

SISTEMAS DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Patrícia da Silva Pereira
Doutoranda em Educação – PPGEDU/UFRGS

Resumo

O presente artigo analisa a formação continuada de professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir da compreensão de que sua efetivação constitui dever do Estado e responsabilidade dos sistemas de ensino. Por meio de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, examina os fundamentos constitucionais e infraconstitucionais que sustentam essa política pública, destacando a Constituição Federal de 1988 como marco jurídico precursor da ERER, posteriormente regulamentada pela Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Plano Nacional de Educação (PNE) e Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). O estudo dialoga com autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga, Carla Beatriz Meinerz e Vera Maria Candau, defendendo que a formação docente, embora indispensável à implementação da ERER, mostra-se insuficiente quando desenvolvida de forma isolada ou episódica. Argumenta-se que a consolidação da política depende da atuação da gestão educacional na organização de processos permanentes de planejamento, financiamento, institucionalização, acompanhamento, avaliação e capilarização da formação continuada nas redes de ensino. Conclui-se que o deslocamento analítico da formação docente para a gestão da formação amplia a compreensão sobre a implementação da ERER e evidencia que a efetividade dessa política pública está diretamente relacionada à capacidade institucional dos sistemas de ensino de garantir sua continuidade e alcance. Palavras-chave: Política pública; Formação continuada; Igualdade racial.

Palavras-chave: Política pública; Formação continuada; Igualdade racial.

Abstract

This article examines the continuing education of teachers in Ethnic-Racial Relations Education (ERRE), considering its implementation as both a duty of the State and a responsibility of education systems. It is a qualitative study based on bibliographic and documentary research that analyzes the constitutional and legal foundations supporting this public policy, identifying the 1988

Federal Constitution as the legal framework that preceded ERRE, later regulated by Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008, the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education, the National Education Plan (PNE), and the National Policy for Equity, Ethnic-Racial Relations Education, and Quilombola School Education (PNEERQ). The analysis demonstrates that teacher education, although essential for the implementation of ERRE, is insufficient when developed in an isolated or sporadic manner. It argues that the consolidation of this policy depends on the role of educational management in organizing 1 permanent policies for planning, funding, institutionalization, monitoring, evaluation, and the expansion of continuing teacher education throughout education systems. The study concludes that shifting the analytical focus from teacher education to the management of teacher education broadens the understanding of ERRE implementation by demonstrating that the effectiveness of this public policy is directly linked to the institutional capacity of education systems to ensure its continuity, scope, and quality.

Keywords: Continuing teacher education; Educational management; Ethnic- concludes that shifting the analytical focus from teacher education to the management of teacher education broadens the understanding of ERRE implementation by demonstrating that the effectiveness of this public policy is directly linked to the institutional capacity of education systems to ensure its continuity, scope, and quality. Keywords: Continuing teacher education; Educational management; Ethnic- Racial Relations Education.

INTRODUÇÃO

Em 2024, pela primeira vez desde a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, um diagnóstico¹ foi realizado pelo Ministério da Educação, como parte do novo Plano Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais

e Educação Escolar Quilombola/PNEERQ, avaliou os dados compilados pelo Diagnóstico Equidade, questionário respondido por Prefeitos ou Secretários de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. No total, todas as secretarias estaduais responderam ao diagnóstico e 5.474 secretarias municipais o fizeram. Isso resultou em uma taxa de resposta de 98%, o que se pode considerar muito alto para uma pesquisa tão ampla e necessária para um mapeamento deste padrão, num país de dimensões continentais como o nosso. Dentro deste mapeamento de implementação de EREER, um dos critérios foi sobre Formação Continuada de Professores, nestes últimos mais de 20 anos. Embora avanços importantes possam ser observados na produção acadêmica e nos dados de atuação de Estados e Municípios, na elaboração de materiais didáticos e na ampliação da oferta de cursos de formação, diversos estudos continuam apontando dificuldades na consolidação da EREER como política pública permanente e efetiva. Grande parte das análises existentes atribui essas dificuldades à insuficiência da formação inicial ou continuada dos professores. Essa interpretação, embora relevante, tende a concentrar a responsabilidade da implementação da

política no trabalho docente, relegando a segundo plano as atribuições institucionais dos sistemas de ensino e de seus gestores. Entretanto, a legislação educacional brasileira estabelece que a implementação das políticas públicas educacionais constitui responsabilidade compartilhada entre União, estados, Distrito Federal e municípios, sendo incumbência das equipes gestoras planejar, financiar, acompanhar, avaliar e garantir as condições necessárias para sua execução. No caso da EREER, essa responsabilidade extrapola a oferta eventual de cursos e exige a institucionalização de políticas permanentes de formação continuada articuladas ao currículo, ao planejamento e à gestão dos sistemas educacionais. É nesse contexto que o presente artigo propõe deslocar o foco analítico da formação docente para a gestão da formação, defendendo que a efetividade da EREER depende da atuação estruturante da gestão educacional. O objetivo deste estudo consiste em analisar os fundamentos legais que atribuem aos gestores educacionais a responsabilidade pela implementação da formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais, discutindo seu papel no planejamento, financiamento, acompanhamento, avaliação, capilarização e divulgação das ações desenvolvidas pelas

redes de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da legislação educacional brasileira e da produção científica sobre formação docente, gestão educacional e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Para desenvolver essa discussão, o artigo parte da análise dos fundamentos constitucionais e infraconstitucionais da formação docente em EREER, avançando para a compreensão da gestão educacional como condição para que essa formação se constitua como política pública permanente nos sistemas de ensino. Parte-se da compreensão de que a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais não se inaugura com a Lei nº 10.639/2003. Ao contrário, suas bases jurídicas encontram-se na Constituição Federal de 1988, especialmente nos princípios que orientam o direito à educação, o pluralismo de ideias e o reconhecimento das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Resgatar esse percurso histórico-jurídico constitui condição para compreender a responsabilidade atribuída aos sistemas de ensino na implementação da política.

A formação docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais como dever do Estado A consolidação da

Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como política pública educacional pressupõe compreender que a formação continuada de professores, em serviço, preferencialmente, não constitui uma iniciativa facultativa dos sistemas de ensino, tampouco uma responsabilidade individual dos docentes. No ordenamento jurídico brasileiro, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação integra o conjunto de deveres do Estado para assegurar o direito à educação com qualidade social, equidade e respeito à diversidade. Assim, a implementação da EREER ultrapassa o âmbito das práticas pedagógicas individuais e insere-se no campo das responsabilidades institucionais dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino. A Constituição de 1988 pode ser lida como o primeiro marco jurídico da futura Educação para as Relações Étnico-Raciais, ainda que essa expressão não estivesse consolidada naquele momento. Essa leitura histórica é sustentada por pesquisas recentes sobre a participação do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (CORBO, 2023).

Por óbvio, entendemos que termos eleito Constituintes negros não significou que todos estes estivessem comprometidos com os avanços legais necessários

nacionalmente, e nem com o Movimento Negro brasileiro e suas lutas históricas. Entre os Constituintes negros de 1987 mais conhecidos estão Benedita da Silva, Carlos Alberto Caó, Paulo Paim e/ou Edmilson Valentim (menos citado na pauta educacional). Mas a literatura recente mostra que a influência mais decisiva veio da atuação do Movimento Negro, especialmente de intelectuais como Lélia Gonzalez, Helena Theodoro e outros ícones do Movimento Negro Unificado/MNU. Essas lideranças participaram de audiências, elaboraram propostas e dialogaram diretamente com parlamentares durante a Constituinte de 1987, cumprindo sua tarefa ancestral de conquistar direitos expressivos sociais e educacionais, que sempre foram pauta desde os primeiros passos de liberdade de cativos e libertos.

A educação é um direito social previsto no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil e também está prevista nos arts. 205 a 214, na Seção I do Capítulo III do Título VIII que dispõe acerca da Ordem Social no texto constitucional. Por ser direito de todos e dever do Estado, nos últimos anos muitos esforços têm sido realizados para garantir a sua fruição por parte de ativistas e profissionais da educação, não obstante os cortes orçamentários realizados no que se

refere ao seu financiamento. (CANTO, 2022, p. 04)

A Constituição Federal, mesmo com muitas sugestões advindas da sociedade civil e dos constituintes, teve poucos artigos incluídos em seu texto final, ficando sua complementação para a criação posterior de regramentos infraconstitucionais. No roteiro de do texto, o Art. 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Parece genérico, mas, juridicamente, é o fundamento de todas as políticas educacionais posteriores já que inicia a ampliação dos conceitos das cláusulas pétreas arguidas no Art. 5º da mesma CF88, focando na obrigatoriedade do Estado, de seus Gestores, em parceria com as famílias. No Art. 206, as diretrizes se ampliam, listando ações e critérios de como se deve dar este ensino. Estes pontos são muito importantes, especialmente no que tange à igualdade de condições; liberdade de aprender e ensinar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A maioria dos trabalhos cita esses princípios apenas como fundamentos da educação

democrática, mas é perfeitamente possível interpretá-los como fundamentos constitucionais da EREER, sobretudo após as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08. Já no Art. 210, fala do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, focados na organização do Ensino Fundamental. Mesmo sendo um fundamento pouco explorado, é essencial pensar que isto organiza o pensamento dos princípios da EREER, focando na diversidade, riqueza histórico-cultural e amplitude continental do país. Nos incisos seguintes, ainda trata sobre o ensino religioso não obrigatório, e o ensino dos conhecimentos das culturas indígenas, dos Povos Tradicionais, em sua língua materna, já que para o restante da população é obrigatório o ensino em língua portuguesa, como meio de guarda de memória e história daqueles que aqui já estavam quando os colonizadores chegaram.

Esta proteção se amplia no Art. 215, pois ele determina que o Estado protegerá as manifestações culturais afro-brasileiras, e isso dialoga diretamente com o ensino da história e cultura afro-brasileira, pois educação e cultura são não apenas conceitos complementares, mas indissociáveis quando discutimos EREER. Os critérios de reconhecimento do patrimônio cultural brasileiro são explicitados no Art.

216, trazendo critérios como formas de expressão, modos de criar, de viver e de fazer, que são um enorme fundamento para EREER.

Os instrumentos educacionais como currículo, projeto político pedagógico e planos de aula devem estar comprometidos com a valorização, o reconhecimento e a afirmação das diversidades e diferenças (étnico-raciais; culturais; sociais; de gênero e sexualidade; religiosas; territoriais; socioeconômicas; e linguísticas), com o reconhecimento do racismo e das desigualdades e com a adoção de projetos e programas que possibilitem o enfrentamento a superação das desigualdades e ampliação da garantia dos direitos de aprendizagem com acessibilidade para todas as pessoas. É preciso ter intencionalidade nas temáticas e nomear o que precisa fazer parte do currículo universal, como: história; cultura; práticas; além de saberes e contribuições sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, africanas, afrobrasileiras, indígenas, de povos e comunidades tradicionais etc. (SANTOS, 2024, p. 79)

Numa Aula Magna do Curso Raça & Acesso à Justiça², do Programa Jane Beatriz, da Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção RS, em parceria com o Instituto Caminho, o

Dr. Hédio Silva Jr., magnânimo jurista, citou que as legislações atuais de EREER não se iniciaram com a publicação da Lei Federal nº 10.639 em 2003, mas na criação/publicação da Constituição Federal de 1988.

Isto porque os fundamentos básicos da história e cultura dos Povos Tradicionais e Originários foram incluídos pelos Constituintes e Movimentos Negros, mesmo que de forma mais esparsa, formaram a base para as legislações posteriores, que tiveram onde se ancorar e buscar argumentos para obrigar a sua publicação. Então, como ele mesmo nos afirmou, não estamos há 23 anos lutando para a implementação plena das premissas de EREER nas escolas do país, mas há 38 anos!

São quase quatro décadas tentando explicar algumas obviedades, e muitas necessidades no ambiente escolar, em especial para gestores que “se ensurdecem” politicamente. O Dr. Hédio partiu do Art. 242, que em seu §1º afirma que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” Este dispositivo é frequentemente apontado como o embrião constitucional da Lei nº 10.639/2003. Ele rompe com uma narrativa histórica

exclusivamente eurocêntrica ao exigir o reconhecimento das diferentes matrizes formadoras da sociedade brasileira. Mesmo não mencionando especificamente a população negra, nem determinando formação docente ou políticas curriculares detalhadas, essas dimensões, que são de obrigação dos gestores, seriam desenvolvidas posteriormente pela legislação infraconstitucional. Segundo Nilma Lino Gomes, a Constituição Federal de 1988 (“Constituição Cidadã”) representa um marco de resistência democrática, mas apresenta ambiguidades e limites no tratamento direto da questão racial, servindo, contudo, de base legal fundamental para o desenvolvimento posterior de leis de Ações Afirmativas e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

A atuação do movimento negro não pode, entretanto, ser compreendida no modelo estrito de análise dos movimentos sociais clássicos, como aqueles ligados ao mundo do trabalho. Para compreender esse movimento social é fundamental reconhecer como ele é capaz de mobilizar identidades, ancestralidades e saberes. O movimento negro atua como um educador que educa o Estado, a sociedade, a educação e reeduca a si mesmo no trato da questão racial. Seu protagonismo tem sido, portanto, decisivo

para o avanço do debate sobre a questão étnico-racial no Brasil (GOMES, 2017). A despeito das limitações da CF/88 no que concerne à garantia da radicalidade política no tratamento da questão racial, reivindicada pelo movimento negro ao longo da história social, política e educacional brasileira e, em especial, durante a ANC, é importante reconhecer, no marco dos seus 30 anos, que, enquanto constituição cidadã, o que se conseguiu garantir de avanço na luta antirracista no seu texto teve desdobramentos relevantes na luta por igualdade racial e por ações afirmativas. (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 15)

Essa leitura permite afirmar que a Lei nº 10.639/2003 não inaugura o compromisso jurídico do Estado brasileiro com a valorização da história e da cultura afrobrasileira. Ela representa, antes, a regulamentação educacional de princípios constitucionais estabelecidos em 1988 e das reivindicações historicamente apresentadas pelo Movimento Negro durante o processo constituinte. Os princípios constitucionais, entretanto, necessitavam ser traduzidos em diretrizes educacionais específicas. Esse movimento ocorre, inicialmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, posteriormente, com as alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a valorização dos profissionais da educação compreende, entre outros aspectos, a garantia de formação inicial e continuada, reconhecendo-a como elemento indispensável para a qualidade da educação básica.

Ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade pela promoção dessa formação, a LDBEN desloca a discussão da esfera individual para o âmbito das políticas públicas educacionais. Não se trata, portanto, de uma ação eventual ou complementar, mas de uma obrigação permanente do poder público, articulada à organização curricular, ao planejamento pedagógico e às finalidades da educação nacional. Esse compromisso adquire novos contornos com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008.

Ao alterar a LDBEN para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o legislador não instituiu apenas novos conteúdos curriculares, mas inaugurou uma política de enfrentamento ao racismo por meio da educação, ampliando o escopo já inaugurado na CF88. A efetivação dessas alterações pressupõe que os profissionais

da educação disponham de conhecimentos históricos, pedagógicos e políticos capazes de subsidiar práticas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com a superação das desigualdades produzidas pelo racismo estrutural. Dessa forma, a própria existência da legislação torna a formação docente uma condição indispensável para sua implementação.

Essa compreensão é aprofundada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), documento que atribui explicitamente aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e aos órgãos gestores a responsabilidade de assegurar processos permanentes de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As Diretrizes afastam qualquer interpretação segundo a qual a implementação da EREER dependeria exclusivamente da iniciativa individual dos professores, ao reconhecer que a transformação das práticas educativas exige políticas estruturadas de formação, produção de materiais didáticos, revisão curricular, acompanhamento e avaliação institucional. Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de

professores reforçam que a formação docente deve responder aos desafios contemporâneos da educação brasileira, incorporando os princípios da equidade, dos direitos humanos e da valorização da diversidade.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais deixa de constituir um conteúdo periférico, que nunca deveria ter se constituído com tal perfil, para integrar o conjunto das competências profissionais esperadas dos docentes da educação básica. Tal perspectiva evidencia que a preparação para o enfrentamento do racismo não pode ser compreendida como especialização destinada a alguns educadores, mas como dimensão constitutiva da profissionalidade docente, tarefa inserida no cotidiano do planejamento da gestão centralizada e do calendário anual escolar. No âmbito do planejamento das políticas públicas, tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) reafirmam a necessidade de promover ações sistemáticas de formação continuada, articuladas à produção de materiais pedagógicos, ao fortalecimento institucional das redes de ensino e à implementação de mecanismos de acompanhamento e

monitoramento. Em ambos os casos, observa-se que a formação é concebida como estratégia estruturante para a redução das desigualdades educacionais e para a garantia do direito à aprendizagem em uma perspectiva antirracista.

A literatura especializada converge com esse entendimento. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), ao discutir os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais, argumenta que a Educação para as Relações Étnico-Raciais demanda mudanças estruturais nas instituições educativas, exigindo revisão curricular, reorganização das práticas pedagógicas e compromisso político das redes de ensino. Na mesma perspectiva, Nilma Lino Gomes (2012; 2017) sustenta que a construção de uma educação antirracista depende da institucionalização de políticas públicas capazes de produzir transformações permanentes na cultura escolar, superando ações pontuais e descontínuas.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma

vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. Ao assumirmos essa postura é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, as desigualdades. Para se construir experiências de formação de professores/as que incorporem e visem a uma educação multicultural que respeite as diferenças é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas (GOMES; SILVA, 2006, p. 19-20).

Kabengele Munanga (2005; 2019) também evidencia que o enfrentamento do racismo na educação requer processos formativos consistentes, capazes de desconstruir imaginários racializados historicamente naturalizados na sociedade brasileira. Para o autor, o desconhecimento acerca da história da população negra, das relações raciais e das formas contemporâneas de discriminação compromete a capacidade da escola de cumprir sua função social, tornando a formação docente requisito fundamental para a implementação das políticas de igualdade racial.

No campo específico da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Meinerz (2017; 2024) destaca que a implementação da legislação exige compreender a EREER como política educacional transversal, e não como temática restrita ao currículo de História ou às atividades desenvolvidas em datas comemorativas. Essa perspectiva amplia a compreensão da formação continuada, atribuindo-lhe a função de promover mudanças nas concepções pedagógicas, nos processos de gestão e na organização institucional das redes de ensino.

Tal preceito é a base para o entendimento da recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam de

colocar no cenário do ensino de História uma série de temáticas sensíveis e controversas, pautadas por movimentos sociais organizados, cuja luta em torno da reivindicação de equidade na relação com suas histórias e memórias pode ser compreendida como um imperativo moral⁵ que ultrapassa os limites do conhecimento científico e do conhecimento escolar. As aplicações e implicações dessas Leis possivelmente serão suscetíveis de muitos estudos e debates por um longo período de tempo, justapondo variadas posições.

A reflexão aqui ensejada se encontra no contexto desses estudos e aponta para dois elementos específicos da recepção das regras promulgadas, no contexto da educação escolar e do ensino de História no Rio Grande do Sul: por um lado, o afeto à causa, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro lado, a tendência à construção de novas estereotípias nas práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos a partir dessa legislação e diretrizes correlatas. Para desenvolver tais elementos opto por explicitar algumas características singulares das relações étnico-raciais no Brasil sulino. (2017, p. 4)

De forma convergente, Candau (2008; 2020) defende que a formação

docente comprometida com uma perspectiva intercultural crítica deve possibilitar a problematização das desigualdades, dos preconceitos e das relações de poder que estruturam os processos educativos.

A formação deixa, assim, de restringir-se à atualização de conteúdos, assumindo o papel de processo permanente de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Em conjunto, o marco legal e a produção acadêmica evidenciam que a formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui um dever do Estado e uma responsabilidade institucional dos sistemas de ensino. Mais do que ofertar cursos esporádicos, cabe às redes educacionais estruturar políticas permanentes que garantam condições para que professores e demais profissionais da educação desenvolvam competências necessárias à implementação da legislação.

Essa compreensão desloca o debate da responsabilização individual dos docentes para a responsabilidade pública da gestão educacional, abrindo caminho para discutir a formação continuada como dimensão estratégica da gestão da ERE

— questão que será aprofundada na seção seguinte.

A gestão educacional como condição para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e sua ampliação pela Lei nº 11.645/2008 representaram importantes avanços no reconhecimento da diversidade étnico-racial como princípio estruturante da educação brasileira, que alavancaram muitas outras Normativas correlatas. Entretanto, a experiência acumulada ao longo de mais de duas décadas evidencia que a existência de um marco legal, por si só, não assegura sua implementação efetiva nas escolas. Conforme demonstram estudos sobre políticas públicas educacionais³, a distância entre a formulação normativa e sua materialização nas práticas escolares constitui um dos principais desafios da gestão educacional, especialmente quando as políticas exigem mudanças curriculares, reorganização institucional e transformação de culturas escolares historicamente consolidadas, como se pode comprovar no Relatório do PNEERQ, onde a Média do Índice Estadual de Formação de EREER ficou em 50,7%, e nas Redes Municipais, em apenas 20,4%.

Nesse contexto, a formação continuada dos profissionais da educação assume posição estratégica, mas não

suficiente como deveria ser, numa posição de centralidade. Ainda que amplamente reconhecida pela literatura como elemento indispensável para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a formação produz resultados limitados quando ocorre de maneira episódica, desvinculada do planejamento institucional ou sem mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação.

A realização de cursos, seminários ou palestras isoladas dificilmente altera práticas pedagógicas sedimentadas, sobretudo quando as escolas não dispõem de suporte institucional para incorporar os conhecimentos produzidos aos seus projetos pedagógicos e às suas rotinas administrativas. Essa constatação permite deslocar o debate da formação docente para uma dimensão ainda pouco explorada na produção acadêmica: a gestão da implementação da política. Como observam autores que investigam a implementação de políticas educacionais, a efetividade de uma política pública depende menos da existência formal da norma e mais da capacidade dos sistemas de ensino de criar condições administrativas, financeiras, pedagógicas e organizacionais para sua execução. Nesse sentido, a gestão educacional deixa de ocupar um papel meramente operacional para assumir

função estruturante na transformação das diretrizes legais em ações permanentes no cotidiano das redes de ensino.

A própria legislação brasileira indica esse caminho ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade de garantir condições para o desenvolvimento das políticas educacionais. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola não direcionam suas determinações exclusivamente aos professores. Os verbos predominantes nesses documentos — assegurar, promover, implementar, garantir, apoiar, acompanhar, monitorar, avaliar e fomentar — são dirigidos aos órgãos gestores e às instituições responsáveis pela organização dos sistemas educacionais.

Essa característica revela que a implementação da EREER constitui responsabilidade institucional do Estado e não apenas compromisso ético dos docentes.

Sob essa perspectiva, a formação continuada passa a ser compreendida como uma política pública dependente de

processos permanentes de gestão. Não basta oferecer oportunidades formativas; é necessário planejar sua realização, definir prioridades, prever recursos financeiros, constituir equipes responsáveis pela coordenação das ações, produzir materiais pedagógicos, acompanhar sua execução, monitorar seus resultados e avaliar seus impactos sobre o currículo e as práticas escolares. A ausência de qualquer uma dessas dimensões compromete a continuidade da política e favorece sua redução a iniciativas pontuais, frequentemente concentradas em datas comemorativas ou em ações desenvolvidas por iniciativa individual de alguns profissionais. Esse entendimento aproxima-se das discussões sobre institucionalização das políticas educacionais, segundo as quais programas permanentes exigem a constituição de estruturas administrativas capazes de garantir estabilidade, continuidade e memória institucional. No caso da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a institucionalização pressupõe que a formação continuada deixe de depender exclusivamente do interesse pessoal de gestores ou professores e passe a integrar os instrumentos formais de planejamento das redes de ensino, incluindo planos plurianuais, planos municipais e estaduais de educação, programas de formação,

previsão orçamentária, indicadores de monitoramento e mecanismos sistemáticos de avaliação. Nessa perspectiva, propõe-se compreender a gestão da formação em EREER como um conjunto articulado de processos que envolvem: a) planejamento das ações formativas a partir do diagnóstico das necessidades da rede; b) definição de cronogramas compatíveis com o calendário escolar; c) destinação de recursos financeiros para formação, aquisição de materiais e apoio às escolas; d) constituição de equipes técnicas responsáveis pelo acompanhamento da política;

e) monitoramento contínuo da implementação nas unidades escolares; f) avaliação dos resultados produzidos e dos impactos sobre o currículo; e g) divulgação das experiências exitosas, fortalecendo a circulação de práticas e a construção de uma cultura institucional comprometida com a educação antirracista. Essa proposição amplia a compreensão tradicional da formação continuada ao situá-la como uma dimensão da gestão educacional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de EREER de 2004. Sob esse enfoque, a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor em sala de aula e passa a ser reconhecida como resultado da

capacidade institucional dos sistemas de ensino de organizar, sustentar e avaliar políticas permanentes de promoção da igualdade racial. É nesse deslocamento analítico que se insere a presente pesquisa, ao defender que a efetividade da EREER depende da constituição de referenciais específicos para sua gestão, capazes de articular planejamento, financiamento, acompanhamento e avaliação como dimensões indissociáveis da implementação da política educacional. A gestão da formação constitui o conjunto de decisões políticas, administrativas e pedagógicas que asseguram a continuidade, a institucionalização e a efetividade das políticas de formação continuada, criando as condições para que a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais deixe de depender da iniciativa individual dos docentes e passe a integrar as responsabilidades permanentes dos sistemas de ensino. A institucionalização da formação continuada pode ser observada em experiências desenvolvidas por redes públicas de ensino. Entre elas, há uma experiência importante de ser retratada neste trabalho é a Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino

de Porto Alegre – Resolução nº 24, de 2022 do Conselho Municipal de Educação/CME-POA, que em seu Art. 26, fixa que “as escolas e as instituições devem reservar, no mínimo, 25% das formações para EREER aos e às profissionais da educação”, determinando um percentual bastante substancial para que todas as demais disciplinas, etapas e modalidades repensem seus conhecimentos, práticas e planejamentos. Para além disto, amplia seu escopo de organização destas Formações, em seus Art. 27 e 28:

Art. 27 As escolas e instituições escolares devem proporcionar palestras, encontros e reuniões com os movimentos sociais negros, indígenas,

quilombolas e demais grupos discriminados para todos os segmentos da Comunidade escolar. Art. 28 O espaço escolar deve ser organizado de modo a dispor de artefatos culturais afro-brasileiros, africanos, quilombolas e indígenas, para valorizar a diversidade brasileira, de modo a compor uma ambiência racial para a diversidade. No ano de 2015, por motivo da construção do Plano Municipal de Educação, por semanas à fio, Professores e Comunidade Escolar já haviam incluso no texto várias Metas que preconizavam a forma como a EREER deveria ser gestada, financiada, organizada e avaliada. E isto

seguir no momento de organização das DCMs de EREER, em 2022, com reuniões ampliadas, e até Audiências Públicas na Câmara Municipal, pois havia uma preocupação grande de que as Formações fossem entendidas como uma parte crucial da Gestão Educacional da cidade. E, para além disto, nesta mesma Normativa, há a institucionalização dos EEABIs – Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas, em todas as Escolas da Rede Municipal, como Núcleos de Gestão de EREER descentralizada, conforme disposto no Art. 24 e 254, e que depois foi ampliado pela Lei Municipal nº 14.460 de 2026.

Considerações finais A análise do marco legal e da produção acadêmica evidencia que a formação continuada de professores constitui condição indispensável para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER, no Brasil. Entretanto, os próprios dados do Diagnóstico Equidade (BRASIL, 2024) revelam que a existência de dispositivos legais e a oferta de ações formativas não têm sido suficientes para assegurar a efetivação da política em todas as redes de ensino, tanto estaduais como municipais. Essa constatação desloca a discussão da necessidade da formação para as condições que possibilitam sua permanência, abrangência e efetividade,

bem como a pressupõe como base para os planejamentos e avaliações sistêmicas. Sob essa perspectiva, defende-se que a formação docente, embora imprescindível, não transforma, isoladamente, a realidade escolar, ainda mais se esta não forem perenes. A incorporação da EREER ao cotidiano das instituições de ensino depende da atuação articulada da gestão educacional centralizada e das escolas, responsável por planejar políticas de formação, estabelecer cronogramas permanentes, destinar recursos

Art. 24 O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Quilombolas e Indígenas e demais colegiados das escolas e instituições deverão identificar e combater casos de racismo, discriminação e injúria racial nas dependências escolares, utilizando intervenções pedagógicas de mediação e, quando necessário, remeter às instâncias adequadas para que sejam tomados os devidos procedimentos legais.

Art. 25 A carga horária mínima para a EREER a ser trabalhada nas escolas e instituições será de 25 horas anuais.

financeiros suficientes e à tempo, constituir equipes técnicas, acompanhar a implementação das ações, monitorar seus resultados e avaliar seus impactos sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Essas atribuições não representam iniciativas

acessórias, mas constituem deveres decorrentes da própria legislação educacional brasileira, que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela implementação das políticas públicas educacionais. Nessa direção, a gestão educacional assume papel estruturante na consolidação da formação continuada em EREER. É ela que assegura a continuidade das ações para além de iniciativas individuais ou de mudanças de governo; garante recursos financeiros e materiais para sua execução; institucionaliza a política por meio de planos, normativas e programas permanentes; promove sua capilarização em todas as unidades escolares da rede; e estabelece mecanismos de acompanhamento e avaliação capazes de qualificar continuamente os processos formativos. Sem esses elementos, a formação tende a restringir-se a eventos pontuais, frequentemente concentrados em datas comemorativas, produzindo impactos limitados sobre a organização curricular e sobre a cultura institucional das escolas. Assim, propõe-se compreender a formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais não apenas como uma estratégia de desenvolvimento profissional docente, mas como uma política pública cuja efetividade depende da capacidade

dos sistemas de ensino de organizá-la, sustentá-la e avaliá-la de forma permanente. É nesse sentido que se defende que a gestão educacional não constitui um elemento complementar da política de formação, mas a condição que possibilita sua institucionalização e sua efetiva implementação nas redes de ensino. Defender a formação continuada de professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais implica reconhecer que ela não se reduz à oferta de cursos ou ações formativas esporádicas. Trata-se de uma responsabilidade pública cuja efetividade depende da capacidade dos sistemas de ensino de planejar, financiar, institucionalizar, acompanhar e avaliar permanentemente essa política. Assim, desloca-se o foco da responsabilização individual do docente para o compromisso institucional da gestão educacional, condição indispensável para que a EREER se consolide como princípio estruturante da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. Revista Espaço do Currículo, v. 13, nº Especial: PESQUISA EM CURRÍCULO E DIFERENÇA: debates em um contexto de proeminências conservadoras. Universidade Federal da Paraíba, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>.

CANTO, Vanessa Santos do. Lélia Gonzalez, Helena Theodoro e a Educação das Relações Étnico-Raciais na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88: por um Constitucionalismo Amefricano ou um Direito de tipo nosso. *Revista Quaestio Iuris.*, Rio de Janeiro, Vol. 15, N.04., 2022, p. 1907-1927.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos Currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Políticas Públicas para a Diversidade. *Revista Sapere aude*. Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017. ISSN: 2177-6342.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 928-945, out.-dez., 2018. GOMES, Nilma Lino.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). O Desafio da Diversidade. In: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2ª edição, p. 13-34. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Revista Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, ISSN: 0100-3143 ISSN: 2175- 6236.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília, Ministério da Educação/MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Pernambuco. Tribunal de Contas de Pernambuco. Cartilha étnico-racial: orientações para a comunidade escolar. Boas práticas para implementação da educação das relações étnico-raciais. Departamento de Educação e Cidadania — Recife: Gerencia de Educação 1, 2024.

SANTOS, Jaqueline Lima (org.). Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil. Associação Cidade Escola Aprendiz. 1ª edição São Paulo/SP: 2024.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnicoraciais no Brasil. *Revista Educação Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

STRÖHER, Carlos Eduardo. MEINERZ, Carla Beatriz. “Brincadeiras, mas nunca com o desejo de magoar a pessoa”: reflexões sobre o racismo recreativo e sua associação com o bullying.

Revista Educação por Escrito, Porto Alegre, v.
15, n. 1, p. 1- 15, jan.-dez. 2024.