

# VIII

## FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO NAS/DAS ESCOLAS\*

*Cíntia Maria Seibert Santos*

### Introdução

A formação continuada de profissionais que atuam diretamente com o processo formativo de crianças, adolescentes e jovens, é entendida nessa reflexão como ato importante e necessário à revisão de posturas e práticas docentes e curriculares adotadas nas escolas e na relação com-o-outro, quando pensamos a escola enquanto um espaço de sociabilidades, de construção de vínculos, produção e ressignificação de saberes e um dos espaços responsáveis pela formação dos sujeitos por ela atendidos, que tem uma função necessária ao processo vital da sociedade e do mundo, além de ser um lócus privilegiado de discussão e problematização sobre o seu papel social, sobre currículo e formação cidadã dos sujeitos.

A disposição dos sujeitos para rever valores é fundante em um processo etno e auto formativo, onde a experiência aprendente se dá no sujeito em formação, uma combinação de desejos dos sujeitos para enfrentamento e superação de práticas equivocadas, racismo e sentimento de pertencimento aos processos formativos, contribuindo para provocar mudanças de concepções que acompanham as transformações do processo histórico e cultural das sociedades contemporâneas. Daí ser relevante ter um projeto de formação continuada nas escolas que traz a integração dialética das diferenças e enfoque multicultural em suas pautas formativas. E, nessa perspectiva, buscar estratégias de combate às violências, inclusive ao racismo na escola, em nome dos princípios democráticos, de promoção da igualdade de direitos, do respeito às diferenças individuais e grupais.

O racismo é uma prática secular e, na sociedade brasileira, mantém a população negra em péssimas condições socioeconômicas, de igualdade de direitos. E, como a maioria dos conceitos, e o de raça, como afirma Munanga (2004 p. 1), “[...] tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial.” E o racismo, criado por volta de 1920, “[...] enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum.” (MUNANGA, 2004, p. 7). O autor lembra que, quando este conceito é utilizado no nosso cotidiano, não atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções conta o racismo.

Santos (2002, p. 45) lembra que, “[...] mesmo antes da elaboração da noção de raça como algo que diferenciava grupos de sujeitos no mundo, a cor negra já possuía

---

\* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.122-135

características negativas.”. A autora pauta-se em Cohen (1980) para destacar o exemplo de emprego do racismo no mundo grego, na antiguidade clássica, que utilizou este tipo de preconceito e emprego de valores negativos para separar branco de negro. O branco simbolizava a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade e o negro sugere mácula tanto moral quanto física.

Nesse sentido, a formação continuada de professor, que contribui para provocar mudanças de concepções e acompanham as transformações do processo histórico e cultural das sociedades contemporâneas, e possibilita esta reflexão, é entendida enquanto processo contínuo, etno e auto formativo e rompe com paradigmas de formação enquanto “treinamento”, “capacitação”, produção em série, reduzindo-a a dispositivos técnicos de “aprendizagem”, para dar lugar ao protagonismo dos sujeitos que, em diálogo com suas experiências, vivências e saberes e problematizando a realidade, adentra na relação multiculturalismo, currículo e formação continuada, e busca respostas às questões que emergem do cotidiano.

Para Munanga (2010), a construção de uma educação democrática, que visa a promoção da igualdade de oportunidades entre os diferentes deve ser combinada com uma educação multicultural e antirracista no processo de formação da cidadania. Por isso, é importante implementar políticas de educação multicultural no sistema de ensino brasileiro e buscar estratégias para superar o racismo na escola.

Segundo a percepção de Silva (2005, p. 22), torna-se necessário refletir sobre as invisibilidades do currículo e de que modo, podem vir a ser objeto de investigação na prática educativa dos professores e acredita que é importante desmontar os estereótipos e este deverá ser “[...] um dos objetivos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais.”.

Projetos de formação continuada elaborados e desenvolvidos no âmbito escolar, em diálogo com os sujeitos escolares, problematizando o cenário perverso de preconceitos, ainda presente nas escolas e às vezes por ela reproduzido, devem ser potencializados, pois, esse cenário, quando silenciado e negligenciado pelos sujeitos, torna-se ainda mais agravante e, por isso, a discussão sobre currículo, desigualdade e preconceitos, deve ser uma reflexão que vem para o cerne de processos formativos, evitando reprodução de práticas abissais, de negação e de ausência de humanidade para os Outros sujeitos, nos espaços escolares

As reflexões aqui não têm por intenção atribuir aos sujeitos escolares a única responsabilidade por mudanças significativas nas escolas para a educação multicultural, para a ética da alteridade, mas entender que, estes sujeitos, quando diante de oportunidades de discutir essas temáticas em processos etno e auto formativos, podem contribuir significativamente para um pensar e agir mais autônomo dos sujeitos, ao colocar o ato e as condições de/para aprender em movimento, que consideram a formação para tolerância, para o consenso, no enfrentamento e combate de violências, racismo e conflitos sociais.

Por que trazer, então, reflexões sobre currículo? Estudos que abordam currículo e formação continuada, destacam a indissociabilidade entre estes. A partir de Macedo (2015, p. 746, grifo do autor), que entende currículo como “[...] um dispositivo educacional poderoso resultante da *multicriação implicada* de professores, via seus pertencimentos e suas

afirmações socialmente referenciadas.”, ampliamos aqui a compreensão de, não apenas serem os professores sujeitos e atores curriculantes em processos formativos, mas, também, os demais sujeitos escolares.

## **A educação para a multiculturalidade nos processos de formação continuada de professores**

A formação continuada de professores tem sido tema de estudos e pesquisas na contemporaneidade, e se inserem em uma perspectiva onde os saberes docentes, plurais, são problematizados no âmbito de tais formações.

Segundo Tardif (2014), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, assim, entende que os saberes docentes, que brotam de suas experiências e que por ela são validados, vão constituindo os saberes, por ele chamado, de experienciais ou práticos. Por isso, é importante não confundir formação com instrução, como apenas um momento de capacitação, treinamento, aprimoramento, entre outras definições parecidas, ambíguas, imprecisas.

Para Macedo (2015, p. 742)

Na medida em que a formação é confundida com instrução, com treinamento ou capacitação, com o tão propalado processo ensino-aprendizagem, com ação curricular vista como uma mecânica, com o racionalismo educacional, esta não se predispõe a considerar as manifestações da fantasia nesses processos e, com tanto mais razão, no sistema educativo. Entretanto, neles, como naqueles, o imaginário intervirá de maneira muitas vezes preponderante, de forma transgressora, deslocando, traindo.

Vale destacar que, contextualizar a formação continuada e ressignificá-la a partir dos saberes dos sujeitos professores, ao se discutir currículo e multiculturalismo, tal formação, nas escolas, extrapola as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula, para atingir as práticas pedagógicas e o currículo da escola, e que envolve o fazer de demais sujeitos que nela atuam. Portanto, estes devem participar de processos formativos que buscam instituir uma nova cultura escolar.

Para Miranda (2011, p. 171),

Para transformar os saberes e as práticas docentes e instituir uma nova cultura escolar, a formação continuada precisa ser concebida, principalmente no contexto onde foi gerada a demanda, ou seja, na escola, local privilegiado de (trans)formação. Nesse sentido, as propostas devem resultar da análise dos conflitos existentes, da busca coletiva por novas possibilidades de ação e, principalmente, do compromisso com a educação e com a cidadania.

A reflexão teórica sobre temas relativos à educação para a multiculturalidade nos processos de formação continuada de professores e demais sujeitos escolares no âmbito da escola, não só revela atenção à formação para a cidadania, valorização de diferentes culturas, como abre espaço para redução e combate de intolerâncias e práticas com ausência de respeito a si próprio e ao outro, uma das preocupações dos estudiosos de currículo, promovendo diálogo com o que está preconizado na legislação nacional que, desde a Constituição Federal de 1988, traz a indicação de uma educação para o desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para o exercício de cidadania ativa e sua qualificação para o trabalho.

Arroyo (2014, p. 230), inspirado nos movimentos sociais dos campos que expressam a importância de fazer do conhecimento objeto de conquista, que repolitiza o conhecimento, defende que escola é mais do que escola, e que, os coletivos em movimento, buscam outros significados para o conhecimento e suas instituições como “espaços de copresença”.

[...] o direito ao conhecimento adquire outros significados políticos. Não de acesso ao conhecimento tal como pensado na função segregadora abissal, no padrão de poder/saber que classifica os coletivos e seus conhecimentos em verdadeiros ou falsos, em racionais e irracionais, na linha de lá, onde só existem crenças, magia, falsidades e, na linha de cá, onde existem verdades, conhecimento real. Ao lutar por espaços do conhecimento os coletivos em movimentos não se pensam no lado de lá do falso à procura do verdadeiro no lado de cá. Pensam-se sujeitos de saberes, modos de pensar verdadeiros.

Nesse sentido, a escola, os sistemas educacionais, as práticas pedagógicas e os currículos, precisam ser pensados e tratados de outras formas. Os estudantes que chegam às escolas, participam de uma cultura, a de sua família, de sua comunidade local, de seu bairro, enfim, trazem para esses espaços, a sua cultura. Uma escola atenta a essa diversidade, busca, em suas propostas pedagógicas, interação cotidiana entre os sujeitos e o seu currículo, romper com a visão homogênea a qual a docência está preparada, para olhar cada sujeito como indivíduo distinto, como Outro. Para Arroyo (2014), é preciso o debate sobre o que há de revolucionário para o pensar e o fazer pedagógico nas presenças consciências dos Outros Sujeitos na agenda política, social, cultural e pedagógica. E, para Munanga (2014, p. 35),

Em vez de opor igualdade e diferença, é preciso combiná-las para poder construir a democracia. É nessa preocupação que se coloca a questão do multiculturalismo, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre si.

Trazer a formação continuada para todos os profissionais que atuam nas escolas, em seus espaços específicos de atuação, e inserir nestes espaços formativos temáticas emergentes no seu currículo, de enfrentamento e resistência às pedagogias de inferiorização, subalternização, que destroem saberes, valores, memórias, culturas e identidades coletivas,

oferta às escolas possibilidades de alcance de pedagogias que valorizem a formação da cidadania, autonomia e dignidade humana. Severino (2003, p. 73) afirma que

[...] é preciso ter presente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. O que constitui, pois, a característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva.

Sabe-se que educação é crescentemente importante para a formação dos sujeitos, mas destaca-se aqui uma educação que transforma, que empodera, que emancipa, ao passo que traz desafios para tal implementação nas escolas. De que maneira podemos nos posicionar contra a cultura dominante e construir nossas próprias identidades? Como a escola deve reconstruir seu projeto pedagógico que reconheça a diferença e as múltiplas formas de diversidade?

Para Morin (2003, p. 11) “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.”, e é nesse sentido que se almeja uma aprendizagem autoformativa cidadã, que autoriza os sujeitos a assumirem a condição humana, que ensina a viver, e o conhecimento adquirido vai se transformando em sapiência.

A escola enquanto um dos espaços de formação dos sujeitos escolares, necessita de um pensamento educacional crítico, de uma reflexão que abranja um campo filosófico mais amplo para efetivamente contribuir com uma comunidade profissional de aprendizagem, que implique os sujeitos escolares em reflexões e implementação de propostas mais qualitativas nas interações com os estudantes e com a comunidade local, frente ao desafio de lidar com sujeitos com necessidades multiculturais, além de fortalecer uma pedagogia de vínculos, de ternuras, que valoriza a formação de sujeitos pautada em valores éticos, individuais e coletivos.

A formação continuada dos sujeitos escolares para uma educação multicultural, a polissemia de significados de multiculturalismo e os desafios que o caráter multicultural da sociedade coloca para a educação e para estes, oferece contribuições para se pensar de que multiculturalismo estamos falando. Moreira (2013), retoma as posições quanto às concepções de multiculturalismo em relação a diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade: multiculturalismo conservador- a elite branca busca construir uma cultura comum, pressupondo a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais; multiculturalismo liberal – considera que todos têm a mesma capacidade intelectual e por isso condições para competir e ascender na sociedade capitalista; multiculturalismo liberal de esquerda – aceita as diferenças entre as raças, mas considera que a visão liberal de igualdade negligencia importantes características que diferem uma raça de outra; e o multiculturalismo crítico –

rejeita o foco liberal na igualdade entre as culturas como ênfase na diferença, e enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade.

A formação continuada etno e autoformativa, deve ser entendida como fenômeno que extrapola as experiências pedagógicas e escolares. No entanto, as opções e intenções das pautas formativas *in loco*, quando são orientadas por um currículo e objetivos claros, na relação com os saberes formativos eleitos, e cada pessoa sendo objeto e sujeito da formação, vai sendo impulsionada em direção a um saber-ser, saber-pensar, saber-fazer, saber-ser-sociocultural que reorienta as dimensões do nosso saber-viver-com os outros.

Para Josso (2004, p. 97),

[...] os saberes servem-nos a propósito de tudo, explícita ou implicitamente, para nos confirmar uma opinião, para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar. Para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação.

Quais conteúdos têm sido estudados/debatidos nas escolas, em seus processos formativos, com os profissionais que nela atuam? Qual tem sido o referencial das motivações das práticas pedagógicas e curriculares das/nas escolas?

A Rede Municipal de Educação, do município de Salvador, Bahia, traz em seus Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais e para os Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões sobre a importância de uma formação dialógica para a construção de uma cidadania afirmativa, destacando a importância da formação de crianças, adolescentes e jovens para construção de uma consciência cidadã, e o papel fundamental do professor, considerado como “[...] referência das mais significativas para que esta consciência se processe dentro da escola, no seu fazer escolar e, particularmente quando se trata de alunos de Anos Iniciais e Anos Finais do Fundamental.” (SALVADOR, 2019, p. 20).

A formação continuada em processo de reflexão, diálogo, estudos e identificação das reais necessidades e prioridades das escolas, no enfrentamento às questões de preconceitos e de ausência de respeito ao outro, são debates significativos, pois os estudantes e os sujeitos que da escola fazem parte, precisam, em um ambiente multicultural, desenvolver competências, em uma perspectiva multicultural, autoconsciência, autorrespeito e respeito a grupos culturais diferentes. Essa perspectiva apresenta, além da dimensão técnica e conceitual de um processo formativo, a caminhada, os percursos e saberes de sujeitos que se mobilizam na relação com-o-outro para a construção de relações de reciprocidades, de vínculos e respeito.

Quais os princípios inerentes à elucidação de relações de reciprocidades e respeito em processos formativos, possibilitando a construção de socialização e compreensão da diversidade cultural? Para Ferrari (2018, p. 164), “[...] abordar multiplicidade cultural é uma temática complexa e desafiadora, pois os alunos dialogam com experiências e memórias

pautadas numa subjetividade, ou seja, pelo meio em que se relacionam ou por seus valores e perspectivas.”.

Preocupações com essas questões são aqui apresentadas a partir de diálogo entre as relações escola, currículo e formação continuada dos sujeitos escolares para a promoção do respeito e valorização das diversidades e reelaborações de posturas e práticas de cada sujeito. Nesse sentido, a formação continuada entra em cena como disparador de possibilidades para quebrar silêncios, invisibilidades, e provocar discussões, por muito tempo veladas em nossas escolas sobre posturas de tratar o outro como não-sujeitos, o preconceito cordial, o silêncio, o não-dito, característica do racismo à brasileira, conforme nos diz Munanga (2015).

Uma concepção clara do que se espera da escola e da educação, a fim de que cada sujeito apreenda que os espaços/tempos da escola podem e devem estar comprometidos com um digno e justo viver, pode contribuir, de forma significativa, para a intencionalidade das temáticas escolhidas e para o planejamento de propostas de formação continuada, em perspectiva etno e autoformativas, na escola.

## **Desafios e possibilidades para a educação multicultural nas escolas**

A natureza da organização da escola é baseada em valores e na relação com o currículo. É sabido que os sujeitos escolares são influenciados por certas crenças e práticas que interferem em suas experiências educacionais, percepção e estruturação destas. E, por essa perspectiva, reflete-se e problematiza-se currículo como possibilidade de gerar emancipação, com relação indissociada de processos de formação continuada dos sujeitos no lócus da escola, possibilitando a estes a sua autocompreensão e significados. As engrenagens que envolvem o currículo.

Arroyo (2013) chama a atenção para o aspecto do termo currículo ainda não fazer parte do vocabulário pedagógico de professores, em sua integralidade, e a ser um referente em seu universo de preocupações, sinalizando para o fato de que as preocupações com currículo, muitas vezes, adentram os espaços escolares como algo externo, do governo ou da academia. O diagnóstico de sombras da escola em crise – baixa qualidade, desatualização de conteúdos, despreparo de professores, alto custo e a imagem negativa do trabalho pedagógico, vem muitas vezes precedido de propostas inovadoras, que chegam às escolas de forma verticalizada, como “respostas” à crise da escola (ARROYO, 2013). Essa perspectiva pode contribuir para que não se efetive nas escolas práticas pedagógicas autônomas em processos de formação continuada, frente às políticas de “requalificar” os professores e, conseqüentemente, as práticas docentes. Nesse sentido, problematizamos currículo em sua dimensão multicultural, interdisciplinar e intercultural como componente necessário aos processos de formação continuada dos professores e demais sujeitos escolares.

Para Antônio Flavio Moreira (2001), o currículo é um instrumento privilegiado e que possibilita a implementação de perspectivas e práticas multiculturalmente orientadas quer na educação formal, quer na educação não-formal, e considera a potência que a escola tem para formar indivíduos não conformistas transgressores e comprometidos com o combate de toda e qualquer opressão, e anunciar novos tempos.

Sacristán (2013), destaca que, em sua implementação, o currículo não pode deixar de pretender o alcance de alguns fins de caráter educacional, direitos dos alunos e compromisso do professor de: ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos; transformar os sujeitos em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis; fomentar nos sujeitos posturas de tolerância; consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo em suas relações com os demais e em suas atuações; torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar a valorização do outro, de cada grupo, cultura, país, estilo de vida.

Assim, é importante questionar os currículos, provocando um movimento da área curricular de saída de inércia, para o desenvolvimento de práticas emancipadoras. Giroux (1997, p. 45) afirma que esse debate não é novo, ainda que muito se tenha para avançar, pois o conhecimento, nos moldes curriculares ainda presentes em nossas escolas, perde-se a dimensão subjetiva do saber,

[...] o conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado.

No tensionamento, dessas questões, vem para o debate das/nas pautas formativas, é condição necessária para pensar o humano, os Outros Sujeitos, a multiculturalidade. A formação continuada desses sujeitos transformada em “[...] espaço de aprendizagem do estabelecimento de elos entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo [...]” (MOREIRA, 2013, p. 89).

Que tipo de educação precisamos hoje? Seguramente, uma educação que forma novos cidadãos com base na valorização da riqueza de nossas diferenças e de nossa diversidade em todos os sentidos; uma educação construída a partir de novas ferramentas pedagógicas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, etc.; uma educação que respeite o outro diferente e todas as diferenças que constituem a diversidade biológica, cultural, de gênero ou de sexo, de religião, etc.

Enfoque multicultural crítico nos currículos e os desafios do caráter multicultural da sociedade, oferecem às escolas possibilidades para refletir sobre discriminações sociais de classe, raça, gênero e como tais dinâmicas afetam a construção de conhecimentos, valores e identidades nas escolas (MOREIRA, 2013), bem como os seus efeitos sobre a vida dos sujeitos. A luta defendida no interior do multiculturalismo crítico para que transformações sociais ocorram, requer imposição de “[...] um projeto coletivo que aglutine os interesses dos diferentes grupos oprimidos. Ou seja, à valorização da diferença precisa juntar-se a promoção do diálogo em prol de propósitos comuns.” (MOREIRA, 2013, p. 91).

A superação de padrões tradicionais de currículo para implementação de uma perspectiva multicultural nos currículos, parece ser uma exigência frente à multiculturalidade presente nas sociedades ocidentais contemporâneas. Dessa forma, essa realidade, conforme

nos afirma Moreira (2013, p. 85), pode ser ignorada ou abordada de diferentes modos, mas não apagada e,

[...] mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela está presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando, inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

Como tem trabalhado as escolas para transformar os currículos multiculturalmente sensíveis à diversidade? Ou não se tem trabalhado? Quais caminhos vem sendo percorridos nos percursos formativos dos sujeitos escolares no âmbito da escola a fim de que seus desdobramentos contribuam para a valorização da aprendizagem moral, desenvolvida por meio da experiência?

A produção de conhecimentos, posturas, formação de atitudes, quando em atenção a totalidade de toda ação educativa escolar, em atenção às práticas pedagógicas e curriculares, pode favorecer uma dinâmica escolar que impulsiona a escola, os professores e demais sujeitos escolares a reinventarem o seu ofício. Portanto, espera-se que

[...] as propostas de formação de professores menos preconceituosas precisam orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes. Deve-se visar não só a igualdade educacional, mas também à formação de novas gerações que considerem a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento da sociedade. (MOREIRA, 2013, p. 88).

Como a construção de conhecimentos, valores e identidades nas instituições educacionais são afetadas pelas dinâmicas sociais de classe, raça, gênero e muitas vezes acrescidas de orientação sexual, religião, nacionalidade? Esse questionamento apresentado por Moreira (2013), busca na perspectiva do multiculturalismo crítico, o entendimento de impactos dessas dinâmicas na construção do conhecimento. Para esse autor, o reconhecimento de qualquer cultura apresenta pontos fracos e é incompleta, oferece possibilidades a um diálogo intercultural, e acrescenta que “[...] toda cultura precisa, no encontro com outras culturas, aceitar a ser desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos.” (MOREIRA, 2013, p. 87).

A escola, como espaço para discutir as diferenças e ensinar valores, ainda que, diante dos “[...] imperiosos desafios do mundo contemporâneo e do sistema capitalista conduzem a uma hegemonia que nada mais é, do que o resultado de uma relação de desiguais.” (BORTOT, 2018, p. 185), continua sendo o espaço que “[...] reúne melhores condições para a formação de uma condição emancipada.” (CAVALIÉRI, 2013, p. 119), e “[...] isso não independe da orientação que lhes impõem as forças políticas que efetivamente a implantam e a controlam.” (CAVALIÉRI, 2013, p. 119).

## **Educação multicultural nas escolas: o que orientam os Referenciais Curriculares do município de Salvador**

A materialização dos currículos escolares, a partir das experiências e vivências dos sujeitos, estabelecimento de relações, construção e reconstrução de conhecimentos e de saberes, e o diálogo com as intencionalidades previstas nas propostas curriculares orientadas pela Secretaria Municipal de Salvador, frente à necessidade de assumir o compromisso político pedagógico com a formação de uma sociedade democrática, antirracista, tendo a escola como espaço formativo, de construção de sociabilidades e desenvolvimento de práticas de promoção de respeito ao outro, vem para esta produção como indicação de um percurso possível.

Relações pedagógicas oferecem oportunidades para (re)criação de significados no âmbito das relações que perpassam a escola, os sujeitos e a comunidade local. Munanga (2015) ao refletir sobre questões que subjazem a humanidade em função das diferenças, provoca-nos a pensar sobre o que podemos fazer, enquanto profissionais e membros conscientes dos problemas da sociedade para contribuir no aperfeiçoamento do mundo ao qual pertencemos. O que a escola e os sujeitos escolares em suas práticas precisam equacionar? Como as escolas vêm promovendo esse debate?

De acordo com reflexões apresentadas nos Referencial dos Anos Finais [2019?], trabalhar cidadania nas escolas é uma necessidade complexa e desafiadora, uma vez que exige dos professores e dos demais sujeitos escolares uma percepção de necessidades coletivas para atuação em prol destas, indo, inclusive na contramão de uma sociedade que prega valores de individualidade, competitividade e exclusão. Uma dinâmica de salve-se quem puder, estimulando comportamentos e interesses individuais, em detrimento de necessidades coletivas.

O referido documento considera a educação para a cidadania como um dos pilares para a educação dos tempos atuais, e que, deve partir da professora e do professor, estimular a participação dos jovens no contexto escolar e na comunidade local. Portanto, pensar a educação para a cidadania não se trata de um modelo, de aulas teóricas sobre, trata-se de uma prática ativa por parte dos sujeitos, uma reaprendizagem de práticas e métodos realizados nas escolas para que não fujam às discussões acerca das brutais desigualdades da sociedade, e também presentes na escola, muitas vezes, ainda tratadas com ocultamentos e silenciamentos.

Uma educação para a cidadania exige movimento, exige escuta, exige participação, diálogo, exige ternura, que instrumentaliza os processos de formação pessoal e, quando experimentada como atitude vivida, interrompe o ciclo da ofensa, agressão, violências, injustiças.

Nas esferas federal, estadual e municipal, a legislação educacional e documentos oficiais, preconizam a importância da educação e da escola para a realização de propostas e práticas que contribuem com o desenvolvimento da autonomia e exercício de cidadania ativa e, nesse sentido, esforços devem continuar sendo empreendidos pelo poder público, pela sociedade e pelas escolas, para a construção de um pensamento pós-abissal que se contrapõe ao pensamento abissal, competente para a dominação e subalternização dos Outros Sujeitos.

Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 o direito à educação é entendido como direito de todos a uma educação que contribui para o protagonismo, para a emancipação e para o exercício de cidadania ativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, determina, em seu Artigo 2º, que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebe-se, também, no Brasil, a busca por avanços nas questões étnico-raciais frente ao cenário de uma sociedade excludente e preconceituosa o que revela que necessidade de combate à estigmas, estereótipos e formas de sociabilidades autoritárias.

No município de Salvador-BA, a Lei n. 9.451/2019 institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no âmbito deste município, visando garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância racial e religiosa e, conforme Artigo 19, parágrafo único, fica determinado às instituições escolares manter “protocolo para registro e encaminhamento às autoridades competentes de denúncias de atos de racismo, discriminação racial e intolerância religiosa no âmbito das unidades do Sistema Municipal de Ensino, público e privado”.

Como iniciativa importante para o fomento de uma educação para a cidadania, destaca-se o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais – NUPER, da Secretaria Municipal da Educação de Salvador - SMED, criado pela Portaria n. 268, de 31 de maio de 2008, alterado em sua composição pela Portaria n. 380, de 29 de setembro de 2008, e atualizado pela Portaria n. 183, de 11 de abril de 2017. Pelo seu regimento é possível perceber que o NUPER é uma instância constituída por servidores (as), cuja finalidade é implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED, e propõe, estruturar, executar e acompanhar a realização de formações, sensibilizações, qualificações de servidores(as), gestores(as), profissionais da educação e técnicos(as) da SMED quanto à temática étnico-racial e enfrentamento ao racismo institucional.

Avançar ao que está posto na legislação e nas perspectivas curriculares, traduzindo as experiências dos sujeitos, no enfrentamento de conflito, vem sendo percorrida nas reflexões propostas pela SMED em processos formativos com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, a fim de ampliar estudos, debates e reflexões que favoreçam uma dinâmica crítica do currículo, que contribuam com a construção de relações de convivialidade pautadas no respeito e no entendimento da necessidade de uma sociedade humana. Por essa perspectiva, as pautas formativas para os sujeitos escolares ganham espaço privilegiado para trocas de informações, e aprendizagem de convivência pacífica entre os sujeitos, ao passo que favorece “[...] a promoção de projetos educacionais que trabalham com as diversidades culturais nas escolas, desafiam a interpretar e reinterpretar os valores socioculturais e que foram sócio-históricos e culturalmente aprendidos.” (FERRARI, 2018, p. 169), e que, nesse cenário, a educação torna-se “[...] uma ferramenta crucial para exercer a mediação da aprendizagem de sistemas simbólicos, sócio-históricos e culturais, por meio das relações sociais” (FERRARI, 2018, p. 174).

Um dos desafios apresentados à formação dos sujeitos escolares, está na relação de cada sujeito em lidar com os próprios preconceitos e estereótipos, potencializar suas aprendizagens para as relações étnico-raciais, para a multiculturalidade, não apenas no âmbito teórico mas percorrendo caminhos para a formação de valores e valorização da aprendizagem moral. Percursos de sensibilização tem sido feitos nesse sentido.

De acordo às orientações apresentadas no Referencia Curricular Municipal para os Anos Iniciais, SMED (2019 p. 18), vislumbrar um novo horizonte para a educação em uma perspectiva onde crianças, professores e professoras, sujeitos de identidades e pertencimento culturais, instituem realidades através de suas histórias de vida, de suas experiências nas comunidades e das transformações na cidade como exercício de cidadania afirmativa, “[...] exercida pela defesa da democracia, da justiça social, da inclusão, da reparação das desigualdades e da equidade dos direitos.” é uma necessidade. Além disso, o documento orienta que não se trata de celebrar a diversidade frente ao referencial multicultural e os princípios da diferença, da diversidade, que subjazem os referenciais curriculares do ensino das relações étnico-raciais, mas de questionar a lógica da escola única, de pensamento monorreferencial e as formas de conceber o currículo e a formação, descolados da vida sociocultural.

Assim, a formação continuada dos profissionais vem sendo percorrida tendo os Referenciais como suporte teórico às reflexões e produções, bem como para reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e, a formação continuada com a temática étnico-racial, é incansavelmente trazido em todos os momentos de formação promovidos pela SMED, e orientados por/para desdobramentos *in loco*.

## **Considerações finais**

O desafio para o desfazimento de mentalidades racistas, preconceituosas e discriminadoras dos sujeitos, na sociedade contemporânea, inegavelmente multicultural, exige das escolas um pensar e um agir autônomos, que façam sentido para os sujeitos que delas fazem parte, onde as escolhas formativas de professores e demais sujeitos escolares dialoguem com as reais necessidades deste, e que, suas propostas e temáticas, insistam e persistam em processos etno e auto formativos, que promovam práticas e formas de vida cidadã para todos.

Para tanto, é preciso buscar estratégias de combate ao racismo na escola através da formação continuada de professores com a temática étnico-racial, além de outros caminhos apropriados e eficazes na luta e combate aos diferentes tipos de preconceitos, atitudes e comportamentos discriminatórios que prejudicam à construção de uma sociedade multicultural, plural, democrática, cidadã e igualitária.

## **Referências**

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, A. F. B. *et. al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 131-164.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso: 13 abr. 2020.

BORTOT, C. M.; MOURA, K. L. de. Educação, cultura e produção de sujeitos: o papel da diversidade cultural no relatório cuéllar e a identidade da educação do e no campo. *In*: SKRSYPCSAK, D.; SCHÜTZ, J. A. (orgs.). **Debates contemporâneos em educação**. 1. ed. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 179-200.

CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. *In*: MOREIRA, A. F. B. *et. al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 115-130.

COHEN, W. **Français et africain**, Paris: Gallimard, 1980.

FERRARI, L. F. A multiplicidade cultural do outro. *In*: SKRSYPCSAK, D.; SCHÜTZ, J. A. (Orgs.). **Debates contemporâneos em educação**. 1. ed. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 162-178

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MIRANDA, M. I. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. *In*: FONSECA, S. G. (org.) **Currículo, saberes e culturas escolares**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 167-181.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 733-750, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, Rio de Janeiro, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In*: MOREIRA, A. F. B. *et. al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 81-96

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA, K. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v. 2, n. especial, p. 6-15, 2015.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, MG, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

MUNANGA, K. Todos no mesmo barco! **Diversitas**, São Paulo, ano 1, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/todos-no-mesmo-barco-kabegle-munanga>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**, Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, s/v, n. 5, p. 1-17, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 16-35.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SANTOS, G. A. dos S. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no Livro Didático. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

TARDEF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: 2014.