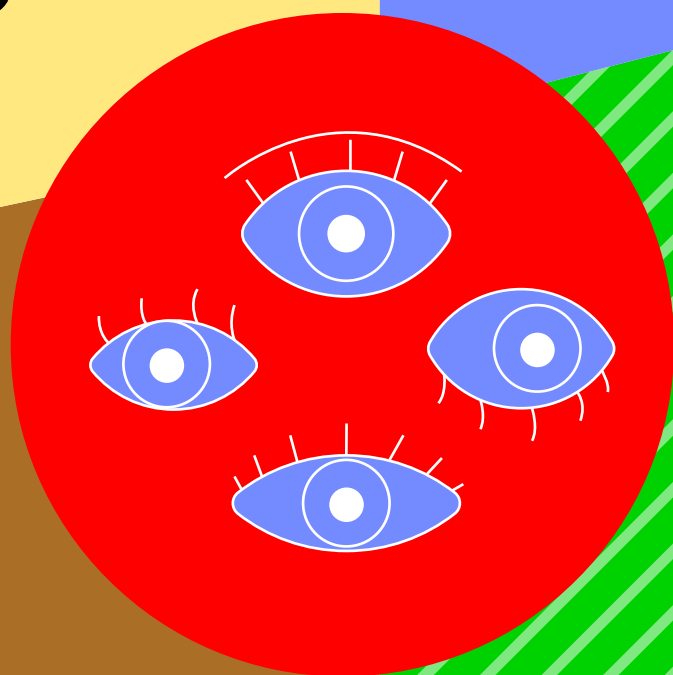


MÓDULO

6

Equidade: Modalidades Educativas e Temáticas da Diversidade



REALIZAÇÃO:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral



Escola em Tempo Integral

Coleção: Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral para Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

Módulo 6: Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade

Brasília DF
SEB/MEC
2025

MÓDULO 6 | Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

Secretaria de Educação Básica

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação

Integral Básica

Alexsandro do Nascimento Santos

Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral

Raquel Franzim

Coordenação de Projetos

Alexandre Falcão de Araújo

Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação

Rita Esther Ferreira de Luna

Coordenação-Geral de Formação de Gestores Técnicos de Educação Básica

José Roberto Ribeiro Junior

Curso: Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral

Coordenação do Curso

Região Norte – Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

Região Nordeste Área 1 – Sílvia Maria Leite de Almeida (UFBA)

Região Nordeste Área 2 – Manoel Andrade Neto (UFC)

Região Centro Oeste – Iris Oliveira de Carvalho (UFG)

Região Sudeste – Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG)

Região Sul – Elsio José Corá (UFFS)

Coordenação, organização e articulação

MEC:

Aline Zero Soares (COGEITI/DPDI/SEB)

Região Sul:

Danusa de Lara Bonotto (UFFS/RS)

Elsio José Corá (UFFS)

Gilza Maria de Souza Franco (UFFS/PR)

Região Sudeste:

Augusta Aparecida Neves de Mendonça (UFMG)

Janaina Specht da Silva Menezes (UNIRIO)

Lucia Helena Alvarez Leite (UFMG)

Região Norte:

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

Telma Cristina Guerreiro Pinto Barroso (UFPA)

Região Centro-Oeste:

Clêidna Aparecida de Lima (UFG)

Iolene Mesquita Lobato (UFG)

Região Nordeste Área 1:

Herbert Gomes da Silva (UFBA)

Lanara Guimarães Souza (UFBA)

Márcia de Freitas Cordeiro (UFBA)

Sílvia Maria Leite de Almeida (UFBA)

Região Nordeste Área 2:

Adriana Madja dos Santos Feitosa (UFC)

Manoel Andrade Neto (UFC)

Coordenação Pedagógica dos Módulos

Aline Zero Soares

Janaina Specht da Silva Menezes

Lucia Helena Alvarez Leite

Autoria

Alessandra Cristina Bernardino

Elisete Enir Bernardi Garcia

Elmo de Souza Lima

Josafá Moreira da Cunha

Lucia Helena Alvarez Leite

Luciane Bresciani Lopes

Rosani Kamury Kaingang (Rosani de Fátima Fernandes

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Revisão Técnica

Aline Zero Soares

Caio Callegari

Lucas Fernandes Hoogerbrugge

Lucia Helena Alvarez Leite

Raquel Franzim

Revisão Linguística Barbara Nascimento de Lima

Edição Gráfica Amí Comunicação & Design

Sumário



Clique nos itens para navegar diretamente para as páginas.

Apresentação	6
1. A educação integral em tempo integral na perspectiva da equidade	8
2. Temáticas e questões da equidade e da diversidade	12
2.1. Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)	12
2.2. Educação ambiental	16
2.3. Educação em Direitos Humanos	18
2.4. Prevenção à violência extrema nas escolas	20





Clique nos itens para navegar diretamente para as páginas.

3. Modalidades educacionais **24**

3.1 Educação do Campo 24

3.2. Educação Escolar Indígena 28

3.3. Educação Escolar Quilombola 31

3.4. Educação Bilíngue de Surdos 35

3.5. Educação de Jovens e Adultos 38

3.6. Educação Especial Inclusiva 41

4. Equidade e diversidade na educação integral em tempo integral: caminhos a seguir **48**

Equidade: Modalidades Educativas e Temáticas da Diversidade¹

Ementa:

A educação integral em tempo integral na perspectiva da equidade, diversidade e inclusão. Temáticas/questões da equidade e da diversidade: educação para as relações étnico-raciais (ERER); Educação ambiental; Educação em direitos humanos; Prevenção à violência extrema nas escolas. Modalidades educacionais: Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação Bilingue de Surdos; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Especial.

1. Algumas seções deste módulo foram construídas a partir de dois documentos: i) Orientações para a promoção da equidade e o reconhecimento e a valorização da diversidade em planos de educação integral de redes públicas de ensino (SECADI/MEC, 2024); ii) Guia de Alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade (SEB/MEC, 2023).



Cara/o cursista,

Estamos chegando ao sexto e último módulo do curso de *Formação de gestores/as e técnicos/as das secretarias municipais e estaduais de educação que aderiram ao Programa Escola em Tempo Integral (ETI)*, trazendo uma reflexão fundamental e que está na base de toda discussão sobre educação integral: a questão da equidade, da diversidade e da inclusão, o que nos remete diretamente ao debate sobre o enfrentamento às desigualdades. Trazer essa temática para o nosso curso significa afirmar que promover a equidade, valorizar a diversidade e assegurar a inclusão são condições necessárias para uma educação integral em tempo integral enquanto direito. Também significa compreender, como já pontuado no Módulo 2, que, por trás de um estudante, existe uma criança, um adolescente e um jovem, que chega à escola trazendo seu corpo, sua cor, sua história e sua cultura, que devem ser reconhecidos, respeitados e valorizados. Muitas conquistas foram alcançadas e transformadas em lei para garantir, à população historicamente excluída, seus direitos sociais, econômicos e culturais, entre eles, o direito à educação escolar. Uma política de educação integral em tempo integral deve reforçar e ampliar esses direitos.

Este é o tema deste módulo, que procura trazer reflexões e orientações sobre questões relacionadas à equidade, à inclusão e à diversidade, além de refletir sobre a educação integral em tempo integral nas modalidades educacionais.

Vamos refletir sobre esses temas?



A educação integral em tempo integral na perspectiva da equidade

Ao tratar da origem da educação escolar brasileira, no Módulo V, observamos a estreita ligação entre o modelo educacional e o modelo de colonização, pautado em um ideal eurocêntrico, branco e masculino de modernidade. Ao assumir o perfil eurocêntrico como universal, o projeto de escola colonial tem negado a existência e buscado apagar identidades, culturas e histórias desses “Outros”, que não se encaixam no perfil: populações negras, indígenas, camponesas, LGBTQIAPN+, com condição de deficiência, entre outras. Assim, as desigualdades sociais e econômicas se desdobram em desigualdades educacionais, reforçadas, muitas vezes, por políticas educacionais e por práticas pedagógicas. O fracasso escolar, portanto, não está relacionado apenas ao mérito individual dos estudantes e, ao considerarmos o mérito como único indicador para o resultado da aprendizagem, continuamos reproduzindo e mascarando realidades desiguais e excludentes. Se não conseguirmos romper este ciclo de exclusão, a ampliação da jornada pode agravar desigualdades existentes entre estudantes, entre escolas, entre Redes de Ensino e entre regiões no Brasil.

Na educação, a equidade se configura como uma situação de justiça sobre o acesso, a permanência, a trajetória, os processos e os resultados educacionais entre diferentes grupos sociais, entendendo que a distribuição de investimentos e esforços das políticas públicas podem enfrentar e reverter os efeitos das desigualdades estruturais que atravessam determinados grupos sociais a partir de marcadores como gênero, raça, etnia, condição de pessoa com deficiência, renda, entre outros, e que são reproduzidas em elevado grau no ambiente escolar. Como apresenta o documento preliminar do *Marco Referencial de Equidade na Educação*, elaborado pela SECADI/MEC, nesta dimensão, a equidade está associada ao tratamento desigual de desiguais, tendo em vista a reversão da desigualdade inicial entre os estudantes.

Esse documento aborda também que o princípio da equidade contempla, ainda, o reconhecimento, a promoção e a valorização da diversidade, que deve ser entendida como parte da constituição dos indivíduos e da própria coesão social. A diversidade é um direito de grupos específicos, que demandam educação diferenciada, e de todos como um bem comum constitutivo de um projeto social democrático. O reconhecimento da diversidade se expressa nas ações que visam à inclusão de todos os estudantes, em especial do público da Educação Especial e do público da Educação Bilíngue de Surdos, assegurando um sistema educacional inclusivo, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com as metas de plena participação e inclusão. Ele também se expressa nas formas de reconhecimento amplo das diferenças socioculturais, étnicas e linguísticas, entre outras.



Vale destacar que a educação integral em tempo integral de qualidade pressupõe equidade. Isso porque a qualidade em educação requer, por definição, que ela seja para todas as pessoas, e, portanto, que se atribua a ela a variável equidade. Há, nesse aspecto, a necessidade de olhar para além da média dos estudantes.

Um dos aspectos para se garantir a equidade em uma proposta de educação integral em tempo integral é priorizar as escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica na participação do programa, conforme está estabelecido no inciso III, do parágrafo 3º, do art. 3º da Lei nº 14.640, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Inclusive, esses elementos devem ser ampliados considerando as múltiplas interseccionalidades existentes nessas escolas. As matrículas de tempo integral também deverão considerar outras condições de vulnerabilidade social, como crianças ou adolescentes em acolhimento institucional, pertencentes à família monoparental, migrantes, pessoas em situação de rua ou, ainda, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Para saber mais



Conheça alguns instrumentos de identificação e recenseamento que podem auxiliar no planejamento da alocação e distribuição de matrículas entre escolas da rede de ensino.

No nível escola ou território:

- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM/IPEA/ONU): medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda (<http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/uf/25>);
- Sinopse do Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC): permite um mapa das matrículas de estudantes por diferentes agregações, tais como raça e cor;
- Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse/INEP): mensura as condições socioeconômicas dos alunos e permite contextualizar os resultados obtidos por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nem todas as escolas têm Inse, mas é possível observar, por meio do índice, as regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica. Para fins da redistribuição dos recursos do Fundeb, o FNDE tem utilizado uma agregação municipal do Inse, que também pode ser utilizada como instrumento de identificação (<https://conteudos.qedu.org.br/inse-o-que-e/>);
- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/INEP): é o conjunto de avaliações externas em larga escala com diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante;
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb/INEP) com os resultados de conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações;



...



- Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (Idea/Fundação Tide Setúbal): o indicador calcula, para todos os municípios brasileiros, para o 5º e o 9º anos, o seu nível de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática e as suas desigualdades de aprendizagem entre grupos sociais definidos por nível socioeconômico, raça e gênero.

No nível indivíduo:

- Cadastro Único;
- Programa Bolsa Família;
- Cadastro em programas sociais locais ou estaduais de transferência de renda e benefícios sociais.

Para refletir



Em sua rede de ensino, houve a definição de atendimento prioritário a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica? Se sim, quais critérios foram usados? Foram construídos instrumentos para uma alocação e distribuição de matrículas com equidade? Quais?

Em relação aos estudantes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade, é importante que se implemente propostas de educação integral nas unidades de internação do sistema socioeducativo. Igualmente, aqueles que cumprem medidas socioeducativa em meio aberto – Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA) e Semiliberdade – devem ser prioridade nas matrículas de educação integral em tempo integral.

É importante destacar que a condução dos processos de planejamento da distribuição e alocação de matrículas de tempo integral requer exercício ético, evitando que o uso de instrumentos para identificação e recenseamento acabe gerando estigmatização de pessoas, famílias e comunidades escolares, em um viés preconceituoso e discriminatório.

Para evitar esta estigmatização, é importante que haja a participação das escolas, com o auxílio de gestores, professores, estudantes e famílias, a fim de que a tomada de decisão seja debatida e compartilhada.



Para saber mais



Conheça as diretrizes para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, acessando o link:



Parecer CNE/CEB nº 8/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Algumas temáticas relacionadas à equidade e à diversidade devem ser trabalhadas em todas as escolas, para que possam ser reconhecidas e acolhidas como valor educativo.



Temáticas e questões da equidade e da diversidade

As temáticas vinculadas à diversidade não dizem respeito apenas aos coletivos subalternizados, são questões que afetam a toda sociedade brasileira e, inclusive, já estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e em leis específicas e em diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

2.1. Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

A Educação para as Relações Étnico-Raciais se faz necessária tanto para superar as desigualdades raciais que afetam a população negra, mais exposta ao risco de trajetórias educacionais irregulares, evasão e menor aprendizagem, como para enfrentar as formas de discriminação racial nas escolas e promover o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, enfatizando lutas e resistências do povo negro. Para isso, é preciso, primeiramente, compreender como as diferenças de acesso e permanência foram se consolidando ao longo da história do Brasil.

O período colonial foi marcado por processos sistemáticos de escravização negra e de tráfico humano. O sistema político se baseava em uma cidadania restrita, que afirmava a identidade da elite brasileira. A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, garantiu a educação primária gratuita para todos os cidadãos, mas não para negros e escravizados alforriados, pois eles não eram considerados cidadãos. A Lei de Educação, promulgada em 1837, proibia negros de frequentarem a escola: os escravizados e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos, não tinham acesso à escola. Também foram estabelecidos decretos que proibiam a entrada de filhos de negros escravizados no ensino público brasileiro: o decreto de 1854 determinava que os escravizados não podiam ser admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino, e o decreto de 1878 permitia que os negros estudassem no período noturno, mas, para isso, dependiam da boa vontade de seus senhores e da disponibilidade de professores.

A liberdade garantida através da Lei Áurea não equalizou socialmente negros e brancos, no século XIX, pois a população negra teve que buscar sua subsistência de maneira totalmente precária. Seja no ambiente escolar ou no cotidiano, especificamente, a população negra herda questões voltadas para o processo de resistência, diante do passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil.



Faz-se necessária, então, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, a problematização das relações desiguais produzidas historicamente entre negros e brancos, profundamente demarcadas por estereótipos sobre o outro e sobre a diferença, a partir do olhar etnocêntrico e hierárquico. Só assim, novas relações e novos valores e conhecimentos, para além dessa racionalidade colonial, podem ser construídos, garantindo “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Res. nº CNE/CP 01/2004).

A Constituição Federal de 1988 trata do enfrentamento ao racismo e das desigualdades raciais no Brasil, incluindo políticas públicas para a população negra para uma educação de qualidade. O art. 68 determina que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (Brasil, 1988).

No campo educacional, a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) está assegurada pelo artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluída pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004. A Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório também o estudo da história e da cultura dos povos indígenas. Nesta seção, o direito à educação das populações indígenas e o estudo de suas histórias e culturas serão mencionados naquilo que há de comum com a população negra. As questões específicas da modalidade educacional Educação Escolar Indígena são abordadas na seção 3.2.

Tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto a Lei nº 11.645/2008 são relevantes para o debate étnico-racial na educação, fortalecendo ações e projetos educacionais, cursos de formação continuada para professores e gestores das redes públicas de ensino, revisão dos conteúdos de livros didáticos e reorganização curricular, ressaltando o reconhecimento e inclusão da história dos povos africanos, da população negra e indígena no Brasil.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, lançado em 2009, estabelece orientações específicas à implementação das políticas de ERER para todos os entes federativos. Como resultado das demandas históricas da população negra, em 2010, foi aprovada a Lei Federal nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que destina atenção à política pública social, de acordo com suas especificidades, em que cabe ao Estado (prioritariamente) garantir a igualdade de oportunidades e direitos a todo cidadão brasileiro, independentemente de sua origem.

A Lei nº 12.711/2012 estabelece a reserva de vagas de cada curso técnico e de graduação de instituições federais para grupos historicamente excluídos da educação formal. A lei prevê a reserva de 50% das vagas para estudantes egressas/os de escolas públicas e, dentro desse percentual, porcentagem específica destinada a estudantes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas.



Em 2013, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2015, o parecer CNE/CEB nº 14/2015 instituiu 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.

A Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, do Ministério da Educação, instituiu a Política Nacional de Equidade, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola. A referida portaria tem como objetivo induzir e implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo, bem como à promoção da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola no Brasil.

Para saber mais

Conheça mais a legislação que ampara a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), acessando os links:



Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf.



Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.



Portaria MEC nº 470/2024 – institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024>.



Peneerq: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, com o objetivo de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>.





Já assegurada por uma legislação específica e regulamentada por diretrizes nacionais, uma dimensão prioritária da EREER passa a ser a implementação de ações específicas para garantir o direito à educação integral às populações negras e indígenas, combatendo as desigualdades que as afetam. Para isso, é preciso garantir a essas populações, de forma prioritária, a extensão da matrícula em jornada ampliada, nos termos do que está previsto no *Guia para a alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade*, publicado pela SEB/MEC. É preciso também assegurar a permanência na escola, a conclusão das etapas da educação básica e a aprendizagem dos saberes curriculares gerais, dos quais a história e a cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas devem fazer parte.

Cabe à gestão das redes de ensino e das escolas coletar e analisar dados sobre etnia, raça, língua e gênero das e dos estudantes, para que seja possível o monitoramento da garantia do direito e a avaliação das iniciativas. Também é necessário enfrentar as formas de organização escolar discriminatórias, tais como processos de enturmação que segreguem estudantes em turmas homogêneas, gerando hierarquização e estigmatização.

No que se refere ao projeto pedagógico das escolas, é fundamental incorporar a educação para as relações étnico-raciais ao projeto político pedagógico (PPP) de forma estrutural e não apenas pontual. Dentre as ações possíveis, está a articulação dos PPPs das escolas com territórios, espaços e instituições das culturas afro-brasileira e indígenas presentes nas diferentes comunidades, além da adesão a programas de formação continuada de professores para a educação para as relações étnico-raciais.

Para refletir



- Quais ações específicas sua rede de ensino construiu (ou pretende construir) para garantir o direito à educação integral às populações negras e indígenas?
- Há alguma proposta concreta no plano municipal/estadual de educação e/ou no projeto político pedagógico das escolas? Se sim, qual?

Cria-se, assim, nas redes e nas escolas, a possibilidade de debater as relações étnico-raciais de modo que todos possam se reconhecer na distribuição desigual de privilégios e discriminações engendradas nessas relações, envolvendo a problematização da branquitude.

Assim, no processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais nas redes de ensino e nas escolas, devemos ter preocupações que vão além de garantir o acesso e a permanência para pretos/as, pardos/as e indígenas. É preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seus povos, buscando reparar danos — que se repetem há cinco séculos — à sua identidade e a seus direitos; desde o material didático-pedagógico até a formação de professores



na área específica de atuação, para que estes estejam preparados não só para compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas também para lidar positivamente com elas e, sobretudo, para criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar na reeducação dessas relações.

Para saber mais



Educação Antirracista em diálogo: Programa do Ministério da Educação, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI, composto por 05 episódios. O programa traz importantes especialistas a cada episódio com o objetivo de dar suporte à formação de professores, integrando-se a uma política mais ampla promovida pelo Ministério da Educação.



Conheça mais sobre algumas experiências estaduais de implementação da Lei nº 10.639, acessando o link: **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ – Portaria nº 470/2024.**



Fundamentos de ERER/História e Cultura Africana e Afro-brasileira: **<https://www.youtube.com/watch?v=BHb34h8I99I>**



Relato de experiência Educação das Relações Étnico-Raciais: **https://drive.google.com/drive/folders/1eAty1wSzLO-6v_4-hRhrq7L1NQ3lnbWE?usp=sharing**



Série audiovisual *Por uma educação antirracista*

Você sabe o que é uma educação antirracista? Para ajudar a responder a essa pergunta, a minissérie, em cinco episódios, Por Uma Educação Antirracista aponta caminhos e mapeia práticas para toda a aldeia que educa uma criança: escolas, famílias e comunidades.

2.2. Educação ambiental

Construir escolas sustentáveis e resilientes, que buscam educar para a sustentabilidade socioambiental, considerando os desafios e as potencialidades locais e globais, é um desafio para qualquer política de educação integral em tempo integral. A educação ambiental, assim, deve fazer parte tanto dos planos municipais e estaduais de educação e como dos projetos político pedagógicos das escolas.



A educação ambiental nas escolas está regulamentada por leis, diretrizes e planos. Destacamos a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que dialogam com documentos internacionais, como a Agenda 2030, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; a Carta da Terra; e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esses documentos subsidiam as redes de ensino na promoção de condições necessárias para que as escolas se tornem sustentáveis e resilientes.

Para saber mais



Conheça mais sobre as leis, diretrizes e propostas que asseguram e regulamentam a educação ambiental, acessando os links:



Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA): [Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.](#)



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA): [Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.](#)



Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA): <https://salasverdes.mma.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Pronea-Digital-final.pdf>.



Agenda 2030 <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>



[Carta da Terra.](#)



Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.

Entre as condições para se tornar uma escola sustentável, destacamos que a estrutura e os espaços escolares devem ser organizados como um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo, com espaço físico adequado e alinhado com os princípios de sustentabilidade socioambiental (gestão de resíduos, consumo de energia, conforto térmico, áreas verdes etc.)



e adaptação climática (segura e resiliente). Na abordagem curricular, é importante enfatizar conteúdos e práticas, articulando a relação entre a dimensão ambiental e a promoção dos direitos humanos, da justiça climática, da saúde, da equidade de gênero, da raça e etnia, dentre outros, além da promoção de práticas e experiências socioambientais a partir do território escolar e de outros espaços e instituições locais e da sociedade.

No âmbito da gestão escolar, é importante considerar os princípios da democracia, da participação e do protagonismo da comunidade escolar, por meio de ações concretas, como, por exemplo, a criação ou fortalecimento de estruturas e comissões de mobilização dentro das escolas, além da articulação da gestão democrática com a gestão socioambiental nos processos de tomadas de decisão da vida escolar. Mais do que isso, é importante que essas estruturas mobilizem mudanças nas práticas da escola, desde a sua gestão até o processo de ensino-aprendizagem.

Integrar currículo, espaço físico, gestão democrática e relação com a comunidade, alinhados à natureza como fonte de vida e de processos educativos, é condição para que a Política de Educação Integral em Tempo Integral possa garantir que as escolas se tornem espaços educadores sustentáveis e resilientes.

Para refletir

Em sua rede de ensino, existem ações para transformar as escolas em escolas sustentáveis? Se sim, quais?



2.3. Educação em Direitos Humanos

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos, que foram incorporados ao ordenamento jurídico de vários países. No Brasil, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania ganhou mais relevância a partir dos anos 1980, culminando na promulgação da Constituição de 1988, instrumento fundamental para o fortalecimento da democracia e da garantia dos direitos humanos no país. A educação em direitos humanos, assim, procura contribuir para ações voltadas para a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e para a reparação das violações.

Educar em Direitos Humanos é educar para o respeito ao outro, em sua diversidade, em sua singularidade e em sua diferença. Para isso, qualquer prática educativa precisa ser pautada por uma postura democrática e respeitosa com o outro.

Em 2006, foi lançada a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Um de seus desdobramentos foi a publicação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes



Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2012 e de sua Resolução anexa nº 1, do Conselho Pleno, de 30 de maio de 2012. Essa diretriz considera que a educação em Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação e sustenta que ela se fundamenta nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e da valorização das diferenças e diversidades, na laicidade do Estado, na democracia na educação, na transversalidade, na vivência e globalidade e, por fim, na sustentabilidade socioambiental.

De acordo com o PNEDH e a DNEDH, a educação em Direitos Humanos é entendida como um processo sistemático e multidimensional de formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

A educação integral em tempo integral, na perspectiva da educação em direitos humanos, deve estar pautada no respeito à dignidade da pessoa humana e na valorização da diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação, de modo a contribuir para o enfrentamento das violações de direitos no ambiente escolar. Deve ter como seu objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e organização social, política, econômica, cultural em níveis regionais, nacional e planetário.

Para saber mais

Conheça mais sobre a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, acessando os links:



Parecer CNE/CP nº 8/2012 e de sua



Resolução anexa nº 1, do Conselho Pleno, de 30 de maio de 2012.





A educação em Direitos Humanos, assim, deve estar presente nos planos municipais, estaduais e distrital de educação e nos projetos políticos pedagógicos das escolas como eixo estruturante dos currículos da educação integral, convertendo-se em práticas pedagógicas pautadas em metodologias participativas, que promovam os direitos humanos nas instituições de ensino como forma de garantir a promoção da equidade e a valorização da diversidade na educação integral.

Para refletir

Em sua rede de ensino, existem ações que promovam os direitos humanos nas escolas?
Se sim, quais?



2.4. Prevenção à violência extrema nas escolas

A violência extrema nas escolas não é simplesmente uma questão de indisciplina ou mau comportamento de alguns alunos. É um reflexo da violência que permeia nossa sociedade e que, infelizmente, encontra seu caminho para dentro dos muros escolares. Dados recentes são preocupantes, sendo que, além de um número elevado de relatos de violência no cotidiano escolar, como bullying, discriminação e outras formas de agressão envolvendo estudantes e profissionais, aproximadamente 12,6% das escolas brasileiras sofreram ameaça ou tentativa de ataque, em 2023 (Boletim Técnico Escola que Protege, MEC, 2024). Nesse contexto, torna-se urgente reforçar ações preventivas nas escolas.

Quando falamos da educação integral, buscamos apoiar o desenvolvimento social e emocional de crianças, adolescentes e jovens, oferecendo um espaço de convivência ética e democrática. Na escola em tempo integral, na qual essa convivência é mais prolongada e intensa, a prevenção à violência torna-se ainda mais importante. Afinal, queremos que nossas escolas sejam espaços seguros e acolhedores para aprender e conviver, não de medo ou insegurança.

Nos últimos anos, o Brasil avançou na criação de políticas públicas para proteger nossas escolas. A Lei nº 14.643/2023 autorizou a criação de um sistema de monitoramento de violência escolar, que ganhou forma com o Decreto nº 12.006/2024. Esse decreto instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). O SNAVE funciona como um grande guarda-chuva que reúne esforços do nível federal, junto com estados e municípios. E, para levar apoio às escolas, foi criado o Programa Escola que Protege (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege>), para apoiar a tradução das diretrizes do SNAVE em ações concretas nos estados e municípios.



O que podemos fazer?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Não podemos esperar que educadores saibam lidar com situações de violência sem que eles tenham acesso a um preparo adequado. Pensando nisso, educadores podem buscar novos recursos para aprender sobre como mediar conflitos, aplicar práticas restaurativas e aperfeiçoar processos administrativos e pedagógicos para promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. Ao final desta seção, você poderá consultar algumas sugestões de cursos *online* gratuitos relacionados à prevenção da violência nas escolas, para continuar sua jornada de aprendizagem.

CRIAR REGRAS CLARAS E FORTALECER CANAIS DE COMUNICAÇÃO

Muitas vezes, a violência se agrava porque não há caminhos claros para resolver problemas antes que eles cresçam. Um bom plano de prevenção inclui protocolos simples e conhecidos por todos; não basta um grande conjunto de regras se as pessoas não se envolvem em sua construção e implementação. Além disso, é importante oferecer canais de comunicação para que estudantes possam relatar problemas sem medo, e isso começa pela melhora da comunicação e escuta ativa no dia a dia.



Como podemos melhorar a comunicação na escola?

Estratégia	Como Fazer?	Resultados
Diálogo diário	Criar momentos de conversa entre alunos e membros da equipe da escola, nos momentos de chegada e saída à/da escola e atendimentos do dia a dia.	Melhora a confiança e identifica problemas.
Canais de apoio	Usar caixas de sugestões e outros canais de comunicação para acolher pedidos de apoio e sugestões.	Facilita denúncias seguras e intervenção.
Mediação de conflitos	Promover práticas não-violentas para mediar conflitos entre estudantes e profissionais.	Previne a escalada da violência no cotidiano da escola.



FORTALECER O TRABALHO COLABORATIVO

As secretarias de educação e as equipes das escolas não estão sozinhas nos esforços de prevenção à violência nas escolas. Explore recursos de apoio em seu município ou estado, que poderão ajudar a identificar situações de risco, antes que se agravem; acolha estudantes em situação de vulnerabilidade; e desenvolva programas de saúde mental e bem-estar. Esforços de prevenção à violência têm mais sucesso a partir do estabelecimento de parcerias e do trabalho colaborativo, dentro e fora da escola.

PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

A escola pode tornar-se um lugar mais seguro e acolhedor na medida em que as pessoas envolvidas se engajam na melhoria da convivência. O apoio pedagógico e administrativo para o funcionamento de grêmios estudantis, além de espaços de diálogo aberto entre membros da equipe profissional da escola, contribui significativamente para o fortalecimento de uma cultura de respeito e não violência. Práticas, como círculos restaurativos e mediação entre pares, ajudam alunos e profissionais a abordarem situações de conflito como oportunidades para melhorar a convivência.

DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PREVENÇÃO E RESPOSTA

Mesmo com esforços preventivos, algumas situações de violência podem persistir no ambiente escolar, demandando respostas eficazes. Pensar conjuntamente em estratégias pacíficas para lidar com esses desafios permite que as equipes escolares se preparem e atuem de forma mais organizada, reduzindo impactos negativos sobre a comunidade escolar. Identifique orientações e recursos de apoio para abordar diferentes situações, desde casos de bullying e conflitos interpessoais até situações mais graves, como ameaças à segurança da escola. No entanto, é importante lembrar que a construção de uma rede de apoio não ocorre apenas em momentos críticos, mas no cotidiano da escola. Quando há uma cultura de diálogo e respeito bem estabelecida, a escola consegue responder a crises de maneira mais coordenada e efetiva.

Para refletir

- A sua rede de ensino conta com uma política de prevenção à violência nas escolas? Se sim, quais ações foram implementadas? Se não, quais passos precisam ser dados?
- De que forma podemos envolver mais a equipe de profissionais na prevenção da violência na escola?





Lembre-se: construir a convivência respeitosa e inclusiva não é responsabilidade de uma pessoa só, mas de toda a comunidade escolar. Cada pequeno passo conta! Quando unimos esforços – gestoras/es, professoras/es, funcionárias/os, estudantes e famílias – transformamos nossas escolas em espaços verdadeiramente seguros e acolhedores para todas/os.

Para saber mais



MARCOS NORMATIVOS



Lei nº 14.643/2023, autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar.



Decreto nº 12.006/2024, institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE).



Lei nº 13.935/2019: trata da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.



Lei nº 13.185/2015: institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – *Bullying*.

CURSOS ONLINE GRATUITOS



Desafios da Comunicação nas Relações do Cotidiano: família e escola (<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15467/informacoes>)



Práticas Restaurativas: Construindo Escolas Seguras e Promovendo a Cultura de Paz (<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/16227/informacoes>)



Cidadania e Democracia desde a Escola (<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15976/informacoes>)

Além das temáticas relacionadas à diversidade e à equidade, uma Política de Educação Integral em Tempo Integral precisa também considerar as modalidades educacionais, que são formas de diferenciar a oferta educacional, em todas as etapas da educação básica, de modo a assegurar o direito à educação a grupos sociais que demandam o reconhecimento de suas especificidades e identidades.



Modalidades educacionais

As modalidades educacionais *estão previstas na* Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em leis específicas e em normas infralegais. Para orientar sua implementação, existem diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Conhecer as modalidades de ensino auxilia as Redes de Ensino a garantirem que, na alocação e distribuição de matrículas de tempo integral, as demandas destes grupos sejam atendidas conforme as suas especificidades.

3.1. Educação do Campo

A Educação do Campo se consolida no cenário educacional como um projeto educacional comprometido com a valorização dos conhecimentos e saberes construídos pelos povos do campo, das águas e das florestas, assim como com a produção de conhecimentos que contribuam no processo de transformação social daquele território. Desse modo, fomenta o desenvolvimento de práticas educativas concebidas a partir da realidade sociocultural, política e econômica das comunidades. Além disso, busca forjar sujeitos históricos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, visando à superação dos processos de exclusão instituídos historicamente no campo.

Nessa perspectiva, as escolas do campo, das águas e das florestas trabalham na construção de estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam a inserção crítica dos estudantes na realidade das comunidades, instigando-os a compreenderem o processo histórico de exclusão dos sujeitos camponeses, assim como a reconhecerem a riqueza das experiências socioculturais e políticas das comunidades. Para isso, fomenta estudos e reflexões capazes de promover uma releitura do mundo, evidenciando as possibilidades de transformação social, por meio da organização social e política da classe trabalhadora.

Neste cenário, a Educação do Campo contribui na construção de outro projeto de campo pautado na sustentabilidade, tendo como base a produção agroecológica, através da produção de conhecimentos e tecnologias sociais que possibilitem a compreensão dos territórios e seus ecossistemas, bem como das relações estabelecidas pelos camponeses com o meio ambiente, visando à sistematização de conhecimentos que possibilitem práticas produtivas socialmente justas e economicamente sustentáveis.

Neste processo, a produção de inventários da realidade é uma alternativa pedagógica importante para o processo de conhecimento aprofundado do território, identificando os desafios



sociais, políticos e econômicos, bem como as potencialidades das comunidades, seja por meio da identificação das riquezas naturais das comunidades ou do reconhecimento das experiências políticas, organizativas e produtivas que podem ser potencializadas visando à construção de alternativas de vida, em contraposição ao modelo do agronegócio.

A partir das lutas empreendidas pelo Movimento de Educação do Campo, nestes 25 anos, houve avanços significativos na área da Educação do Campo, principalmente em relação aos marcos legais, que asseguram, aos camponeses, o direito a uma educação crítica e contextualizada, concebida a partir das especificidades do território. Dentre as principais conquistas, podemos destacar:

1. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002** – Define as diretrizes operacionais para a Educação do Campo, reconhecendo-a como uma modalidade específica da educação básica.
2. **Decreto Presidencial nº 7.352/2010** (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm) – Regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e estabelece diretrizes para a política de educação do campo.
3. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Art. 35 da Resolução CNE-CEB nº 4/2010** (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) – Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: i) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; ii) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; iii) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Os diálogos estabelecidos entre os movimentos sociais do campo e o Ministério da Educação, por meio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)*, possibilitaram a construção do documento *Referências Nacionais para uma Educação do Campo*, que define os seis princípios pedagógicos que deverão subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional (Brasil, 2005):

- I. **O Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana:** defende que os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo reconheçam as especificidades dos camponeses e o protagonismo desses sujeitos na construção de conhecimentos e saberes associados às diferentes possibilidades de produção da vida neste território.
- II. **O Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo:** compreende que o campo é permeado por diferenças sociais, étnicas e culturais, que precisam ser reconhecidas e valorizadas no contexto das atividades pedagógicas e que as estratégias teórico-metodológicas utilizadas nas escolas devem garantir o reconhecimento dos



diferentes conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências neste território.

- III. **O Princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem:** compreende que o processo de construção do conhecimento ocorre em diferentes espaços sociais, políticos e culturais, portanto, cabe à escola criar diferentes estratégias pedagógicas para uma articulação fecunda entre as aprendizagens construídas nos espaços sociais com as propostas das diferentes áreas do conhecimento.
- IV. **O Princípio pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos:** defende que a escola deve estar inserida na realidade do campo, vinculada aos projetos sociais, políticos e organizativos dos sujeitos, atuando a partir das necessidades, dos sonhos e das utopias dos camponeses.
- V. **O Princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável:** compreende que a educação tem a função de auxiliar os grupos sociais na construção das alternativas de desenvolvimento sustentável, concebidas coletivamente a partir do estudo sobre as potencialidades dos diferentes territórios rurais.
- VI. **O Princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino:** defende que as políticas de educação do campo sejam concebidas e implementadas a partir da articulação e colaboração entre os movimentos sociais do campo e os estados e municípios, respeitando as demandas e especificidades de cada região ou território.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo vem sendo construída em um diálogo permanente entre o ambiente escolar e as experiências sociais, políticas e culturais vivenciadas nas comunidades. Este modelo de educação requer também um currículo contextualizado e integrado, organizado a partir de eixos estruturantes, que favoreçam uma leitura interdisciplinar e complexa da realidade, buscando articular diferentes conhecimentos científicos, sociais e artísticos, que possibilitem a formação de sujeitos críticos e enraizados na realidade do campo brasileiro.

O processo de implementação da Educação do Campo, na perspectiva da educação integral, exige que as propostas pedagógicas das escolas sejam concebidas considerando os distintos espaços e tempos de formação que se complementam dentro do projeto de formação e produção do conhecimento, que vão além dos muros da escola. Nos espaços das escolas, devem ser instituídos tempos/espaços para o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais, voltadas à formação cultural dos educandos e à valorização das tradições culturais das comunidades, com a realização de oficinas, rodas de conversas, intercâmbios de experiências, dentre outras experiências educativas.

As escolas precisam priorizar também experiências educativas desenvolvidas nas comunidades, como forma de aproximar a escola das famílias, bem como ampliar as trocas de experiências



entre os diferentes sujeitos. Neste contexto, é fundamental que os estudantes aprendam com as experiências coletivas desenvolvidas pelas famílias, a exemplo dos mutirões, das festas tradicionais, das atividades produtivas, das ações dos movimentos, entre outras.

Neste processo de inserção crítica na comunidade, o desenvolvimento de pesquisa de campo e/ou atividades de intervenção são experiências importantes para ampliar a compreensão da realidade, uma vez que possibilitam uma integração/articulação entre os conhecimentos estudados na escola e os conhecimentos e saberes produzidos a partir das vivências dos camponeses. Este processo de leitura crítica da realidade favorece a construção de uma visão mais ampla e profunda do campo, dos seus problemas e das potencialidades que podem ser mais bem aproveitadas para garantir maior qualidade de vida à população.

Uma vez assegurada a adequada alocação e distribuição de matrículas de educação integral para a educação do campo, é necessária a elaboração de políticas que viabilizem e respeitem as especificidades dessa modalidade para os estudantes matriculados, garantindo o direito de estudarem onde moram. Para isso, é preciso que os planos municipais e estaduais de educação integral não reforcem práticas de nucleação de estudantes do campo em escolas da cidade, pois essa política acaba trazendo como consequência o fechamento de escolas nas comunidades do campo, das águas e das florestas. Importante também que os planos de educação integral fortaleçam as práticas de alternância nas escolas como uma das estratégias de tempo integral nas Escolas do Campo, das águas e das florestas, fomentando práticas que relacionem a educação escolar com a educação da comunidade e que implementem currículos territorializados, com ensino pautado pela pesquisa como princípio educativo e em uma perspectiva de formação interdisciplinar por área de conhecimento.

Para refletir

Em sua rede de ensino existem escolas ou estudantes do campo participando de programas de educação em tempo integral? Se sim, como as escolas e/ou estudantes estão inseridas/os? Como as atividades estão organizadas?



A Educação do Campo integral assume também o desafio promover rupturas políticas e epistemológicas, problematizando os modos de produção do conhecimento hegemônicos na academia e nas escolas, que, historicamente, promoveram processos severos de negação, silenciamento e invisibilização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos povos tradicionais. Desse modo, os projetos educativos precisam assumir uma postura de resistência epistemológica no sentido de garantir que os saberes e conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados e pelos movimentos sociais sejam reconhecidos e valorizados.



3.2. Educação Escolar Indígena

Para início de conversa, é importante compreender a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, pois são conceitos distintos, embora complementares e dialógicos. A Educação Indígena refere-se às práticas tradicionais de transmissão de conhecimentos baseados em experiências culturais, cosmologias, línguas, valores, metodologias, modos de vida e organização social próprios de cada povo ou comunidade indígena. A base da Educação Indígena é a oralidade vivenciada nas práticas cotidianas e coletivas, que são fundamentais para a construção das identidades étnicas dos mais de 305 povos no Brasil, hoje. A Educação Escolar Indígena dialoga com a Educação Indígena; no entanto, diz respeito ao ensino ministrado em instituições de ensino destinadas aos povos indígenas, escolas que devem respeitar as especificidades socioculturais e linguísticas de cada povo.

A Educação Escolar Indígena no Brasil, enquanto modalidade específica, é resultado de um longo processo histórico de luta dos povos organizados em movimentos indígenas pelo reconhecimento de direitos e identidades. Durante séculos, as políticas educacionais destinadas aos indígenas foram marcadas por abordagens integracionistas de negação e silenciamento das tradições culturais, como vimos no Módulo 05, ao tratarmos do tema do currículo. No entanto, com o fortalecimento do Movimento Indígena e a conquista de marcos legais para garantir a educação escolar, foi assegurado o direito à educação diferenciada, específica, bilíngue, comunitária e intercultural, respeitando-se a autonomia e autodeterminação indígena.

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental para o acesso ao direito à escola diferenciada, pois reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direito, rompendo com a visão integracionista de séculos de políticas colonialistas. Os artigos 210, 231 e 232 reconhecem a diversidade sociocultural e linguística e os direitos territoriais indígenas, criando bases para a formulação de políticas educacionais específicas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) dedica artigos específicos à Educação Escolar Indígena, como os artigos 78, 78-A e 79, que garantem o direito à recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências indígenas e a garantia do acesso a conhecimentos nacionais e universais.

O fortalecimento da Educação Escolar Indígena também está ancorado em normativas internacionais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004 e reafirmada pelo Decreto nº 10.088/2019. A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em 2007, reforça a importância da oferta de educação escolar que respeite a identidade cultural e os saberes tradicionais dos povos indígenas. Além disso, a Convenção 169 da OIT garante o direito à consulta livre, prévia e informada, sempre que medidas legislativas ou administrativas possam impactar diretamente os povos indígenas, incluindo políticas educacionais. As consultas devem assegurar que os povos indígenas definam, com base nos sistemas educacionais próprios, a sua educação escolar, evitando imposições externas e garantindo que o ensino reflita interesses e modos próprios de aprendizagem de cada povo ou comunidade.



No âmbito nacional, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica, orientando a formulação de currículos próprios para as escolas indígenas. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, também estabelece metas específicas, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas para a valorização das línguas indígenas, a formação de professores indígenas e o fortalecimento das escolas indígenas. A organização desses espaços educacionais se dá através de Territórios Etnoeducacionais (TEEs), conforme estabelece o Decreto nº 6.861/2009, garantindo o respeito às territorialidades e às especificidades culturais e organizacionais dos povos indígenas.

Para saber mais

Conheça a legislação que ampara a Educação Escolar Indígena, acessando os links abaixo:



Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencaon169-pl.pdf>.



Decreto 6.861 de 2009: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.



Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Apesar dos avanços normativos, ainda existem desafios significativos na implementação da Educação Escolar Indígena de qualidade. Iniciativas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pela Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, e a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), que integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, têm buscado suprir algumas demandas das escolas indígenas, como a formação de professores e a produção de materiais didáticos específicos, mas ainda há muito a ser feito para garantir a autonomia dos povos indígenas na gestão da educação escolar de suas comunidades.

Para garantir a especificidade das escolas indígenas, é preciso que, nos planos municipais, estaduais e distrital de educação integral e no projeto político pedagógico das escolas, a diversidade sociocultural e territorial dos povos indígenas seja reconhecida e valorizada, a fim de promover os sistemas de saberes próprios de cada comunidade e a necessária e desejável



complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. No que se refere à viabilidade da educação integral nas escolas indígenas, faz-se necessário o investimento em políticas associadas à transporte, alimentação e infraestrutura, além da articulação intersetorial com outras políticas federais.

Para refletir



Existem escolas indígenas em sua rede de ensino? Se existem, elas fazem parte do Programa Escola em Tempo Integral? Se sim, como são organizadas as atividades? Com educadoras/es indígenas? Se não, por que não participam?

Como já discutido anteriormente, a Educação Escolar Indígena não se restringe à escola, mas é compreendida como parte de um processo maior de reafirmação identitária e fortalecimento cultural. Dessa forma, qualquer proposta educacional destinada aos povos indígenas deve considerar as especificidades e ser precedida de ampla e adequada consulta livre, prévia e informada às comunidades indígenas, garantindo que as culturas, as tradições e os modos de fazer educação sejam respeitados.

Para refletir



A proposta de educação integral nas escolas indígenas levanta questionamentos importantes sobre sua viabilidade e impacto nas comunidades. A educação integral pode oferecer um ambiente estruturado e um acesso ampliado a conteúdos formais, mas pode também interferir na transmissão dos saberes tradicionais, que ocorre dentro das famílias e da coletividade. Nesse sentido, algumas reflexões são pertinentes:

- 1.** A educação integral pode fortalecer a autonomia e os sistemas educacionais próprios de cada povo indígena?
- 2.** É possível garantir que a escola de educação integral em tempo integral respeite os tempos e modos tradicionais de ensino das comunidades indígenas? De que maneira isso pode (ou não) ser implementado?

As escolas indígenas, assim, com sua forma de organização e de relação com o território, acabam por trazer importantes dimensões de uma educação integral na perspectiva do direito, tema discutido no Módulo 2.



Para saber mais

LINKS:



Educação Escolar Indígena (MEC/SECADI): <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena>

LEITURAS:



FERNANDES, Rosani de Fátima. *Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>.

PODCASTS:



Ecoa Maloca. Unicamp. Episódio 25 – Educação e Identidades Indígenas. nov. 6, 2024. 5ª temporada. Disponível no site: <https://www.ecoamaloca.labor.unicamp.br/episodio-25-educacao-e-identidades-indigenas/>.



Educação na Ponta da Língua. Cenpec. Episódio 01 – História e Cultura dos Povos Indígenas na Educação. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/conheca-o-podcast-educacao-na-ponta-da-lingua/>.

VÍDEOS:



Educação Escolar Indígena: Entrevista com Rita Potiguar. Educação Antirracista. **Canal Futura**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVjScHthIQY&t=20s>.



Baniwa, Gersem. Povos Indígenas e Educação. Ensaio sobre Educação. **Instituto Unibanco**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oo1HrHKf4Vc&t=17s>.

3.3. Educação Escolar Quilombola

Desde o século XVI, as organizações existentes por meio das comunidades negras organizadas politicamente, conhecidas como quilombos, demonstram a resistência sociopolítica e cultural dos negros no Brasil através das estratégias de sobrevivência, de relações familiares, da convivência com os outros, das relações de trabalho, do cultivo da terra e da relação com o sagrado e com as vivências ancestrais. Ao longo do tempo, o termo “quilombo” recebeu outros significados, ampliando a definição africana originária do quimbundo – língua de origem africana –, que quer dizer “união, reunião de acampamentos” ou, ainda, “residência, acampamento de



guerra e habitação” (Lopes, 1988, p. 139-140). Cabe ressaltar que os quilombos também reuniam não apenas pessoas negras em busca de liberdade, mas indígenas e pessoas perseguidas e marginalizadas pela sociedade.

A Educação Escolar Quilombola surge, assim, da luta dos coletivos negros para terem seus territórios reconhecidos, seus direitos garantidos e para valorizar devidamente a história e a cultura do povo quilombola, buscando reparar danos, que se repetem a cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Assim sendo, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) precisa ser compreendida como parte de um percurso de inclusão de direitos para todos, de modo que os seres humanos possam ser compreendidos a partir de suas identidades e especificidades.

A Educação Escolar Quilombola está prevista no Decreto presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e amparada por acordos internacionais, que tratam de direitos humanos e inclusão das diversidades, como a Conferência Mundial das Nações Unidas, de 2001, contra o racismo e a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância, ocorrida de 31 de agosto a 08 de setembro, em Durban, na África do Sul.

Há um conjunto de normas que definem os parâmetros para a realização da Educação Escolar Quilombola. Um primeiro marco normativo, de fundamental importância, foi definido pela Lei nº 10.639, de 2003, que alterou LDB e instituiu a obrigatoriedade do ensino, em todas as escolas, de História e Cultura Afro-Brasileira, já apresentada no início deste módulo. Mais recentemente, um conjunto de resoluções do CNE definiram diretrizes específicas para a realização da modalidade. Dentre elas, destacam-se o Parecer CEB/CEB nº 16, de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; a Resolução CNE nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; o **Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021**, que traz o reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas.

Para saber mais

Conheça mais sobre a legislação que ampara a Educação Escolar Quilombola, acessando os links:



Parecer CNE/CEB nº 16/2012, de 5 de junho de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.



Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.



...



Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021 – Traz o reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.



Nesse contexto de direitos constitucionais, legais e de acordos mundiais – dos quais o Brasil é signatário – observa-se a necessidade de formular políticas que corroborem com a elevação da escolaridade das comunidades quilombolas, posto que se reconheçam os quilombos como territórios patrimoniais que educam em sintonia com os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola, quais sejam: o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; e a promoção do bem de todos. A Educação Escolar Quilombola, assim, firma-se como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, bem como pela construção de um currículo lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas.

Para que tenhamos um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de desenvolver das crianças, jovens, adultos e pessoas idosas quilombolas, nos diferentes contextos sociais, a Educação Escolar Quilombola é fundamental para educar para a resistência histórica da população negra e para a ressignificação da cultura africana e afro-brasileira. Além disso, a Educação Escolar Quilombola trabalha a partir de uma ética própria de solidariedade, que possibilita alternativas alimentares mais justas e ambientalmente mais equilibradas de desenvolvimento social.

No que se refere à educação integral nas escolas quilombolas, é importante que a expansão da educação integral em tempo integral nas escolas quilombolas seja pactuada com as comunidades através de suas associações e representações estaduais e/ou nacional do movimento quilombola. Além disso, sempre que possível, a educação integral nas escolas quilombolas deve ser informada pela Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola, criada pela Portaria do Ministério da Educação nº 988, de 23 de maio de 2023. Também não deve ser feita a nucleação de estudantes quilombolas em escolas urbanas que não realizam essa modalidade, pois isso privaria essas/es estudantes do seu direito à educação diferenciada.

Assim como na Educação Escolar Indígena, é necessário investimento em políticas intersetoriais, envolvendo as secretarias de transporte, alimentação, meio ambiente e saúde. Outra condição importante é a contratação e designação de gestores e professores quilombolas, bem como a adesão das redes de ensino envolvidas em políticas de formação inicial e continuada.



Para refletir



Existem escolas quilombolas em sua rede de ensino? Se existem, elas fazem parte do Programa Escola em Tempo Integral? Se sim, como são organizadas as atividades e quem são as/os educadoras/es? Se não, por que não participam?

Os planos de educação integral na Educação Escolar Quilombola devem viabilizar e respeitar as especificidades da modalidade na organização educacional e na gestão escolar, nos projetos político pedagógicos, nos currículos, na avaliação e na formação inicial e continuada de professores. Com relação à proposta pedagógica de educação integral, é importante construir ou rever o projeto político pedagógico das escolas, de maneira a vincular propostas e desenvolver práticas que articulem a educação escolar quilombola com a cultura, a ancestralidade, as tradições, os valores, o vínculo com o território, a oralidade, os saberes e a identidade quilombola.

Para refletir



O que podemos aprender sobre educação integral com a experiência das escolas quilombolas? A educação escolar quilombola ganhou legitimidade ao longo de um percurso de luta e resistência da população negra e dos movimentos sociais. Em sua rede de ensino, que visibilidade ela tem?

Na perspectiva da escolarização quilombola, as reflexões aqui propostas são urgentes e imprescindíveis para uma ação pedagógica voltada para a igualdade e para a construção de uma sociedade mais equânime. A temática étnico-racial não se esgota neste material. O reconhecimento ancestral dos africanos e afro-brasileiros tem sido um grande avanço na proposta de construção e produção coletiva para referenciais curriculares municipais, estaduais e nacionais, evidenciando o debate sobre inclusão, diversidade e equidade, exercitando e reconhecendo as diferenças e práticas de superação do racismo através da educação.

Para saber mais



Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações étnico-raciais e educação quilombola (Pneerg): <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerg>



...



MECRED



Ebook - Educação Escolar Quilombola Vol 2_250404_101327.pdf

Conheça algumas Vivências Pedagógicas que podem auxiliar no planejamento pedagógico, acessando os links:



EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM DIREITO A SER EFETIVADO https://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf



Uma questão de Raça e Cultura - Etnia Negra <https://restory.ceert.org.br/premio-educar/pratica/175>



Documentário - Catumbi Da Oralidade À Escola <https://www.youtube.com/watch?v=vhWkNyRYRSM>

3.4. Educação Bilíngue de Surdos

A Educação Bilíngue de Surdos, a partir da promulgação da Lei nº 14.191/2021, foi implementada como uma modalidade de ensino no âmbito da educação básica brasileira, por meio da inclusão do capítulo V-A, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o disposto nesse marco legal, tal modalidade deve ser “[...] oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”, ou seja, para os estudantes que constituem o público-alvo da Educação Bilíngue de Surdos (PAEBS).

Como língua de instrução, a libras não se restringe à comunicação cotidiana entre estudantes e professores; ela estrutura o processo pedagógico como um todo, devendo ser utilizada nas práticas de ensino, nas metodologias, nos materiais didáticos e na avaliação dos conhecimentos.



Tais práticas deverão ser desenvolvidas pelo professor bilíngue, ou seja, o docente responsável pelo ensino dos conteúdos escolares em língua de sinais. Ao oportunizar o desenvolvimento linguístico, social e intelectual do PAEBS, promovendo a apropriação de conhecimentos, o reconhecimento da libras como primeira língua valoriza a identidade e a cultura das comunidades surdas brasileiras.

Para saber mais



No processo de constituição da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, na LDB, outras ações, eventos, legislações e documentos, que antecederam a Lei nº 14.191/2021, foram importantes na efetivação desse direito das comunidades surdas. Para saber mais, indicamos o acesso aos seguintes documentos legais:

- Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) – reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas;
- Decreto nº 5.626/2005 – regulamenta a Lei de Libras;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024) – na Meta 4.7, trata da garantia da oferta de educação bilíngue às/aos alunas/os surdas/os;
- Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) – entre outros aspectos, assegura, no capítulo IV, a oferta de Educação Bilíngue de Surdos.

Na direção de uma educação integral em tempo integral para a promoção da Educação Bilíngue de Surdos, é necessária a elaboração de políticas que viabilizem e respeitem as especificidades linguísticas, identitárias e culturais dessa modalidade de ensino. Deve-se assegurar a implementação e ampliação de oferta de educação integral nas escolas bilíngues de surdos e escolas-polos bilíngues de surdos, pactuando essa expansão com as comunidades surdas, por meio de suas entidades representativas municipais, estaduais e nacionais do movimento surdo, conforme previsto na LDB. Além das referidas entidades representativas, destaca-se o trabalho realizado pela Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS), criada pelas portarias do Ministério de Educação nº 993/2023 e nº 1.700/2023, vinculadas à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Para saber mais



Conheça mais sobre a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS) acessando o link: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/cnebs>.



No que se refere à viabilidade e importância da educação integral em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, orienta-se o investimento em políticas associadas, quais sejam: de transporte escolar, alimentação, material didático bilíngue, infraestrutura adequada (com salas para produção de material em vídeo), contratação de professores bilíngues libras/português, por meio de concursos públicos e/ou processos seletivos específicos para a Educação Bilíngue de Surdos. No que tange aos aspectos relacionados às equipes escolares, é necessária a promoção de um ambiente linguístico para a efetiva implementação de uma Educação Bilíngue de Surdos, de tal modo que, além das/os professoras/es, as/os gestoras/es e funcionárias/os se comuniquem com as/os estudantes em língua de sinais.

Para refletir

Imagine ter acesso a uma língua para comunicação efetiva somente após a primeira infância. Você sabia que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes? Nesses casos, o aprendizado da língua de sinais, a produção da identidade surda e demais aspectos relacionados à comunidade surda acontecem somente após o ingresso em uma escola bilíngue de surdos.



Sobre aquisição linguística, destacamos o Relatório do Grupo de Trabalho, do ano de 2014, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa, que aponta, entre outros aspectos, para a criação de ambientes linguísticos propícios ao aprendizado da libras. Contudo, para a promoção desse ambiente, é importante atentar para a formação docente. Para a alfabetização bilíngue de crianças surdas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, essa formação deve ser realizada em curso de Pedagogia Bilíngue, Pedagogia ou curso normal superior, em que a libras e a língua portuguesa de modalidade escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue em uma perspectiva linguística e cultural. A formação para ensino de libras, nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras. Por fim, a formação para a atuação em todas as etapas da educação básica, nas demais disciplinas, deve se dar por licenciatura e cursos de formação complementar de libras e Educação Bilíngue de Surdos.

A integração da Educação Bilíngue de Surdos na oferta de jornada escolar de tempo integral precisa assegurar, aos estudantes que compõem o PAEBS, uma formação linguística e formação diversificada e orientada para o exercício amplo dos direitos de cidadania. Desse modo, a educação em tempo integral possibilita aos estudantes mais tempo de contato com seus pares surdos, com professores surdos e/ou ouvintes bilíngues, a partir de práticas pedagógicas que mobilizem o uso das duas línguas, respeitando as especificidades linguísticas, identitárias e



culturais, assegurando o acesso aos conhecimentos do mundo em língua de sinais, sem que o tempo integral se configure como um espaço para reforço da língua portuguesa. A política de educação integral deve promover o envolvimento das famílias nas práticas e atividades de educação em tempo integral, além de, dentro das possibilidades, possibilitar o aprendizado de libras, o conhecimento da cultura surda e de diferentes identidades para esses sujeitos que compõem a comunidade escolar. Tais medidas, a partir da implementação da ETI, buscam fortalecer aspectos relacionados à identidade e à cultura surda, pois, em um ambiente linguístico que atente à tríade língua, cultura e identidade, espera-se que os alunos surdos possam acessar aos mais altos níveis de desenvolvimento humano na idade e na etapa adequadas.

Para refletir

Como a educação de surdos está sendo desenvolvida na rede de ensino? Existem escolas bilíngues de surdos? As escolas possuem, em seus quadros, profissionais bilíngues no processo de escolarização desses sujeitos?



3.5. Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é direito público subjetivo, garantido por meio de uma modalidade de ensino pertencente à educação básica, que oportuniza a conclusão dos estudos a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização da educação básica, ou seja, que não tiveram seu direito à educação garantido na idade escolar obrigatória. Portanto, é um direito do cidadão e um dever do Estado, em sua oferta.

Ela está prevista na Constituição Federal de 1988, no seu art. 208, que afirma que “é dever do Estado com a educação e será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Na LDB, a Educação de Jovens e Adultos está assegurada nos artigos 37 e 38 da seção V. Assim, o artigo 37 da LDB determina que a EJA será ofertada pelos sistemas de ensino para pessoas a partir de 15 anos, no ensino fundamental, e a partir de 18 anos, no ensino médio, e determina, ainda, que a organização dos cursos deve atender às especificidades e às necessidades deste público.



Para saber mais



Conheça mais sobre a legislação que ampara a EJA



Parecer CNE/CEB n° 3/2025. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/janeiro-2025/pceb003_25.pdf.



Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) – Lei nº 13.005/2014: Veja Metas 8, 9 e 10. Link de acesso: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

A EJA, como política pública e conforme descrito no Parecer do CNE nº 11/2000, tem as funções de ser reparadora, equalizadora e qualificadora. Desta forma, a função *reparadora* significa não só a inclusão no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A função *equalizadora* é a reentrada, no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência, pela evasão, pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. A função *qualificadora*, por sua vez, concebe que o conhecimento é composto por um processo permanente e que é adquirido ao longo da vida. Por isso, reconhece que a EJA tem como base o caráter incompleto do ser humano.

Para refletir



Assista esse vídeo retirado do site do Ministério da Educação (3:28min.), que fez parte do lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Veja a emocionante história de Olímpia e reflita sobre as “Olímpias” inviabilizadas na sociedade, nas escolas e que possuem o direito à educação negado. Disponível em: <https://youtu.be/Wyivf8tg6uk>

O Pacto EJA é uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O Pacto EJA reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo. As finalidades do Pacto são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional.



Para saber mais

PACTO NACIONAL PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PACTO EJA)



Vamos conhecer mais sobre o que é o Pacto: O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA), foi Instituído pelo **Decreto nº 12.048/2024**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm



Para conhecer mais sobre o Pacto, acesse aqui: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>.



Fala da Secretária da Secadi, Zara Figueiredo, presente no 1º Círculo de Cultura Virtual, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) com parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e o Instituto Federal Farroupilha – RS (IFFar), no Canal do MEC no YouTube. (recorte: inicia no tempo de 42 min até 1h01min <https://youtu.be/26XS5VMY88U?t=2537>).



Conheça mais sobre a campanha disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/chamada-publica>, a Chamada Pública, uma das estratégias do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Lá, você vai encontrar **materiais de comunicação (Kit chamada pública)**.

Para muitos jovens e adultos que estudam em turmas de EJA, a ampliação da jornada escolar pode ser inviável, em virtude da carga horária específica dessa modalidade e pelo fato da grande maioria dessas/es estudantes serem trabalhadoras/es. Porém, é possível se pensar em formas da EJA fazer parte integrante dos Planos de Educação Integral e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa integração pressupõe, em primeiro lugar, que as redes mantenham e abram turmas de EJA em escolas que ofertam tempo integral, em todos os períodos e, em segundo lugar, que todos os espaços e equipamentos da escola estejam disponíveis para as turmas de EJA, tais como bibliotecas, laboratórios, banheiros, computadores e outros.

Destacamos, ainda, dois eixos pelos quais essa integração pode se dar. O primeiro é o envolvimento das/os estudantes da EJA nas práticas diversificadas de educação integral destinadas às/ aos estudantes em idade escolar obrigatória, sendo que a sua participação nessas atividades diversificadas, oferecidas para estudantes do tempo integral, seja convertida em carga horária contabilizada na EJA, configurando, assim, como currículo estendido.



O segundo eixo é o envolvimento das/os estudantes da EJA nas atividades que mobilizam sujeitos e instituições da comunidade e que são oferecidas para as/os estudantes em idade escolar obrigatória, uma vez que seus saberes e experiência podem contribuir com a produção de conhecimento das novas gerações.

Para refletir

Existem turmas de Educação de Jovens e Adultos em sua rede de ensino? Se sim, elas estão envolvidas com a educação em tempo integral? Se sim, de que forma? Se não, é possível pensar em passos para isso?



3.6. Educação Especial Inclusiva

A Educação Especial Inclusiva é uma conquista das pessoas com deficiência e dos movimentos que lutam pela inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, sendo regulamentada por um conjunto de marcos legais. Após 1988, o Brasil passou a ter uma maior articulação com os movimentos internacionais na luta pela garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, declarada pela Organização das Nações Unidas, em 6 de dezembro de 2006 (Organização das Nações Unidas, 2006). No Brasil, a Convenção foi ratificada com quórum qualificado, assumindo, assim, o *status* constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Ela afirma o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo, entre os seus princípios, a constituição de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A LDB dispõe de um capítulo dedicado à Educação Especial. Tal lei preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Especificamente no capítulo reservado à Educação Especial, o art. 58 da LDB refere-se a “serviços de apoio especializado” (parágrafo 1º) e “atendimento educacional” (parágrafo 2º). Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, definida como uma proposta pedagógica diferenciada, que pode ocorrer concomitantemente à educação comum.

No final de 2003, com o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, várias ações passaram a ser implementadas com a intenção de transformar os sistemas de ensino brasileiros em sistemas de ensino inclusivos (Brasil, 2004). Entre os vários documentos publicados, há um que apresenta as “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”. O atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifun-



cionais se caracteriza por ser uma atividade ao longo do processo educativo, constituindo-se como um serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (Brasil, 2006, p. 15).

Desde 2005, o MEC vem apoiando a criação do serviço de AEE pela via da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As salas de recursos, no Brasil, foram criadas nos anos 1980, embora tenham começado a ser pensadas na década de 1970, com o objetivo de atender pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular. Tal apoio tem se dado dentro do âmbito do PDDE Equidade, cuja transferência de recursos para as escolas é feita a partir da adesão da rede de ensino e das escolas.

Segundo o documento *Marcos políticos legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (Brasil, 2010), foi com base nessas matrizes que o Ministério Público Federal atuou extrajudicial e judicialmente em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive produzindo documentos que serviriam de base para a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva de 2008. A Educação Especial, como modo articulado ao ensino comum, é retomada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), a fim de combater a separação entre a Educação Especial e o ensino regular.

A Educação Especial, assim, configura-se como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem das turmas comuns no ensino regular” (Brasil, 2008). Para tanto, houve documentos que se desdobraram no debate, tais como o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para esse atendimento; e o Decreto nº 7.611/2011, que revoga o decreto anterior e dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) contribuiu para a intensificação do debate e delineou diretrizes orientadoras para a política brasileira na área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial e destacando uma tipologia de serviços educacionais que passariam a ter prioridade: a sala de recursos multifuncionais. Definiu, ainda, diretrizes para os sistemas de ensino, visando o estabelecimento de políticas de educação inclusiva pelos entes federativos. Atualmente, é necessário que essas diretrizes sejam transpostas em um marco legal abrangente que oriente a ação pública.

Assim, a Educação Especial é um campo do conhecimento cuja construção histórica é marcada por transformações nas compreensões de deficiência, do público atendido, da ênfase do trabalho e do lócus de escolarização (Kassar, 2022). Já a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008). O conceito de educação inclusiva rejeita todas as formas de exclusão – seja a



exclusão pela negativa do direito à presença, à participação, à aprendizagem *etc.* – de qualquer estudante. A escola inclusiva tem cultura, políticas e práticas que valorizam as contribuições de cada estudante na construção e partilha do conhecimento (Rodrigues, 2006).

O Atendimento Educacional Especializado é o trabalho que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

Embora a política de atendimento educacional especializado (AEE) tenha sido desenhada para atender, prioritariamente, estudantes no contraturno, o AEE deve ser integrado, de forma contínua e não-fragmentada, às atividades da educação integral. Para isso, é necessário garantir a contratação de professores do AEE e de profissionais de apoio necessários para assegurar os direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

Desse modo, ao dialogarmos sobre a educação integral, é necessário também que a jornada de tempo integral contemple, prioritariamente, o AEE integrado às atividades pedagógicas da sala de aula comum, planejado juntamente com o professor regente e a equipe de coordenação/orientação pedagógica. Entretanto, em alguns casos, é necessário conciliar o tempo integral com atividades complementares e suplementares específicas, tais como aulas de braille, orientação em mobilidade e comunicação alternativa.

Assim, é necessário o reconhecimento de práticas curriculares inclusivas com flexibilização do tempo, quando necessário, a fim de conciliar as atividades escolares com atividades intersetoriais no território, sem isso significar o uso do tempo expandido exclusivamente para práticas de reabilitação terapêutica.

Deve-se também ter especial atenção para não potencializar práticas e organizações curriculares capacitistas, que foquem nas limitações, evitando minimizar o currículo vivido e potencializado no cotidiano da unidade de ensino. A pesquisadora Anahi Guedes de Mello (2016, p. 3266) explica que o capacitismo se materializa por meio de “[...] atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. A autora nos diz, ainda, que, com base no capacitismo, pessoas com deficiência são discriminadas.

Assim, cabe destacar que uma outra dimensão da Educação Especial é a educação anticapacitista. O Decreto nº 6.949 de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, prevê, em seu artigo 4º, que os Estados-parte se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. O Artigo 5º dispõe sobre igualdade e não-discriminação, proibindo qualquer discriminação baseada na deficiência, garantindo às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal



contra a discriminação por qualquer motivo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015), por sua vez, ratifica todos esses dispositivos de combate ao capacitismo.

Importante, ainda, garantir que as famílias das crianças/estudantes da Educação Especial sejam envolvidas na definição de práticas e atividades de educação em tempo integral dentro e fora das escolas, especialmente quando o caso requerer flexibilização dos horários e rotinas comuns, a fim de responder às necessidades de alguns(mas) crianças/estudantes desse público.

No que se refere à proposta pedagógica de educação integral para estudantes de AEE, é preciso que as escolas construam ou revisem seus projetos político-pedagógicos de maneira a torná-los mais acessíveis, diversificando as atividades de convívio e socialização dessas/es estudantes, assegurando a participação plena de forma integrada a um currículo orientado para os direitos de cidadania. Dessa forma, os PPP e as propostas curriculares podem potencializar o reconhecimento das crianças e estudantes como sujeitos de direitos, fortalecendo o trabalho colaborativo.

A educação inclusiva, assim, redefine a Educação Especial, exigindo uma maior articulação entre as/os profissionais da educação em geral e as/os da Educação Especial. A escola deve se posicionar em relação ao seu compromisso ético e político com uma educação de qualidade para todas as crianças e estudantes. A instituição escolar deve possibilitar ações que favoreçam interações sociais promotoras de aprendizagem, definindo, em seu currículo e em seu projeto político-pedagógico, uma opção por práticas inclusivas.

Para a oferta de Educação Especial em tempo integral, destacamos, ainda, que é preciso promover a adesão de professoras/es regentes e do AEE, bem como de profissionais de apoio e gestoras/es da Educação Especial às políticas de formação na perspectiva de educação inclusiva. Igualmente, é necessário garantir a plena participação das/os profissionais de atendimento educacional especializado na elaboração do plano municipal/estadual/distrital de educação, além do projeto político-pedagógico das escolas no planejamento e execução das atividades de educação integral. Professoras/es regentes e do AEE, demais profissionais das escolas e famílias devem elaborar, em colaboração, o planejamento que melhor atenda às necessidades específicas de cada criança e estudante do público da Educação Especial.

Para refletir

Quais medidas foram adotadas, ao implementar a jornada de tempo integral em sua rede de ensino, para incluir as crianças e estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação?



O debate sobre a educação inclusiva, no contexto da educação integral deve enfatizar a necessidade de mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Tais mudanças exigem que nos debrucemos, entre outros temas, sobre a relação entre os saberes da educação básica na



modalidade da Educação Especial: debater sobre currículo, práticas pedagógicas inclusivas, direito à educação, inclusão escolar, o AEE, avaliação, a importância do trabalho colaborativo; além de considerar as ressignificações no campo formativo, ao dialogarmos na defesa pela educação inclusiva, antirracista e anticapacitista.

Para saber mais



Conheça mais sobre a legislação que ampara a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, acessando os links:



Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>



Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.



Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.



Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.



Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 – Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.



Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 – Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.



Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 – Orientações específicas para o público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).



...



Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de novembro de 2024

– Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações específicas para o público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 –

Orientações Específicas para o público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.



Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE: Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.



Nota Técnica nº 101/2013/MEC/SECADI/DPEE: Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.



Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE: Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, regulamentado pelo Decreto nº 8368/2014. 2014.



Lei nº 14.880, de 04 de julho de 2024. Altera a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 (**Marco Legal da Primeira Infância**). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm



Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC (Brasília, 25 de novembro de 2024) com Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI).

Conheça também algumas produções sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:



Série *Inclusão pra valer*: A escola como local de acolhimento de diferenças. Esse é o tema da série *Inclusão pra valer*, uma produção exclusiva do Canal Educação, da TV do Ministério da Educação – MEC. O programa tem a orientação da Secadi, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do MEC. Nos episódios, a pesquisadora em educação inclusiva, Mariana Rosa, recebe especialistas de diversas áreas para um bate-papo sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLmdaeK6tXDiBdNsJPZVfpvGr6qhJVVhAM>.

...



...



Webconferência *Construindo uma Educação Inclusiva: diálogo sobre a Educação Especial com as redes de ensino*: webinar realizado pela Undime com o apoio do Ministério da Educação: **Construindo uma Educação Inclusiva: diálogo sobre a Educação Especial com as redes de ensino.**



A garantia desse direito às crianças e estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação é também uma conquista dos movimentos organizados pelas pessoas com deficiência e suas famílias. O grande desafio é a consolidação do sistema inclusivo como elemento fundamental de justiça social, de direitos humanos e de democracia.



Equidade e diversidade na educação integral em tempo integral: caminhos a seguir

Depois de conhecer as modalidades educacionais, com suas garantias legais e características, é possível compreender por que a expansão das matrículas em tempo integral não deve se dar em prejuízo da oferta das modalidades educacionais. Para isso, é preciso garantir que a expansão das matrículas em tempo integral não leve à nucleação de matrículas de estudantes do campo, quilombolas ou indígenas em escolas urbanas, nas quais o direito deles à educação diferenciada tende a não ser plenamente atendido. A expansão das matrículas em jornada ampliada não deve, ainda, implicar no fechamento de turmas de EJA. Além disso, a expansão do tempo integral deve dialogar com as/os profissionais do Atendimento Educacional Especializado da escola, de modo a garantir a presença das/os estudantes com deficiência tanto na educação integral em tempo integral como nas salas de AEE. No caso da Educação Bilíngue de Surdos, o tempo ampliado não deve ser usado para atividades patologizantes ou de reabilitação clínica, estranhas a essa modalidade educacional.

Assim, para que os planos de educação integral promovam a equidade e reconheçam e valorizem a diversidade, algumas condições precisam ser asseguradas, entre elas:

- Observar as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para cada modalidade ou temática/questão educacional prevista neste documento, incluindo aspectos curriculares e de organização das redes e das escolas;
- Realizar consultas às comunidades interessadas como forma de adequar a Política de Educação Integral às necessidades das populações locais, no nível das redes de ensino e das escolas, tal como previsto em leis e normas infralegais;
- Assegurar políticas de transporte, alimentação e infraestrutura adequadas aos grupos sociais tratados neste documento de modo a viabilizar o acesso e permanência deles, com qualidade e equidade, nas escolas de tempo integral;
- Contratar professores e outras/os profissionais de educação com formação adequada, nos termos das respectivas diretrizes, e garantir a elas/es as condições de trabalho necessárias;
- Oferecer formação adequada às/aos professores e demais profissionais de educação, inclusive gestoras/es, para a implementação das diretrizes relativas a cada modalidade e temática ou questão educacional;



- Garantir a contratação, em condições adequadas, de mestras/es de saberes e outras/os educadoras/es populares, que possam se engajar nas atividades de educação integral, considerando suas culturas, línguas, identidades, territorialidades e tradições.

Assim, uma política de educação integral em tempo integral em uma perspectiva de equidade levará em consideração o reconhecimento, a valorização e a promoção das diferenças humanas e entre os distintos grupos sociais que constituem a escola; a identificação das barreiras que impeçam o acesso, a permanência e a trajetória regular de estudantes e grupos sociais; a oferta de recursos necessários e específicos para que todas/os tenham direitos de aprendizagem assegurados e desenvolvimento integral e a redistribuição e diversificação dos recursos na permanência e trajetória escolar.

Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em
TempoIntegral