

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO E (RE)CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS

CURRICULUM AND DIVERSITY: THE SCHOOL AS A SPACE FOR RECOGNIZING AND (RE)CONSTRUCTING DIFFERENCES

Maurício Aires Vieira¹
Francisco Éder Santos dos Santos²
Renato Cristiano Lima Barreto³
Rafael Silveira da Mota⁴
Carlos Daniel Chaves Mourão⁵
Mickelle Sousa Santos⁶
Euzébio Rodolfo Silva Nunes⁷
Fabiola Paiva Torres⁸
Diego de Brito Silva⁹
Tamires Almeida Bezerra¹⁰
Rogério Borborema Santos¹¹
Antonio Janilson Costa Rodrigues¹²
Olivanice Nogueira Rocha¹³
Edivani Ferreira da Silva e Sá¹⁴

RESUMO: Historicamente, o currículo escolar foi estruturado a partir de perspectivas homogêneas e eurocêntricas, o que contribuiu para a invisibilização de sujeitos, saberes e culturas diversas presentes no contexto escolar ao longo dos anos. Com isso, a temática do currículo e da diversidade tem estado bastante presente nas discussões educacionais atuais, sobretudo frente às exigências por uma escola mais inclusiva e democrática. O presente artigo objetiva então analisar o currículo escolar à luz da diversidade, discutindo o papel da escola na promoção do reconhecimento, do respeito e da valorização das diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero e de outros marcadores identitários. Trata-se, do ponto de vista metodológico, de uma pesquisa do tipo bibliográfica. Para tal, debruçamo-nos sobre as reflexões teóricas de autores cujas contribuições são imprescindíveis para esta discussão, como Apple (1989), Moreira (2001; 2013), Moreira e Candau (2003) e Silva (1990; 2000). Os resultados indicam que o currículo, historicamente, tem contribuído tanto para a reprodução de desigualdades quanto para a possibilidade de transformação social. Evidenciou-se que práticas fundamentadas no multiculturalismo crítico e na educação intercultural ampliam as condições para a construção de uma justiça curricular, ao promover o diálogo entre saberes e a problematização das

1

¹Doutor em Educação, Instituto Federal Goiano (IF Goiano)

²Mestre em Ciências da Religião, Universidade do Estado do Pará (UEPA).

³Doutorando em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN).

⁴Mestre em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁵Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática, Instituto Federal do Ceará (IFCE).

⁶Mestra em Psicologia Educacional, UNIFIEO.

⁷Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional. UniCesumar.

⁸Mestra em Educação, Universidade Del Sol (UNADES).

⁹Mestre em Ensino de Física, Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

¹⁰Graduada em Pedagogia, Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI).

¹¹Graduando em Bacharelado em Filosofia, UNINTER - Polo Belo Horizonte (MG).

¹²Mestre em Química, Universidade Federal do Ceará (UFC).

¹³Mestra em Ciências da Educação, Universidade Del Sol (UNADES).

¹⁴Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol (UNADES).

hierarquias culturais. Constatou-se, ainda, que a efetiva valorização da diversidade exige não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a revisão crítica das bases epistemológicas que orientam a seleção e organização do conhecimento escolar. Conclui-se que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que o estudo possibilitou analisar criticamente o currículo sob a perspectiva da diversidade e evidenciar a escola como espaço de reconhecimento e (re)construção das diferenças. Reafirma-se, contudo, que a consolidação de um currículo comprometido com a equidade depende de formação docente crítica, políticas públicas consistentes e engajamento coletivo na construção de práticas pedagógicas democráticas.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade. Escola. Reconhecimento. Educação.

ABSTRACT: Historically, the school curriculum has been structured from homogeneous and Eurocentric perspectives, which has contributed to the invisibility of diverse subjects, knowledge, and cultures present in the school context over the years. Therefore, the theme of curriculum and diversity has been quite present in current educational discussions, especially in light of the demands for a more inclusive and democratic school. This article aims to analyze the school curriculum in light of diversity, discussing the role of the school in promoting the recognition, respect, and appreciation of cultural, social, ethnic-racial, gender, and other identity markers. Methodologically, this is a bibliographical research. To this end, we focus on the theoretical reflections of authors whose contributions are essential to this discussion, such as Apple (1990), Moreira (2001; 2013), Moreira and Candau (2003), and Silva (1990; 2000). The results indicate that the curriculum has historically contributed both to the reproduction of inequalities and to the possibility of social transformation. It was evident that practices grounded in critical multiculturalism and intercultural education broaden the conditions for building curricular justice by promoting dialogue between different forms of knowledge and problematizing cultural hierarchies. Furthermore, it was found that the effective valuing of diversity requires not only the inclusion of new content but also a critical review of the epistemological bases that guide the selection and organization of school knowledge. It is concluded that the proposed objective was achieved, since the study made it possible to critically analyze the curriculum from the perspective of diversity and to highlight the school as a space for the recognition and (re)construction of differences. However, it is reaffirmed that the consolidation of a curriculum committed to equity depends on critical teacher training, consistent public policies, and collective engagement in the construction of democratic pedagogical practices.

Keywords: Curriculum. Diversity. School. Recognition. Education.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o currículo escolar na contemporaneidade implica reconhecê-lo como um território de disputas simbólicas, políticas e culturais. Longe de se ser apenas um conjunto neutro de conteúdos e competências a serem ensinados, o currículo expressa escolhas, silenciamentos e hierarquizações que refletem projetos de sociedade.

De fato, autores como Michael Apple destacam que a ideia amplamente difundida de que o currículo é fruto de consenso e neutralidade funciona como um véu que oculta as

dinâmicas de poder e as disputas que o constituem. O autor problematiza quem, de fato, participa das decisões sobre quais conhecimentos devem ser ensinados e questiona quais matrizes sociais e ideológicas sustentam a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, que permanecem excluídos do espaço escolar. Além disso, destaca que os processos de produção, seleção e circulação do conhecimento estão profundamente imbricados com as estruturas de desigualdade que organizam a sociedade (Apple, 1989).

Já Tomaz Tadeu da Silva, por exemplo, destaca seu caráter discursivo e identitário, capaz de produzir subjetividades e modos de pertencimento. A partir dessa perspectiva, não se deve pensar em conceber um currículo crítico ou progressista como modelo fixo e universal. Ao contrário, ele deve se constituir historicamente nas práticas e nas experiências concretas vividas por educadores, estudantes e demais sujeitos implicados no processo educativo, não oferecendo fórmulas prontas, mas contribuindo para problematizar e iluminar as múltiplas experiências pedagógicas, articulando-se às trajetórias históricas e às lutas sociais que alimentam o projeto de uma educação e de uma sociedade mais democráticas (Silva, 1990).

Diante das demandas por uma educação mais democrática e inclusiva, torna-se necessário construir alternativas que promovam maior justiça nos processos educativos. Isso implica considerar, de modo atento, a realidade de estudantes historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, estudantes racializados e aqueles que rompem com padrões normativos de gênero e sexualidade (Sousa; Oliveira, 2025).

Além dos desafios estruturais da educação pública brasileira, esses sujeitos enfrentam diferentes formas de violência e discriminação, muitas vezes reproduzidas no próprio ambiente escolar. Nesse cenário, o currículo assume papel central na problematização e no enfrentamento dessas desigualdades (Sousa; Oliveira, 2025).

Assim, discutir currículo é, necessariamente, discutir que vozes são legitimadas, que narrativas são priorizadas e que identidades são reconhecidas no espaço escolar. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades e por múltiplas formas de exclusão, como a brasileira, a escola assume papel de destaque na construção de práticas que promovam o reconhecimento das diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero e de outros marcadores identitários.

Sob essa ótica, a diversidade não pode ser tratada como tema periférico ou comemorativo, restrito a datas específicas, e sim como princípio estruturante das práticas pedagógicas e das decisões curriculares. Além disso, a compreensão da diversidade como

elemento constitutivo da experiência humana demanda uma revisão crítica das bases tradicionais do currículo, historicamente centradas em perspectivas eurocêtricas, heteronormativas e monoculturais. Nesse sentido, a escola pode se constituir como espaço de (re)construção das diferenças, não no sentido de apagá-las, mas de ressignificá-las a partir de uma ética do respeito, da equidade e da justiça social.

Objetivamos, portanto, analisar o currículo escolar à luz da diversidade, discutindo o papel da escola na promoção do reconhecimento, do respeito e da valorização das diferenças. Parte-se do pressuposto de que um currículo comprometido com a pluralidade não apenas amplia repertórios culturais, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de conviver com a alteridade e de atuar na transformação das estruturas que produzem exclusão.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base na análise crítica de obras, artigos científicos e produções acadêmicas que discutem currículo, diversidade, identidade e relações de poder na educação. A investigação fundamentou-se em autores do campo dos estudos curriculares e culturais, como Michael Apple, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, entre outros, buscando identificar convergências, tensões e contribuições teóricas relevantes para a compreensão do currículo como construção social e espaço de disputa simbólica. A análise foi orientada por uma perspectiva crítica, privilegiando a problematização das relações entre conhecimento, poder e diversidade no contexto escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E ESPAÇO DE PODER

Sanfelice (2008) nos explica que, desde a constituição da escola como instituição formal, discute-se quais conhecimentos, valores e comportamentos devem compor a formação dos estudantes. Ao longo da história, as propostas curriculares foram sendo reformuladas conforme mudanças nos fundamentos filosóficos, nas concepções pedagógicas e nas ideias de formação humana. Debates sobre educação humanística ou científica, formação geral ou especializada, ensino religioso, formação técnica e preparação para o mercado de trabalho revelam que o currículo sempre esteve vinculado a disputas de projetos sociais.

No Brasil, exemplos como o *Ratio Studiorum* dos jesuítas, as reformas pombalinas, as mudanças promovidas durante a ditadura civil-militar e as reformulações ocorridas em

governos recentes evidenciam que cada período histórico redefine finalidades e conteúdos escolares conforme seus interesses e prioridades (Sanfelice, 2008).

Assim, o currículo é produto de contextos históricos específicos e tende a se transformar à medida que se alteram as condições socioeconômicas e político-culturais. Com a consolidação das sociedades capitalistas, o Estado assumiu papel central na organização da educação escolar, estruturando-a segundo princípios como laicidade e gratuidade, mas também orientando-a para atender às demandas do modo de produção vigente (Sanfelice, 2008).

Retomando Apple (1989), a ideia de neutralidade e consenso em torno do currículo encobre relações de poder e conflitos sociais que determinam quais conhecimentos são considerados legítimos. O autor questiona quem define o que deve ser ensinado e por que determinados saberes são oficializados enquanto outros permanecem marginalizados¹⁵.

Como sublinhado por ele, o currículo não é uma organização neutra de conteúdos simplesmente apresentada nos livros didáticos ou nas salas de aula. Ele resulta de escolhas realizadas a partir de determinada tradição seletiva, expressando a visão de grupos que definem o que deve ser considerado conhecimento legítimo. Assim, é construído em meio a disputas, interesses, tensões e acordos de ordem cultural, política e econômica que influenciam a organização da sociedade (Apple, 2000).

5

Para ele, o currículo não pode ser reduzido a um conjunto técnico de conteúdos a serem transmitidos. Antes de discutir como ensinar, é necessário problematizar por que e para quem certos conhecimentos são selecionados. Compreender o currículo exige analisá-lo como construção social, vinculada a dinâmicas de classe, gênero e raça, bem como às contradições e disputas que atravessam tanto a sociedade quanto a própria escola (Apple, 1989).

Cabe destacar que valorizar a escola não implica concebê-la de forma ingênua, pois tanto ela quanto o currículo participam da reprodução de desigualdades e de relações desiguais de poder. Com base em Apple (1989), Moreira (2013) destaca que, nas sociedades capitalistas, a escolarização contribui para três processos centrais: a acumulação, ao selecionar e hierarquizar estudantes conforme critérios de “talento”, formando uma força de trabalho estratificada; a legitimação, ao validar determinadas visões de mundo e significados; e a produção, ao gerar conhecimentos técnicos e administrativos necessários à expansão econômica.

¹⁵ Para Silva (2000, p. 60): “O processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista”.

Entretanto, como já pontuado, esses processos não se realizam de maneira automática ou sem tensões. Eles se desenvolvem em meio a conflitos e resistências, fazendo com que o currículo seja constantemente moldado por disputas e negociações entre grupos socialmente dominantes e setores populares, que buscam afirmar seus próprios interesses e referências culturais (Sanfelice, 2008; Moreira, 2013).

Logo, a escola

Precisa desenvolver no estudante a capacidade de crítica cultural, de crítica do existente, de questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, com a intenção de mostrar que as coisas não são inevitáveis. Trata-se, em outras palavras, de tornar evidente que muito do que é visto como natural e aceito sem questionamento, assim o é por atender à manutenção de privilégios e vantagens de dados grupos sociais. Trata-se, então, de desfamiliarizar o que a rotina, personagem habitual da vida cotidiana, costuma consolidar. Trata-se de colocar em questão as certezas inabaláveis e os interesses estabelecidos (Moreira, 2013, p. 553).

Do ponto de vista conceitual, percebe-se que o conceito de currículo é polissêmico e historicamente construído. Ao longo do tempo, foi compreendido de diferentes maneiras: como lista de conteúdos, conjunto de experiências de aprendizagem, plano de ensino, definição de objetivos educacionais, documento orientador e, mais recentemente, como elemento articulado aos processos avaliativos (Moreira, 2001a).

Nessa perspectiva ampliada, Lima e Hecktheuer (2023) entendem o currículo como uma prática que organiza saberes e direitos formativos, envolvendo conteúdos, competências, habilidades, valores e experiências desenvolvidas na escola. Sua finalidade é favorecer a autonomia dos estudantes e promover seu desenvolvimento integral, contemplando dimensões cognitivas, intelectuais e socioemocionais.

Sacristán (2013) explica que o currículo está relacionado ao percurso formativo do estudante, definindo os conteúdos que devem ser aprendidos, a sequência em que são organizados e as etapas a serem superadas ao longo da escolarização. Desde suas primeiras formulações, o termo expressa uma proposta estruturada de organização do conhecimento, delimitando o que deve ser ensinado nas instituições educativas.

Em sua origem, o currículo correspondia a um plano de estudos estabelecido pela escola, configurando um conjunto de saberes oficialmente definidos. Na Idade Média, essa organização tomou forma na divisão entre *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e *quadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), estrutura que marcou, por séculos, a sistematização do conhecimento nas universidades europeias (Sacristán, 2013).

Para Young (2014), o currículo organiza e transmite conhecimentos especializados entre gerações, sendo essa característica fundamental para analisá-lo criticamente e propor

alternativas. Esse conhecimento é especializado tanto por sua origem disciplinar, ou seja, produzido por especialistas em diferentes áreas, quanto por ser estruturado para públicos específicos, considerando o repertório prévio dos estudantes. Embora os especialistas nem sempre sejam neutros ou infalíveis, ainda constituem a fonte mais confiável do melhor conhecimento disponível, razão pela qual sistemas educacionais consolidados se apoiam neles para definir o que deve compor o currículo (Young, 2014).

Portanto, ao organizar o currículo, definem-se não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os tempos destinados ao ensino e à aprendizagem, as formas de abordagem e os critérios que distinguem o que é considerado conhecimento legítimo do que fica à margem. Esse processo estabelece fronteiras entre disciplinas e especialidades, fixa referências para sua elaboração e orienta a prática pedagógica responsável por sua concretização (Sacristán, 2013).

2.2 DIVERSIDADE, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

As sociedades atuais se caracterizam pelas diferenças relacionadas à classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião, sendo necessária então uma reflexão sobre como essas diferenças têm sido tratadas no cotidiano das salas de aula, considerando que a diversidade é uma realidade incontornável na sociedade e na escola (Moreira, 2001).

Assim, a diversidade é constitutiva da experiência humana e se expressa nas diferentes culturas, trajetórias e relações sociais que moldam as identidades dos sujeitos. No contexto brasileiro, essa pluralidade é evidente. Contudo, surgem tensões quando as diferenças deixam de ser reconhecidas como parte da vida social e passam a fundamentar práticas de exclusão (Stuart Hall, 1999; Pereira, 2023).

Candau (2012) destaca que preconceitos, discriminações e diversas formas de violência (física e simbólica), além de intolerâncias e estigmatizações, atravessam o ambiente escolar. Pesquisas têm evidenciado que estudantes marcados por determinadas identidades frequentemente enfrentam rejeição e processos de inferiorização, realidade que desafia educadores a construir práticas mais inclusivas e críticas.

Isso ganha mais importância ainda se considerarmos que vivemos

Em um mundo marcado pelas nefastas conseqüências de um processo de globalização excludente, resultado não de uma fatalidade econômica, mas de uma política consciente e proposital que busca liberar os determinismos econômicos de todo controle e submeter governos e cidadãos às forças assim liberadas (Moreira, 2001, p. 65).

Nesse âmbito, a escola possui potencial para questionar o que se apresenta como natural ou imutável, promovendo a crítica e formando sujeitos capazes de resistir a diferentes formas de opressão. Logo, a instituição escolar é compreendida como um espaço público de produção de significados e identidades, marcado por práticas e disputas sociais. É nesse ambiente que podem emergir novas perspectivas e possibilidades de transformação (Moreira, 2001). O currículo tem, especificamente, um papel fundamental nesse processo, pois organiza saberes, orienta práticas pedagógicas e define quais experiências serão legitimadas no interior da escola.

Dialogando com Connell (1993)¹⁶, Moreira e Candau (2003) reconhecem que ainda estamos distantes do que a autora denomina justiça curricular, fundamentada em três princípios: a centralidade dos interesses dos grupos menos favorecidos, a garantia de participação em uma escolarização comum e a produção histórica da igualdade. Para Connell, a justiça no currículo deve ser avaliada pelo quanto as estratégias pedagógicas contribuem para reduzir desigualdades nas relações sociais às quais a escola está vinculada (Connell, 1993 *apud* Moreira; Candau, 2003).

Diante das complexidades sociais e culturais contemporâneas, os autores propõem ampliar essa noção, compreendendo a justiça curricular como a capacidade das práticas pedagógicas de problematizar relações de poder que produzem e mantêm desigualdades. Nessa perspectiva, busca-se promover, tanto na escola quanto na sociedade democrática, a diminuição de situações de opressão, preconceito e discriminação (Connell, 1993 *apud* Moreira; Candau, 2003).

Com base em McCarthy (1998)¹⁷, compreende-se diferença como um conjunto de princípios mobilizados em discursos, práticas e políticas para classificar sujeitos e, muitas vezes, colocá-los à margem. Além disso, especialmente em um contexto como o brasileiro, não é possível tratar apenas das diferenças culturais ou identitárias sem considerar as profundas desigualdades sociais que as atravessam e estruturam (McCarthy, 1998 *apud* Moreira; Candau, 2003).

Sustenta-se então que, se o currículo seguir reproduzindo divisões e mantendo desigualdades que sustentam a opressão de determinados grupos, os efeitos negativos alcançarão toda a coletividade, inclusive os segmentos privilegiados. Nesse cenário, a tendência é o

¹⁶ CONNELL, R. W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

¹⁷ MCCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998.

enfraquecimento da qualidade da educação oferecida a todos os estudantes (Connell, 1993 *apud* Moreira; Candau, 2003).

Com efeito, o que se percebe é a tendência de o currículo reforçar desigualdades sociais. Isso ocorre porque ele é elaborado a partir dos interesses dos grupos dominantes, como vimos, sem considerar adequadamente as realidades sociais e culturais dos estudantes. Como resultado, a escola acaba reproduzindo injustiças, tornando-se um espaço onde as diferenças e desigualdades se manifestam e se mantêm (Giroux, 1981¹⁸ *apud* Silva, 2000).

Moreira e Candau (2003) defendem que é fundamental questionar a ideia de que o conhecimento produzido sob a ótica dominante ocidental seja neutro ou universal. Os autores defendem o confronto entre diferentes perspectivas históricas e culturais, a fim de que os estudantes compreendam o caráter socialmente construído do conhecimento. Não se trata de substituir um saber por outro, mas de promover a análise crítica das relações entre culturas e das hierarquias que as atravessam, evidenciando os jogos de poder que legitimam determinadas narrativas e ampliando a compreensão sobre a pluralidade de interpretações da realidade.

Indo além, com base em Bourdieu (2001)¹⁹, Moreira (2001) argumenta que, para questionar as fronteiras que o currículo muitas vezes naturaliza e que nos separam dos “outros”, é necessário ultrapassar os limites do espaço acadêmico e dialogar com as experiências e lutas presentes na sociedade.

9

Portanto, embora as diferenças estejam presentes no nosso dia a dia, em todos os espaços sociais, ainda não conseguimos consolidar uma escola que seja, de fato, acolhedora e significativa para a diversidade de sujeitos que a compõem, como destaca Arroyo (2014).

Diante desse cenário, a escola atual precisa estabelecer diálogo com estudantes provenientes de diferentes contextos sociais, considerando suas realidades e expectativas ao organizar as práticas pedagógicas. Sob uma abordagem crítica, não é aceitável ignorar temas sensíveis que atravessam o cotidiano escolar, como racismo, sexualidade, desigualdade social, inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e influência das mídias (Sousa, 2018²⁰; Alves; Salustiano, 2020²¹ *apud* Sousa; Salustiano, 2022).

¹⁸ GIROUX, H. A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. London: Falmer Press, 1981.

¹⁹ BOURDIEU, P. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

²⁰ SOUSA, M. A. A. *A diversidade na escola: concepções e práticas docentes*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

²¹ ALVES, E. F. G.; SALUSTIANO, D. A. *Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. *Interterritórios*, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 100-123, 2020.

Em síntese, a discussão sobre diversidade cultural emerge no contexto escolar como uma tentativa de enfrentar práticas discriminatórias dirigidas a culturas minoritárias, conflitos étnico-raciais e desigualdades de gênero e sexualidade historicamente presentes na sociedade. Trata-se também de dar visibilidade às vozes silenciadas por um currículo monocultural, moldado, ao longo do tempo, pelos interesses das classes hegemônicas nas políticas educacionais desde o período colonial (Barroso, 2016).

Nessa direção, ao relacionarem currículo e multiculturalismo, Moreira e Candau (2003) defendem uma perspectiva emancipatória que, além de reconhecer a diversidade cultural, analise e confronte as relações de poder presentes nos contextos em que diferentes culturas convivem. Para os autores, uma prática docente orientada pelo multiculturalismo exige superar o “daltonismo cultural” ainda comum nas escolas, que ignora a pluralidade de experiências e saberes dos estudantes.

Isso implica valorizar a riqueza cultural existente no espaço escolar, ampliar os conteúdos tradicionais para incluir a análise crítica dos diversos artefatos culturais que permeiam a vida dos alunos e transformar a escola em um espaço de crítica cultural. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de intelectual e agente crítico, estimulando os estudantes a questionarem aquilo que costuma ser apresentado como natural ou inevitável, reconhecendo que tais construções podem e devem ser problematizadas e transformadas (Moreira; Candau, 2003).

10

A proposta de currículo fundamentada no multiculturalismo crítico favorece o debate sobre as relações interpessoais entre estudantes, gestores e professores, incentivando a incorporação dessa temática ao projeto curricular da escola sob uma abordagem reflexiva e transformadora. Nessa perspectiva, busca-se problematizar tanto o currículo oficialmente prescrito pelos sistemas nacionais de ensino quanto os objetivos e demandas da comunidade local, articulando-os de forma crítica e contextualizada, conforme destaca Barroso (2016).

Avançando nessa discussão, a educação intercultural amplia os pressupostos do multiculturalismo ao não se limitar ao reconhecimento da diversidade e ao respeito entre culturas, mas ao propor a construção de relações efetivamente dialógicas e transformadoras entre os diferentes grupos sociais, como afirmam Souza e Fleuri (2003).

Nessa linha, com base nas reflexões de Walsh (2008²²; 2010²³), Boacik (2021) explica que a interculturalidade constitui um processo contínuo e um projeto sociopolítico comprometido com a criação de novas formas de convivência. Trata-se de uma perspectiva que envolve dimensões amplas da vida, como saberes tradicionais, memória ancestral, relação com a natureza e espiritualidade, ultrapassando enfoques restritos ao campo econômico. Consolidada especialmente na América Latina a partir da década de 1980, essa concepção emerge das lutas dos povos indígenas frente a modelos hegemônicos associados à globalização, repercutindo nas políticas educacionais e na formulação de propostas de educação intercultural bilíngue.

Assim, é fundamental que os educadores reflitam cuidadosamente sobre a construção do currículo, evitando que as diferenças sejam silenciadas ou esvaziadas, conforme discutem Sousa (2018) e Alves e Salustiano (2020), citados por Sousa e Salustiano (2022). Além disso, as discussões sobre diversidade são marcadas por tensões e controvérsias, o que contribui para que questões educacionais urgentes nem sempre recebam, na escola, o tratamento adequado (Sousa; Salustiano, 2022).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do referencial teórico nos mostrou, em primeiro lugar, que o currículo não pode ser compreendido como um instrumento neutro ou meramente técnico de organização de conteúdos. Ao contrário, conforme problematizam Apple (1989; 2000) e Moreira (2001; 2013), ele é uma construção social atravessada por relações de poder, interesses econômicos, disputas culturais e projetos de sociedade. Os resultados da revisão indicam que a seleção do conhecimento escolar historicamente privilegiou perspectivas hegemônicas, legitimando determinadas narrativas enquanto marginalizou outras, especialmente aquelas vinculadas a grupos subalternizados. Desse modo, o currículo opera tanto como mecanismo de reprodução das desigualdades quanto como potencial espaço de contestação e transformação (Sanfelice, 2008).

Ao articular essa compreensão com as discussões sobre diversidade, identidade e reconhecimento, observa-se que a escola se encontra em uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que pode reforçar desigualdades estruturais, também possui potencial para

²²WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá -Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

²³WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÃ J.; TAPIA L.; WALSH C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

problematizá-las. As contribuições de Hall (1999) indicam que identidades são construções históricas e discursivas, constantemente negociadas, enquanto as reflexões de Candau (2012) apontam para a urgência de práticas interculturais críticas que enfrentem preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, os achados reforçam que a diversidade não deve ser tratada como tema comemorativo, mas como dimensão estruturante da organização curricular (Moreira, 2001).

Outro ponto relevante diz respeito à noção de justiça curricular, inspirada nas reflexões de Connell (1993 *apud* Moreira; Candau, 2003). A análise demonstra que um currículo comprometido com a equidade precisa deslocar seu eixo de referência, incorporando as experiências, saberes e demandas dos grupos historicamente excluídos. Isso implica questionar o universalismo abstrato que, muitas vezes, encobre privilégios e naturaliza hierarquias culturais. Como indicam as contribuições de Bourdieu (2001), o capital cultural dominante tende a ser convertido em critério de legitimação escolar, produzindo distinções que afetam trajetórias e oportunidades. Assim, discutir diversidade curricular é também enfrentar os mecanismos simbólicos que sustentam desigualdades.

Os resultados também evidenciam que propostas como o multiculturalismo crítico (Moreira; Candau, 2003) e a educação intercultural ampliam as possibilidades de (re)construção das diferenças no espaço escolar. A interculturalidade, especialmente nas formulações latino-americanas influenciadas por Walsh (2008; 2010), apresenta-se como projeto sociopolítico que vai além do reconhecimento formal da diversidade, propondo relações dialógicas e transformadoras entre culturas (Souza; Fleuri, 2003; Boacik, 2021). Nesse horizonte, o currículo deixa de ser apenas um repositório de conteúdos e passa a se constituir como espaço de diálogo entre saberes, memórias, identidades e experiências.

Dessa forma, a discussão aponta que a escola pode se consolidar como espaço de reconhecimento e (re)construção das diferenças quando assume postura crítica diante do conhecimento que legitima, das vozes que privilegia e das práticas que naturaliza. Isso exige dos educadores uma atuação reflexiva e comprometida, capaz de problematizar o que se apresenta como “natural” e evidenciar os interesses que sustentam determinadas escolhas curriculares (Moreira, 2013). Integrando diversidade e justiça como princípios estruturantes, o currículo pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, aptos a conviver com a pluralidade e a intervir na realidade social de maneira ética e transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o currículo escolar à luz da diversidade, discutindo o papel da escola na promoção do reconhecimento, do respeito e da valorização das diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero e de outros marcadores identitários. A partir da revisão teórica realizada, foi possível evidenciar que o currículo, longe de se constituir como instrumento neutro, configura-se como construção social e espaço de poder, marcado por disputas políticas, culturais e econômicas.

As análises desenvolvidas permitiram compreender que as escolhas curriculares refletem projetos de sociedade e que, historicamente, determinados saberes e identidades foram privilegiados em detrimento de outros. Nesse sentido, ao articular currículo e diversidade, constatou-se que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como espaço de problematização e transformação. As contribuições de Candau (2012) e Hall (1999) reforçam que identidade e diferença são construções sociais e que o reconhecimento das múltiplas experiências culturais é condição para uma educação democrática e inclusiva.

Também se evidenciou que perspectivas como o multiculturalismo crítico e a educação intercultural ampliam as possibilidades de construção de um currículo comprometido com a justiça social, ao propor o enfrentamento das relações de poder que sustentam preconceitos e exclusões. Assim, discutir diversidade no currículo não significa apenas incluir novos conteúdos, mas repensar as bases epistemológicas, os critérios de legitimação do conhecimento e as práticas pedagógicas que estruturam o cotidiano escolar.

Dessa forma, considera-se que o objetivo proposto foi alcançado, na medida em que o estudo possibilitou analisar criticamente o currículo sob a ótica da diversidade e evidenciar o papel estratégico da escola na promoção do reconhecimento e da (re)construção das diferenças. Contudo, reconhece-se que a efetivação de um currículo verdadeiramente comprometido com a equidade depende de políticas públicas consistentes, formação docente crítica e engajamento coletivo da comunidade escolar. Portanto, a construção de uma escola democrática exige a permanente problematização do currículo e a afirmação da diversidade como princípio estruturante da prática educativa.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Currículo e poder. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.
- APPLE, M. W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BARROSO, L. da C. P. Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia). 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2016.

BOACIK, D. Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade. 2021. 134 fls. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional -PPGDR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Pato Branco, 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIMA, S. C. G.; HECKTHEUER, F. R. Currículo e avaliação: concepções e definições para consubstanciar o processo formativo na contemporaneidade. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 23, n. 1, jan./dez. 2023.

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, p. 65-81, set-dez, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001a.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio 2003.

PEREIRA, G. L. O ensino religioso como proposta de educação intercultural e possibilidades de combate à intolerância religiosa na Baixada Fluminense. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 29, p. 79-94, 2023.

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

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 35-40, maio/nov. 2008.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia. Cad. Pesq., São Paulo, v. 73, p. 59-66, maio 1990.

SILVA, T. T. da. Teorias do currículo. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUSA, A. A. de; OLIVEIRA, J. P. de. Currículo, diversidade e formação docente. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 12, n. 31, p. 163-179, 2025.

SOUSA, M. A. A.; SALUSTIANO, D. A. Diversidade no currículo escolar: perspectivas de professoras da educação básica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 147-160, jan. 2022.

SOUZA, M. I. P de.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante? *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.