

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – *CAMPUS* BAMBUÍ
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Patricia Flavia Mota

**Educação para as relações étnico-raciais na educação integral em tempo
integral: um olhar para os programas Mais Educação, Novo Mais
Educação e Escola em Tempo Integral**

BambuÍ - MG

2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – *CAMPUS* BAMBUÍ
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Patricia Flavia Mota

**Educação para as relações étnico-raciais na educação integral em tempo
integral: um olhar para os programas Mais Educação, Novo Mais
Educação e Escola em Tempo Integral**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal de Minas Gerais, Campus
BambuÍ, como exigência parcial para
obtenção do certificado de Especialista em
Educação para Relações Étnico-raciais.

Orientador (a): Juliana Silva Santos

BambuÍ - MG

2025

Catálogo na Fonte Biblioteca IFMG - *Campus Bambuí*

M917e Mota, Patricia Flavia.

Educação para as relações étnico-raciais na educação integral em tempo integral: um olhar para os programas Mais Educação, Novo Mais Educação e Escola em Tempo Integral [manuscrito] / Patricia Flavia Mota. – 2025.
32 f. : il.

Orientadora: Juliana Silva Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação para Relações Étnico-raciais.) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. *Campus Bambuí*, 2025.

1. Programa Escola em Tempo Integral. 2. Educação integral e(m) tempo integral. 3. Educação para as relações étnico-raciais. I. Santos, Juliana Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus Bambuí*. III. Título.

CDD. 371.829

Catálogo: João Batista Rodrigues - CRB-6/2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – *CAMPUS* BAMBUÍ
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Patricia Flavia Mota

**Educação para as relações étnico-raciais na educação integral em tempo
integral: um olhar para os programas Mais Educação, Novo Mais
Educação e Escola em Tempo Integral**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal de Minas Gerais, Campus
BambuÍ, como exigência parcial para
obtenção do certificado de Especialista em
Educação para Relações Étnico-raciais.

Orientador(a): Juliana Silva Santos

Aprovado em 16/10/2025 pela banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Silva Santos (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Silva de Almeida

Prof^ª. Me. Monica Nascimento Barros

Dedico este trabalho à minha família, fonte inesgotável de amor e apoio, aos meus mais velhos às minhas mais velhas, que com sua sabedoria me ensinaram valores que guiaram cada passo desta jornada, e aos meus ancestrais, cuja força e resistência tornaram possível que eu chegasse até aqui. Também dedico este trabalho a todos os professores e professoras, aos meus estudantes e minhas estudantes, que, ao longo da minha trajetória, despertaram em mim o gosto pelo conhecimento e me mostraram que a educação é caminho de transformação. Que este trabalho honre a memória, o legado e as contribuições de todos e todas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, aos meus ancestrais, a toda espiritualidade e boas energias do universo pelas bênçãos obtidas até a chegada deste momento, e pelo incentivo e fortaleza nos momentos mais difíceis.

À querida Professora orientadora Juliana Santos, pela condução dessa investigação e da escrita deste trabalho com carinho, profissionalismo e dedicação. Agradeço a oportunidade de crescer com suas contribuições.

À querida família. Meu Sul e rede de apoio fundamental para que eu pudesse conciliar estudos, trabalho e a maternidade. Pessoas queridas que sempre estiveram presentes em minhas trajetórias! Obrigada, Lúcia, Luiz Carlos (*in memorian*), Gilda, Kelly, Daniela, Daniel, Luiz, Gustavo, Davi, William, Maria, Maria Aparecida (*in memorian*), Mamede (*in memorian*), Jonathan (*in memorian*), Zé. Os meus pais Luiz e Lucia e minha tia Gilda me deram todo apoio e amor incondicionais, auxiliaram-me em tudo o que puderam e oportunizaram o meu avanço na vida profissional e acadêmica e a estabilidade emocional para seguir caminhando.

Ao filho amado e muito querido Luiz, que me incentiva a avançar mais a cada dia e que se mostrou compreensivo e parceiro nos momentos em que não pude estar muito presente em seu dia a dia. Apesar de perguntar incessantemente: “A senhora já acabou?” (De escrever/estudar) Ou dizer, com frequência: “A senhora trabalha muito”. Eu aprendo demais com o meu pequeno.

Agradeço aos professores que compõem a minha banca pelas valiosas contribuições. Sou muito grata por compartilharem seus conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da IFMG, pelas importantes contribuições a minha formação e por compartilhar tanto conhecimento com os discentes.

A todos os amigos que acompanharam a minha trajetória. A todos os companheiros da turma de pós-graduação de 2023 que demonstraram grande parceria durante a formação.

A todos os queridos colegas com os quais eu convivi ao longo de minha trajetória docente.

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas
alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos
brancos pelo caminho
empoeirado rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos
perplexos com
rimas de sangue e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas
vozes recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas
gargantas. A voz de
minha filha recolhe em
si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a
ressonância o eco da
vida-liberdade.

Conceição Evaristo

RESUMO

O presente artigo discute a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Integral e em Tempo Integral a partir de três documentos federais sobre políticas de ampliação do tempo de jornada educacional: o *Programa Mais Educação* (2007), o *Programa Novo Mais Educação* (2016) e o *Programa Escola em Tempo integral* (2023). Para as análises, traçamos um paralelo entre esses documentos e o atendimento às Leis 10.639/03 e 11.645/08 que modificam a Lei de Diretrizes e Bases - LDB à luz de teorias do campo da Educação Integral e(m) Tempo Integral. As análises foram feitas de modo a trazer uma compreensão acerca do histórico dessas políticas até o processo de implementação da Escola em Tempo Integral, por meio da Lei nº 14.640/2023, com vistas a identificar quais foram as estratégias pedagógicas delineadas nos referidos documentos e legislações da Educação Integral em Tempo Integral para um atendimento às demandas da Educação para as Relações étnico- Raciais. Os resultados destacam que a ERER foi uma temática abordada com pouca profundidade tanto no *Mais Educação* quanto no *Novo Mais Educação* fato que começa a mudar apenas no documento *Escola em Tempo integral*, 20 anos após o surgimento da Lei 10.639 de 2003.

Palavras-chave: Programa Escola em Tempo Integral, Educação Integral e(m) Tempo Integral, Educação para as Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT

This article discusses the approach to Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) within Full-Time and Integral Education, based on three federal policy documents aimed at expanding school hours: the Mais Educação Program (2007), the Novo Mais Educação Program (2016), and the Escola em Tempo Integral Program (2023). The analysis draws parallels between these documents and the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, which amended the Brazilian Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), in light of theories from the field of Full-Time and Integral Education. The study examines the historical trajectory of these policies leading up to the implementation of the Escola em Tempo Integral, through Law 14.640/2023, in order to identify the pedagogical strategies outlined in the aforementioned documents and legislation to address the demands of ERER. The findings indicate that ERER was superficially addressed in both the Mais Educação and Novo Mais Educação programs, with more consistent consideration only beginning to emerge in the Escola em Tempo Integral document, twenty years after the enactment of Law 10.639/2003.

Keywords: Full-Time School Program, Integral and Full-Time Education, Education for Ethnic-Racial Relations

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	DESENVOLVIMENTO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO OU DE MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES?. 11	
	2.1 O silenciamento da Educação para as Relações Étnico Raciais na educação em tempo integral.....	17
3	ANÁLISE DOS RESULTADOS: ENTRELACAMENTOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	19
	3.1 Os documentos oficiais e visibilização da ERER: outros olhares para a Educação em Tempo Integral	21
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
	REFERÊNCIAS	30

INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER e a Educação Integral e(m) Tempo Integral - EITI, que, num possível entrelaçamento, compõem um tecido complexo e necessário para a construção de uma escola mais justa e equitativa. Assim, à medida em que a EREER - por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08 - fomenta o debate sobre raça, etnia e diversidade no espaço escolar, contribuindo para a desconstrução do racismo e para a promoção da igualdade racial, a Educação em Tempo Integral carrega a possibilidade de ser um espaço frutífero para a discussão dessa temática. Isso porque, ao ampliar a jornada escolar e oferecer atividades diversificadas, tanto a Educação Integral quanto o Tempo Integral oportunizam ambiente e tempo propícios para um desenvolvimento mais completo dos estudantes (Coelho, 2009), o que inclui aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

Nesse sentido, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam marcos fundamentais para a promoção de uma educação mais inclusiva e plural no Brasil. A primeira alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, enquanto a segunda ampliou essa determinação, abrangendo também a história e cultura dos povos indígenas. Tais legislações reconhecem a importância de se colocar em prática a diversidade cultural e combater o racismo estrutural, promovendo o conhecimento acerca das matrizes africanas e indígenas que compõem a identidade brasileira para além do viés colonialista historicamente propagado nos currículos escolares. Nesse sentido, reforçar a importância dessas leis é relevante não apenas para um resgate histórico das contribuições dos povos africanos e indígenas para a construção da nação, mas também para a composição de uma sociedade mais justa, que respeite e celebre suas múltiplas heranças culturais. Contudo, embora os mais de 20 anos de sanção, a implementação efetiva das referidas leis ainda enfrenta desafios, como a formação de professores, a produção de materiais didáticos adequados e o enfrentamento de resistências institucionais e sociais.

A Lei, nº 14.640/2023, juntamente com seus documentos orientadores, destaca a necessidade do Tempo Integral e propõe diretrizes que buscam garantir uma Educação Integral equitativa a todos os estudantes. No entanto, estudos como os de Sampaio e Oliveira (2015), Procópio *et al* (2015) indicam que as ofertas educacionais não beneficiam a todos de forma equânime. Nesse sentido, Sampaio e Oliveira (2015) discutem três dimensões da desigualdade educacional: o acesso, o tratamento e o desempenho. A partir dessas três

categorias, os autores exploram a noção de desigualdade e as políticas públicas que visam reduzi-las, e apontam que a desigualdade educacional assume proporções ainda mais acentuadas quando elementos como raça, condição socioeconômica e gênero se intersectam.

Na mesma esteira, Pereira (2023) e Teixeira *et al.* (2024) apontam que compreender as disparidades na educação é essencial para que políticas como o Programa Escola em Tempo Integral possam efetivamente abordar as desigualdades existentes, especialmente aquelas que surgem a partir da falta de promoção de um debate de natureza étnico-racial. No entanto, as pesquisas sobre políticas de tempo integral de âmbito federal apresentam uma lacuna no tratamento das relações étnico-raciais na educação em tempo integral, o que se mostra, por exemplo, a partir de uma não abordagem ou uma abordagem pouco aprofundada em documentos chave para a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas, como o Programa Mais Educação (Brasil, 2007), o Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016).

Além disso, é possível notar um volume pouco expressivo de trabalhos que investiguem o entrelaçamento entre ERER e EITI, o que ficou evidenciado por meio de buscas no banco de teses e dissertações da Capes a partir dos descritores “Educação Integral”, “Tempo Integral” e “Relações Étnico-Raciais”, que resultou em apenas dois trabalhos que abordam esse entrelaçamento. Soma-se a esse quadro o fato de a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, não ter nenhuma menção no Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016), que versa sobre a ampliação da jornada escolar nos estados e municípios, embora haja menção à Lei no âmbito dos Direitos Humanos do Programa Mais Educação (Brasil, 2007), anterior ao Novo Mais Educação.

A partir do exposto, este artigo objetiva refletir sobre as possibilidades de integração da ERER à educação integral e em tempo integral (EITI), com vistas a responder a seguinte questão: *os documentos que regem a Educação integral e a Educação em Tempo Integral têm contribuído para a efetivação da Educação para as relações étnico-raciais nas escolas de Educação Básica?* Esta indagação foi analisada à luz da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, e pelos trabalhos de Coelho (2009), Cavaliere (2009) e Maurício (2019) acerca da Educação Integral, além das contribuições de Gomes (2007) e Munanga (2010) sobre a perspectiva étnico-racial na educação.

Com vistas a fomentar essa discussão, este artigo seguirá o seguinte percurso: na primeira seção, serão trazidas definições sobre o que se entende acerca de Educação Integral e em Tempo Integral, na segunda seção, apresentamos um panorama sobre as Relações

Étnico-Raciais na Educação e sua importância para a formação integral dos sujeitos. Por fim, serão discutidas as análises acerca do entrelaçamento possível entre a Educação e(m) Tempo Integral e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, como elemento fundamental para o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. Nossas discussões finais buscam refletir sobre a importância das relações étnico-raciais para a legislação educacional de modo amplo, notadamente a partir de um enfoque do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023.

2 DESENVOLVIMENTO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO OU DE MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES?

A Educação Integral, embora seja um conceito que vem ganhando cada vez mais destaque nas discussões sobre educação, ainda não possui uma definição única e universalmente aceita. No entanto, de forma geral, pode-se dizer que a Educação Integral compreende uma concepção de educação que busca o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões social, emocional, física e cultural (Coelho, 2009).

Segundo Coelho (2009) e Cavaliere (2009) a *Educação Integral* se refere a uma concepção de educação voltada para a formação humana, em período integral ou não, enquanto o *Tempo Integral* está associado a permanência dos estudantes em espaços escolares por pelo menos 7 horas diárias ou 35 horas semanais. Assim, é possível ter *estudantes em tempo integral*, que estudam na escola em horário parcial e complementam as horas em outro turno na escola ou em espaços não escolares, como clubes e, ONGs, entre outros, a partir de uma articulação intersetorial. Há ainda *escolas em tempo integral* onde os alunos permanecem durante 7 horas ou mais, podendo ocorrer a articulação com outros espaços. (Cavaliere, 2009).

Nesse sentido, compreende-se que o *Tempo Integral* é uma estratégia para a consecução de uma *Educação Integral*, que, por sua vez, também pode ser desenvolvida em horário parcial. Contudo, entende-se que, com mais tempo de permanência do estudante no espaço escolar, mais oportunidades formativas podem ser oferecidas nos mais diversos campos da formação humana.

Para Coelho (2009), a Educação Integral é aquela que visa formar cidadãos capazes de pensar criticamente, agir de forma ética e responsável, e relacionar-se de forma saudável

individualmente e com a sociedade ao seu redor, por meio de estratégias como a integração de diferentes saberes, o que promove a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino. Por essa perspectiva, os conteúdos devem trabalhados de forma a fazer sentido para os estudantes, relacionando-se com as experiências de vida e com o mundo ao redor do educando. Dessa forma, pela ótica da educação integral, a escola não deve ser vista de modo isolado, mas sim como um espaço de interação entre a comunidade escolar e a comunidade local.

A participação da comunidade na construção do projeto educativo é fundamental para que a Educação Integral se consolide, seja por meio de reuniões periódicas para tomada de decisões ou da organização de órgãos colegiados. Nesse cenário, é preciso que haja a execução de um processo formativo para alunos e professores que leve em conta a valorização da diversidade de culturas, das identidades e das experiências dos estudantes, buscando criar um ambiente escolar inclusivo, que respeite as diferenças e promova a convivência harmoniosa e uma educação transformadora pela conscientização e emancipação (Freire, 2011).

Anísio Teixeira, educador brasileiro que defendeu a criação de escolas de tempo integral, cunhou essa proposta educacional nos anos 1950, a partir dos estudos de John Dewey, pensador norte-americano que discorria sobre a natureza moral e social da escola, afirmando que ela funcionaria como uma espécie de comunidade em miniatura que participaria da recriação permanente da sociedade. Cavaliere (2010) produziu um estudo que mostra como Anísio Teixeira criticava o modelo convencional de escola baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar o seu interesse nesse modelo escolar e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, Teixeira tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados (Cavaliere, 2010).

Outro enfoque necessário à compreensão da gestão e do desenvolvimento da concepção de educação integral em Anísio Teixeira é o do embate entre a expansão e a manutenção da qualidade dos sistemas públicos. A formação do caminho histórico excludente entre a qualidade e a quantidade esboçou-se ainda no decorrer dos anos 1920. Intelectuais e educadores enxergaram a impossibilidade de haver uma dissociação entre as duas dimensões e, em geral, recusaram a solução de ampliar a oferta de ensino às custas da redução do tempo de escola para cada criança. (Cavaliere, 2010, p. 253)

Á medida que o debate em torno do modelo proposto por Teixeira ganha corpo, é formulada a meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE. Ela estabelece que os alunos permaneçam em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas do país, o que

atenderia em torno de 25% dos alunos da Educação Básica em todo o país. Contudo, conforme dados do Observatório do PNE, em 2017, apenas 15,3% das escolas públicas ofereciam esse modelo de ensino. Já em 2020, esse percentual aumentou para 29,5%, abrangendo 12,9% dos estudantes em território nacional. Diante desse contexto, surge a necessidade de discutir e avaliar *como* a administração pública está atuando para garantir que as políticas educacionais, como a Lei 10.639/03, estejam presentes nas escolas como parte fundamental para o cumprimento de uma Educação Integral em Tempo Integral.

Ao traçarmos um histórico das propostas educacionais do âmbito do MEC e voltadas para a redução das desigualdades, dos anos 1995 a 2016, não se verifica uma preocupação específica com a temática étnico-racial, mas sim uma orientação mais ampla sobre redução de vulnerabilidades, das desigualdades educacionais e com os direitos humanos como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - O enfrentamento às desigualdades na organização das Políticas Públicas Federais de Tempo Integral no Brasil anteriores ao Programa Escola em Tempo Integral – PETI.

Política Pública Educacional (anteriores à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)	Questões Sociais
Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC) (1991)	Inaugurou uma concepção ampliada de atendimento à infância e à adolescência, ao articular, em um mesmo espaço físico, serviços sociais, educacionais e de saúde, sob uma perspectiva de tempo integral e gestão descentralizada. Destacou-se pela ênfase no envolvimento comunitário e pela proposição de programas intersetoriais de proteção à criança e à família, antecipando elementos que, décadas depois, seriam centrais na formulação de políticas integradas para o desenvolvimento integral do sujeito (dar um exemplo desse tipo de política).
Centro de Atenção Integral de Criança e adolescente (1992)	Representou um avanço qualitativo na consolidação da pedagogia da atenção integral no âmbito das políticas públicas. Foi paulatinamente assimilada pela rede de serviços sociais básicos, ampliando o escopo de atuação para além do espaço escolar. Dentre os principais objetivos observados estava a redução das taxas de mortalidade infantil, o aumento da expectativa de vida e a melhoria nas condições gerais de saúde de crianças e adolescentes.
Política Pública Educacional (pós Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)	Questões Sociais
Programa Mais Educação (2007)	Diminuição das desigualdades educacionais e valorização da diversidade cultural brasileira. Um dos objetivos consistia em desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis

<p>Programa Novo Mais Educação (2016)</p>	<p>Reformulação significativa na concepção e nos objetivos da política de educação em tempo integral no Brasil. Desloca o foco da formação integral e da valorização da diversidade cultural para um viés mais tecnicista e conteudista, com ênfase na melhoria dos indicadores de desempenho escolar.</p> <p>Entre seus objetivos centrais, destaca-se a redução do abandono, da reprovação e da distorção idade/ano, por meio da implementação de ações pedagógicas focadas no reforço das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática.</p>
---	---

Fonte: Mota (2022)

No quadro apresentado, Mota (2022) expõe os tópicos centrais que nos remetem ao combate às desigualdades nas políticas públicas de tempo integral federais e que antecedem o Programa Escola em Tempo Integral – PETI, desde o ano de 1991. Contudo, como é possível observar pelo *Quadro 1*, essas políticas públicas não contemplavam uma discussão específica sobre as relações étnico-raciais na escola, fato que pode estar associado ao chamado “mito da democracia racial”. Segundo Munanga (2010),

O maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo acima referidas. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (Munanga, 2010, p. 1).

Desse modo, os documentos apresentados no *Quadro 1* sugerem que legisladores e elaboradores de políticas públicas educacionais nem sempre compreendem a necessidade da implementação de políticas e estudos do campo da EREER, fato que pode estar vinculado a uma percepção de que a sociedade brasileira não é racista. Nesse sentido, embora dos documentos elencados sugiram a existência de propostas voltadas para a redução das desigualdades e para a promoção social, há uma ausência da discussão sobre as relações étnico-raciais, reforçando, dessa forma, o mito da democracia racial.

Foi a partir de 2007, quatro anos após a Lei 10.639/03 e um ano antes da Lei 11.645/08 que as políticas públicas de tempo integral começam a abordar minimamente alguma discussão sobre a diversidade, embora ainda sem menção às relações étnico-raciais, conforme aponta o *Quadro 1*. Nesse sentido, observava-se que um dos documentos que regulamentam o Programa Mais Educação apresenta uma preocupação com a “diversidade cultural brasileira”, mas na elaboração do documento Passo a Passo (Brasil, 2007), a discussão não

está elencada entre os Macrocampos para a implementação do programa, a saber: *acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.* (Brasil, 2007)

Já o Programa Novo Mais Educação de 2016, também destacado no *Quadro 1*, sequer dialoga com a Educação Integral, uma vez que o seu foco é o reforço no ensino de Português e Matemática. Há, portanto, uma fuga da proposta de usar o tempo integral como estratégia para conduzir uma formação baseada na concepção de Educação Integral ou mesmo dos parâmetros das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Como *Educação Integral* não é a mesma coisa que *Tempo Integral*, é possível que, mesmo num horário ampliado, o silenciamento de uma educação que contemple as relações étnico-raciais aconteça, mantendo-se, portanto, a dificuldade de se mobilizar práticas antirracistas nos espaços escolares.

As análises do Novo Mais Educação (2016) permitem depreender uma concepção de educação que reforça aspectos não apenas bancários (Freire, 2011), como também concepções de educação que privilegiam um caráter utilitário. O conceito de tempo integral, no senso comum, é frequentemente associado à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Coelho e Maurício (2016) destacam que o tempo integral pode potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes ao proporcionar um ambiente rico em atividades diversificadas, que incluem não apenas disciplinas tradicionais, mas também práticas culturais, esportivas e artísticas. Contudo, Maurício (2019) argumenta que a simples extensão do tempo escolar não garante uma educação integral de qualidade; é necessário que as atividades propostas sejam planejadas de forma a atender às necessidades e interesses dos estudantes. Já Mota (2022) argumenta que o tempo ampliado pode enriquecer o processo educativo e oportunizar novas trajetórias que reduzam as desigualdades educacionais e sociais nos territórios, contudo, é preciso atenção para a necessidade de financiamento da União, dos estados e municípios para a ampliação, acompanhamento e manutenção da política pública de tempo integral.

Ao considerar uma abordagem da temática étnico-racial, entende-se, a partir de Gomes (2012), que o entrelaçamento entre políticas de tempo integral e a educação étnico-racial é de extrema importância para enfrentar as desigualdades sociais e educacionais, pois, para a autora,

é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do movimento negro. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o

originaram. (Gomes, 2012, p. 740)

Nesse sentido, as políticas de tempo integral precisam considerar as especificidades das populações negras e indígenas, proporcionando um ambiente educacional inclusivo e que atenda às demandas não apenas desses grupos em específico, mas da população brasileira como um todo. Isso por que, segundo Munanga (2001):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2001, p. 16)

Nesse sentido, o entrelaçamento da EREER com as políticas educacionais voltadas para a Educação Integral em Tempo Integral é necessário não somente para que alunos negros e indígenas vejam suas histórias contadas, mas também para que toda a sociedade possa desconstruir preconceitos por meio de um processo pedagógico. Dessa forma, ao observar a ausência sistemática da abordagem das relações étnico-raciais nos documentos normativos que sucederam a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, evidencia uma lacuna grave nas políticas públicas de tempo integral.

Essa omissão, mais evidente num período de governos mais conservadores, revela não apenas um descaso com os marcos legais, mas também uma dissonância entre os objetivos declarados de promoção da diversidade e da inclusão e as práticas concretas de formulação e implementação de políticas educacionais. Mesmo quando a diversidade cultural brasileira é mencionada, ela é tratada de forma genérica, sem que haja um comprometimento efetivo com a desconstrução do racismo estrutural e com a valorização dos saberes e histórias das populações negras e indígenas.

Como destacam Gomes (2012) e Munanga (2001), a abordagem étnico-racial na educação é indispensável não apenas para estudantes negros e indígenas, mas para toda a sociedade. Sua ausência compromete a formação de sujeitos críticos e conscientes, perpetuando desigualdades históricas e fragilizando os propósitos mais profundos da educação integral. Assim, urge repensar os marcos e instrumentos das políticas de tempo integral à luz da legislação antirracista vigente, superando a lógica da invisibilização e reafirmando o compromisso com uma educação pública democrática, plural e

antidiscriminatória, conforme será discutido na próxima seção.

2.1 O silenciamento da Educação para as Relações Étnico Raciais na educação em tempo integral

A promulgação das Leis 10.639, em 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, surge em um momento crucial da história brasileira, quando vozes acadêmicas e movimentos sociais ampliaram o debate sobre o racismo estrutural e as formas de apagamento da contribuição negra e indígena na formação do país. Schwarcz (2021) discute sobre as profundas raízes do racismo e das desigualdades no Brasil, enfatizando a necessidade de não naturalizar as injustiças cotidianas. Nesse cenário de omissão institucional, é oportuno recorrer à análise da autora, que identifica no Brasil a configuração de um racismo estrutural sustentado por uma lógica de negação, a que a autora sintetiza na expressão paradoxal “um país racista sem racistas”. Essa formulação denuncia a persistência de práticas e estruturas discriminatórias, mesmo quando a sociedade se recusa a reconhecer o racismo como um problema real e presente. Tal negação também se expressa no campo das políticas públicas, dado que a ausência da EREER nos programas em análise evidencia como o Estado brasileiro reforça mecanismos sutis de exclusão e silenciamento, perpetuando uma narrativa de neutralidade que, na prática, inviabiliza uma educação verdadeiramente antirracista e plural.

Gomes (2012) reforça que a educação para as relações étnico-raciais deve ser compreendida como uma estratégia política e pedagógica para enfrentar o racismo e democratizar o currículo escolar, tendo como princípio a valorização da identidade, da cultura e da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Para a autora, não se trata apenas de incluir conteúdos, mas de reformular práticas escolares e concepções de educação que historicamente marginalizaram esses sujeitos. Complementando essa visão, Munanga (2001) argumenta que a memória e a história da população negra não interessam somente aos descendentes diretos, mas à sociedade como um todo, pois a negação dessas narrativas compromete a construção de uma identidade nacional verdadeiramente plural e democrática. Assim, enquanto as políticas públicas educacionais seguirem ignorando a EREER, a sociedade brasileira permanecerá prisioneira de um modelo de escola que reproduz o racismo estrutural em vez de combatê-lo, mantendo viva a ilusão de uma educação neutra em um país estruturalmente desigual.

Nesse sentido, a Lei nº 14.640/2023, que institui a Política de Educação em Tempo Integral no âmbito da Educação Básica, surge como uma oportunidade crucial para consolidar

a EREER como parte indissociável do currículo escolar ampliado. A ampliação da jornada escolar prevista por essa legislação não deve ser compreendida apenas como aumento de carga horária, mas como um espaço potente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial, a valorização da diversidade e a reconstrução da memória coletiva, como defendem Munanga (2001), Gomes (2012), Gonçalves (2019), entre outros. Para tanto, a efetivação da EREER nessa nova política exige planejamento intencional, formação docente crítica e investimento público, de modo que os marcos legais e teóricos que sustentam a educação antirracista não fiquem restritos ao papel. Nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 respondem diretamente à lacuna apontada por Silva (2010), que denuncia, por exemplo, a ausência de representações positivas da população negra nos currículos e livros didáticos. Incorporar esses marcos à política de tempo integral, portanto, é garantir que o tempo estendido na escola seja também um tempo de reconhecimento, construção e reconstrução de identidades e promoção da equidade.

Outro entrave que também merece destaque é fato de que muitos profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades em abordar a temática de forma transversal e crítica, seja pela falta de formação, seja por reprodução de concepções racistas na educação. Além disso, há uma tendência de tratar o conteúdo de maneira pontual e folclórica, sobretudo em datas comemorativas, o que compromete a potencialidade transformadora da lei e consolida “estereótipos relativos a pessoas negras utilizados como meio para cultivar racismo” (Gonçalves, 2019, p. 19). Por essa via, é possível compreender que a efetivação das leis de formação antirracista na educação básica trata-se de um desafio que ultrapassa a dimensão legal e exige um compromisso político e ético com a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a justiça racial.

Experiências concretas de implementação da EREER em contextos locais, como no município de Manaus, apontam avanços significativos na construção de uma educação integral antirracista. Neves (2021) analisa a implementação da Lei 10.639/03 no contexto das escolas públicas de Manaus, destacando os progressos obtidos e os desafios persistentes para consolidar uma educação integral comprometida com a perspectiva antirracista. O estudo aponta avanços importantes, como a realização de cursos, oficinas e formações continuadas voltadas à sensibilização e capacitação de professores, o que demonstra um esforço institucional em romper com a tradição eurocêntrica predominante no currículo escolar. Contudo, a autora ressalta que a mera formalização de documentos não garante, por si só, a superação do racismo estrutural no ambiente escolar, sendo necessário que as práticas pedagógicas sejam, de fato, permeadas por valores, atitudes e saberes antirracistas.

O próximo tópico deste artigo se concentrará em identificar as lacunas e os caminhos possíveis para a conexão entre a educação integral e a educação para as relações étnico-raciais, discutindo como as diretrizes legais existentes orientar políticas que sejam, de fato, emancipadoras, inclusivas e representativas da diversidade brasileira.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: ENTRELACAMENTOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

De acordo com Coelho (2009) é esperado que na educação de tempo integral, os estudantes tenham acesso a mais oportunidades formativas que contribuam com uma formação integral. Desse modo, é preciso refletir sobre as orientações que chegam às escolas acerca da implementação de práticas pedagógicas no período instituído pela Meta 6¹ do Plano Nacional de Educação - PNE, de modo que se possa refletir se as orientações e práticas voltadas para o tempo integral estão alinhadas aos pilares fundamentais para a consolidação da Educação Integral como um direito.

A análise dos documentos oficiais que fundamentam *o Programa Mais Educação (Brasil, 2007)* e *o Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016)* demonstrou a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um dos eixos estruturantes da proposta, apesar da primeira política federal ter sido implantada após a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, na instituição do programa *Novo Mais Educação (2016)*, percebe-se um verdadeiro retrocesso, uma vez que o *Mais Educação (2007)* abordava uma preocupação, ainda que superficial, com a diversidade e com os direitos humanos, expressa em seus documentos direcionadores, enquanto o *Novo Mais Educação* manteve o foco no reforço das disciplinas de Português e Matemática.

O Programa Mais Educação se efetiva num período em que ainda se fortalece a redemocratização do país, após o período de ditadura militar que vai de 1964 a 1985. Com a redemocratização a educação se torna elemento fundamental para a reconstrução da democracia

¹ A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente pretende garantir a educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas do país, de forma a atingir 25% das matrículas da educação básica. (BRASIL, 2014)

no país. Após a Constituição de 88, a política pública educacional nacional inicia uma trajetória de consolidação. A atuação da sociedade civil começa a ganhar mais força e há uma maior preocupação com a universalização da Educação Básica. Já o Programa Novo Mais Educação se consolida num contexto de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e sucessão de governos conservadores que implementaram uma agenda neoliberal, o congelamento dos gastos em Educação, Saúde e Assistência Social e o esvaziamento das discussões relacionadas à diversidade.

Essa lacuna entre os programas de educação em tempo integral e a legislação voltada para a EREER podem configurar não apenas uma falha de articulação entre os dispositivos legais e os programas federais, mas uma escolha política que reduz a Educação Integral a uma estratégia de melhoria de indicadores acadêmicos, esvaziando seu potencial formativo e emancipatório. Em nenhum dos documentos-base desses programas, notadamente o de 2016, há capítulos ou diretrizes específicas para orientar as escolas no desenvolvimento de atividades de EREER, seja na formação docente, seja na produção de materiais didáticos ou na construção de projetos interdisciplinares que valorizem as trajetórias e saberes afro-brasileiros e indígenas. Mesmo após o estabelecimento de metas e orientações pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os programas de 2007 e 2016 mantêm o tema étnico-racial como um apêndice, relegado a menções genéricas em seções dedicadas a “diversidade”.

A repetida ausência de diretrizes e ações específicas para a EREER nesses programas agrava a dissonância entre o ordenamento jurídico e a prática escolar, fazendo com que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola seja percebida apenas como acréscimo de carga horária, e não como oportunidades de espaços de ensino voltados à desconstrução de preceitos racistas. Dessa forma, a invisibilização sistemática das questões raciais nos referidos documentos oficiais reforça o caráter monocultural e conteudista da escola em tempo integral, reproduzindo uma pretensa neutralidade que perpetua mecanismos de exclusão e negação de direitos previstos nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

As desigualdades raciais persistem, inclusive, nos indicadores educacionais. Estudos como os de Procópio *et al.* (2015) e Teixeira *at al.* (2024) revelam que crianças negras e indígenas enfrentam obstáculos sistêmicos na formação de habilidades, na permanência escolar e na construção de expectativas positivas do ponto de vista docente. Nesse sentido, Pereira *et al.* (2023), ao analisarem a evolução da desigualdade educacional e de renda em Alagoas, apontam que a questão racial permanece como um fator estruturante da exclusão.

Tais dados confirmam que a equidade racial deve ser central em uma proposta de educação integral que se pretenda emancipadora, concepção que é compartilhada por Teixeira *et al.* (2024): infere que,

Alguns trabalhos investigaram as incompatibilidades e similaridades entre professores e estudantes no tocante a questões étnicas, sendo verificadas diversas evidências de que professores brancos tendem a avaliar alunos negros como mal comportados e com menor potencial de aprendizagem em comparação aos brancos (Morris, 2005). Nesse sentido, McGrady e Reynolds (2012) apontam para a necessidade de que mais estudos relativos à relação das compatibilidades e incompatibilidades raciais entre professores e alunos e a formação das expectativas sejam realizados. (Teixeira, 2024, p. 3)

A partir dos apontamentos trazidos, observa-se que, no que tange as políticas de tempo integral federais, muitos dos programas e documentos educacionais implantados nas décadas de 1990 e 2000 e destacados no *Quadro 1*, e que contam com uma ausência de orientações específicas à diversidade racial, como o CIAC (1991), o CAIC (1992), o Mais Educação (2007) e o Novo Mais Educação (2016), evidencia como a permanência de um pensamento ancorado em bases eurocêntricas, alimentou historicamente uma hierarquia de saberes que classificou conhecimentos advindos de povos não europeus como atrasados ou irrelevantes (Meneses, 2014). Nesse contexto, a diversidade epistemológica, essencial para a construção de uma sociedade plural e justa, foi relegada a um lugar secundário, criando um abismo entre o conhecimento legitimado pelas instituições e os saberes ancestrais, populares e comunitários, que permanecem invisibilizados nos currículos oficiais.

Outro desafio que a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 enfrenta é a falta de formação de professores. Nesse sentido, é possível perceber que a pressão de setores organizados por uma educação antirracista, além da organização dos movimentos negros ao longo do tempo, tem possibilitado correções em documentos oficiais que tratam da EREER na Educação Básica. Nesse sentido, na próxima seção, destacamos a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

3.1 Os documentos oficiais e visibilização da EREER: outros olhares para a Educação em Tempo Integral

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 trata-se de um documento que traz orientações fundamentais para a formação docente, conforme exposto em seu Artigo 5º:

X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; (Brasil, 2024)

Além disso, o documento orienta que a formação dos professores deve estar alinhada à BNCC (Brasil, 2017) promovendo:

IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras; f) a compreensão crítica de questões socioambientais, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional; (Brasil, 2024)

Nesse documento, os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos de núcleos curriculares que devem articular:

b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática; g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; VIII - conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, e outros instrumentos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. (Brasil, 2024)

Isso nos mostra uma preocupação, na legislação, com a formação dos professores, sobretudo quando se identifica no parágrafo 2º do Artigo 14, a seguinte orientação:

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. (Brasil, 2024)

Diante do exposto, pinçamos à tela, ainda, a política educacional Programa Escola em Tempo Integral (PETI), instituída pela que traz em seu bojo um alinhamento à legislação contemporânea que abrange as discussões do campo da Educação para as Relações Étnico-

Raciais. O programa pretende ampliar a jornada assumindo a necessidade de desenvolvimento integral dos estudantes. O programa Escola em Tempo Integral é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo expandir a oferta de vagas em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A proposta é que os estudantes permaneçam na escola por um período maior, participando de diversas atividades que vão além das aulas tradicionais, como oficinas, projetos, atividades esportivas e culturais.

A cartilha sinaliza que o MEC atuará com assistência técnica em cinco eixos estratégicos: Ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar. A distribuição dessa coleção de publicações, que conta com orientações curriculares para a Educação Integral em Tempo Integral, representa um avanço significativo, especialmente porque as formações iniciais foram coordenadas por representantes de grupos de pesquisa com reconhecida trajetória no campo da Educação Integral. Esse envolvimento qualificado fortalece o compromisso com uma política educacional fundamentada em princípios pedagógicos consistentes e socialmente comprometidos. Nesse contexto, destaca-se o *Guia de Elaboração do Programa Escola em Tempo Integral*, que estabelece as diretrizes centrais para a implementação da política, orientando escolas e redes no processo de construção de uma proposta curricular ampliada, democrática e inclusiva. Sobre a ERER há uma diretriz específica:

Educação pela equidade, antirracista e contra todos os tipos de discriminação: Educação para as relações étnico-raciais, de forma transversal e interdisciplinar. Estabelecimento de metas e de estratégias que promovam a redução da desigualdade étnico racial, socioeconômica, territorial, de gênero, o público-alvo da educação bilíngue de surdos, o público-alvo da educação especial e os jovens que cumprem medidas socioeducativas. (Brasil, 2023, p. 5)

Alinhado à legislação supracitada, o *Guia de Elaboração do Programa Escola em Tempo Integral* apresenta um tópico específico para a “Educação pela equidade, antirracista e contra todos os tipos de discriminação”. Essa diretriz aponta para a necessidade de que a Educação para as relações étnico-raciais aconteça de “forma transversal e interdisciplinar”, “com estabelecimento de metas e de estratégias que promovam a redução da desigualdade étnico racial, socioeconômica, territorial, de gênero” (Brasil, 2023, p. 3)

Já o documento para a *Alocação e Distribuição de Matrículas em Tempo Integral com Eficiência e Equidade* (Brasil, 2023) aborda a importância da criação e gestão de matrículas em tempo integral, enfatizando a necessidade de um planejamento cuidadoso e da

participação ativa da Secretaria de Educação e da comunidade escolar. O guia em questão menciona a importância de considerar condições como acolhimento institucional, famílias monoparentais e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ao planejar a distribuição de matrículas. Além disso, enfatiza que o uso de ferramentas para identificação de vulnerabilidades deve ser feito de forma ética, evitando estigmatização.

A participação das escolas, gestores, professores, estudantes e familiares é essencial para que a alocação de matrículas seja qualificada e as decisões sejam compartilhadas. O direito à educação integral, inclusiva e de qualidade é apresentado como um objetivo fundamental para a educação básica pública brasileira, refletindo a necessidade de um compromisso coletivo para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação que respeite suas diversidades e promova seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a articulação entre diferentes experiências educativas e a participação da comunidade escolar são consideradas essenciais para o sucesso do programa, que visa não apenas a ampliação do tempo de aula, mas também a qualidade das experiências oferecidas aos alunos. O guia apresenta, ainda, orientações para modalidades especiais:

As modalidades de ensino 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. Elas estão previstas na LDB que define as diretrizes e bases da educação, em leis específicas e em normas infralegais. Para orientar sua implementação, existem diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Já a educação para as relações étnico-raciais (ERER) configura-se como parte intrínseca da organização educacional, devendo ser universalizada. (Brasil, 2023)

Há, portanto, uma intenção de se enfatizar a necessidade de se universalizar a ERER, embora o texto cite, além da Educação para as relações étnico raciais, outras modalidades especiais como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Bilingue de Surdos e Educação Especial. Quanto à ERER, o texto destaca a seguinte orientação:

A Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) é um conhecimento assegurado pelo artigo 26-A da LDB, incluído pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e regulamentado 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 01/2004. Essas diretrizes são orientadas por dois eixos. O primeiro é a superação das desigualdades raciais em educação que afetam a população negra, mais exposta ao risco de trajetórias educacionais irregulares, evasão e menor aprendizagem. O segundo é o combate às formas de discriminação racial nas escolas e a

promoção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, enfatizando as lutas e resistências do povo negro e assegurando "o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos" (Res. CNE/CP 01/2004). Especificamente à alocação de matrículas em tempo integral, recomenda-se a priorização de estudantes negros e de escolas com maior concentração de estudantes negros, assegurando sempre equidade de gênero. Essa recomendação será atendida se o percentual de estudantes negros matriculados em tempo integral for igual ao percentual de estudantes negros em toda a rede. No que diz respeito às etapas da educação, recomendamos a priorização dos anos finais do ensino fundamental, quando a incidência de trajetórias irregulares e interrompidas é maior entre estudantes negros. (Brasil, 2023)

Ao recomendar a priorização de matrículas para estudantes negros, o programa configura uma oportunidade estratégica para a efetivação da ERER nas escolas de tempo integral, como destaca Gomes (2024). A ampliação da jornada escolar possibilita a criação de tempos e espaços pedagógicos mais adequados ao desenvolvimento de práticas que promovam o debate sobre as relações raciais, valorizem a diversidade cultural brasileira e enfrentem o racismo estrutural. Nesse sentido, para a autora, a escola de tempo integral pode e deve assumir um papel ativo na construção de uma educação comprometida com a justiça social e a equidade racial. De acordo com Gomes (2024),

A Educação Integral e a Educação para as relações étnico-raciais são “interligadas” porque ambas visam uma Educação emancipatória. Uma Educação antirracista só pode se realizar em um terreno democrático, jamais em um terreno autoritário, que vê o conhecimento de forma conteudista [...] ela precisa de um chão para existir e esse chão tem que ser democrático, ético e emancipatório. A valorização dos sujeitos e suas diferenças, bem como o pleno desenvolvimento humano de todos e de cada um, que passa por garantir direitos, são outros objetivos compartilhados por ambas as concepções. Não há como pensar em um pleno desenvolvimento humano se as pessoas vivem sujeitas às mais diversas formas de preconceito, discriminação racial e racismo [...] nós não somos sujeitos pela metade, embora as situações de desigualdade, discriminação, racismo, machismo e LGBTQIA+fobia, nos tratem como se nós fôssemos não integrais. (Gomes, 2024, p. 1)

Por essa ótica, é fundamental que a implementação da Relações Étnico-Raciais no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral seja acompanhada de políticas públicas efetivas, de formação continuada dos professores, de comprometimento dos gestores públicos da esfera estadual e da esfera municipal e da produção de materiais didáticos que abordem a temática de forma clara e objetiva, a fim de garantir que os objetivos da lei sejam alcançados. Nesse sentido, o documento *Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil* (Brasil, 2024) propõe o conceito de

Educação Integral Antirracista (EIA) em alinhamento com “a redução de desigualdades racial, socioeconômica, territorial, de gênero, as que afetam a comunidade surda e o público-participante da educação especial apresentado na Portaria nº 1.495/2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação ao Programa Escola em Tempo Integral”; e com os princípios da Portaria nº 2.036/2023, que estabelece as diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral, a saber:

a. reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, sociocultural, socioespacial, linguística, sexual e de gênero, da comunidade surda e de condição de pessoa com deficiência como elemento estruturante de um ambiente escolar inclusivo, equitativo e democrático; b. integração e articulação da educação escolar com as demais políticas sociais, na perspectiva da proteção e promoção do conjunto de direitos humanos e do combate às múltiplas manifestações da exclusão social; c. integração e articulação da educação escolar com políticas sociais implicadas com a Educação Integral promovida em ambientes externos à escola, como espaços comunitários, institucionais e Territórios Etnoeducacionais; d. integração dos temas contemporâneos transversais estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular com enfoque na promoção da Educação em Direitos Humanos, da Educação Socioambiental e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos termos das respectivas Diretrizes Nacionais; e. intencionalidade da promoção da equidade educacional; f. e reconhecimento da Educação Integral como concepção que organiza, integra e articula as diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – com as modalidades Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação de Jovens e Adultos) independente da ocorrência em tempo parcial ou integral. (Brasil, 2024, p. 11)

Este é o primeiro documento elaborado no âmbito das políticas federais de tempo integral, constituindo um movimento inovador que pretende intencionalmente articular os dois campos, mostrando os entrelaçamentos necessários entre a política de Educação Integral em Tempo Integral e a Educação para as Relações Étnico Raciais. O documento, estruturado por uma equipe de pesquisadores, apresenta informações sobre as escolas e matrículas do nosso território, sinalizando que ainda faltam instrumentos e materiais socioculturais/pedagógicos para desenvolver práticas voltadas para a ERER, de modo a atender as demandas específicas de cada contexto, observando “interseccionalmente cada cenário” (Brasil, 2024, p. 54). Assim, será possível atender os sujeitos com equidade “reconhecendo as especificidades e realidade dos grupos historicamente discriminados, e valorizar a diversidade em suas peculiaridades” (Brasil, 2024, p. 56).

O texto que aborda a Educação Integral Antirracista no âmbito da Educação em Tempo Integral apresenta ainda orientações sobre currículo, Projeto Político Pedagógico (PPC's), plano de aula, monitoramento de indicadores, avaliação, multilinguismo e bilinguismo em

territórios específicos, calendário escolar diversificado, gestão democrática e relação com a família, a partir dos eixos que emergem dos marcos legais da EREER.

Já O documento *Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil* (Brasil, 2024) propõe diretrizes para a articulação entre Educação Integral e Educação para as Relações Étnico-Raciais, enfatizando que a superação do racismo estrutural exige práticas pedagógicas antirracistas e interseccionais. Ele Aponta a necessidade de formação docente crítica, currículo decolonial e valorização das identidades negras e indígenas. O texto reforça que uma educação verdadeiramente integral precisa incorporar a equidade racial como princípio fundante das políticas públicas. Além disso, segundo Gomes (2024, p. 1) é preciso implementar práticas antirracistas que atendam as dimensões dos sujeitos, a saber:

Dimensão cognitiva: Superamos a ideia de que negros e negras possuem baixo desenvolvimento intelectual, apregoada pelo racismo científico;

Dimensão física: Nossas práticas de Educação Integral consideram a corporeidade negra, a beleza, a potência? Nós agimos de forma pedagógica e firme diante de situações de racismo entre estudantes, quando envolve a depreciação dos sinais fenotípicos dos negros e das negras? Tais como cabelo, cor da pele?

Dimensão social: Como o antirracismo se faz presente ao considerarmos nas políticas e nas práticas de Educação Integral a importância das interações sociais?

Dimensão emocional: Crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, que vivenciam práticas de Educação Integral, vivem experiências afirmativas no que se refere à raça que as leve emocionalmente a se sentirem aceitas, acolhidas, valorizadas, reconhecidas, com uma autoestima elevada?

Dimensão cultural: As nossas práticas e experiências de Educação Integral vão sempre reconhecer a força da cultura. Como a cultura afro-brasileira entra? É com a valorização da diversidade étnico-racial ou ela se apaga, se invisibiliza e fica diluída no meio de todos, todas, uma homogeneidade cultural? (Gomes, 2024 p. 1)

Diante das dimensões trazidas por Gomes, compreende-se a importância de se mobilizar esforços na busca por estratégias que favoreçam a implementação da EREER em um movimento que passa inevitavelmente por formação inicial e continuada. Nesse sentido, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, gestores e equipe técnica das secretarias de educação de vários municípios do país, participam da Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas das Secretarias de Educação no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, que está em sua 2ª edição. O curso acontece no meio digital e é dividido em regionais, contando com encontros síncronos *on-line* e presenciais. Atualmente, as universidades responsáveis por implementar a formação são a UFG, UFMG, UFBA, UFPA, UFFS e UNIRIO. Este curso, estruturado pelas equipes de pesquisadores voltados

para o campo da EREER, conta com um módulo específico sobre a “Equidade: modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade”

Esses processos formativos representam um passo significativo para consolidar a Educação Integral como um espaço privilegiado para a efetivação da EREER. Ao envolver universidades públicas com histórico de atuação nesse campo e ao promover o diálogo com gestores e equipes técnicas de todo o país, o Programa Escola em Tempo Integral abre possibilidades concretas de institucionalização de práticas pedagógicas antirracistas, contudo, os desafios ainda são grandes: é preciso garantir que as diretrizes formativas se desdobrem em ações efetivas nas escolas, com acompanhamento contínuo, recursos adequados e valorização profissional, para que o princípio da equidade racial não se dilua em discursos genéricos de inclusão e contribua para o fortalecimento da concepção de Educação Integral como um direito apresentado no artigo 2^a da Portaria n. 2.036, de 23 de novembro de 2023:

Concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023)

Mais do que produzir dados, o fazer científico comprometido com a equidade racial tem o potencial de reconstruir epistemologias, reorientar políticas e transformar práticas pedagógicas (Gomes e Jesus, 2013). Assim, estudar a educação de pessoas negras no Brasil é, também, lutar por um país que reconheça a dignidade de todos os seus cidadãos em que a escola, como espaço de disputa e formação integral, reflita a pluralidade que nos constitui enquanto nação. Nesse sentido, somente com um desenho curricular que trate a EREER como componente obrigatório e indissociável da jornada ampliada será possível concretizar o compromisso constitucional de uma escola democrática, plural e capaz de formar sujeitos plenamente reconhecidos em sua diversidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, abordamos como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se integra à Educação Integral em Tempo Integral, destacando sua importância para a formação humana e para o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A implementação de políticas públicas como a Lei nº 14.640/2023, que institui o *Programa*

Escola em Tempo Integral, pode apresentar um avanço no âmbito legislativo, especialmente ao contemplar a promoção da equidade racial e a valorização das diversidades presentes em nossa sociedade.

Compreender a educação integral como um meio para desenvolver plenamente o indivíduo e como concepção de educação vai além de ampliar a jornada escolar: é necessário que essa expansão seja acompanhada de práticas pedagógicas que incluam e valorizem as diferentes identidades e culturas. Nesse sentido, a educação integral surge como uma oportunidade de reverter desigualdades históricas, proporcionando um ambiente mais inclusivo e diversificado para todos os estudantes, especialmente para aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como estudantes negros e indígenas.

O Programa Escola em Tempo Integral apresenta diretrizes que buscam a inclusão e a valorização das diversidades, contudo, sua efetividade dependerá de um acompanhamento contínuo e da mobilização de recursos técnicos e humanos que garantam a formação de educadores preparados para lidar com as especificidades da EREER. Isso inclui a realização de seminários regionais, formações continuadas e a produção de materiais pedagógicos acessíveis que dialoguem com a realidade multicultural das escolas brasileiras. É preciso desconstruir currículos monoculturais em direção a uma justiça curricular nas escolas, por meio da construção de currículos mais contextualizados e plurais; e da reflexão sobre o poder de decisão daquilo que deve ser ensinado ou não.

Ainda que o caminho para a implementação integral da EREER seja longo e desafiador, as iniciativas já adotadas, como as políticas de equidade na alocação de matrículas e o estímulo ao diálogo intercultural, são passos importantes para a construção de uma educação inclusiva e transformadora. A valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, quando incluídas de forma transversal nos currículos, promove uma identidade mais plural e contribui para a desconstrução de estereótipos raciais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autoestima dos estudantes.

Portanto, as políticas públicas de tempo integral podem ser um instrumento para a transformação social, contudo, para que a Educação para as Relações Étnico-Raciais se concretize efetivamente, é fundamental que haja um compromisso de toda a comunidade escolar, dos gestores às famílias, passando por todos os níveis governamentais. Somente assim será possível garantir que as práticas educativas reflitam a riqueza e a pluralidade cultural do Brasil, promovendo uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil.** Associação Cidade Escola Aprendiz: São Paulo, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Publicacao-Educacao-Diretrizes-ERER-Diagramacao-VF.pdf>. Acesso em: 5 fev de 2025

_____. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jun. 2024

_____. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: DF, 2023.

_____. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: DF, 2023.

_____. Cartilha Escola em Tempo Integral. **Ministério da Educação**. Brasília: DF, 2023

_____. Guia para a elaboração da política de Educação Integral em Tempo Integral. **Ministério da Educação**. Brasília: DF, 2023

_____. Guia para a Alocação e Distribuição de Matrículas em Tempo Integral com Eficiência e Equidade. **Ministério da Educação**. Brasília: DF, 2023

_____. Base Nacional Comum Curricular/BNCC. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2017

_____. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa à melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental mediante ampliação da jornada escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 10 out. 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: DF, 2014.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da educação nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2008.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 249-259, 2010.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

GOMES, Nilma Lino. Educação Integral articulada com Educação para as relações étnico-raciais é uma proposta transgressora, 2024. Entrevista. **Centro de Referência em Educação Integral**, 2024. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/nilma-lino-gomes-educacao-integral-articulada-com-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-uma-proposta-transgressora/>. Acesso em 24 fev. 2025

_____. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012.

_____. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022

GONÇALVES, Petronilha Beatriz et al. Raça negra e educação 30 anos depois: memórias e legados. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. Ed. Especial, p. 12-31, 2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: planejamento e acaso, contexto nacional e local. **Revista Contemporânea de Educação**. V.14, 2019.

MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em Aberto**, v. 27, n. 91, p. 90-110, 2014.

MOTA, Patricia Flavia. Educação em Tempo Integral e as Desigualdades Educacionais: a produção de sentidos na implementação do Turno Único. 2022. 294 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, v. 12, p. 169-203, 2010.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001.

NEVES, Soraya Monteiro. Africanidade Nas Escolas Públicas Do Município de Manaus: Avanços e Desafios Para o Desenvolvimento de Uma Educação Integral Antirracista. **Revista Liberdade- A Filosofia, A Educação e Suas Interfaces**, v. 2, n. 1, 2021.

PROCÓPIO, Igor Vieira; FREGUGLIA, Ricardo Da Silva; CHEIN, Flávia. **Desigualdade de oportunidades na formação de habilidades**: Uma análise com dados longitudinais. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 326-348, 2015.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. SciELO- EDUFBA, 2010.

SCHWARCZ, Lilia. Lilia Schwarcz destrincha o Brasil racista e desigual e alerta: “é necessário que não naturalizemos os golpes cotidianos”. Entrevista concedida a Edimilson Cardial, João Jonas e Laura Rachid. **Revista Educação**, 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/09/09/lilia-schwarcz-brasil-racista/#:~:text=09/09/2021-,Lilia%20Schwarcz%20destrincha%20o%20Brasil%20racista%20e%20desigual%20e%20alerta,n%C3%A3o%20naturalizemos%20os%20golpes%20cotidianos%E2%80%9D&text=Em%20tempos%20da%20sociedade%20da,literatura%2C%20Jo%C3%A3o%20Jonas%20Veiga%20Sobral>.

TEIXEIRA, Otávio Henrique; TEIXEIRA, Evandro Camargos; CASSUCE, Francisco Carlos da Cunha. Disparidades e Similaridades Raciais e Formação das Expectativas Docentes no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e277889, 2024.