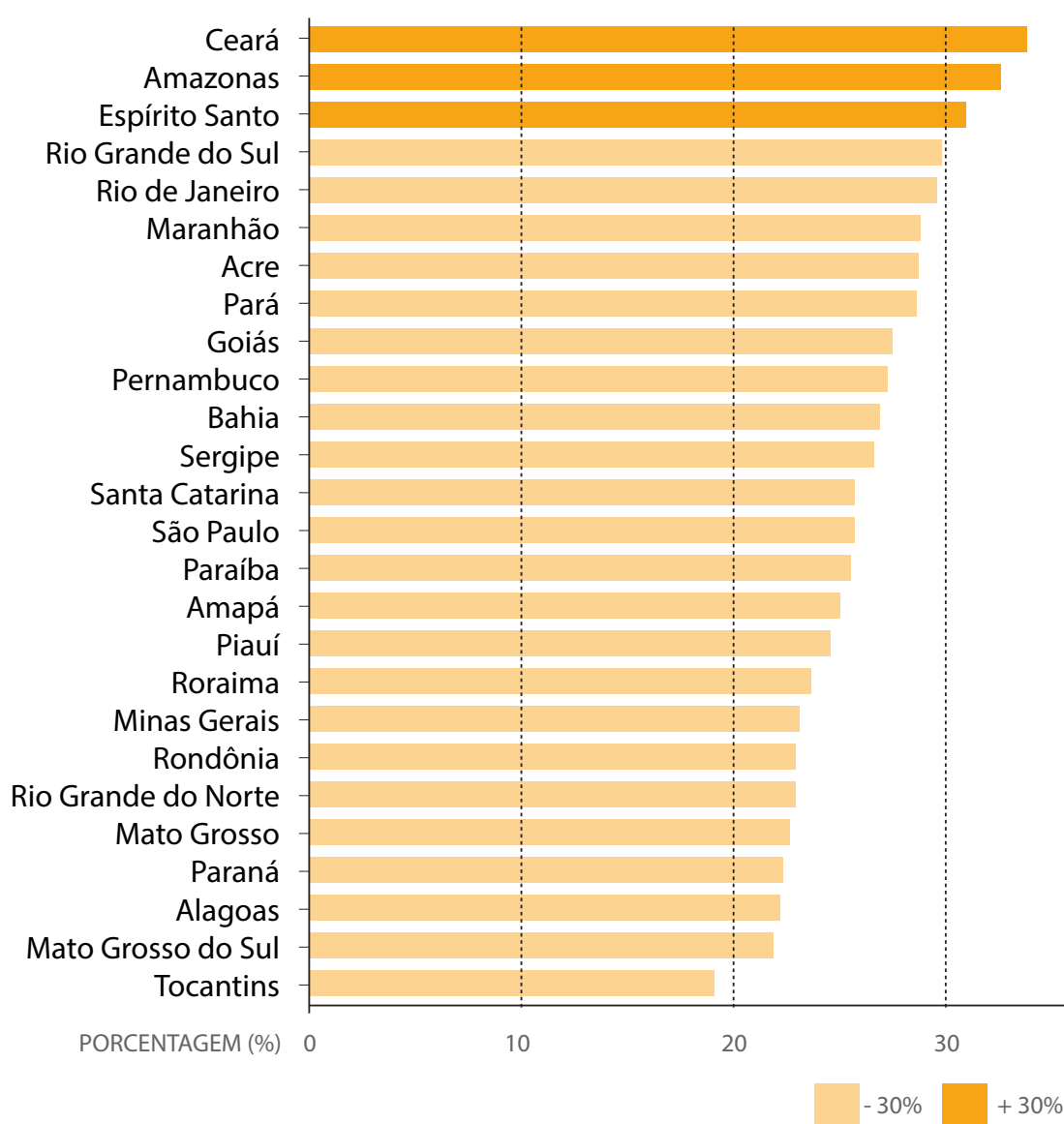
Apenas dois estados brasileiros têm acima de 30% dos municípios com formação em EREER (cursos para professores/as, gestores/as escolares e gestores/as educacionais e eventos – palestras, oficinas, seminários – e difusão da temática).

ÍNDICE DE FORMAÇÃO - EREER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Apenas três unidades da federação têm acima de 30% dos municípios com gestão escolar preparada para a implementação de ERER (orientação e incentivo às escolas e aos/às docentes, inclusão da temática nas avaliações e seleções de profissionais da Educação, protocolos de encaminhamento de casos de racismo, mudança de projeto político pedagógico e campanhas).

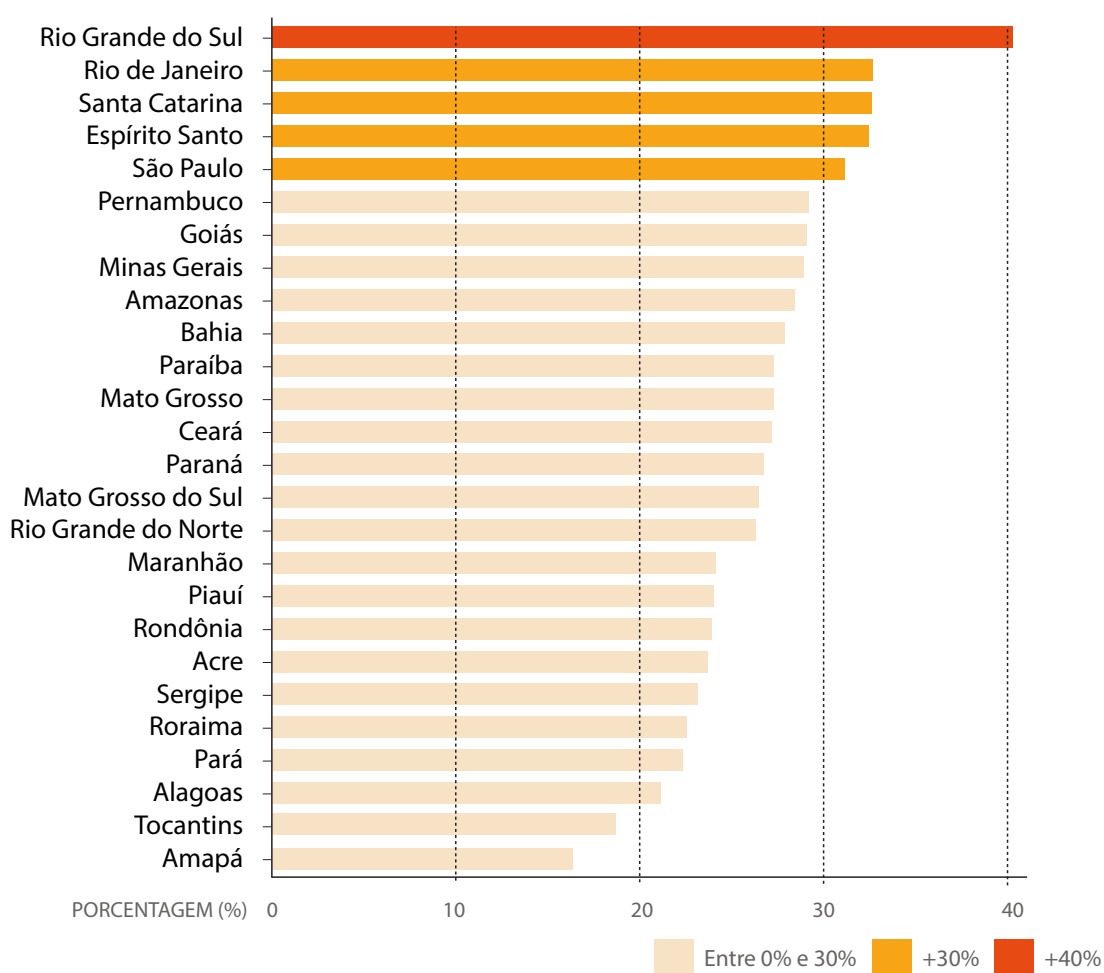
ÍNDICE DE GESTÃO ESCOLAR - ERER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Elaborado pela CGAM/Secadi, com dados do Diagnóstico Equidade

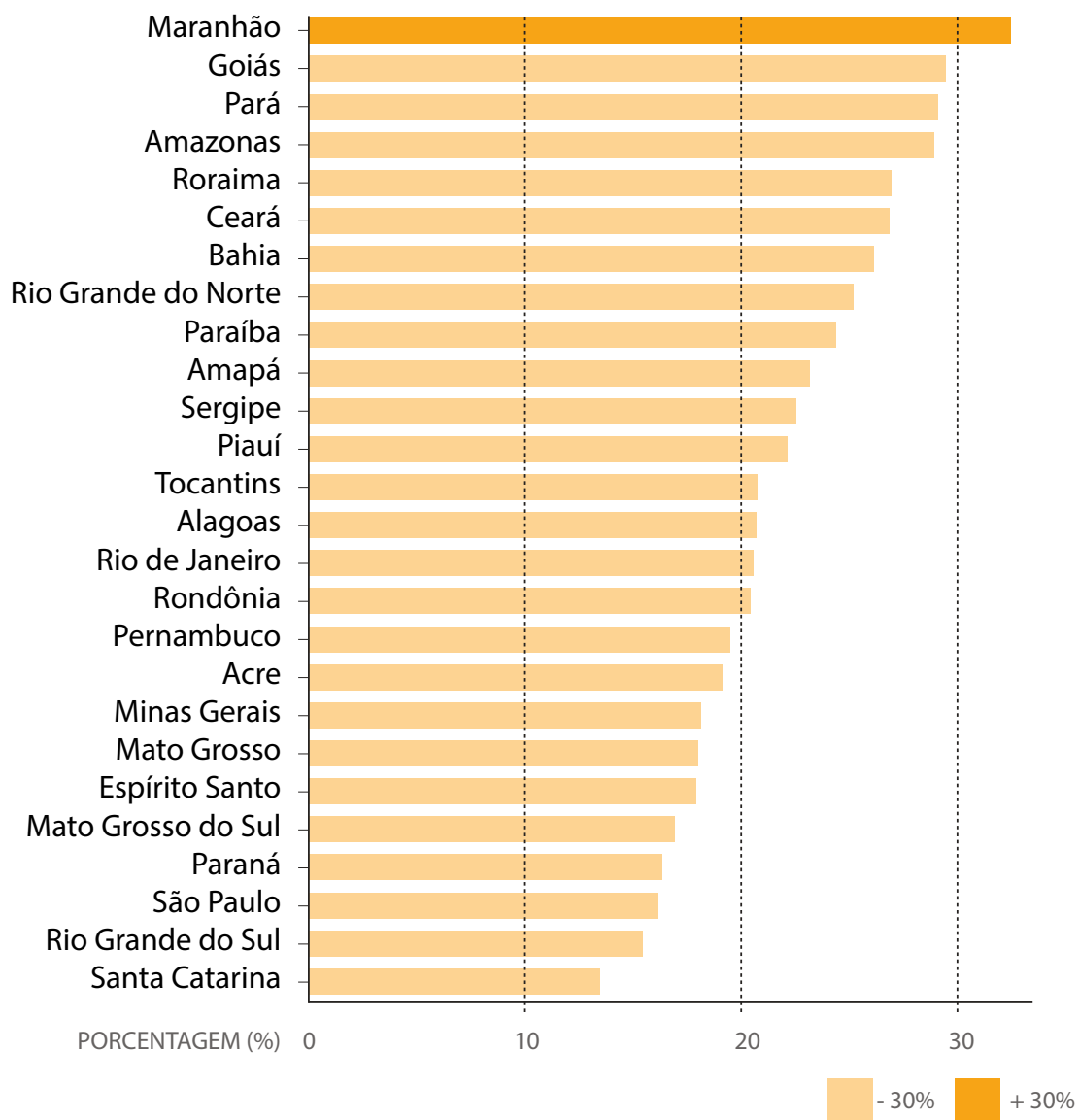
Apenas quatro unidades da federação têm acima de 30% dos municípios com política de materiais didáticos e paradidáticos para ERER (inclusão das temáticas nos critérios de seleção de materiais e aquisição de materiais voltados à temática).

ÍNDICE DE MATERIAL DIDÁTICO E PARADIDÁTICO - ERER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Apenas uma unidade da federação tem acima de 30% dos municípios com financiamento voltado à equidade racial na Educação Básica (transferência de recursos conforme perfil de estudantes, reconhecimento de práticas de enfrentamento às desigualdades raciais e equidade racial no orçamento).

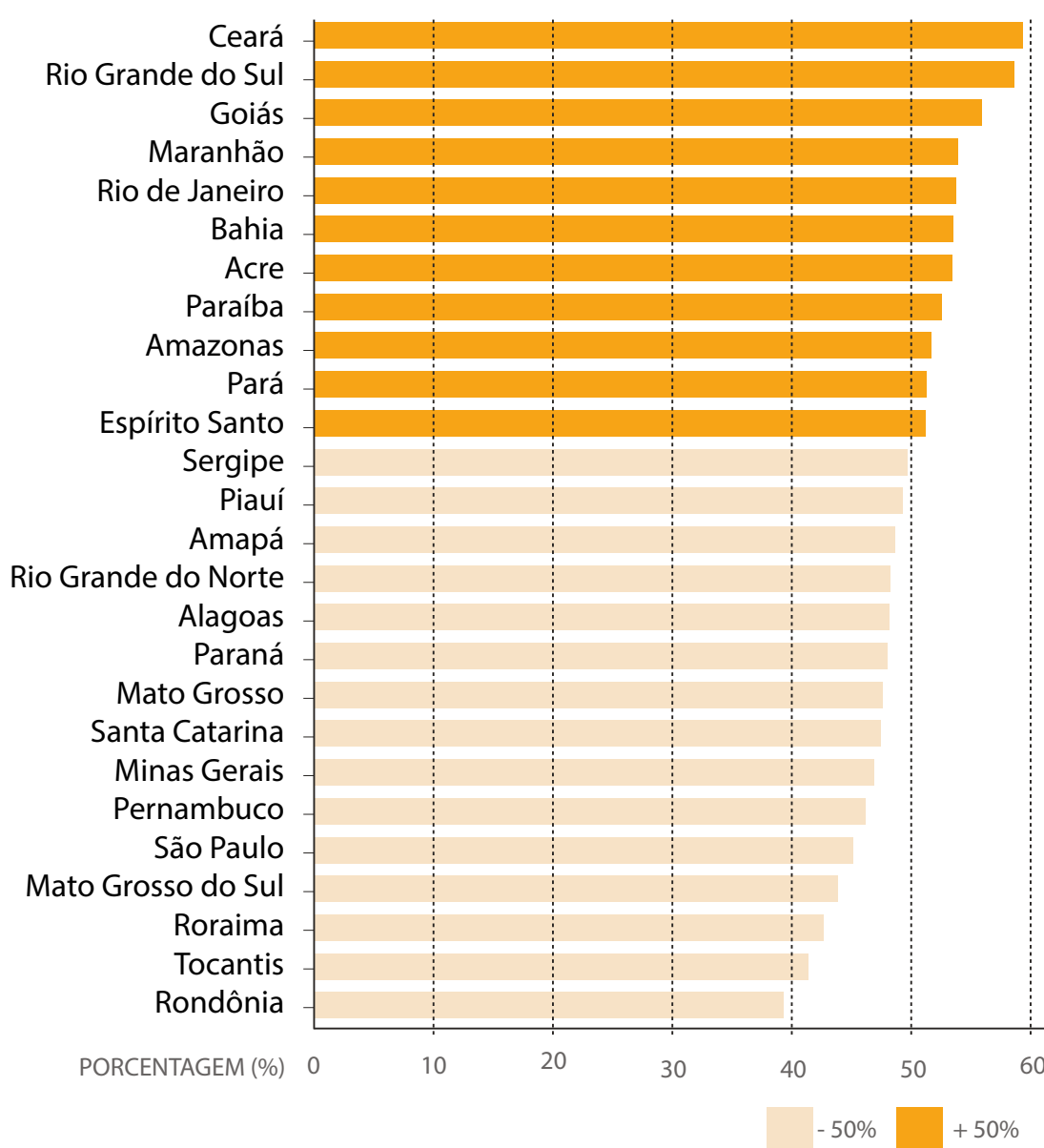
ÍNDICE DE FINANCIAMENTO - ERER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Elaborado pela CGAM/Secadi, com dados do Diagnóstico Equidade

Apenas 11 unidades da federação têm acima de 50% de municípios com política de monitoramento e avaliação da equidade racial na Educação (monitoramento e avaliação da implementação das leis, fatores externos de aprendizagem, efeito do racismo sobre a aprendizagem, metas de redução das desigualdades e cadastro de demandas). Entretanto, nenhuma delas passa de 60%.

ÍNDICE DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO - ERER - REDES MUNICIPAIS, POR UF



Elaborado pela CGAM/Secadi, com dados do Diagnostico Equidade

Essa baixa institucionalidade enfraquece o reconhecimento das diversidades no processo educacional e o enfrentamento das desigualdades raciais no país. Na perspectiva da Educação Integral Antirracista, não há como superar o racismo e garantir o acesso à Educação de qualidade com equidade para todas as pessoas sem mudanças nas práticas institucionais, já que os dados supracitados demonstram que as iniquidades são institucionalizadas e o racismo institucional tem um papel central nesse processo.

O racismo institucional fundamenta as disparidades raciais observadas na maior parte das nações democráticas. Trata-se de uma forma particular de racismo que se manifesta por meio de normas, leis, práticas empresariais e protocolos operacionais de organizações, sejam elas públicas ou privadas. Essa dinâmica resulta em uma distribuição desigual de recursos e reconhecimento entre os diversos grupos raciais. De forma mais explícita, ao introduzir o conceito de racismo institucional, ativistas e acadêmicos buscavam compreender como o funcionamento habitual de certas instituições geram desigualdades raciais – mesmo que possuam normas que garantem atendimento igualitário e seus profissionais não tenham a intenção consciente de tratar as pessoas de maneira diferente. Em determinadas ocasiões, o tratamento desigual de um grupo dentro de uma empresa ou serviço público ocorre sem que os/as profissionais percebam que realmente podem prejudicar um grupo étnico-racial específico. As próprias normas e práticas dessas instituições acabam resultando em desvantagens para grupos que historicamente sofreram discriminação (LOPEZ, 2021; CRI, 2006; SAMPAIO, 2003; SILVERIO, 2002)⁴.

⁴ LOPEZ, Lucia C. (2012). O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v.16, n.40, p.121-134. SILVERIO, Valtér R. (2002). Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.117, p.219-246. SAMPAIO, E. de O. (2003). Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações (Campo Grande)*, v.4, n.6, p.77-83. CRI (2006). *Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional*. Brasília: CRI.

O racismo institucional se sustenta em um imaginário social que perpetua a ideia de hierarquias raciais, classificando grupos como superiores e inferiores. No contexto brasileiro, o colonialismo e a escravidão por mais de 300 anos, a ausência de políticas de reparação material e simbólica após a Abolição, o mito da democracia racial e a predominância de negros/as e indígenas entre os/as mais empobrecidos/as da sociedade intensificam estereótipos que tornam a mobilidade social mais desafiadora no país (LOPEZ, 2021; CRI, 2006; SAMPAIO, 2003; SILVERIO, 2002).

Existe uma disputa sobre a interpretação das relações raciais no Brasil que impacta diretamente as políticas governamentais. No Brasil do século XX, a ideia de democracia racial propagou a perspectiva de que no país não havia conflitos e contradições entre os grupos raciais, mas sim um encontro harmonioso que se fundamentaria, principalmente, a partir da miscigenação generalizada. Essa noção foi empregada para ocultar as desigualdades e se tornou um entrave para a emancipação das comunidades negras, quilombolas e indígenas já que, apesar das narrativas que buscam isentar o país do racismo, a ideia de raça continuaria a operar como um obstáculo para a consolidação de direitos fundamentais. Houve um esforço de organizações negras e antirracistas nas últimas décadas para que o Brasil superasse o mito da democracia racial e, assim, assumisse o compromisso com a agenda de combate ao racismo e redução das desigualdades (ANDREWS, 1997)⁵.

O racismo institucional acontece quando instituições mantêm uma estrutura pautada nas hierarquias raciais que favorecem alguns grupos em detrimento de outros. Por exemplo, quando estudantes brancos/as têm mais oportunidades de

⁵ ANDREWS, George Reid (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. In: Estudos Avançados, nº 11, p. 95-115.

aprender e mais acolhimento do que estudantes negros/as, indígenas, quilombolas etc. De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, INEP, 2021), a taxa de proficiência em português para os anos finais do Ensino Fundamental é 35% para todo o país, mas, se desagregados por raça/cor, esse percentual é de 46% para pessoas brancas e 28% para pessoas pretas; em matemática, a média nacional é de 15%, sendo que entre pessoas brancas é de 26% e entre pessoas negros de 12%. A forma como o racismo é gerador de exclusão impacta sobre como os direitos, serviços e oportunidades são colocados para diferentes grupos raciais.

Crédito: Renata Grinfeld



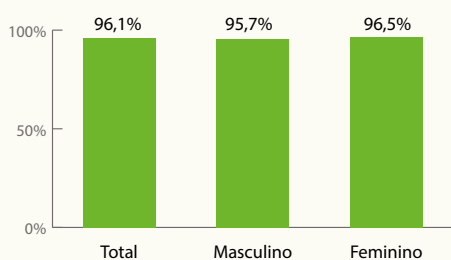
Diagnóstico de Trajetória Escolar

Quando nos debruçamos sobre dados de transição, fluxo, rendimento e distorção idade-série, eles evidenciam as consequências do racismo na trajetória dos/as estudantes. Conforme gráficos apresentados abaixo, o Censo Escolar (INEP, 2020) explicita que nos anos iniciais do Ensino Fundamental temos uma proporção de 95,6% dos/as estudantes negros/as (pretos/as + pardos/as); 85,3% dos/as estudantes indígenas; 95,1% dos/as estudantes quilombolas; e 93% dos/as estudantes PCDs que progrediram de série; enquanto esse percentual é de 97,6% dos/as estudantes brancos/as, o que indica maior reprovação de estudantes negros/as, indígenas e quilombolas.

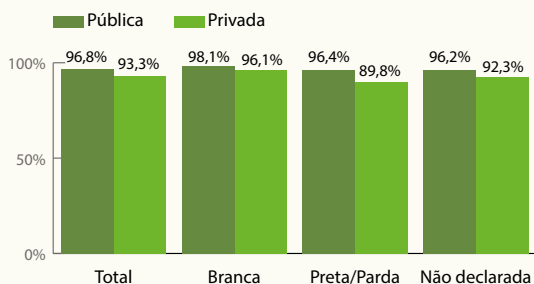
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, progrediram de série.

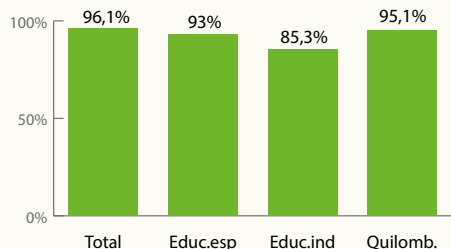
Taxas de transição/fluxo (promoção) por sexo - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



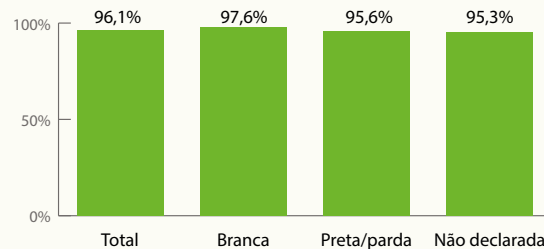
Taxas de transição/fluxo (promoção) por cor/raça e rede - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (promoção) por modalidade - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (promoção) por cor/raça - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020

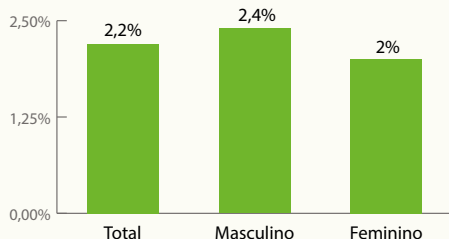


Dessa forma, os indicadores de reprovação para o Ensino Fundamental I são 2,5% para estudantes negros/as; 9,4% para estudantes indígenas; 3,1% para estudantes quilombolas; e 4,2% para estudantes PCDs; enquanto que 1,4% de estudantes brancos/as estão na mesma condição.

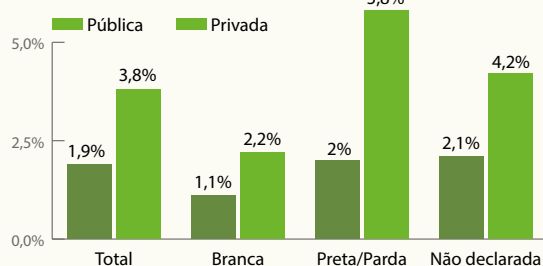
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, se mantiveram na mesma série.

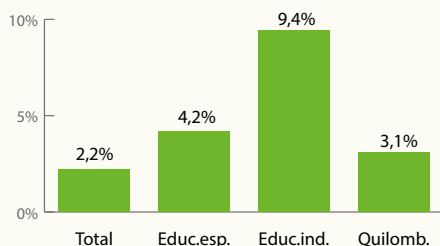
Taxas de transição/fluxo (repetência) por sexo - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



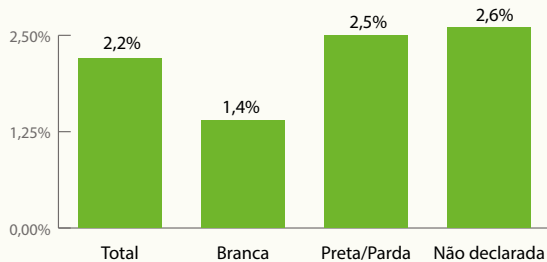
Taxas de transição/fluxo (repetência) por cor/raca e rede - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (repetência) por modalidade - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (repetência) por cor/raca - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020

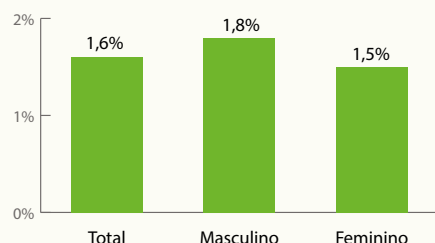


Ainda com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o indicador de evasão escolar é de 1,8% para estudantes negros/as; 5% entre estudantes indígenas; 1,8% entre estudantes quilombolas; e de 2,6% entre estudantes PCDs; enquanto que 0,9% entre estudantes brancos/as, o que implica que há mais fatores de exclusão escolar para pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência (PCDs).

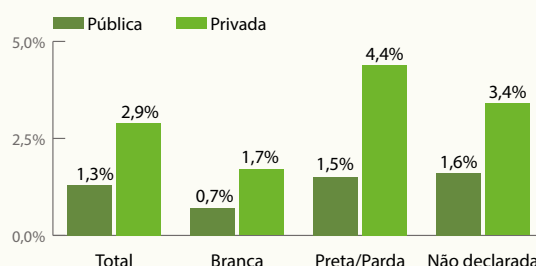
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, não se matricularam em qualquer escola.

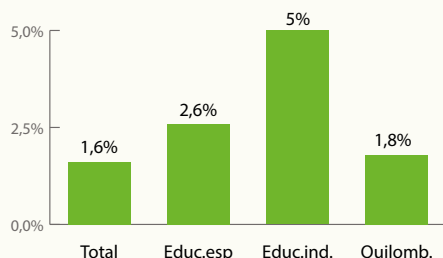
Taxas de transição/fluxo (evasão) por sexo - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



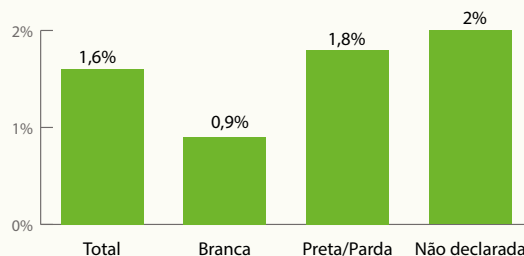
Taxas de transição/fluxo (evasão) por cor/raca e rede - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (evasão) por modalidade - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (evasão) por cor/raca - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020

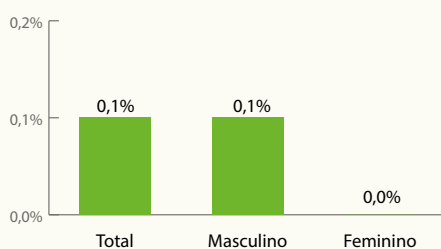


Na etapa do Ensino Fundamental I também podemos afirmar que há maior taxa de transição para estudantes negros/as (0,1%), quilombolas (0,1%), indígenas (0,3%) e PCDs (0,3%) para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do que para estudantes brancos/as (0%).

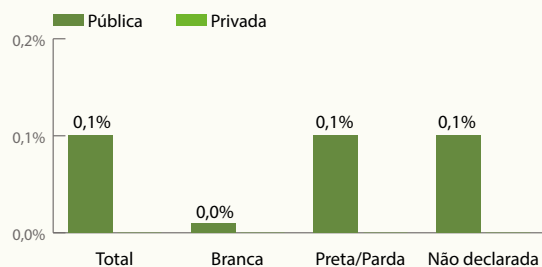
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, estavam matriculados na EJA.

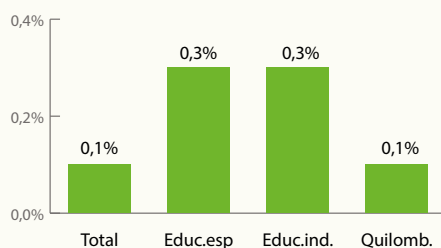
Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por sexo - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



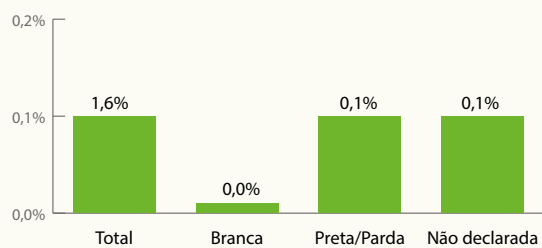
Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por cor/raca e rede - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por modalidade - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por cor/raca - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2020

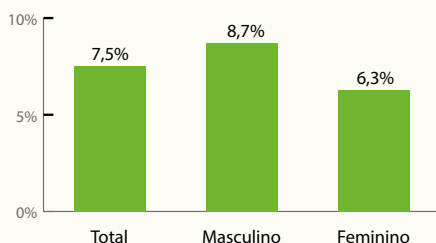


Para finalizar a reflexão sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que a taxa de distorção idade-série é de 7,5%, mas esse percentual está acima da média para pessoas negras (9,1%), indígenas (22,1%), quilombolas (10,6%) e com deficiência (18,6%), enquanto que está abaixo da média para pessoas brancas (4,5%). Isso significa que, para cada 1 pessoa branca que possui idade superior a aquela adequada para a série frequentada, temos: 2 pessoas negras; 4,9 pessoas indígenas; 2,3 pessoas quilombolas; e 4,1 pessoas com deficiência.

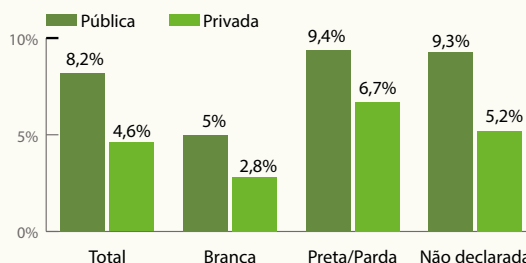
Categoria:

Permite avaliar o percentual de alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, ou seja, que se encontram numa situação de atraso escolar.

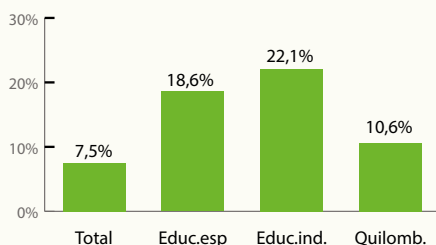
Taxa de distorção idade-série por sexo - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2023



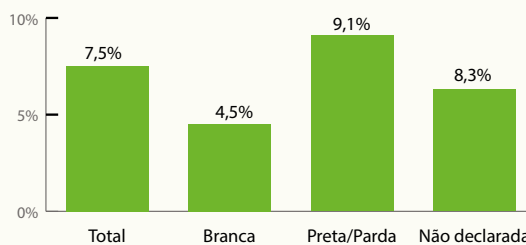
Taxa de distorção idade-série por cor/raca e rede - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2023



Taxa de distorção idade-série por modalidade - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2023



Taxa de distorção idade-série por cor/raca - ensino fundamental - anos iniciais (clase comum) - Brasil - 2023

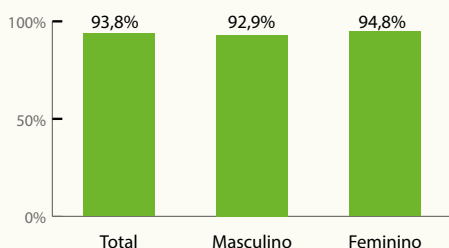


Ao analisarmos o Ensino Fundamental II, identificamos um progressivo aumento das desigualdades. Ou seja, há uma piora dos indicadores de trajetória educacional para todos os grupos e cresce a distância entre pessoas negras, indígenas, quilombolas e brancas. Com relação à taxa de aprovação, esse indicador é de 92,8% entre estudantes negros/as; 83,6% entre indígenas; 91,3% entre quilombolas; 91% entre pessoas com deficiência; enquanto que 95,8% entre estudantes brancos/as.

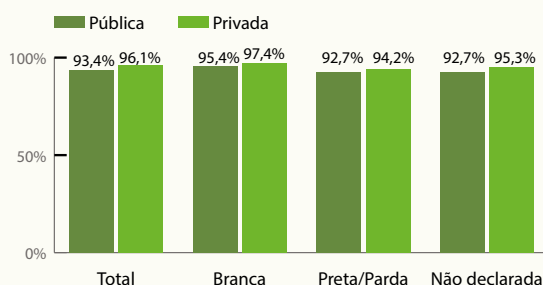
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, progrediram de série.

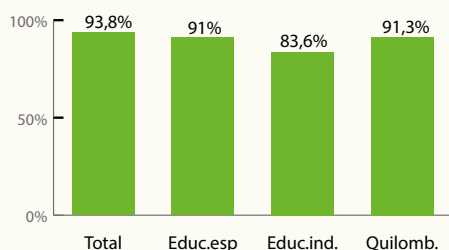
Taxas de transição/fluxo (promoção) por sexo - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



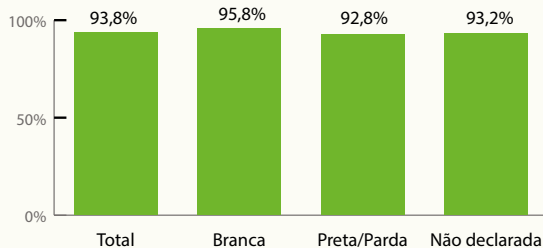
Taxas de transição/fluxo (promoção) por cor/raca e rede - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (promoção) por modalidade - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (promoção) por cor/raca - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020

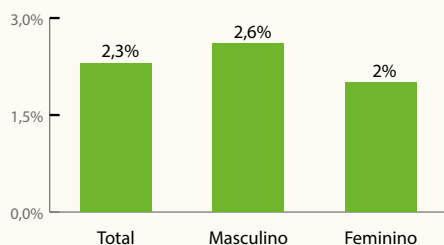


A taxa de reprovação no Ensino Fundamental II é de 2,7% entre estudantes negros/as; 7,8% entre indígenas; 2,6% entre quilombolas; e 2,8% entre PCDs; enquanto que 1,6% entre estudantes brancos/as. Os indicadores para indígenas, quilombolas e PCDs parecem menores para o Ensino Fundamental II porque há um maior percentual de evasão escolar ou migração para EJA para esses grupos, como veremos a seguir.

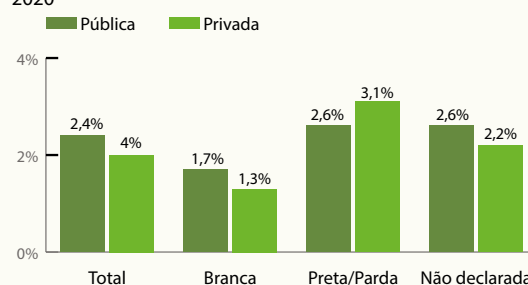
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, se mantiveram na mesma série.

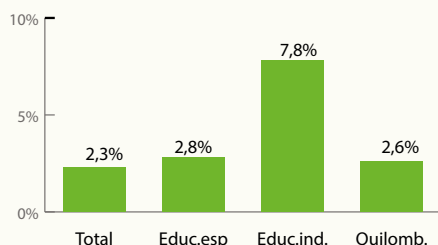
Taxas de transição/fluxo (repetência) por sexo - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



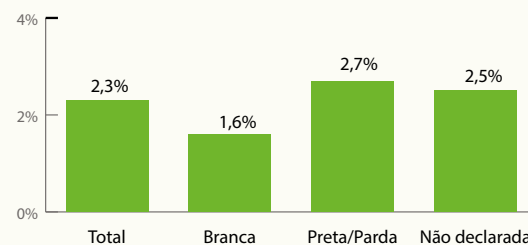
Taxas de transição/fluxo (repetência) por cor/raca e rede - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (repetência) por modalidade - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (repetência) por cor/raca - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020

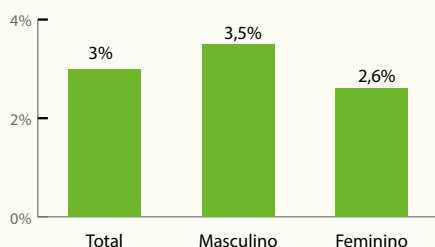


A evasão escolar no Ensino Fundamental II aumenta entre os grupos que já apresentavam maior desvantagem no Ensino Fundamental I, passando de 5% nos anos iniciais para 7,3% nos anos finais entre indígenas; de 1,8% para 4,8% entre estudantes quilombolas; de 2,6% para 4,9% entre estudantes PCDs; e de 1,8% para 3,5% entre estudantes negros/as. Para estudantes brancos/as, também há um aumento percentual significativo de 0,9% no Ensino Fundamental I para 2,1% no Ensino Fundamental II.

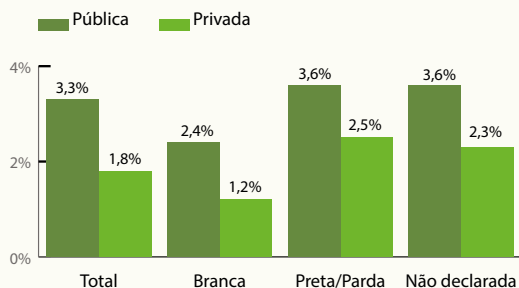
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, não se matricularam em qualquer escola.

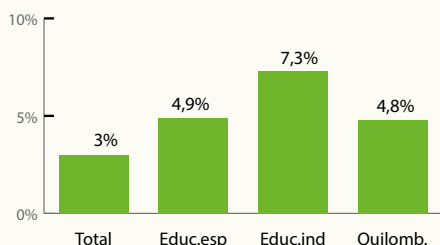
Taxas de transição/fluxo (evasão) por sexo - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



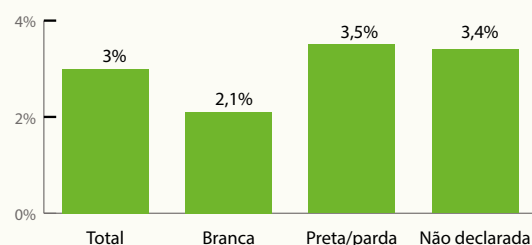
Taxas de transição/fluxo (evasão) por cor/raça e rede - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (evasão) por modalidade - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (evasão) por cor/raça - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020

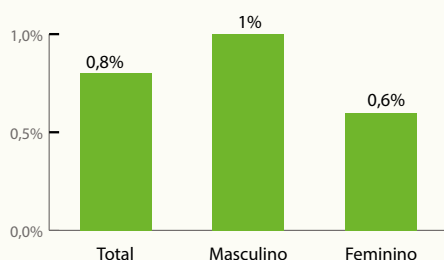


A migração para EJA nos anos finais do Ensino Fundamental é mais significativa, sendo que nos anos iniciais era de 0,1% e nos anos finais passa a ser de 0,8%. A taxa de transição para EJA é de 1% para estudantes negros/as; 1,3% para estudantes indígenas; 1,3% para estudantes quilombolas; 1,2% para estudantes PCDs; e 0,4% para estudantes brancos/as. Embora os percentuais sejam pequenos, em número significam milhares de estudantes e, também, demonstram que um pouco mais que o dobro de estudantes negros/as migram para EJA em relação aos/às estudantes brancos/as; mais que o triplo de estudantes indígenas e quilombolas migram para EJA em relação aos/às estudantes brancos/as; e o triplo de estudantes PCDs migram para EJA em relação aos/às estudantes brancos/as.

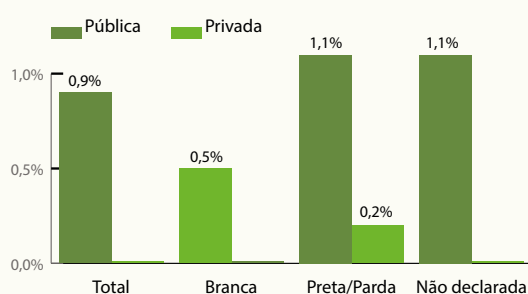
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, estavam matriculados na EJA.

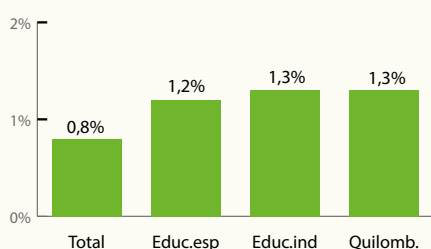
Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por sexo - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



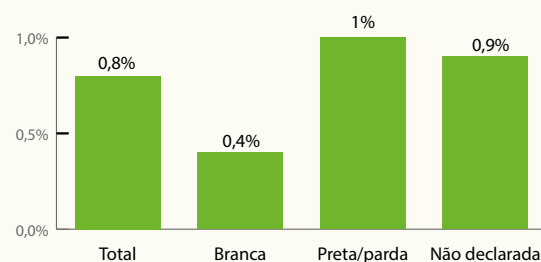
Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por cor/raça e rede - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por modalidade - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por cor/raça - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2020

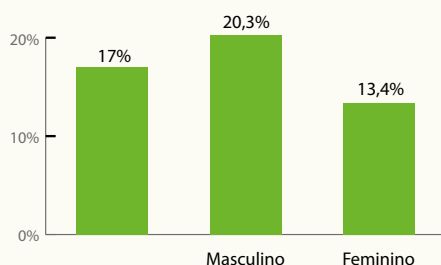


Para finalizar a reflexão sobre os anos finais do Ensino Fundamental, observamos que a taxa de distorção idade-série é de 17%, mas esse percentual está acima da média para pessoas negras (20,9%), indígenas (43,9%), quilombolas (30,3%) e com deficiência (39,4%), enquanto que está abaixo da média para pessoas brancas (10,8%). Isso significa que, para cada 1 pessoa branca que possui idade superior a aquela adequada para a série frequentada, temos: 2 pessoas negras; 4 pessoas indígenas; 3 pessoas quilombolas; e 3,6 pessoas com deficiência.

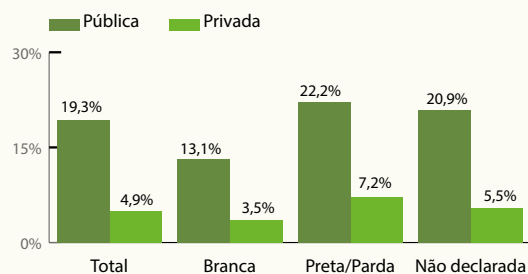
Categoria:

Permite avaliar o percentual de alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, ou seja, que se encontram numa situação de atraso escolar.

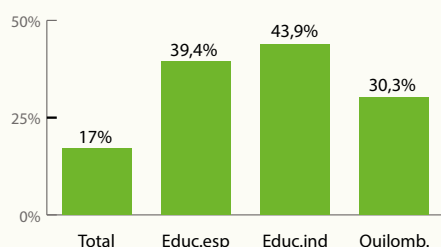
Taxa de distorção idade-série por sexo - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2023



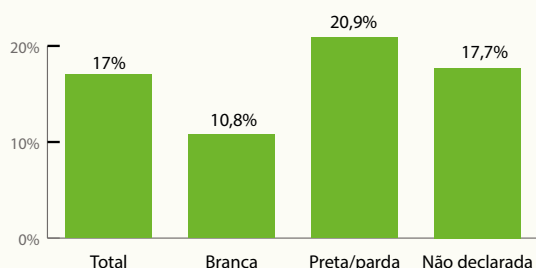
Taxa de distorção idade-série por cor/raça e rede - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2023



Taxa de distorção idade-série por modalidade - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2023



Taxa de distorção idade-série por cor/raça - ensino fundamental - anos finais (clase comum) - Brasil - 2023

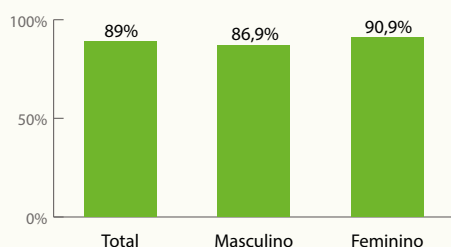


Esses indicadores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental implicam diretamente no desenvolvimento das trajetórias escolares no Ensino Médio. Ou seja, a taxa de progressão de séries no Ensino Médio é de 89%, quando era de 96,1% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 93,8% nos anos finais. Ao analisar as variáveis, esse percentual no Ensino Médio é abaixo da média para estudantes negros/as (87,6%), indígenas (82,6%), quilombolas (82,9%) e PCDs (88,6%). Contudo, ele é acima da média para estudantes brancos/as (90,9%).

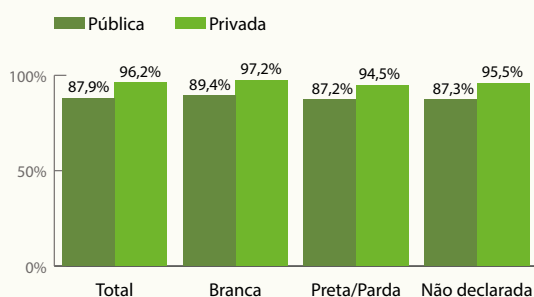
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, progrediram de série.

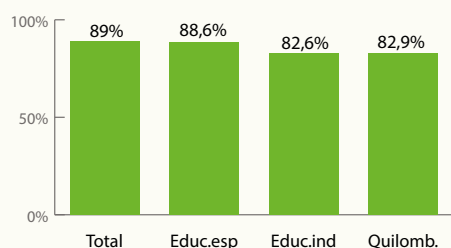
Taxas de transição/fluxo (promoção) por sexo - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



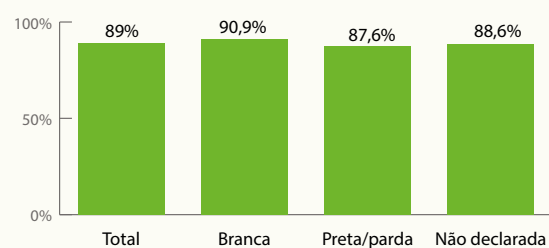
Taxas de transição/fluxo (promoção) por cor/raça e rede - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (promoção) por modalidade - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (promoção) por cor/raça - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020

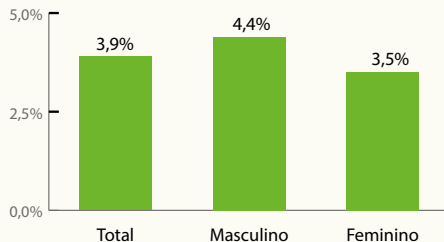


A taxa de reprovação no Ensino Médio é de 3,9%, enquanto era de 2,2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 2,3% nos anos finais. Essa taxa é de 4,5% para estudantes negros/as; 11,9% para quilombolas; 10,7% para indígenas; 3,7% para PCDs; e 3% para estudantes brancos/as. Ou seja, para cada pessoa branca reprovada, temos a proporção de 1,5 de pessoas negras; 3,9 de pessoas quilombolas; 3,5 pessoas indígenas; e 1,2 de pessoas com deficiência.

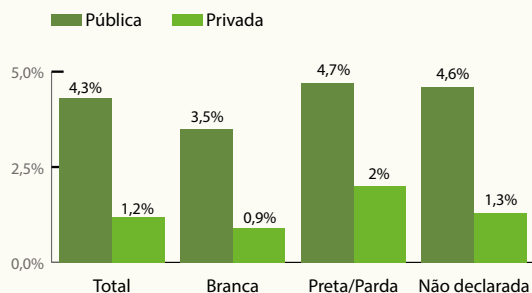
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, se mantiveram na mesma série.

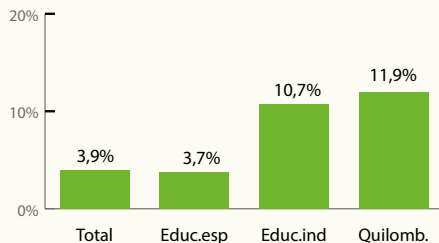
Taxas de transição/fluxo (repetência) por sexo - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



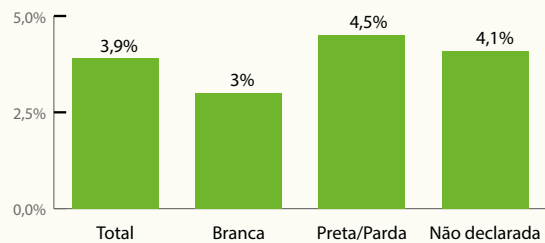
Taxas de transição/fluxo (repetência) por cor/raça e rede - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (repetência) por modalidade - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (repetência) por cor/raça - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020

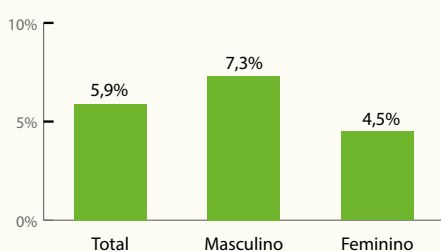


A taxa de evasão escolar, que era de 1,6% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 3% nos anos finais, passa a 5,9% no Ensino Médio. Essa taxa é de 6,3% para estudantes negros/as; 5,2% para estudantes indígenas; 4,6% para estudantes quilombolas; 6,2% para estudantes com deficiência; e 5,2% para estudantes brancos/as. As diferenças percentuais no Ensino Médio entre estudantes brancos/as e estudantes negros/as, indígenas, quilombolas e com deficiência diminuem, isso porque já houve um maior percentual de evasão dos grupos mais excluídos do sistema educacional no Ensino Fundamental. Ou seja, pessoas negras, quilombolas, indígenas e com deficiência abandonam ou transacionam para EJA em percentuais maiores nas primeiras etapas do que estudantes brancos/as, assim como continuam evadindo no Ensino Médio.

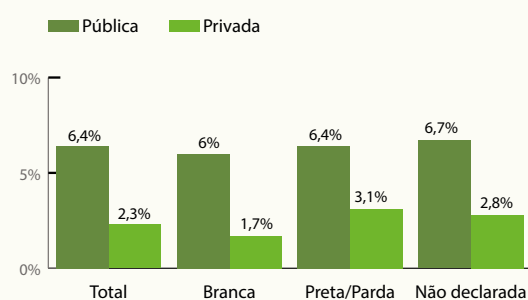
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, não se matricularam em qualquer escola.

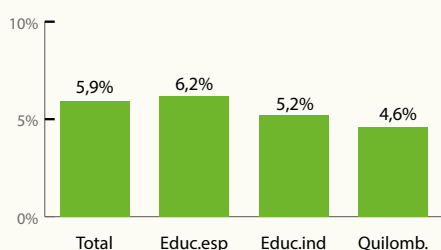
Taxas de transição/fluxo (evasão) por sexo - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



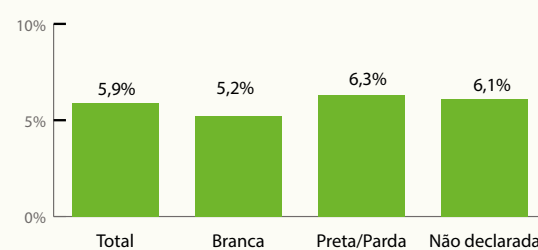
Taxas de transição/fluxo (evasão) por cor/raça e rede - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (evasão) por modalidade - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (evasão) por cor/raça - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020

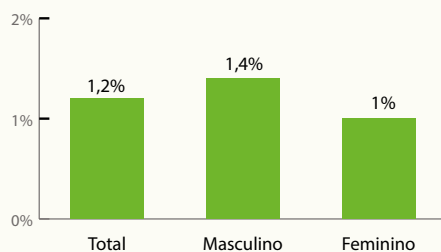


Os dados também revelam que há maior taxa de transição para EJA no Ensino Médio (1,2%) do que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (0,1%) e anos finais (0,8%). Nota-se que 1,6% da população negra; 1,5% da população indígena; 1,4% da população com deficiência; e 0,6% da população quilombo-la migra para a EJA no Ensino Médio; enquanto que esse percentual é de 0,9% para a população branca. É preciso compreender se o menor percentual de população quilombola – que aparece como uma das mais vulnerabilizadas em outras etapas de escolarização – não se relaciona com a disponibilidade de oferta dessa modalidade de ensino para esse grupo em seus territórios.

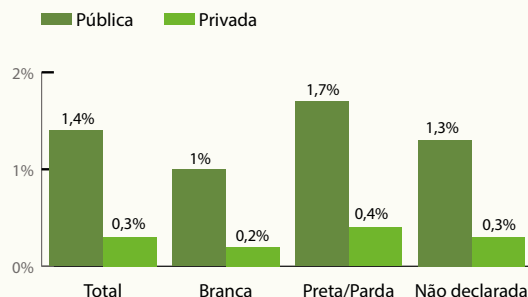
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, estava matriculados na EJA

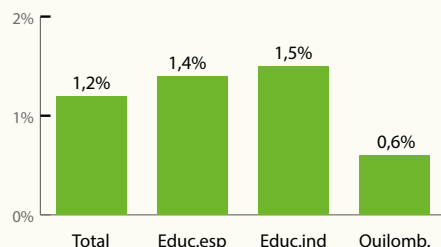
Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por sexo - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



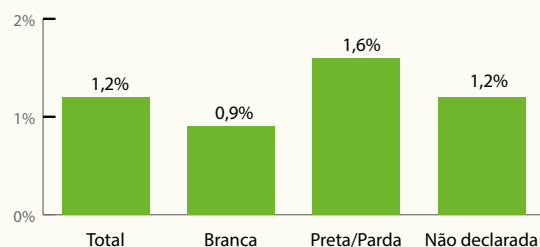
Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por cor/raça e rede - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por modalidade - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020



Taxas de transição/fluxo (migração para eja) por cor/raça - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2020

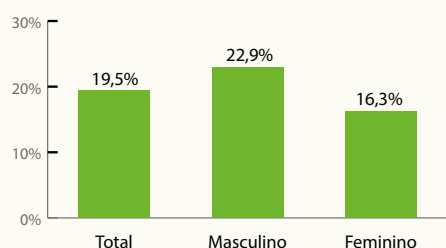


Para finalizar a reflexão sobre o Ensino Médio, observamos que a taxa de distorção idade-série é de 19,5%, mas esse percentual está acima da média para pessoas negras (23,8%), indígenas (50,4%), quilombolas (33,4%) e com deficiência (41,8%), enquanto que está abaixo da média para pessoas brancas (13,3%). Isso significa que, para cada 1 pessoa branca que possui idade superior a aquela adequada para a série frequentada, temos: 1,8 pessoas negras; 3,8 pessoas indígenas; 2,5 pessoas quilombolas; e 3,1 pessoas com deficiência.

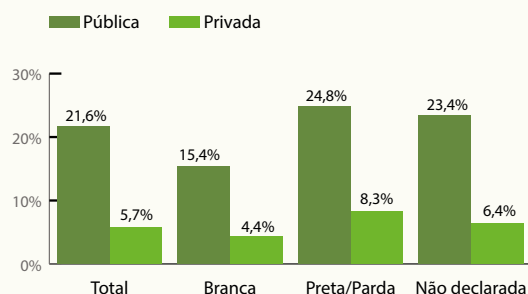
Categoria:

Indica a proporção de alunos de determinada etapa de ensino (etapa seriada do ensino fundamental ou médio) que, no ano seguinte, estava matriculados na EJA

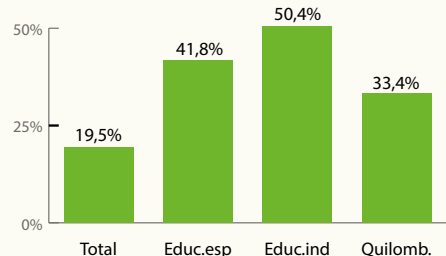
Taxa de distorção idade-série por sexo - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2023



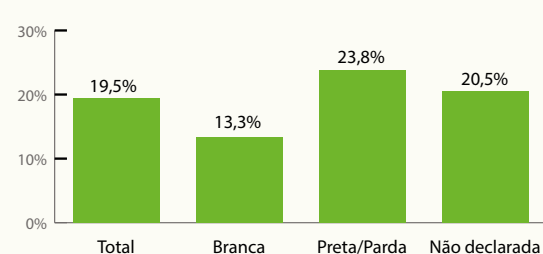
Taxa distorção idade-série por cor/raça e rede - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2023



Taxa distorção idade-série por modalidade - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2023



Taxa distorção idade-série por cor/raça - ensino médio (classe comum) - Brasil - 2023



As desigualdades são ainda mais evidentes quando esses dados são desagregados por raça/cor, gênero, território e deficiências, o que revela grupos ainda mais vulnerabilizados pelo racismo, como mulheres, indígenas e quilombolas. Por isso, a **Educação Integral Antirracista** também exige que, para o atendimento adequado às demandas educacionais de cada contexto, é preciso olhar interseccionalmente cada cenário. A interseccionalidade é uma perspectiva que considera a forma como o encontro entre “múltiplos sistemas de subordinação” (CRENSHAW, 2002)⁶, tais como raça, gênero e território, têm impacto na vida de determinados sujeitos, grupos e comunidades.

Além disso, o diagnóstico de cada contexto demanda um olhar das políticas públicas para as especificidades de cada grupo, o que significa atender com equidade. O Brasil é um país construído por muitas mãos. Tanto os povos originários, que chamamos de indígenas, como os povos africanos, asiáticos e europeus contribuíram para a sua formação inicial. Por isso, em uma nação de dimensão continental – se considerarmos o seu tamanho e, também, as múltiplas culturas –, são diversas as possibilidades de ocupar os territórios e transformá-los, de se relacionar, de acreditar, de conhecer, de experienciar, de construir instituições e de garantir a continuidade dessas formas de vida. Independente da origem, os brasileiros e brasileiras possuem diferentes matrizes culturais nos seus modos de pensar, sentir, interagir e fazer – sendo este um aspecto que demonstra a importância que todos esses povos tiveram e têm para a formação dessa sociedade.

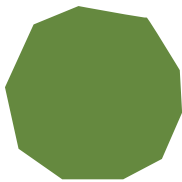
Ao considerar as múltiplas identidades que formam o país, como assegurar que todos/as os/as cidadãos/ãs tenham seus

⁶ CRENSHAW K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Rev. Estud. Fem. [Internet]. 2002 Jan; 10(1):171–88.

direitos garantidos com equidade sem que, para isso, sejam desconsiderados seus aspectos socioculturais? Esse é um desafio colocado para todas as pessoas que vivem em contextos tão plurais como o nosso, mas que deve ganhar especial atenção daqueles/as que possuem como ofício a universalização dos direitos. Como podemos exercer a empatia e compreender as particularidades daqueles/as que dependem da qualidade do nosso trabalho para ter acesso digno e equânime aos serviços fundamentais que garantem a vida humana? É o atendimento padrão que responde às expectativas de universalização ou são as estratégias contextualizadas de atendimento que nos levam até esse ponto?

É importante enfatizar que equidade não é a mesma coisa que igualdade. Atender baseado no princípio da igualdade é entender que todas as pessoas têm a mesma realidade e ponto de partida, oferecendo condições e atendimento igual para todas elas, independente de suas especificidades. Entretanto, para garantir a lei que prevê a igualdade de direitos (art.5º da Constituição Federal), é preciso atender com equidade, o que significa considerar as trajetórias, os contextos, as particularidades e as necessidades de todos os indivíduos/grupos que estão sendo atendidos e, a partir disso, oferecer condições adequadas à sua realidade para que tenham seus direitos efetivados. Dessa forma, o princípio da equidade considera as disparidades sociais, as desigualdades e as diferenças, bem como as particularidades das pessoas/grupos, para oferecer atendimento contextualizado e adequado a cada realidade e, assim, fazer com que o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) alcance todas as crianças e adolescentes e possibilite o seu desenvolvimento integral.

Assim, atender com equidade significa reconhecer as especificidades e realidade dos grupos historicamente discriminados, valorizar a diversidade em suas peculiaridades, enfrentar as desigualdades e promover a justiça social. Para isso, a noção de equidade pode operar distribuição desigual de recursos para atender as particularidades culturais e/ou grupos vulnerabilizados por fatores sociais variados para que possam acessar os serviços de forma adaptada às suas necessidades e alcançar “o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades individuais e sociais, intelectuais, culturais e emocionais” (European Commission, EACEA, Eurydice, 2020).





3

Educação Integral e Equidade Racial

A Educação Integral visa garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Essa concepção de Educação se expande para uma formação completa que reconhece e valoriza o estudante como um sujeito social, histórico, singular e multidimensional. Ao colocar o estudante no centro do processo educativo, a Educação Integral busca estabelecer conexões entre o sentido da escola e da Educação com suas vidas cotidianas, garantindo que a aprendizagem esteja em sintonia com suas realidades, vivências e particularidades de seus territórios (NGANGA, 2024).

A Educação Integral, ao considerar e reconhecer “as culturas próprias das diversas infâncias, adolescências, juventudes e vidas adultas” (ANDRADE; COSTA; WEFFFORT; 2019, p. 28)⁷ como parte dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, co-

⁷ WEFFFORT, Helena F.; ANDRADE, Julia P.; COSTA, Natacha G. da. Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

loca a diversidade cultural no centro do processo educacional. E, da mesma forma, ao compreender as dimensões intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais como componentes centrais do desenvolvimento humano, reconhece aspectos das trajetórias, contextos e territórios dos/as educandos/as e sua relevância para o desenvolvimento da integração e aprendizagem.

A perspectiva multidimensional e integradora, “que estimula os/as estudantes a pensar, a sentir, a se comunicar, a experimentar e a descobrir o mundo em suas partes, conexões e sistemas a partir dos métodos, linguagens e códigos das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares” (ANDRADE; COSTA; WEFFFORT; 2019, p. 28), favorece o trabalho interdisciplinar e o diálogo entre estudantes para a criação de sentidos e o aprendizado pautado nas experiências, valorizando os saberes e vivências dos territórios.

A ideia de integralidade se alimenta da ideia de que “os sujeitos aprendentes e ensinantes ocupam lugares dinâmicos”, “os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem”, “os tempos: são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem” e “os objetos de conhecimento estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos” (MEC, 2009, p. 21)⁸. Sujeitos, espaço, tempo e objetos de conhecimento integram uma equação pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral, uma vez que considera pessoas, contextos espacial e temporal e a materialidade local. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

⁸ Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.



A concepção de Educação Integral pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento (WEFFORT; ANDRADE; COSTA; 2019, p. 16-21).

Por conseguinte, a Educação Integral não se caracteriza pela presença física na escola em período integral, mas pelo compromisso com o desenvolvimento integral das pessoas, algo que se relaciona diretamente com as perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral estão pautados no princípio de equidade, em que todas as pessoas sem distinção de raça/cor, gênero, território, deficiências, orientação sexual, religião, entre outros pertencimentos, não terão seus direitos violados a partir da hierarquização de suas diferenças e, também, que as experiências de indivíduos e grupos, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, serão reconhecidos e valorizados no processo educacional. Além disso, é importante ressaltar que:

A busca pelo desenvolvimento integral dos/as estudantes passa pela qualidade do ensino-aprendizagem, no qual se entende que tem que ser uma qualidade com equidade, socialmente referenciada pelos princípios da Educação Integral, no qual assegure aprendizagens contextualizadas com as especificidades dos territórios, reconheça e valorize o/a estudante como um sujeito social, histórico, situado no tempo e espaço, com capacidade de aprender e participar (NGANGA, 2024).

A Educação Integral é, desta forma, uma concepção de Educação comprometida com a construção de conhecimentos com sentido e significado por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes (WEFFORT; ANDRADE; COSTA; 2019, p. 16-21).

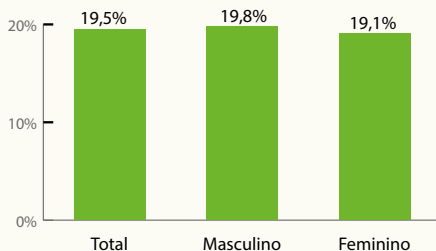
Diagnóstico de Equidade na Educação Integral

O Brasil tem 19,5% de pessoas matriculadas em tempo integral, ou seja, que ficam acima de 35 horas por semana na escola. Ao olhar por grupo, temos 19,9% entre pessoas negras; 7,5% indígenas; 17,2% quilombolas; 33,7% PCDs; 19,8% homens; 19,1% mulheres; e 20,1% entre pessoas brancas.

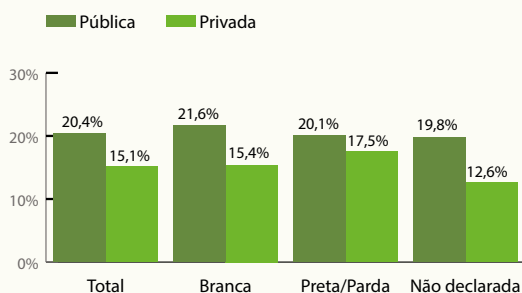
Categoria:

Indica o percentual de matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

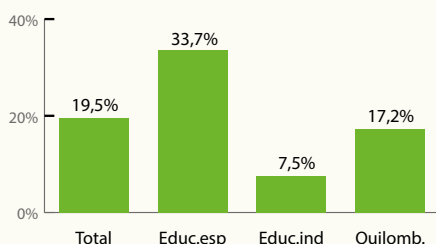
Percentual de matrículas em tempo integral por sexo - múltiplas etapas (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



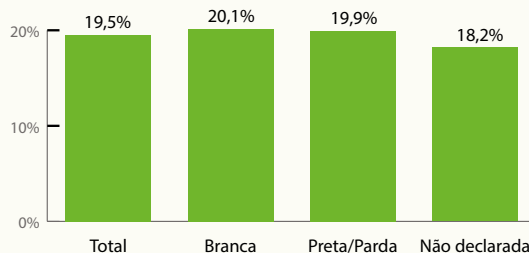
Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede - múltiplas etapas (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por modalidade - múltiplas etapas (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça - múltiplas etapas (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Quando realizamos o recorte por etapa da Educação, esses percentuais começam a se transformar, mostrando que a população branca e masculina é maioria na Educação Infantil em tempo integral, e a população negra no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Se considerarmos que a Educação Infantil, especialmente nas modalidades de 0 a 3 anos, ainda não foi

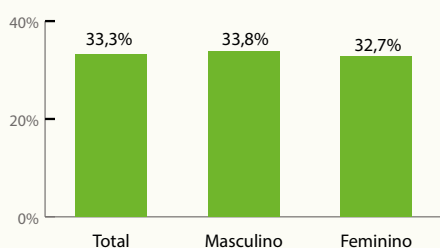
universalizada, esse dado demonstra um privilégio branco no acesso a essa etapa tão primordial para o desenvolvimento ao longo da vida.

Na Educação Infantil, a taxa de matrícula na Educação Integral é de 33,3%, mas se desagregados por Creche e Pré-escola temos os percentuais de 57,9% e 14,2%, respectivamente. No geral, 30,7% da população negra acessa a Educação Infantil em tempo integral, assim como: 8,5% de indígenas; 22,5% de quilombolas; 42,3% de PCDS; e 39% da população branca. Já na etapa Creche, temos: 55,8% da população negra; 19,7% de indígenas; 34,9% de quilombolas; 58,5% de PCDs; e 64,4% da população branca. Na Pré-escola temos: 13% da população negra; 3,8% de indígenas; 15,3% de quilombolas; 34% de PCDs; e 17,5% da população branca.

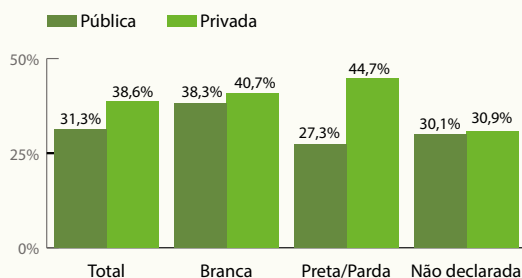
Categoria:

Indica o percentual de matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

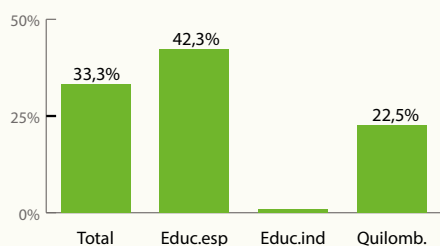
Percentual de matrículas em tempo integral por sexo - educação infantil (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



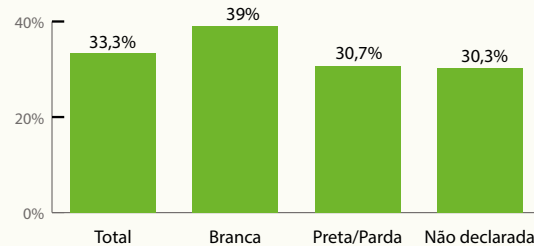
Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede - educação infantil (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por modalidade - educação infantil (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça - educação infantil (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

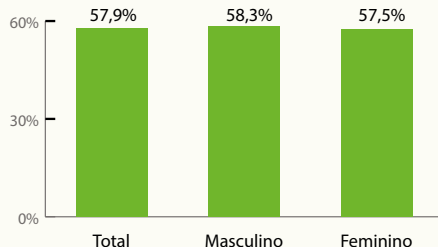


Categoria:

Indica o percentual de matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

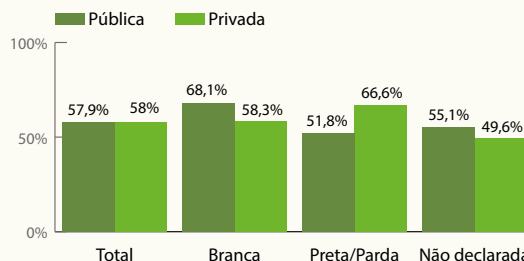
Percentual de matrículas em tempo integral por sexo - educação infantil - creche (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - infantil



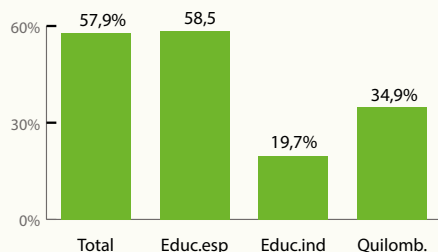
Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede - educação infantil - creche (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - infantil



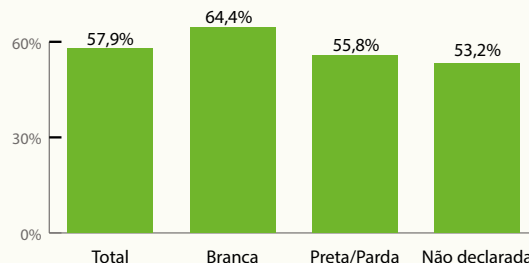
Percentual de matrículas em tempo integral por modalidade - educação infantil - creche (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - infantil



Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça - educação infantil - creche (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - infantil

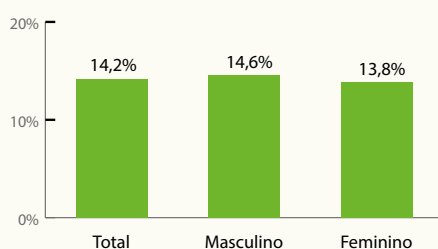


Categoria:

Indica o percentual de matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

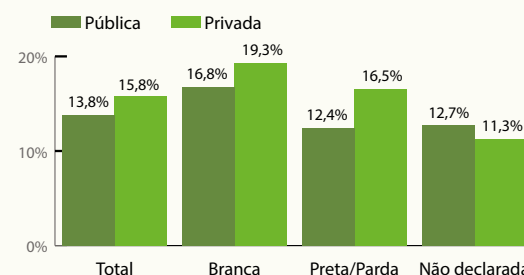
Percentual de matrículas em tempo integral por sexo - educação infantil - pré-escola (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - pré-escola



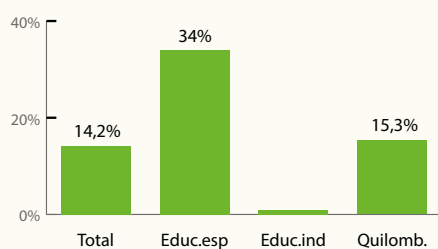
Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede - educação infantil - pré-escola (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - pré-escola



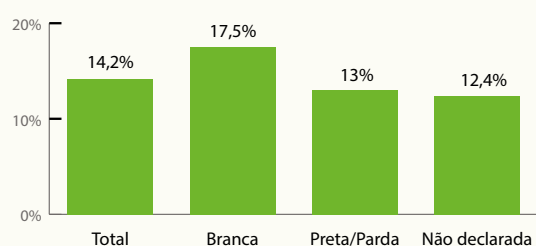
Percentual de matrículas em tempo integral por modalidade - educação infantil - pré-escola (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - pré-escola



Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça - educação infantil - pré-escola (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023

Educação infantil - pré-escola

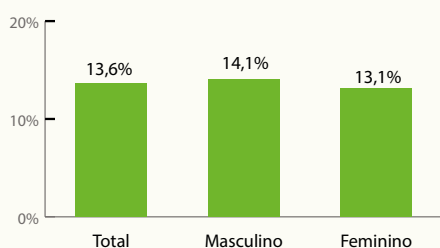


Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de matrícula na Educação Integral é de 13,6%. Esse indicador está acima da média para a população negra (15,7%), PCDs (33,6%) e quilombolas (19,95); e abaixo da média para indígenas (7,3%) e população branca (11,7%). Se considerarmos que a Educação Integral é apresentada como uma estratégia para o enfrentamento às desigualdades, por que, mesmo sendo maioria na Educação em tempo integral, pessoas negras têm trajetória escolar – como acesso, permanência e aprendizagem – com desempenho inferior às pessoas brancas? A resposta pode ser encontrada no fato de que a oferta de ensino integral não significa, necessariamente, a implementação da perspectiva de desenvolvimento integral e que, também, os grupos mais vulnerabilizados têm a necessidade de ficar mais tempo na escola, mas isso não significa que estão sendo atendidos de forma adequada ou que suas escolas tenham as mesmas condições institucionais que aquelas situadas em territórios privilegiados.

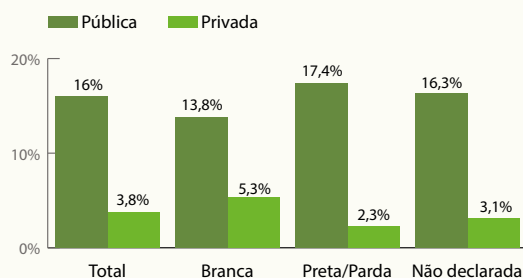
Categoria:

Indica o percentual de matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

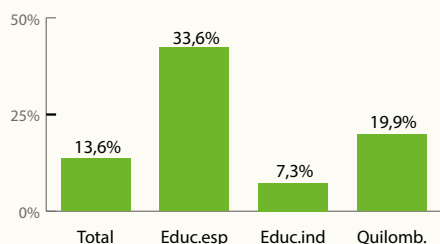
Percentual de matrículas em tempo integral por sexo - ensino fundamental - anos iniciais (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



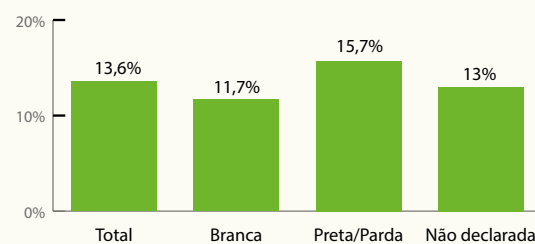
Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede - ensino fundamental - anos iniciais (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



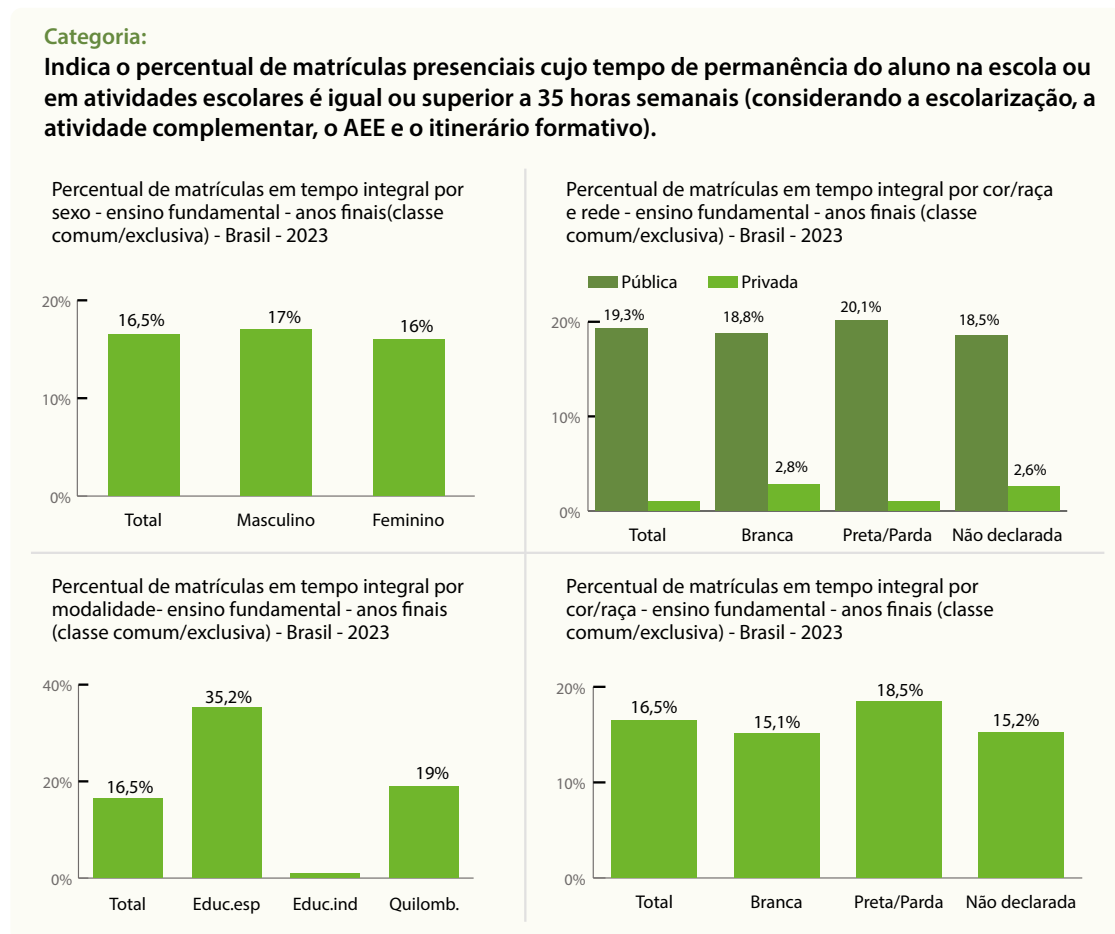
Percentual de matrículas em tempo integral por modalidade- ensino fundamental - anos iniciais (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça - ensino fundamental - anos iniciais (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Nos anos finais do Ensino Fundamental há a mesma tendência que começa a ser invertida na virada da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, temos 16,5% de pessoas matriculadas no Ensino Integral, o que significa um retorno do crescimento em relação aos anos iniciais, e essa taxa está acima da média para população negra (18,5%), quilombola (19%) e PCDs (35,2%), enquanto se apresenta abaixo da média para pessoas brancas (15,1%) e indígenas (6,6%).



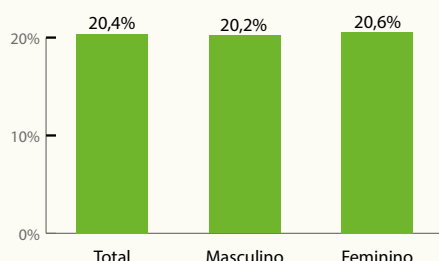
No Ensino Médio temos 20,4% de matrículas em tempo integral, o que mantém a onda de crescimento após a queda entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental – que passa a ser revertida nos anos finais da mesma etapa. Esse indicador é acima da média para a população ne-

gra (21,8%) e para PCDs (32,5%), mas está abaixo da média para indígenas (9,5%), quilombolas (11,3%) e população branca (19,6%). No entanto, há um crescimento que aproxima esta última da média nacional, o que poderia ser explicado pelo acesso ao Ensino Médio em escolas técnicas de período integral, onde é maioria.

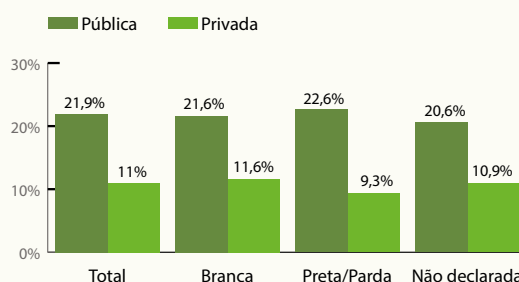
Categoria:

Indica o percentual de matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

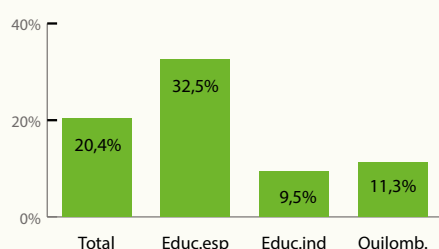
Percentual de matrículas em tempo integral por sexo - ensino médio (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



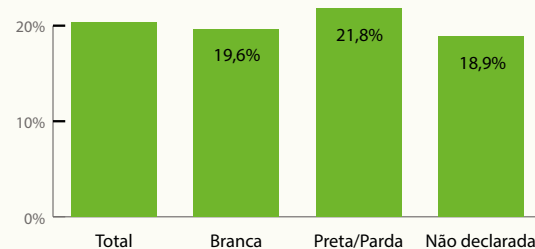
Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede - ensino médio (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por modalidade - ensino médio (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça - ensino médio (classe comum/exclusiva) - Brasil - 2023



A partir dos dados supracitados, podemos afirmar que:

1. a queda do número de matrículas em tempo integral da Educação Infantil para os iniciais do Ensino Fundamental passa a ser revertida a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e se mantém em crescimento no Ensino Médio;

2. a Educação em Tempo Integral tem como público atendido, em sua maioria, a população branca na etapa da Educação Infantil, e a população negra a partir do Ensino Fundamental até o Ensino Médio;
3. e a oferta da Educação em Tempo Integral ainda não significa o acesso às oportunidades de Desenvolvimento Integral e a redução das desigualdades educacionais de acesso, permanência e aprendizagem, já que estudantes negros/as, ao mesmo tempo em que são maioria na Educação Integral no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, têm indicadores de reprovação, abandono e aprendizagem inferiores a estudantes brancos/as.

Nesse sentido, é preciso atuar para que os marcos normativos voltados à implementação da Educação Integral sejam efetivados considerando a noção de desenvolvimento integral *stricto sensu*, o que garantirá uma Educação de qualidade com equidade para todas as pessoas. A Educação Integral é uma das principais ferramentas para a redução das desigualdades educacionais e para a concretização dos direitos educacionais, mas ela precisa ser estruturada para além do tempo na escola, considerando acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes – o que seria implementar uma proposta de Educação Integral Antirracista.

Embora este documento tenha a Educação Integral como ponto de referência, enfatizamos que a garantia da Educação Integral em Tempo Integral não pode impactar a abertura de classes do ensino noturno e EJA, os quais têm papel fundamental para a continuidade e conclusão da trajetória escolar de estudantes que estão expostos a maiores situações de desigualdades e às necessidades de trabalhar e estudar concomitantemente - elementos que afetam a manutenção dos estudos se não há oportunidades adequadas às suas realida-

des. Neste sentido, essa proposta da sociedade civil também se posiciona em defesa da manutenção da oferta do ensino noturno e da EJA.



Crédito Renata Grinfeld



Educação Integral Antirracista (EIA)

É importante destacar que a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) não é uma temática da Educação Integral, mas parte da prática realizada pela Educação Integral, ou seja, ela é em si própria a Educação Integral. No entanto, é preciso dar intencionalidade à temática racial na Educação Integral, para que as políticas voltadas a sua implementação não caiam em um universalismo que desconsidere as diversidades, as diferenças e as desigualdades, mesmo quando trabalha esses temas como princípios e conceitos fundamentais.

Nesse sentido, as várias esferas de implementação de políticas de Educação Integral em Tempo Integral devem ter clareza e segurança da concepção de Educação Integral pautada na abordagem apresentada ao longo deste documento, fundamentado a partir das contribuições de diversos/as educadores/as brasileiros/as que contribuem para a história da Educação do

país, além dos marcos legais que destacam o papel da Educação com o desenvolvimento da formação humana.

Nilma Lino Gomes (2023) aponta que o encontro entre a Educação Integral e a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma oportunidade para emancipar todas as dimensões que compreendem o conceito de desenvolvimento integral. Em outras palavras, a autora considera que a Educação Integral e a Educação das Relações Étnico-Raciais são dois conceitos interligados porque ambos tratam de “uma educação emancipatória, a qual considere questões como equidade, igualdade, diversidade, antirracismo, ética como integrantes de ações educativas, que visem o pleno desenvolvimento humano em todos os tempos e espaços”.⁹

Ainda segundo Gomes (2023), as desigualdades raciais na educação são reforçadas pela negação dos sujeitos individual e coletivamente - histórico e sociocultural - e suas experiências nos territórios, ou seja pelos

“desafios da articulação entre diversidade étnico-racial e currículo; a urgência de se considerar a cultura negra presente nos territórios; a necessidade de mais diálogos entre a escola e as famílias, considerando que estas são negras, brancas, de outros pertencimentos étnico-raciais; a urgência de revisão de conteúdos e imagens racistas nos materiais didático-pedagógicos; a inclusão da literatura afro-brasileira e africana nas escolas; a questão das identidades negras, focalizando docentes, discentes e famílias; a gestão e a coordenação pedagógica e a questão racial; os projetos pedagógicos e a questão racial, entre outros”.¹⁰

⁹ Palestra proferida no dia 17/11/23, na Faculdade de Educação da UFMG, durante a Roda de Conversa: Educação Integral, afirmação da diversidade e enfrentamento das desigualdades. Essa atividade integrou a programação do seminário Tecendo fios de um direito: memórias dos 15 anos do grupo TEIA (Território, Educação Integral e Cidadania).

¹⁰ idem

Neste sentido, a autora nos provoca a pensar sobre como o enfrentamento ao racismo e o reconhecimento e valorização dos saberes e contribuições sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas dos grupos historicamente discriminados devem ganhar visibilidade no debate e nas proposições para a implementação da educação integral. Para avançar nessa conexão, Gomes (2023) afirma que a Educação Integral precisa assumir a Educação para as Relações Étnico-Raciais com maior intencionalidade e, além disso, reconhecer as contribuições e acúmulos de EREER para o que apontamos como desenvolvimento integral.

Ao analisar as dimensões do desenvolvimento integral, Gomes (2023) traz questões importantes para avançar em uma proposta de Educação Integral Antirracista:

“Dimensão Física:

Ao ler sobre Educação Integral, percebi o quanto a dimensão física diz respeito ao autocuidado, à saúde, ao desenvolvimento físico, ao bem-estar físico e geral. Na perspectiva do antirracismo, podemos perguntar: nossas práticas de Educação Integral consideram a corporeidade negra, sua beleza e potência? Agimos de forma pedagógica e firme diante de situações de racismo entre estudantes quando esta envolve a depreciação dos sinais fenotípicos dos negros e negras: cabelo, cor da pele etc.? A gestão intervém de forma firme em relação a práticas racistas entre docentes, com as famílias e demais profissionais da escola?”

“Dimensão Social:

Como o antirracismo se faz presente ao considerarmos, nas políticas e nas práticas de Educação Integral, a importância das

interações sociais? Quando pensamos que um dos aspectos da Educação Integral é a formação de sujeitos responsáveis uns com os outros, umas com as outras, a participar da nossa sociedade de forma a transformá-la positivamente, quando falamos que as atividades e a relação com o território devem visar a cooperação, o trabalho em equipe e a compreensão das dinâmicas sociais, incluímos que o antirracismo deve ser um dos eixos dessa concepção de interação social, de responsabilidade, participação, cooperação, trabalho? Ora, não há concepção de relações e interações sociais que seja neutra. Elas se dão entre sujeitos e na dinâmica social, cultural, histórica, política, de gênero e racial. Se sabemos que a nossa sociedade é racista e que esse fenômeno perverso está enraizado nas instituições, como já disse antes, logo as questões de raça, relações étnico-raciais e racismo deveriam ser um dos eixos da dimensão social. Será que tem sido assim em nossas políticas e práticas de Educação Integral?”

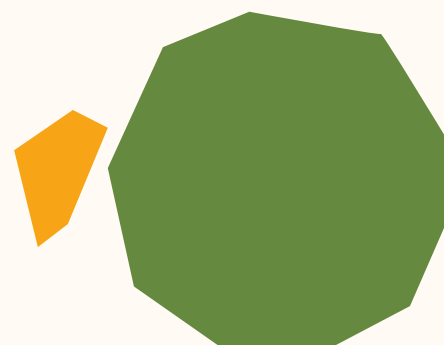
“Dimensão Emocional:

A gestão dos afetos e das emoções vem sendo um tema crescente no campo educacional para pensar as práticas escolares. Do ponto de vista de uma concepção de Educação Integral que compreende os sujeitos na plenitude do seu desenvolvimento humano, é possível afirmar que nossas políticas e práticas de Educação Integral educam para o reconhecimento, respeito e ética da diversidade e, nesta, incluímos a diversidade étnico-racial? Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivenciam práticas de Educação Integral vivem experiências afirmativas no que se refere à raça, que as leve a emocionalmente se sentirem bem, valorizadas, reconhecidas, com a autoestima elevada? A forma como consideramos a integralidade do ser humano ao focalizar as relações raciais nas experiências de Educação Integral têm formado subjetivida-

des insurgentes, contrárias a toda e qualquer forma de opressão e violência e, dentre elas, contra o racismo? Como tudo isso se articula à capacidade de lidar com desafios emocionais nas nossas práticas de Educação Integral? ”

“Dimensão Cultural:

Nossas práticas e experiências de Educação Integral reconhecem a importância da expressão cultural afro-brasileira e africana, a valorização da diversidade étnico-racial, a cultura negra como parte da diversidade cultural brasileira, a presença da cultura negra no território, nas experiências com as histórias e cultura locais e sua articulação nacional e global? Como as manifestações culturais afro-brasileiras no território dialogam com experiências de Educação Integral? Via folclorização? Apenas como práticas para acalmar estudantes indisciplinados? Ou como um enraizamento no currículo e nas práticas compreendendo a presença dessa cultura na experiência de vida de todos os brasileiros e de todas as brasileiras e não somente nas pessoas negras. Cultura negra que vai além da música, da dança, das manifestações culturais e seja entendida como parte de uma visão de mundo em nosso país. Visão de mundo que os racistas negam e querem extirpar de si e que os antirracistas aprendem a reconhecer, valorizar e expandir em si e nos outros.”



***Palestra proferida no dia 17/11/23, na Faculdade de Educação da UFMG, durante a Roda de Conversa: Educação Integral, afirmação da diversidade e enfrentamento das desigualdades. Essa atividade integrou a programação do seminário Tecendo fios de um direito: memórias dos 15 anos do grupo TEIA (Território, Educação Integral e Cidadania).

Nilma Lino Gomes propõe que, além das dimensões física, social, emocional e cultural, é preciso agregar à perspectiva da Educação Integral a dimensão política. A partir das provocações da autora, apresentamos o texto das *Diretrizes de Educação Integral Antirracista: Uma contribuição da sociedade civil*, que adota a dimensão política e transgressora, busca enfrentar o racismo e seus impactos com maior intencionalidade e traz como princípios conceitos que se relacionam com o reconhecimento e enfrentamento ao racismo, valorização da dimensão humana e dos corpos físicos de grupos historicamente discriminados, apreço aos diversos sujeitos detentores de saberes e práticas relevantes para seus povos e comunidades e para toda a sociedade, relações saudáveis e convivência democrática, relação com o contexto e o território, afirmação positiva das diferenças, liberdade para existir e gestão de atenção, alteridade, empatia e cuidado.

Dimensões da Educação Integral Antirracista

A Educação Integral Antirracista (EIA) é uma concepção educacional que considera as identidades e as diferenças, as práticas culturais e a interação de grupos e sujeitos, os múltiplos saberes e a relação com o meio e o território como partes fundamentais que orientam as ações para promover o **desenvolvimento integral dos sujeitos (intelectual, física, emocional, social e cultural)**. Ou seja, a EIA é uma educação contextualizada, democrática, significativa e emancipatória.

A **multidimensionalidade do sujeito** (social, física, cultural, intelectual e emocional, elementos que consideram identidade, subjetividade, aspectos socioculturais, território e saberes locais) está presente na EIA porque mobiliza questões relacionadas aos sujeitos, contextos, diversidade e pluralidade. Ela é, dessa forma, uma ferramenta que colabora para o desenvolvimento de habilidades, valores, conhecimentos e condu-

tas para a vida e para as relações entre estudantes.

A EIA envolve todos os espaços escolares (estrutura física, conhecimentos, sujeitos, relações etc.), os sujeitos nele relacionados (gestores/as, educadores/as, secretários/as, estudantes, corpo técnico e de apoio, familiares etc.), e todas as propostas educacionais (currículo, PPP, planos de aula, projetos etc.).

Na perspectiva da EIA, é necessário garantir um processo de **monitoramento e avaliação diagnóstica** para **acompanhar os indicadores de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes**, considerando as variáveis raça/cor, gênero, territórios e deficiências, a fim de identificar possíveis problemas relacionados a grupos específicos e adotar políticas de promoção da equidade. Além disso, é necessário realizar:

a caracterização da rede, o levantamento de informações da(s) escola(s), as condições de infraestrutura, pedagógica e de recursos humanos e (...) informações sobre a comunidade escolar e os estudantes. Idealmente, estas informações devem ser coletadas em diálogo com as escolas, fazendo valer o diagnóstico, inclusive, como uma estratégia de mobilização e adesão das escolas na ampliação da jornada de tempo integral (...) Ao considerar indicadores de avaliações externas na caracterização das redes, fazer análise à luz do diagnóstico do contexto das escolas (MEC, 2023, p. 34)¹¹.

As **avaliações** na EIA devem considerar os processos de ensino-aprendizagem dos territórios, ou seja, reconhecer o protagonismo dos grupos locais, suas práticas culturais e as formas de produção de conhecimento, aprendizado e desenvolvimento existentes no contexto. Esse processo garante autonomia dos sujeitos sócio-históricos e respeita as formas de vida que há em cada comunidade. Para isso, deve-se incentivar a participação da comunidade escolar, sobretudo de estudan-

¹¹ Guia para a alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB, 2023.

tes e seus familiares, bem como o território do entorno da escola, na definição e construção dos parâmetros de avaliação. Os resultados das avaliações não devem ser utilizados para ranquear alunos/as, grupos, escolas e territórios, mas para dar suporte ao planejamento dos processos pedagógicos e para o fortalecimento e apoio às instituições educacionais com políticas de equidade.

A proposta educacional alinhada à EIA precisa de **contextualização**. Nesse sentido, é necessário que "os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais". Deve fazer parte da proposta educacional:

a) memória coletiva; b) línguas remanescentes; c) marcos civilizatórios; d) práticas culturais; e) tecnologias e formas de produção do trabalho; f) acervos e repertórios orais; g) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e h) territorialidade e respeitar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (MEC, 2012, p. 61)¹².

O calendário escolar precisa considerar os aspectos locais, como tradições culturais, eventos climáticos e demais elementos que reflitam sobre a rotina da escola, sem deixar de garantir o número mínimo de dias letivos dentro dos ciclos locais. Por fim, o espaço escolar e os materiais nele trabalhados precisam refletir referências estéticas do território, desde seus modelos de construção às representações culturais e humanas (personalidades, práticas, saberes etc.).

¹² BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 223, p. 8, 20 de novembro de 2012.

A **estrutura** das escolas deve estar adequada às condições socioculturais e climáticas em que elas estão inseridas, lembrando que:

(...) os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas, quilombolas, rurais e de territórios periféricos estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (MEC, 2012, p. 11)¹³.

Os instrumentos educacionais como **currículo, projeto político pedagógico e planos de aula** devem estar comprometidos com a valorização, o reconhecimento e a afirmação das diversidades e diferenças (étnico-raciais; culturais; sociais; de gênero e sexualidade; religiosas; territoriais; socioeconômicas; e linguísticas), com o reconhecimento do racismo e das desigualdades e com a adoção de projetos e programas que possibilitem o enfrentamento a superação das desigualdades e ampliação da garantia dos direitos de aprendizagem com acessibilidade para todas as pessoas. É preciso ter intencionalidade nas temáticas e nomear o que precisa fazer parte do currículo universal, como: história; cultura; práticas; além de saberes e contribuições sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, africanas, afro-brasileiras, indígenas, de povos e comunidades tradicionais etc.

À luz dos princípios que regem a Educação Integral e a gestão democrática, a escola precisa se consolidar como espaço de **convivência democrática**, o que significa construir um ambiente e clima escolar que possibilite a interação e o respeito entre os diferentes grupos e sujeitos. Para isso, é preciso

¹³ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

romper com paradigmas dominantes que colocam um tipo de identidade como universal e a padroniza, gerando exclusão, sofrimento e desigualdades. O encontro e o diálogo entre as diferenças, a exemplo da dimensão do crescimento humano, é uma ferramenta para o enfrentamento à intolerância, ao racismo e a outras formas de discriminação, ampliando assim o repertório e a visão de mundo de todos os sujeitos da comunidade escolar. Vale ressaltar que essa perspectiva não descaracteriza a subjetividade de indivíduo algum. A escola precisa ser um espaço de encontro respeitável entre as diferenças, que promova estratégias de compartilhamento, trocas, escuta mútua e interculturalidade e, assim, promova continuamente a transformação social.

É preciso valorizar a **participação** nos processos de definição dos rumos da escola e, também, da identidade e da proposta curricular. Por isso, regulamentos, Projeto Político Pedagógico (PPP), currículos e outros projetos devem contar com a participação e protagonismo de estudantes, famílias, funcionários/as, educadores/as, gestores/as e instituições do entorno da escola. No caso de povos e comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, deve-se considerar as formas de organização locais.

É impossível concretizar uma EIA sem pensar na garantia dos **Direitos Fundamentais**. A segurança alimentar e nutricional que, em contextos de extremas desigualdades, muitas vezes se concretiza por meio do acesso à Educação e nesse sentido:

(...) a ampliação da jornada escolar também desempenha um papel fundamental para assegurar o acesso aos direitos fundamentais e diminuição de aspectos relacionados à vulnerabilidade social, como mitigação da fome, diminuição da violência contra crianças e adolescentes e maior acesso a serviços de saúde e à rede de proteção social (MEC, 2023, p. 19).

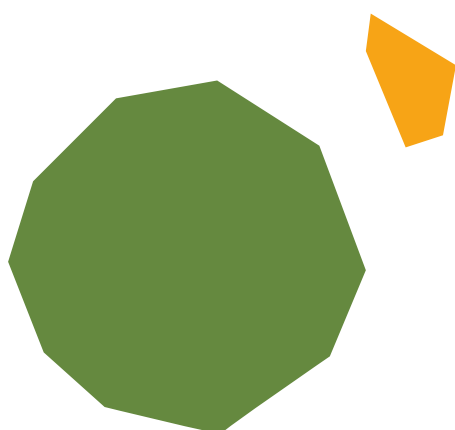
No caso de povos e comunidades tradicionais, especialmente quilombolas e indígenas, o direito ao território é um fator determinante para o desenvolvimento integral dos sujeitos, já que a intervenção coletiva na terra se relaciona com os aspectos e práticas históricos e socioculturais constituídos que dão sentido às existências e fortalecem o diálogo e a transição geracional.

A **Educação para as Relações Étnico-Raciais** deve fazer parte da rotina dos ambientes educacionais – o que é também a escola, mas está para além dela –, já que exige uma postura crítica ao questionar, pensar e problematizar as relações sociais a partir de perspectivas e posições de pessoas negras, indígenas, quilombolas, femininas, além das tradicionais pessoas brancas, europeias e masculinas, e busca promover a formação "de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática" (MEC, 2004, p. 1)¹⁴

A distribuição de oportunidades deve ter como princípio a **equidade**. Ou seja, identificação das desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem como ferramenta para a definição de grupos prioritários que serão alcançados em políticas públicas como oferta de vagas na Educação Integral, conside-

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 95, p. 19, 19 de maio de 2004.

rando variáveis como renda, raça, sexo, condição de pessoa com deficiência, família monoparental, egressos ou participantes de medidas socioeducativas ou sistema carcerário etc. O mapeamento desses dados é importante para garantir a presença de estudantes de grupos discriminados/excluídos, assim como de professores/as, gestores/as, coordenação pedagógica, entre outros.



Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Antirracismo	Reconhecer o racismo e seus impactos na sociedade, denunciar sua manifestação, atuar para combater as suas consequências na vida de todas as pessoas e não aceitar privilégios em decorrência da origem racial.	• compreensão e reconhecimento do racismo como um problema da sociedade brasileira como um todo; • intolerância às práticas racistas e às desigualdades raciais; • rompimento com privilégios da branquitude; • prevenção e combate ao racismo e à intolerância religiosa; • nomear de forma direta questões sociais relacionadas às diferenças e produção das desigualdades, ou seja, ao invés de enfatizar apenas nomenclaturas genéricas como bullying, reconhecer fenômenos como raça, racismo, gênero etc.; • problematizar e desconstruir relações de superioridade e hierarquias raciais; • desnaturalizar e desconstruir ideias e práticas como fracasso escolar, autoritarismo na gestão, avaliações de aprendizagem descontextualizadas, corporativismo e patrimonialismo; • ter uma perspectiva emancipadora dos sujeitos, dos territórios e das relações; • considerar o impacto do racismo nas trajetórias escolares, especialmente de estudantes indígenas, quilombolas e negros/as; • refletir sobre como o sujeito reproduz o racismo e também cria, ou seja, pauta de forma direta o racismo e suas formas de reprodução; • enfrentamento efetivo às manifestações de racismo; • enfrentamento das desigualdades raciais – que se refletem na Educação; • construção de situações de aprendizagem de reeducação das relações étnico-raciais; • fortalecimento de referências de pessoas e grupos locais que atuam no combate ao racismo; • garantir a inclusão das ações afirmativas nos concursos públicos das redes educacionais; • construir protocolos de combate ao racismo e à discriminação; • promoção de ações de reparação em situações de racismo; • garantir tempo qualificado e remunerado para a promoção do diálogo e colaboração entre profissionais da Educação.

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Contextualização	Conhecimentos e práticas educacionais organizados a partir dos referenciais do território de atuação e da realidade sociocultural dos grupos atendidos.	• considerar as identidades e as diferenças, as práticas culturais e a interação de grupos e sujeitos, os múltiplos saberes e a relação com o meio e o território como partes fundamentais que orientam as ações para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos; • reconhecimento do conhecimento produzido pelas populações negras e indígenas.
Convivência democrática	Reconhecimento das diversidades e interação respeitosa entre os diferentes grupos e sujeitos.	• implementar dispositivos de mediação de conflitos que promovam a responsabilidade coletiva pelo cuidado com o outro e o bem comum, resultando na redução das manifestações violentas; • criar espaços de escuta, diálogo e interação entre as diferenças; • valorizar as vozes dos diferentes sujeitos da comunidade escolar; • acesso ao conhecimento sobre as diferenças e suas contribuições e a importância para a sociedade; • qualificar as relações na escola, entre estudantes e professores/as e comunidade, fortalecendo a construção de um clima escolar positivo e solidário para toda a comunidade; • garantir relações horizontais com diálogo e escuta entre profissionais da Educação e bebês/crianças/adolescentes/jovens; • promover a cultura da não violência na comunidade escolar; • diminuição das manifestações de violências nas escolas; • incidir de forma efetiva, justa e qualificada em situações que envolvam racismo e qualquer outra forma de violação de direitos que ocorra no âmbito escolar; • possibilitar a construção de alteridade e empatia.

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Desenvolvimento Integral	Desenvolvimento das dimensões cognitiva, emocional, física, social, cultural e filosófica (cosmovisão)	• dar importância aos aspectos relacionados às identidades, subjetividades, trajetórias, contextos e experiências dos sujeitos e grupos no processo de formação; • estabelecer uma lógica de horizontalidade entre sujeitos e entre sujeitos e natureza; • dialogar com interesses e condições dos sujeitos; • compreender o território como um Território Educativo.
Equidade	Garantia de direitos e de oportunidades educacionais (acesso, permanência e aprendizagem) adequadas às especificidades e às particularidades como forma de alcançar a justiça social.	• implementação de ações prioritárias e políticas de ações afirmativas para grupos em situação de desvantagem social na Educação Básica; • garantir que todos/as os/as estudantes tenham direito de desenvolver competências e habilidades relativas à sua fase de desenvolvimento com conteúdos e metodologias adequados aos seus contextos e aspectos socioculturais; • enfrentar as desigualdades para construção de trajetórias escolares dignas para todos/as os/as estudantes; • garantia de que as escolas que atendem estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, PCDs e outros grupos vulnerabilizados possuam estruturas adequadas para o desenvolvimento de Educação Integral Antirracista; • garantir infraestrutura para oferta de Educação com padrão de qualidade.
Gestão democrática	Gestão e tomada de decisão pautadas na escuta e nas perspectivas de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, com especial atenção aos grupos historicamente silenciados devido às discriminações que estão submetidos.	• institucionalização de instâncias democráticas na gestão escolar e gestão educacional; • valorização e estímulo de vozes de grupos historicamente discriminados nas instâncias de participação; • valorização e estímulo das instâncias autônomas de organização de estudantes e jovens; • participação da comunidade escolar (estudantes, profissionais da Educação, família, instituições e organizações do entorno da escola etc.) e da sociedade nas instâncias de construção e decisão sobre as políticas e práticas educacionais e escolares; • fortalecimento da cultura de autoavaliação participativa, com engajamento de toda a comunidade escolar.

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Gestão democrática	Gestão e tomada de decisão pautadas na escuta e nas perspectivas de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, com especial atenção aos grupos historicamente silenciados devido às discriminações que estão submetidos.	• integrar famílias e comunidades às escolas para promover a participação, o diálogo em torno de temas de interesses coletivos, e a valorização de vozes e experiências comunitárias; • preparar e formar toda a comunidade escolar, ou seja, profissionais de Educação, estudantes, famílias, rede de proteção e organizações do território, movimentos sociais, funcionários/as etc.; • compreender as dicotomias socialmente construídas ao ouvir e implementar perspectivas que se relacionam com os anseios e necessidades dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, contribuindo para a construção de novos territórios educacionais; • aprofundar e praticar metodologias de gestão democrática na educação; • fortalecer os grêmios escolares e outras formas de participação de estudantes, bem como comitês e assembleias que possibilitam a participação das comunidades em decisões do cotidiano escolar; • escuta ativa e periódica e valorização das organizações estudantis; • gestão democrática participativa com uma perspectiva antirracista do conselho escolar e do grêmio estudantil, ou seja, que valorize as vozes dos diferentes grupos, especialmente aqueles historicamente discriminados; • reflexão sobre relações étnico-raciais em todas as esferas de participação; • construção coletiva de protocolos de ação em defesa da Educação Integral Antirracista; • desburocratizar as relações entre escola e comunidade (portas abertas) para maior envolvimento e pertencimento; • mapear e ocupar o território onde a escola está situada com bebês/crianças/adolescentes/jovens; • garantir atividades pedagógicas no entorno da escola com a participação de organizações, lideranças e as comunidades; • relacionar-se com as demais instituições das comunidades em que a escola está situada (redes intersetoriais e de proteção).

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Inclusão	Superação das formas de exclusão pautadas em condições como deficiência, raça/cor, gênero, classe social, território e outras características, por meio de práticas que garantam o acesso e a participação de todas as pessoas, respeitando suas necessidades e especificidades.	• garantia de espaço e estrutura para participação de pessoas com deficiência em espaços de sociabilidade ocupados por todas as pessoas; • não segregação de pessoas com deficiência; • integração das pessoas com deficiência considerando suas necessidades e especificidades; • adoção de metodologias e práticas adequadas a todas as pessoas participantes dos processos; • espaço de enfrentamento às desigualdades educacionais que afetam diversos grupos (étnico-raciais, de gênero, de territórios e de PCDs).
Interculturalidade	Promoção do contato, interação e troca entre grupos de diferentes origens socioculturais, possibilitando o reconhecimento e a compreensão das diferenças.	• garantir às comunidades e todos os povos que compõem a sociedade brasileira o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades e grupos socioculturais; • garantir o acesso de bebês/crianças/adolescentes/jovens não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas.
Interdisciplinaridade	Processo de formação pautado em experiências, fenômenos e temáticas que envolvem diversos componentes curriculares de forma integrada e possibilitam um olhar amplo sobre os elementos estudados.	• promoção de situações de aprendizagem que fortaleçam a participação coletiva e a solução de problemas; • explorar as dimensões de diferentes componentes curriculares que estão integrados em um mesmo fenômeno/problema; • fortalecer a relação entre teorias e práticas por meio das experiências; • romper com o distanciamento entre pensamento, intenção, planejamento e prática; • estabelecer a cultura de projetos temáticos inter e transdisciplinares de curto, médio e longo prazo.

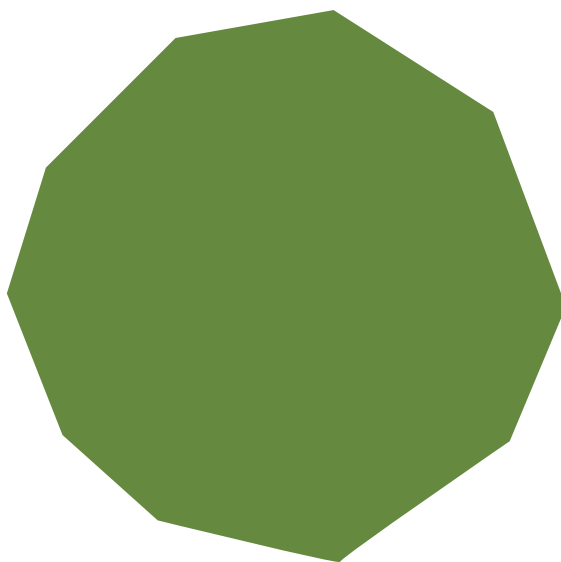
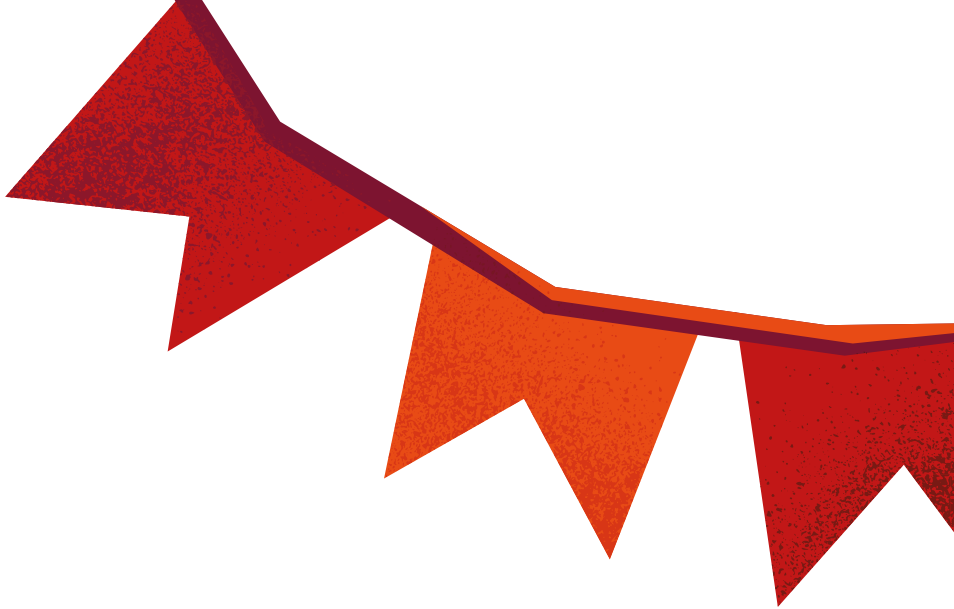
Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Interseccionalidade	Forma de análise que considera experiências marcadas por múltiplas diferenças que configuram realidades peculiares, como raça/cor, gênero, classe social, sexualidade, religião, território. Elas não são tratadas como somatórias de identidades, como ser "indígena" e ser "mulher", mas pela configuração de novas identidades, como ser "mulher indígena", por exemplo.	• promover coleta de dados e preenchimento do quesito raça/cor/etnia, gênero, sexualidade, território, grupos de rendimentos e outras variáveis de perfil de estudantes de profissionais da Educação em todos os formulários/questionários disponibilizados pela escola, de modo a garantir um acompanhamento sistemático dos grupos sociais que por ela são atendidos; • coleta e cruzamento de categorias e variáveis de raça/cor, gênero, território, entre outras, que contribuem para medir o impacto do encontro dos diferentes sistemas de subordinação na vida dos sujeitos mais afetados pelas desigualdades; • identificar e atuar sobre as particularidades de grupos, considerando o cruzamento das categorias de gênero, raça e território, como meninas negras, indígenas ou quilombolas, meninos negros, meninos negros PCDs etc.; • trabalhar com dados e indicadores educacionais, identificar problemas, construir soluções e se movimentar para a garantia e efetivação de direitos; • problematizar os indicadores educacionais que reforçam o eurocentrismo, a fragmentação e a centralização do poder nos currículos, critérios de qualidade e instrumentos de avaliação.
Intersetorialidade	Articulação, interação, diálogo e construção de ações conjuntas entre diferentes áreas e órgãos para efetivação dos direitos fundamentais e atendimento que considere a integralidade de sujeitos.	• articulação, interação e diálogo com grupos e lideranças dos territórios – incluindo aqueles liderados pelas juventudes; • corresponsabilização de diferentes áreas e órgãos para alavancar a garantia dos direitos e nos indicadores sociais; • funcionamento da Rede de Proteção no território, para além do espaço escolar; • envolver o trabalho de diferentes esferas e segmentos, como gestão educacional, gestão escolar, gestão pedagógica e políticas intersetoriais; • desenvolver políticas públicas intersetoriais com outras áreas do Sistema de Garantia de Direitos (saúde, cultura, assistência social, justiça etc.);

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Intersetorialidade	Articulação, interação, diálogo e construção de ações conjuntas entre diferentes áreas e órgãos para efetivação dos direitos fundamentais e atendimento que considere a integralidade de sujeitos.	• dialogar com o território e as instituições do território; • consolidação da escola como grande centro de proteção, a qual estabelece diálogo com a Rede de Proteção e órgãos do SGD; • promoção de encontros com profissionais de diferentes áreas com profissionais da Educação; • existência de mecanismos de diálogos permanentes entre os setores – saúde, lazer, entre outros; • a escola pública como polo de fomento de política antirracista; • formação de comitês permanentes para a garantia de direitos dos/as estudantes mais vulnerabilizados/as; • planejamento colaborativo e articulado, com definição de metas e previsão orçamentária, além de mecanismos de governança colaborativa, itens essenciais para que se alcance essa intersetorialidade.
Justiça Curricular	Currículo comprometido com a justiça social, por meio de reflexão crítica da realidade, e com conhecimentos e práticas avaliativas referenciados na diversidade de povos, culturas e saberes existentes nos territórios de atuação.	• propor a ERER como fundamento do currículo e como eixo transversal de toda a organização do trabalho pedagógico e das relações no âmbito escolar, rechaçando as abordagens que se filiam ao Currículo Festivo e à Pedagogia de Eventos; • abordar a ERER em uma perspectiva que não apenas celebre as diferenças, mas as problematize, a partir da compreensão de conceitos como branquitude, enquanto o termo construído dentro da teoria crítica de raça com objetivo de enunciar estruturas sociais que produzem e reproduzem a supremacia branca e o privilégio branco, resultado da expansão colonial; • possibilitar reflexão sobre a manifestação do racismo e as questões de diversidade no território em que as crianças/adolescentes vivem; • valorização da diversidade e das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos prejudicados pelo colonialismo, escravidão e racismo; • reconhecimento de epistemologias elaboradas por diversos grupos socioculturais e contextos no currículo escolar;

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Justiça Curricular	Currículo comprometido com a justiça social, por meio de reflexão crítica da realidade, e com conhecimentos e práticas avaliativas referenciados na diversidade de povos, culturas e saberes existentes nos territórios de atuação.	• liberdade para profissionais da Educação trabalharem as temáticas das diversidades sem ameaças, políticas de censura e cerceamento de sua liberdade de cátedra; • formação continuada para profissionais da Educação em Educação Integral Antirracista (EIA); • material adequado para o trabalho em uma perspectiva da EIA; • identificação e inclusão dos saberes africanos, afro-brasileiros, quilombolas, indígenas e de outros povos e comunidades tradicionais nos currículos; • utilização das memórias do território como conteúdo curricular; • efetivar autonomia para que as escolas construam seus Projetos Políticos Pedagógicos a partir das relações com a comunidade, território e contexto; • Ampliar o leque de possibilidades metodológicas (práticas inovadoras, participativas, acessíveis e democráticas) para bebês/crianças/adolescentes/jovens; • ressignificar formações em serviço para garantir a apropriação de novas metodologias de trabalho pedagógico; • garantir que as metodologias empregadas estejam centradas nos/as estudantes e suas comunidades e/ou grupos de pertencimento; • garantia de atividades formativas e condições de aplicação das diretrizes de ERE; • considerar aspectos de desenvolvimento e aprendizagens locais nos modelos de avaliação educacional; • garantir que as avaliações não sejam apenas quantitativas, não fragmentem o conhecimento e não reforcem a competição entre estudantes e o ranqueamento de escolas; • promover avaliações qualitativas e formativas que valorizem métodos e formas de conhecimento e formação dos territórios; • promover avaliações que valorizem a aprendizagem de conhecimentos, valores e condutas antirracistas.

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Solidariedade	Compromisso com a justiça social e a dignidade de todas as pessoas, reconhecendo as diferenças e a importância de todos os grupos sociais.	• reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças e as diversidades; • não aceitar e/ou ser negligente diante das injustiças sociais que afetam grupos específicos; • assumir responsabilidades e apoiar causas por justiça social que envolvem as demandas de todos os grupos sociais; • promover a empatia e as relações entre as pessoas e todos os seres vivos orientadas pelo cuidado e bem comum; • reconhecer e valorizar os aspectos coletivos das diferentes comunidades educativas; • garantir relações horizontais com diálogo e escuta entre profissionais da Educação e bebês/crianças/adolescentes/jovens; • engajar os/as estudantes na garantia de uma convivência respeitosa com as diferenças; • estimular a colaboração/comunitarismo entre os/as estudantes, rompendo com a lógica de ranking; • promover um clima escolar adequado ao contexto dos/as estudantes.
	Transformação sustentável do meio em que se vive, garantindo o respeito ao meio ambiente e a permanência da vida humana.	• trabalhar e promover a preservação da biodiversidade, sustentabilidade e justiça climática; • reconhecer os direitos dos povos originários (indígenas, quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais) e sua importância para o equilíbrio socioambiental; • respeitar grupos e sujeitos de povos originários que contribuem para a preservação dos territórios, reconhecendo e valorizando suas práticas culturais e formas de interação com o meio; • compreender os impactos do racismo ambiental que atinge de forma desproporcional grupos historicamente discriminados; • práticas de interação com o meio sustentáveis e não degradáveis; • preservação dos territórios e do meio ambiente; • utilização de materiais não prejudiciais ao meio ambiente.

Princípios	Definição das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para este princípio	Práticas Associadas
Territorialidade	Território como espaço de experiências, construção de saberes, interação e identificação, e constituição de histórias, trajetórias e práticas sociais e culturais.	• ter o território como imprescindível para o desenvolvimento integral; • pensar e elaborar sobre o tempo e o espaço a partir dos territórios e dos contextos; • estar comprometido/a com os territórios de povos e comunidades tradicionais ou de populações em contexto urbano; • valorizar conhecimentos, saberes e fazeres locais e tradicionais que contribuem para a produção científica e tecnológica; • construir o currículo junto com a comunidade, valorizando os conhecimentos do território; • estar ligado/a ao território e agregar os movimentos sociais ao currículo da escola, tornando-o um currículo crítico, vivo e territorializado; • efetivar autonomia para que as escolas construam seus Projetos Políticos Pedagógicos a partir das relações com a comunidade, território e contexto; • implementar um currículo contextualizado, considerando sujeitos, territórios e escolas; bem como se comprometer com a garantia dos direitos, desenvolvimento integral e enfrentamento a todas as formas de desigualdades.
Valorização da diversidade	Todos os grupos sociais, culturais e étnico-raciais reconhecidos em suas particularidades e experiências sócio-históricas, com reconhecimento de suas práticas e saberes e contribuições para o desenvolvimento da sociedade.	• afirmação do Brasil como um país diverso em aspectos culturais e étnico-raciais; • afirmação do direito às diferenças; • combate à hierarquização das diversidades e das diferenças; • compreensão da diversidade tomada como ponto de partida de qualquer política pública; • percepção da diversidade como um valor humano e emancipatório; • reconhecimento das organizações educativas geridas pelos diversos grupos socioculturais; • incluir todas as pessoas, considerando suas diversidades, diferenças e especificidades; • promover a transição e diálogo intergeracional, ou seja, valorização dos saberes de pessoas de diferentes grupos de idade no processo de construção de conhecimento; • promover diálogo intercultural; • adotar a perspectiva do Bem Viver dos movimentos indígenas e das elaborações do Movimento Negro Educador.

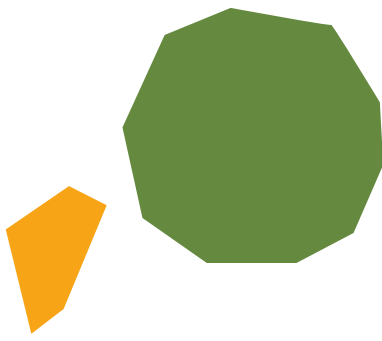




5

Competências da Educação Integral Antirracista

Neste tópico são apresentadas competências propostas pelas diretrizes da Educação Integral Antirracista para a gestão educacional, a gestão escolar, a gestão pedagógica, o trabalho pedagógico em sala de aula e o trabalho com a comunidade escolar.



a. Gestão Educacional

- No Plano de Educação (nacional, estadual ou municipal), na proposta curricular e demais referências, deve-se explicitar os princípios de equidade, antirracismo, inclusão, Educação Integral e valorização da diversidade em diálogo com os conhecimentos construídos historicamente no território e seus sentidos locais, a partir da escuta da comunidade escolar.
- Criar mecanismos de adaptação curricular e escolar aos fenômenos da emergência climática.
- Implementar uma educação laica e secularizada, que respeite as diversidades e diferenças que compõem a sociedade brasileira e garanta um ambiente de convivência democrática.
- Garantir a estrutura, espaço e materiais adequados para participação de pessoas com deficiência em todos os espaços e oportunidades educacionais.
- Contemplar na estrutura organizacional da gestão educacional a existência de departamentos e/ou coordenadorias de Educação Integral, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva e ações intersetoriais, e transversalizar a Educação Integral Antirracista para todos os setores da secretaria.
- Planejar e direcionar recursos financeiros, materiais e humanos específicos para a implementação da Educação Integral, Educação para as Relações Étnico-Raciais,

Educação Inclusiva e ações intersetoriais, que devem ser monitorados por conselhos de área – com garantia de diálogo entre secretaria e escolas.

- Garantir condições para a implementação da Educação Integral pautada nos princípios de desenvolvimento integral.
- Ampliar a educação integral pautada nos princípios de desenvolvimento integral sem impactar a oferta do ensino noturno e EJA, fundamentais para a continuidade da trajetória escolar de estudantes trabalhadores e/ou que tiveram seu percurso educacional impactado devido às diversas vulnerabilidades sociais.
- Implementar os princípios de desenvolvimento integral não apenas na educação em tempo integral, mas também nas turmas parciais, especialmente do período noturno e EJA.
- Transparência na divulgação do percentual dos recursos da Educação que têm sido investidos na agenda de Educação para as Relações Étnico-Raciais.
- Priorizar no planejamento estratégico o enfrentamento às desigualdades educacionais com planejamento e direcionamento de recursos para a construção de políticas e programas – com garantia de diálogo entre secretaria e escolas.
- Realizar diagnósticos dos contextos educacionais considerando características sociodemográficas dos territórios (perfil das famílias e estudantes, com recorte de raça/cor, gênero, território, classe, escolaridade etc.), aspectos socioculturais, instituições garantidoras de direito existentes nos territórios, condições institucionais

(materiais, financeiras e humanas) das escolas e dados de acesso, permanência, equidade e aprendizagem nas escolas locais – com garantia de diálogo entre secretaria e escolas.

- Realizar monitoramento e avaliação contínua do contexto e dos indicadores educacionais da rede de ensino e do território, com especial atenção aos territórios e grupos mais vulnerabilizados – de forma dialogada e contextualizada, envolvendo as equipes escolares na construção dos modelos, critérios, indicadores e instrumentos de avaliação.
- Implantar ouvidoria para encaminhamento e resolução de casos de tratamento discriminatório e de racismo.
- Criação de protocolos para estimular a participação das escolas na rede de proteção social dos territórios.
- Criação de protocolos de encaminhamento dos casos de discriminação e racismo que garantam proteção para a escola, estudantes, professores/as, gestores/as e colaboradores/as em geral.
- Implantar política de formação continuada sobre as temáticas: Educação Integral; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação Inclusiva; Educação Territorializada e Contextualizada; Interculturalidade; Convivência Democrática; Desigualdades; Equidade e Ações Intersetoriais.
- Garantir que nos processos formativos se façam presentes os saberes do território como possibilidade de se ampliar a visão de currículo, valorizando-os da mesma forma que os saberes historicamente estabelecidos.
- Garantir que nos processos formativos os/as profissio-

nais da educação compreendam que a Educação Integral não é uma proposta que reforça o papel da escola para o controle e coerção do comportamento de estudantes.

- Estimular a atuação colaborativa entre escolas dos mesmos territórios, com desenvolvimento de projetos e estratégias colaborativas que contribuam para o fortalecimento local da educação.
- Realizar formação de docentes e demais profissionais da Educação sobre as temáticas das Desigualdades, do Racismo, da Educação para as Relações Étnico-Raciais, e do Desenvolvimento Integral.
- Construir uma política de formação direcionada a profissionais da Educação sobre Educação Integral Antirracista, para garantia dos direitos e efetivação das orientações deste documento em práticas na escola.
- Garantir autonomia pedagógica às escolas para planejar as formações a partir dos seus contextos e demandas, visando a Educação Integral Antirracista e comprometidas com a equidade, a inclusão e a democracia.
- Promover o diálogo e o trabalho colaborativo entre as instâncias responsáveis por Educação Integral, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva e políticas intersetoriais.
- Dar centralidade à Educação Integral Antirracista como forma de evitar a compartimentalização dos temas de Educação para as Relações Étnico-Raciais.
- Elaborar orientações sobre currículo e práticas pedagógicas que possibilitem ampliar, adaptar e adequar aos saberes, práticas e rotinas dos diversos contextos

e territórios.

- Articular no processo de implementação e desenvolvimento do currículo os movimentos de luta do território, a partir dos postulados consagrados pelas Leis Federais n.º 10.639/03 e 11.645/08.
- Flexibilizar o calendário escolar de acordo com as especificidades socioculturais e climáticas de cada contexto, respeitando o número mínimo de dias letivos.
- Flexibilizar os tempos e espaços para a garantia da equidade e da permanência dos/as estudantes, alunos/as trabalhadores/as e as mães solo.
- Flexibilizar os tempos e espaços para todos/as os/as estudantes, considerando também os/as estudantes migrantes, refugiados/as, com vistas a uma escola humanizada. A secretaria precisa garantir que a escola tenha autonomia para a tomada de decisão sobre tempos e espaços nas escolas.
- Instaurar instâncias de gestão democrática que possibilitem a participação dos diferentes segmentos envolvidos no processo educacional – como técnicos/as e gestores/as de secretaria; técnicos/as e gestores/as de escolas; profissionais de apoio; estudantes; famílias; e organizações do território – e que promovam o debate sobre desenvolvimento integral, convivência democrática, combate às desigualdades e ao racismo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e propostas de trabalhos intersetoriais.
- Assegurar que as instâncias de gestão democrática já existentes ampliem o diálogo e a escuta com as instâncias de participação dentro e fora da secretaria (como fóruns e movimentos sociais – movimento negro, qui-

lombolas e indígenas).

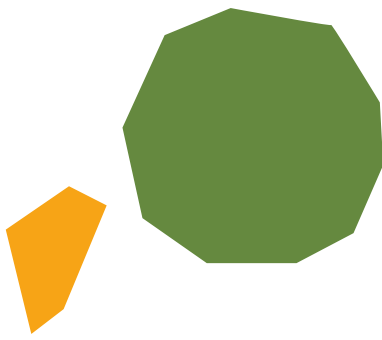
- Articulação e parcerias com os movimentos sociais (movimento negro, quilombola e indígenas, movimento de mulheres, movimento de moradia, movimento estudantil etc.).
- Articulação com sindicatos e com os conselhos municipais de Educação.
- Criação dos Grupos de Trabalho envolvendo a sociedade civil, escola, secretaria, universidades e famílias para a construção de diretrizes, normativas para a Política de Educação Integral Antirracista.
- Institucionalizar e garantir a instauração e autonomia de grêmios e conselhos escolares e oferecer subsídios para que esses grupos possam discutir e contribuir para a construção de uma Educação Integral Antirracista.
- Estabelecer fóruns e conferências de escuta que garantam autonomia e escuta ativa da sociedade sobre os temas da Educação Integral e da Educação para as Relações Étnico-Raciais.
- Assegurar que os processos de seleção (indicados/concursados) garantam a diversidade étnico-racial e de pessoas com deficiência nos cargos de liderança, professores/as e demais profissionais da Educação.
- Articulação da secretaria com outros setores governamentais e da sociedade para a garantia dos direitos básicos das crianças, adolescentes, jovens e adultos (alimentação, saúde, proteção), os quais impactam diretamente na Educação Integral Antirracista. É preciso, portanto, fortalecer as políticas, programas e ações intersetoriais.

- Distribuição equânime dos recursos da secretaria para as escolas – interlocução com o diagnóstico.
- Diálogo permanente entre secretaria e escola para saber quais são as necessidades da escola.
- Garantir processos formativos e de construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas ancorados na Educação Integral Antirracista.
- Garantir no mínimo uma vez ao ano processos formativos com os professores/as ancorados/as na Educação Integral Antirracista (cursos a distância, cursos presenciais e especializações).
- Garantir processos de avaliação multidimensional dos/as estudantes considerando, sobretudo, os diferentes contextos territoriais (avaliar empatia, colaboração, protagonismo, criatividade, entre outros).
- Reconhecer e valorizar as escolas que trazem outras possibilidades e projetos orientados pela Educação Integral Antirracista.
- Estabelecer mecanismos de proteção de profissionais da educação que garantam a liberdade de cátedra, especialmente daqueles(as) que atuam em projetos relacionados às diferenças, às diversidades, à promoção da equidade e ao enfrentamento às desigualdades e com as temáticas de gênero e raça.
- Criar estratégias para que a rede/sistema corresponda às condicionalidades 2 e 3 do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

- Criar estratégias para que a rede/sistema corresponda às condicionalidades estabelecidas no Custo Aluno Qualidade (CAQ) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual estabelece um parâmetro mínimo de investimento para garantir a qualidade educacional.
- Aderir aos programas e políticas de combate ao racismo do MEC – exemplo: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).



Crédito: Renata Grinfeld



b. Gestão Escolar

- No Projeto Político Pedagógico (PPP), proposta curricular, regimento escolar e demais referências, deve-se explicitar os princípios de equidade, antirracismo, inclusão, Educação Integral e valorização da diversidade em diálogo com os conhecimentos construídos historicamente no território e seus sentidos locais, a partir da escuta da comunidade escolar.
- Criar mecanismos de adaptação curricular e escolar aos fenômenos da emergência climática.
- Implementar uma educação laica e secularizada, que respeite as diversidades e diferenças que compõem a sociedade brasileira e garanta um ambiente de convivência democrática.
- Garantir espaço, estrutura e materiais acessíveis para participação de pessoas com deficiência em espaços educacionais e adoção de metodologias e práticas acessíveis adequadas a todas as pessoas participantes dos processos, com especial atenção às pessoas com deficiência.
- Garantir condições para a implementação da educação integral pautada nos princípios de desenvolvimento integral.
- Ampliar a Educação Integral pautada nos princípios de desenvolvimento integral sem impactar a oferta do ensino noturno e EJA, fundamentais para a continuidade

da trajetória escolar de estudantes trabalhadores e/ou que tiveram seu percurso educacional impactado devido às diversas vulnerabilidades sociais.

- Implementar os princípios de desenvolvimento integral não apenas na educação em tempo integral, mas também nas turmas parciais, especialmente do período noturno e EJA.
- No plano de ação da escola, evidenciar as ações de enfrentamento ao racismo e à discriminação.
- Implementar protocolos de encaminhamento dos casos de discriminação e racismo que garantam proteção para a escola, estudantes, professores/as, gestores/as e colaboradores/as em geral.
- Estabelecer mecanismos de proteção de profissionais da educação que garantam a liberdade de cátedra, especialmente daqueles(as) que atuam em projetos relacionados às diferenças, às diversidades, à promoção da equidade e ao enfrentamento às desigualdades e com as temáticas de gênero e raça.
- Realizar ações para equidade na aprendizagem e nas oportunidades, como contemplar em feiras de ciências pesquisas/conquistas/saberes dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.
- Conhecer as especificidades sociais e culturais do território e dos grupos que são atendidos na escola por meio do uso de dados disponíveis, escuta dos/as estudantes, suas famílias e lideranças locais da comunidade na produção de diagnósticos de contexto.
- Valorizar os saberes e produções locais que se relacionam com a origem dos/as estudantes atendidos/as, a

fim de criar maior identificação com a escola e com as estratégias pedagógicas.

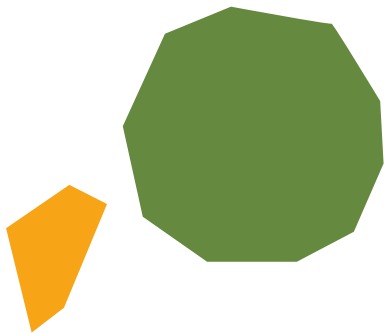
- Valorizar os projetos e sistematizar os conhecimentos dos próprios profissionais da educação como conhecimento escolar relevante.
- Apresentar as políticas de ações afirmativas como resultado de lutas históricas e como direito de pessoas que estão nos espaços da educação básica.
- Realizar ações com escolas dos mesmos territórios, com desenvolvimento de projetos e estratégias colaborativas que contribuam para o fortalecimento local da educação.
- No momento da matrícula, realizar um mapeamento da família para compreender sua origem e contexto, a fim de respeitar os saberes dos territórios.
- Assegurar a coleta de dados cor/raça dos/as estudantes, por meio da autodeclaração.
- Adotar a gestão democrática nos processos de construção de documentos orientadores: PPP, proposta curricular, regimento escolar, entre outros da unidade escolar.
- Promover e assegurar a participação de estudantes e a constituição de grêmios e fóruns estudantis.
- Mobilizar e envolver a comunidade escolar em processos de construção de projetos pedagógicos que valorizem a diversidade e que buscam enfrentar as desigualdades e o racismo.
- Adotar a cultura de autoavaliação participativa nas unidades educacionais para compreender os resultados

do atendimento educacional para o desenvolvimento integral.

- Identificar as desigualdades de permanência e aprendizagem na escola – considerando critérios de raça/cor, gênero, território, classe e origem familiar – e estabelecer metas de equalização para o enfrentamento à evasão escolar e as diferenças de aprendizagem.
- Acompanhar a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem dos/as estudantes a partir das avaliações escolares, com especial atenção aos grupos mais vulnerabilizados.
- Articular ações intersetoriais conjuntamente com os serviços públicos e equipamentos dentro dos territórios, promovendo a discussão em rede de seus desafios e realizando encaminhamentos dos/as estudantes, conforme as necessidades.
- Participar das ações da rede de proteção social no território da escola.
- Liderar e acompanhar os diagnósticos internos, como mapa de sala de aula, portfólios, busca ativa dos/as estudantes etc.
- Realizar projetos que integrem as organizações que compõem a rede intersetorial do território da escola.
- Considerar práticas e saberes do contexto e do território na definição das metodologias e avaliação educacional, para o desenvolvimento de habilidades e competências dos/as estudantes em articulação com os conhecimentos historicamente acumulados e reconhecidos.

- Construir estratégias de apoio aos/às estudantes com dificuldade de aprendizagem que respondam às suas necessidades.
- Apoiar professores/as no estabelecimento de parâmetros de equidade e diversidade para a escolha dos materiais didáticos e paradidáticos, como também na elaboração dos planos de aulas/cursos.
- Realizar formação para a implementação da Educação Integral Antirracista para garantia dos direitos e efetivação das orientações deste documento em práticas na escola.
- Garantir que as normativas e os materiais disponibilizados para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Integral, Educação Inclusiva e Diversidade sejam efetivos na prática cotidiana da escola – sendo incluídos no PPP, regimento escolar e outros referenciais.
- Construir e implementar de forma participativa um currículo plural, que respeite a diversidade da sociedade brasileira e humana, rompendo com parâmetros eurocêntricos de formação escolar.
- Espelhar a diversidade da sociedade nos espaços físicos da escola, com representações que valorizem as diferentes formas de produção e estéticas existentes.
- Formar turmas diversificadas e que não sejam divididas por níveis de aprendizagem, possibilitando que estudantes se apoiem e atuem de forma colaborativa no processo educativo.
- Fortalecer a articulação com a Secretaria de Educação para monitoramento, avaliação e aprimoramento das

condições de implementação da Educação Integral Antirracista com respeito aos princípios da Educação Inclusiva e Diversidade.



c. Gestão Pedagógica

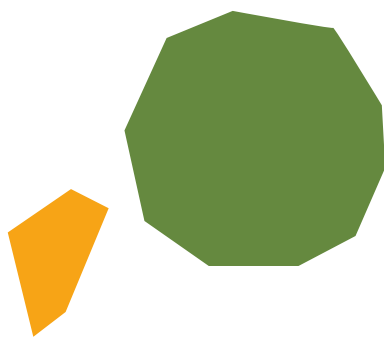
- No Projeto Político Pedagógico (PPP), proposta curricular, planos de aula, cursos e materiais preparatórios de docentes, deve-se explicitar os princípios de equidade, antirracismo, inclusão, Educação Integral e valorização da diversidade em diálogo com os conhecimentos construídos historicamente no território e seus sentidos locais, a partir da escuta da comunidade escolar.
- Criar mecanismos de adaptação curricular e escolar aos fenômenos da emergência climática.
- Implementar uma educação laica e secularizada, que respeite as diversidades e diferenças que compõem a sociedade brasileira e garanta um ambiente de convivência democrática.
- Garantir a estrutura adaptada e materiais, metodologias e práticas acessíveis e adequadas a todas as pessoas participantes dos processos pedagógicos, com especial atenção às pessoas com deficiência.
- Mapear e analisar as especificidades sociais e culturais do território e dos grupos que são atendidos na escola.

- Divulgar amplamente e incluir nas pautas e jornadas pedagógicas os marcos legais de Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e de Diversidade para a equipe docente;
- Tornar acessíveis os documentos que referenciam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e Diversidade disponíveis em espaços compartilhados da escola (murais, pastas na mesa de professores/as, drives etc.).
- Formar professores/as (teórico e metodologicamente) sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação em Gênero, Educação em Sexualidade e Educação Inclusiva, para facilitar a abordagem dos temas e planejamento de ações que contemplem diversidade, inclusão e equidade e que colaborem para o enfrentamento das desigualdades e exclusões sociais.
- Apresentar um repertório de conhecimentos abrangentes de fontes e referências que reconheçam e respeitem a diversidade humana e da sociedade brasileira, rompendo com parâmetros eurocêntricos de formação escolar.
- Compartilhar boas práticas de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação em Gênero, Educação em Sexualidade, Educação Inclusiva, Educação Integral e de Diversidade como referências para que professores/as possam elaborar seus projetos pedagógicos.
- Realizar cursos de formação e jornadas pedagógicas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e Diversidade.
- Promover instâncias de trocas pedagógicas e estudos

temáticos direcionados entre professores/as.

- Garantir que as temáticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Integral, Educação Inclusiva e de Diversidade sejam incluídas de forma transversal e multidisciplinar nas propostas dos diferentes componentes curriculares.
- Apoiar, orientar e dar suporte aos/às professores/as para estabelecer parâmetros de equidade e diversidade na escolha dos materiais didáticos e paradidáticos e elaboração dos planos de aula.
- Mapear os territórios e os saberes locais a fim de conhecer a complexidade da realidade e construir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento dos/das estudantes.
- Mapear os territórios e os conhecimentos e oferecer insumos e metodologias que possibilitem aos/às professores/as trabalhar com conhecimentos contextualizados e dos territórios para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades e competências abrangentes.
- Preparar a equipe de professores/as para trabalhar com salas de aula diversas e para atender com equidade os/as estudantes a partir das suas especificidades e demandas particulares.
- Dar suporte aos/às professores/as no diálogo com as famílias diante das resistências enfrentadas devido ao racismo que se manifesta frente à inclusão das diversidades nos currículos.
- Elaborar orientações e protocolos para professores/as atuarem na resolução de situações discriminatórias e de racismo que acontecem no ambiente escolar.

- Elaborar e implementar modelos de indicadores para acompanhar e monitorar as aprendizagens dos/as estudantes, com especial atenção às possíveis desigualdades e, também, à implementação da Educação Integral Antirracista.
- Nos planos de aula e práticas pedagógicas deve-se espelhar os princípios de equidade, antirracismo, inclusão, Educação Integral e valorização da diversidade em diálogo com os conhecimentos construídos historicamente no território e seus sentidos locais, a partir da escuta da comunidade escolar.



d. Sala de Aula

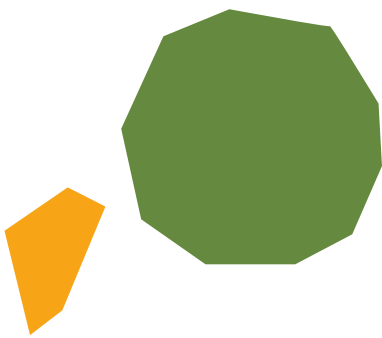
- Definir equidade, antirracismo e valorização da diversidade como princípios para prática docente.
- Implementar uma educação laica e secularizada, que respeite as diversidades e diferenças que compõem a sociedade brasileira e garanta um ambiente de convivência democrática.
- Garantia de materiais, metodologias e práticas acessíveis e adequadas a todas as pessoas participantes dos processos pedagógicos, com especial atenção às pessoas com deficiência.
- Trabalhar com salas de aula diversas e atender com equidade os/as estudantes a partir das suas especifici-

dades e demandas particulares.

- Pensar distribuição de estudantes no espaço sem formação de hierarquias por nivelamento de aprendizagem e de grupos privilegiados, dando autonomia para a sua circulação.
- Não hierarquizar estudantes por níveis de aprendizagem e engajamento, mas acompanhar todos os/as estudantes em suas especificidades e desafios para estimulá-los/as a aprender e a se engajar.
- Promover a formação de grupos heterogêneos, considerando estudantes em diferentes níveis de aprendizagem para estimular o apoio entre pares e contribuir para o desenvolvimento mútuo de discentes, assim como a convivência democrática entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais, regionais, religiosas, econômicas, de gênero e de sexualidade.
- Criar espaços de escuta ativa e de trocas que possibilitem aos/às estudantes compreenderem a diversidade do contexto em que estão inseridos/as e as particularidades de cada grupo ou subjetividade.
- Promover a troca e a interculturalidade entre estudantes.
- Estimular e valorizar o compartilhamento e a integração de práticas e saberes locais dos grupos atendidos nas atividades pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.
- Adotar outros espaços de interação e aprendizagem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, para além da sala de aula.

- Adotar formas de avaliação alternativas em contextos educacionais específicos.
- Mediar e encaminhar situações de tratamento discriminatório e racismo na sala de aula.
- Ampliar as perspectivas de leitura do mundo a partir da apropriação literária, estética, artística, cultural e de outras formas de conhecimento não cartesianas – como a redução da aprendizagem à leitura, à escrita e às fórmulas.
- Adotar referenciais e conteúdos plurais, que respeitem a diversidade da sociedade brasileira e humana, rompendo com parâmetros eurocêntricos de formação escolar.
- Espelhar a diversidade presente na escola e na sociedade nos espaços físicos da sala de aula, com representações que valorizem as diferentes formas de produção e estéticas existentes.
- Realizar atividades que promovam o desenvolvimento integral em seus aspectos intelectual, físico, emocional, social e cultural.





e. Comunidade Escolar

- Definir equidade, antirracismo e valorização da diversidade e identidades como princípios para o desenvolvimento do território.
- Defender uma educação laica e secularizada, que respeite as diversidades e diferenças que compõem a sociedade brasileira e garanta um ambiente de convivência democrática.
- Políticas de ações afirmativas para pessoas indígenas, negras, quilombolas e de outros grupos historicamente discriminados para a composição dos conselhos escolares, grêmios estudantis e instâncias de tomada de decisão.
- Fortalecer a participação da comunidade escolar nas instâncias democráticas de construção da política de atendimento educacional da rede de ensino e da escola (conselhos, fóruns, conferências, autoavaliações etc.).
- Promover ações propositivas de engajamento da comunidade. Preparar a comunidade escolar (equipes gestora e docente, funcionários/as, estudantes e familiares) por meio de formação para refletir sobre assuntos de interesse coletivo.
- Promover a participação da comunidade nas instâncias de revisão e reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

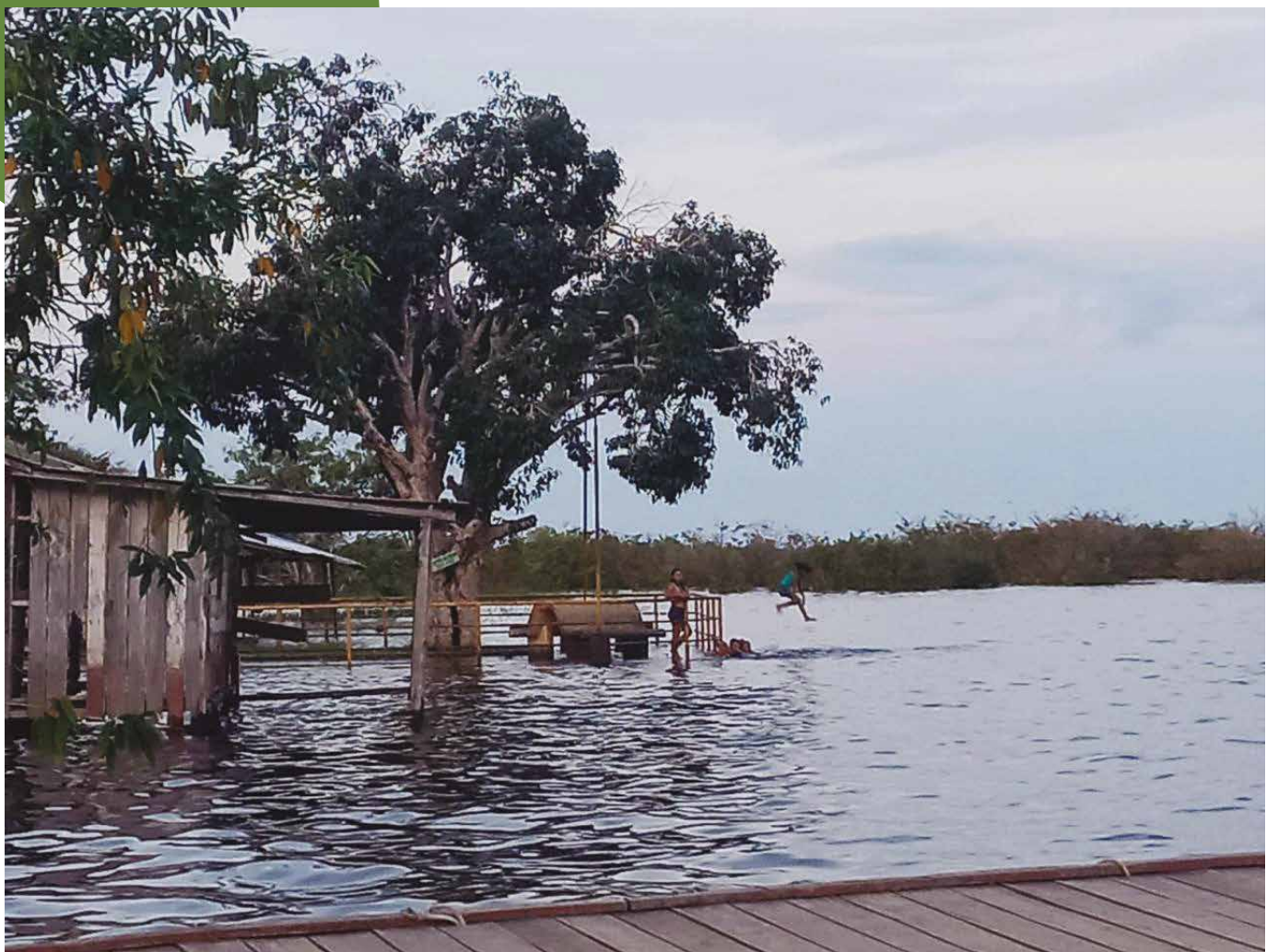
co (PPP), do regimento e de outros documentos orientadores da escola.

- Promover a articulação dos PPPs como uma construção coletiva do território e incluir toda a comunidade, como merendeiras, porteiras, motoristas, além de pessoas do entorno da escola.
- Promover o sentimento de pertencimento junto à comunidade escolar, por meio da utilização da linguagem da comunidade e comunicação comunitária efetiva.
- Garantir que a equipe docente conheça o território do entorno escolar.
- Garantir que todas as famílias conheçam o PPP e se sintam convidadas a revisá-lo, fazendo com que seja um documento vivo.
- Promover instância de escuta da comunidade, por meio de assembleias ou formulários.
- Promover formações e debates sobre a questão racial e as leis, normativas e diretrizes, a fim de promover um maior controle social.
- Contribuir para a contextualização dos currículos, propostas pedagógicas e formas de avaliação, a partir das potências e conhecimentos presentes no território.
- Identificar e evidenciar as práticas e saberes socioculturais dos territórios e garantir sua integração ao processo de formação na unidade escolar.
- Participação das escolas no processo de identificação e reconhecimento dos mestres da cultura local, como mestres de capoeira, produtores agrícolas locais ou outras pessoas da comunidade que contribuem com seus

conhecimentos de acordo com o contexto do território.

- Mobilizar e formar a comunidade escolar sobre as temáticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e Diversidade.
- Monitorar e avaliar de forma participativa e com engajamento da comunidade escolar a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e Diversidade (ex.: Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola, elaborado pela Ação Educativa).
- Mobilizar organismos de fiscalização e de garantia de direitos e os movimentos sociais que atuam pela defesa do direito à Educação e pela equidade racial para garantir a implementação dos marcos normativos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e Diversidade.
- Participar e legitimar a implementação de ações da escola voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Inclusiva, Educação Integral e Diversidade.
- Integrar práticas de Educação Comunitária em atividades de extensão escolar (horta, grupo de capoeira etc.).
- Identificar, denunciar e enfrentar as formas de discriminação, racismo e outras opressões existentes no território da escola, criando um ambiente de intolerância às desigualdades.
- Participar da construção de ações articuladas da rede de proteção e intersetorial do território.

- Mobilizar diferentes sujeitos da sociedade para os processos de construção participativa das políticas e projetos da escola, como universidades, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, grupos culturais etc.
- Engajar as instâncias participativas e a comunidade escolar em debates e campanhas sobre a importância da coleta de dados e a redução da subnotificação de dados de perfil de estudantes, profissionais e do território.
- Assegurar a participação da escola no Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – eixos defesa, promoção (onde está a escola) e controle social. Isso envolve a participação e mobilização da comunidade no eixo do controle (fiscalização, sociedade organizada, conselho de escola) e na rede de proteção.



Crédito Celice Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diretrizes de educação integral antirracista para o ensino fundamental:
uma contribuição da sociedade civil/coordenação Jaqueline Lima Santos;
realização Ação Educativa, Associação Cidade Escola Aprendiz e
Roda Educativa. — São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2024.

PDF

Vários colaboradores.

ISBN 978-85-64569-39-3

1. Antirracismo 2. Educação integral 3. Ensino fundamental – Currículos
4. Relações étnico-raciais I. Santos, Jaqueline Lima. II. Ação Educativa.
III. Roda Educativa. IV. Associação Cidade Escola Aprendiz.

24-245484

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional 306.43

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Realização



Parceiro Estratégico



ISBN: 978-85-64569-39-3



9 788564 569393