RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Educação intercultural: estratégias para a inclusão e valorização da diversidade cultural nas escolas

Intercultural education: strategies for inclusion and the appreciation of cultural diversity in schools

Educación intercultural: estrategias para la inclusión y valoración de la diversidad cultural en las escuelas

Christiane Lara Rodrigues; Jucelia Santana de Sena; Leopoldo Queiroz Paim; Luana Mayer da Silva Proêncio; Lucelene Maria de Vasconcelos; Luciana do Nascimento Pereira; Meury Hellen Sá de Assis; Paula Regina Alcantara de Oliveira; Rosilene Terezinha da Silva; Sandra Ferreira da Silva

Resumo:
Este estudo analisa a educação intercultural como perspectiva capaz de fortalecer a inclusão e a valorização da diversidade cultural nas escolas. Parte-se da compreensão de que o espaço educativo reúne sujeitos com histórias, identidades, crenças, experiências e formas distintas de interpretar o mundo, condição que exige práticas contrárias à homogeneização e às desigualdades. O objetivo consiste em discutir estratégias curriculares, pedagógicas e formativas que favoreçam o reconhecimento das diferenças, o pertencimento estudantil e o enfrentamento do preconceito, da discriminação e do racismo. Adotou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados à interculturalidade, ao currículo, à identidade, às relações étnico-raciais e à formação docente. A análise indica que a inclusão cultural ultrapassa eventos comemorativos e depende da revisão do currículo, da escuta das comunidades, da representatividade dos grupos sociais e da atuação crítica dos educadores. Conclui-se que uma escola intercultural articula igualdade e diferença, transforma conflitos em oportunidades educativas e assegura condições para que todos participem com dignidade da produção do conhecimento.

Palavras-chave:
diversidade cultural; educação intercultural; inclusão escolar; práticas pedagógicas; relações étnico-raciais.

Abstract:
This study analyzes intercultural education as a perspective capable of strengthening inclusion and the appreciation of cultural diversity in schools. It is based on the understanding that the educational environment brings together individuals with distinct histories, identities, beliefs, experiences, and ways of interpreting the world, a condition that requires practices opposed to homogenization and inequality. The objective is to discuss curricular, pedagogical, and professional development strategies that foster recognition of differences, students' sense of belonging, and efforts to confront prejudice, discrimination, and racism. A qualitative bibliographic study was conducted, based on books, scientific articles, and regulatory documents related to interculturality, curriculum, identity, ethnic-racial relations, and teacher education. The analysis indicates that cultural inclusion extends beyond commemorative events and depends on curriculum review, listening to communities, the representation of social groups, and educators' critical practice. It is concluded that an intercultural school articulates equality and difference, transforms conflicts into educational opportunities, and ensures conditions for everyone to participate with dignity in the production of knowledge.

Keywords:

cultural diversity; intercultural education; school inclusion; pedagogical practices; ethnic-racial relations.

Resumen:
Este estudio analiza la educación intercultural como una perspectiva capaz de fortalecer la inclusión y la valoración de la diversidad cultural en las escuelas. Se parte de la comprensión de que el espacio educativo reúne a sujetos con historias, identidades, creencias, experiencias y formas distintas de interpretar el mundo, condición que exige prácticas contrarias a la homogeneización y a las desigualdades. El objetivo consiste en discutir estrategias curriculares, pedagógicas y formativas que favorezcan el reconocimiento de las diferencias, el sentido de pertenencia de los estudiantes y el enfrentamiento del prejuicio, la discriminación y el racismo. Se adoptó una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, basada en libros, artículos científicos y documentos normativos relacionados con la interculturalidad, el currículo, la identidad, las relaciones étnico-raciales y la formación docente. El análisis indica que la inclusión cultural trasciende los eventos conmemorativos y depende de la revisión del currículo, la escucha de las comunidades, la representación de los grupos sociales y la actuación crítica de los educadores. Se concluye que una escuela intercultural articula igualdad y diferencia, transforma los conflictos en oportunidades educativas y garantiza las condiciones para que todos participen con dignidad en la producción del conocimiento.

Palabras clave:
diversidad cultural; educación intercultural; inclusión escolar; prácticas pedagógicas; relaciones étnico-raciales.

1 Introdução

A escola contemporânea reúne sujeitos marcados por diferentes pertencimentos étnicos, raciais, territoriais, religiosos, linguísticos, geracionais e sociais. Essa pluralidade não constitui um elemento externo ao processo educativo, pois interfere nas relações, na construção dos conhecimentos e na forma como cada estudante percebe seu lugar no coletivo. Candau (2016) compreende as diferenças culturais como uma dimensão central do cotidiano escolar, enquanto Fleuri (2003) situa a interculturalidade no campo das relações entre identidades distintas. Assim, reconhecer a diversidade significa admitir que ensinar envolve também criar condições de diálogo, participação e respeito.

Durante muito tempo, a instituição escolar valorizou padrões culturais apresentados como universais e neutros. Tal orientação tornou pouco visíveis as narrativas de povos indígenas, comunidades negras, grupos migrantes, populações tradicionais e outros segmentos historicamente afastados das posições de prestígio. Moreira e Candau (2003) mostram que cultura e currículo mantêm vínculos com disputas de poder, e Gomes (2003) alerta que a cultura negra não deve ser reduzida a manifestações exóticas ou folclóricas. A perspectiva intercultural

questiona essas hierarquias e propõe uma educação na qual os conhecimentos dialoguem sem que um grupo precise renunciar à própria identidade.

A valorização das diferenças não se limita à presença de conteúdos variados no material didático. Ela alcança as relações estabelecidas em sala, os critérios de avaliação, as linguagens consideradas legítimas e as oportunidades de participação. Walsh (2010) associa a interculturalidade crítica à transformação das estruturas que produzem desigualdade, ao passo que hooks (2013) defende uma prática educativa capaz de acolher vozes antes silenciadas. Nessa direção, a convivência respeitosa exige ações permanentes, e não atividades isoladas em datas comemorativas.

A escolha do tema justifica-se pela permanência de preconceitos, discriminações e silenciamentos culturais que afetam a aprendizagem, a autoestima e o vínculo dos estudantes com a escola. Munanga (2005) demonstra que o enfrentamento do racismo exige revisão de práticas e representações consolidadas, enquanto Hall (2006) permite compreender a identidade como construção histórica e relacional. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que maneira estratégias interculturais podem contribuir para a inclusão e para a valorização efetiva da diversidade cultural nas escolas?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da educação intercultural para a construção de ambientes escolares inclusivos e respeitosos. De modo específico, busca-se compreender a relação entre cultura, identidade e pertencimento; discutir a representatividade dos diferentes grupos no currículo; apresentar práticas pedagógicas que valorizem múltiplos saberes; examinar caminhos para enfrentar o preconceito, a discriminação e o racismo; e refletir sobre a formação docente necessária à consolidação de uma escola democrática. Esses propósitos aproximam a articulação entre igualdade e diferença proposta por Candau (2008) da educação dialógica defendida por Freire (1996).

Metodologicamente, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter descritivo-analítico. As buscas consideraram os descritores “educação intercultural”, “diversidade cultural”, “inclusão escolar”, “currículo intercultural”, “identidade cultural”, “racismo na escola” e “formação docente”, isolados e combinados, em português e espanhol. Foram incluídos livros de autores reconhecidos, artigos disponíveis integralmente e documentos normativos com relação direta com o problema investigado. Excluíram-se materiais duplicados, textos sem autoria identificada, publicações meramente opinativas, conteúdos sem pertinência temática e fontes que abordavam diversidade sem conexão com o campo educacional. A interpretação articulou contribuições de Candau (2016), Fleuri (2003),

Walsh (2010), Gomes (2003), Munanga (2005), Freire (1996), hooks (2013), Hall (2006), Moreira e Candau (2012) e Dehaene (2022).

2 Educação intercultural e diversidade cultural no contexto escolar

Candau (2008) coloca a articulação entre igualdade e diferença no centro da educação democrática. A igualdade garante direitos, acesso e proteção contra injustiças, mas não pode exigir que o estudante abandone sua língua, memória, religiosidade ou modo de vida para ser aceito. Fleuri (2003), por sua vez, entende a intercultura como uma relação complexa entre sujeitos e processos identitários distintos. No cotidiano escolar, essa compreensão desloca a diversidade do lugar de obstáculo e permite tratá-la como fonte de conhecimento, desde que as assimetrias de poder sejam reconhecidas e enfrentadas.

A presença de alunos com diferentes origens não torna uma escola automaticamente intercultural, uma instituição pode ser socialmente diversa e, ao mesmo tempo, manter currículo, linguagem e avaliação orientados por um único padrão cultural. Moreira e Candau (2003) associam justiça curricular à capacidade de reduzir desigualdades e acolher a pluralidade, enquanto Walsh (2010) diferencia o simples contato entre culturas de uma perspectiva crítica, comprometida com mudanças nas relações sociais. A interculturalidade, portanto, depende de intencionalidade pedagógica, revisão institucional e abertura para que distintos saberes participem da produção escolar.

Candau (2008) e Fleuri (2003) permitem relacionar educação democrática, pluralismo e reconhecimento cultural. A Constituição Federal oferece uma base indispensável para essa leitura ao determinar:

> 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. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988, arts. 205-206).

Esse fundamento ganha sentido concreto quando a igualdade de condições inclui o direito de aprender sem humilhação, apagamento identitário ou tratamento inferior. Candau (2016) observa que as diferenças ainda costumam ser vistas como problemas a corrigir; já Gomes (2003) mostra que a escola precisa reconhecer as relações entre cultura, desigualdade e racismo. O compromisso constitucional exige revisar rotinas, materiais e formas de

convivência, porque o acesso físico à sala não basta quando determinados estudantes permanecem simbolicamente afastados das narrativas valorizadas.

Hall (2006) contribui para compreender que identidades não são essências fixas, mas posições construídas em processos históricos e culturais. Por isso, projetos interculturais não devem aprisionar estudantes em imagens rígidas sobre o que significa ser negro, indígena, migrante, nordestino ou integrante de qualquer comunidade. Moreira e Candau (2012) defendem práticas que problematizem a diferença sem transformá-la em rótulo. A escola precisa permitir identificações múltiplas, mudanças e cruzamentos, ao mesmo tempo que reconhece desigualdades concretas que atingem grupos específicos.

Moreira e Candau (2003), em diálogo com Freire (1996), vinculam o ensino ao respeito pelos sujeitos e por seus contextos. A Lei de Diretrizes e Bases reforça esses princípios ao estabelecer:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e consideração com a diversidade étnico-racial. (Brasil, 1996, art. 3º).

A valorização da experiência extraescolar permite aproximar o conhecimento sistematizado dos repertórios familiares e comunitários. Freire (1996) sustenta que ensinar requer respeito aos saberes dos educandos, e hooks (2013) associa participação à possibilidade de cada pessoa falar a partir de sua experiência sem ser reduzida a ela. Essa relação amplia o currículo e favorece aprendizagens significativas, pois o estudante percebe que sua história pode dialogar com conceitos científicos, artísticos e sociais, em vez de permanecer restrita ao espaço privado.

A aprendizagem também depende de atenção, participação ativa, retorno sobre os erros e consolidação, aspectos apresentados por Dehaene (2022). Em uma classe culturalmente plural, esses processos se fortalecem quando exemplos, textos e situações fazem sentido para diferentes grupos. Candau (2009) acrescenta que o diálogo intercultural não elimina conflitos; ele cria condições para analisá-los com respeito e responsabilidade. Desse modo, o professor combina fundamentos cognitivos com sensibilidade social, diversifica mediações e evita interpretar diferenças linguísticas ou culturais como incapacidade intelectual. Segundo Candau (2016) e Walsh (2010), escolhas diárias sobre acervo, conflitos e participação tornam a diversidade eixo do projeto político-pedagógico e da convivência, em favor de relações pedagógicas mais equitativas.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

3 Identidade, cultura e pertencimento na formação dos estudantes

Hall (2006) compreende a identidade como produção histórica, atravessada pelas formas de representação disponíveis em cada sociedade. No ambiente escolar, o estudante constrói percepções sobre si ao observar quem aparece como autor, herói, cientista, líder ou produtor de conhecimento. Gomes (2003) demonstra que a cultura negra integra a formação social brasileira, embora muitas práticas a coloquem no campo do exótico. Quando o currículo apresenta apenas determinados grupos como protagonistas, ele comunica quais experiências merecem prestígio e quais devem permanecer nas margens.

O pertencimento surge quando a pessoa se sente reconhecida, segura para participar e vinculada a uma comunidade que não exige o abandono de suas referências. Candau (2008) propõe articular políticas de igualdade e de identidade, pois o tratamento justo não significa apagar diferenças. Freire (1996) acrescenta que a relação educativa precisa respeitar a autonomia e a dignidade do educando. Nesse sentido, chamar corretamente um estudante pelo nome, respeitar sua expressão linguística e acolher sua história familiar são atitudes pedagógicas com efeito sobre sua confiança e disponibilidade para aprender.

A cultura não corresponde a um repertório fechado de costumes transmitidos de modo intacto entre gerações. Fleuri (2003) apresenta as relações interculturais como espaços de negociação e criação de sentidos, enquanto Walsh (2010) chama atenção para o caráter político dessas interações. Crianças e jovens recebem tradições, mas também as reinterpretam por meio das amizades, das mídias, dos deslocamentos territoriais e da participação escolar. A proposta pedagógica deve evitar tanto a imposição de um padrão único quanto a ideia de que cada aluno representa integralmente uma cultura fixa.

Dehaene (2024) mostra que a consciência seleciona e compartilha informações relevantes, e Dehaene (2022) relaciona aprendizagem à atenção e ao envolvimento ativo. Em contextos marcados por constrangimento, ameaça ou desvalorização, parte dos recursos do estudante se volta à proteção emocional. Uma sala baseada em confiança favorece perguntas, exposição de dúvidas e revisão de erros. Candau (2016) aproxima essa segurança da transformação das diferenças em vantagem pedagógica, e não em motivo de exclusão.

Sotaques, vocabulários regionais, línguas indígenas, expressões de comunidades migrantes e variedades populares carregam histórias coletivas. Moreira e Candau (2003) questionam currículos que legitimam apenas uma forma de expressão, ao passo que hooks (2013) valoriza a voz como dimensão de presença e autoria. Ensinar a norma-padrão pode

ampliar oportunidades, mas esse ensino não precisa classificar outros modos de falar como defeitos morais ou sinais de menor inteligência.

Apelidos ofensivos, isolamento e piadas podem produzir marcas persistentes, mesmo quando adultos os tratam como conflitos sem importância. Munanga (2005) situa a educação antirracista no enfrentamento de representações negativas, e Gomes (2003) evidencia como corpo, história e cultura participam da experiência escolar. A intervenção precisa proteger quem sofreu a violência, responsabilizar quem a praticou e transformar o episódio em aprendizagem coletiva, sem expor novamente a vítima.

A aproximação com famílias e comunidades amplia as referências disponíveis e evita que a escola fale sobre grupos sem falar com eles. Candau (2009) associa interculturalidade ao diálogo entre sujeitos, saberes e práticas; Freire (1996) defende uma educação construída por escuta e respeito ao contexto. Conselhos escolares, rodas de conversa, participação de lideranças e projetos de memória local podem fortalecer vínculos, desde que não atribuam às famílias a obrigação de resolver sozinhas desigualdades institucionais.

Murais, cerimônias, nomes de salas, festas, assembleias e representações estudantis revelam quais memórias recebem destaque e quem ocupa posições de reconhecimento. Candau (2016) propõe que o cotidiano seja tomado como campo de transformação, enquanto Hall (2006) permite observar que os significados identitários dependem das formas públicas de representação. A revisão desses elementos pode incluir produções dos estudantes, biografias de sujeitos diversos e decisões coletivas sobre símbolos e celebrações. Gomes (2003) ajuda a evitar que essa presença se restrinja a imagens folclorizadas; hooks (2013) reforça que participação exige voz real nas escolhas. Assim, o ambiente deixa de servir apenas como cenário e passa a comunicar que diferentes trajetórias fazem parte da comunidade educativa.

Formar identidades abertas não significa eliminar raízes, mas criar condições para que cada estudante reconheça sua trajetória e dialogue com outras experiências. Hall (2006) ajuda a compreender a multiplicidade das identificações, enquanto Candau (2016) orienta a escola a transformar seu formato diante de novos desafios culturais. O pertencimento, nesse horizonte, não se baseia na semelhança absoluta; ele nasce da certeza de que diferenças podem coexistir com direitos comuns, participação efetiva e reconhecimento recíproco.

4 Currículo intercultural e representatividade dos diferentes grupos sociais

O currículo seleciona conhecimentos e, ao selecioná-los, também produz visibilidade. Moreira e Candau (2003) explicam que a organização curricular participa das disputas culturais,

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

enquanto Hall (2006) evidencia que as representações influenciam a construção das identidades. A ausência recorrente de determinados povos nos livros, nas imagens e nas referências científicas comunica que suas contribuições teriam menor valor. Um currículo intercultural examina essas escolhas e amplia o repertório sem abandonar o rigor conceitual.

Representatividade não se resume à inclusão de fotografias ou personagens diversos em materiais já estruturados por uma narrativa única. Gomes (2003) alerta para abordagens que folclorizam a cultura negra, e Munanga (2005) defende a revisão das imagens estereotipadas presentes na educação. O trabalho curricular precisa mostrar sujeitos negros, indígenas, migrantes, mulheres e comunidades tradicionais em sua complexidade histórica, política, científica e artística. Isso inclui conquistas, conflitos, produção intelectual e experiências contemporâneas.

Walsh (2010) relaciona interculturalidade crítica ao questionamento das hierarquias entre conhecimentos. Candau (2009) acrescenta que o diálogo não pode ocultar relações de poder. Na prática, o currículo deve colocar saberes acadêmicos em conversa com conhecimentos comunitários, tecnologias tradicionais, narrativas orais e experiências territoriais. Essa aproximação não transforma todos os conhecimentos em equivalentes para qualquer finalidade; ela reconhece contextos de produção, critérios próprios e possibilidades de colaboração.

Tabela 1 – Dimensões de um currículo intercultural

Dimensão	**Problema recorrente**	**Estratégia curricular**	**Resultado esperado**
Seleção de conteúdos	Predomínio de uma narrativa cultural	Incluir autores, fontes e experiências de diferentes grupos	Ampliação da representação e do repertório
Abordagem histórica	Silenciamento de conflitos e resistências	Analisar colonização, racismo, migrações e lutas por direitos	Compreensão crítica das desigualdades
Linguagens	Valorização exclusiva do padrão hegemônico	Trabalhar variedades linguísticas e múltiplas expressões artísticas	Respeito às formas de comunicação
Avaliação	Um único modo de demonstrar aprendizagem	Combinar produção escrita, oral, visual e colaborativa	Participação com equidade
Relação comunitária	Distanciamento entre escola e território	Incluir memórias, sujeitos e questões locais nos projetos	Fortalecimento do pertencimento

Fonte: Elaboração própria, com base em Moreira e Candau (2003), Gomes (2003), Walsh (2010) e Candau (2016).

A seleção de conteúdos amplia presenças, mas perde força quando a avaliação continua baseada em uma única linguagem ou quando a comunidade permanece fora das decisões. Moreira e Candau (2012) defendem que práticas multiculturais alcancem currículo e formação

docente; Candau (2016) reforça a necessidade de inserir essa perspectiva na rotina da própria escola. A transformação depende, portanto, de coerência entre o que se ensina, como se ensina e quem participa da definição do conhecimento escolar.

Dehaene (2012) explica que aprender a ler modifica circuitos cerebrais e abre acesso a sistemas simbólicos complexos, enquanto hooks (2013) mostra que o contato crítico com textos pode questionar fronteiras e relações de dominação. A escolha de obras deve combinar qualidade estética, variedade de gêneros e autoria diversa. Mais do que apresentar um livro, cabe criar perguntas que permitam examinar perspectivas, ausências e conflitos presentes na narrativa.

Uma investigação sobre o território pode articular geografia, história, língua portuguesa, arte, ciências e matemática. Freire (1996) valoriza a leitura do mundo como ponto de partida para a leitura da palavra, e Fleuri (2003) concebe a educação como relação intensa entre sujeitos situados em diferentes contextos. Essa organização aproxima conhecimento escolar e vida social, sem reduzir o projeto a opiniões pessoais ou abandonar objetivos de aprendizagem.

Dehaene (2022) atribui valor ao retorno específico sobre os erros, pois ele orienta a revisão e a consolidação. Candau (2008) lembra que igualdade e diferença devem permanecer articuladas. Assim, diversificar instrumentos não significa diminuir expectativas para certos grupos, mas retirar barreiras desnecessárias e permitir que o estudante demonstre compreensão por meios escritos, orais, visuais ou colaborativos, conforme a finalidade da atividade.

Uma revisão curricular pode começar por perguntas objetivas: quais sujeitos aparecem como produtores de ciência, arte e pensamento; quem é descrito apenas como vítima; quais conflitos históricos foram omitidos; e que relações existem entre o conteúdo e o território da escola. Moreira e Candau (2003) permitem compreender que toda seleção expressa prioridades culturais, ao passo que Walsh (2010) orienta a identificar hierarquias entre saberes. A equipe pode comparar planos de ensino, livros, listas de leitura e instrumentos avaliativos, registrando ausências e repetições. Em seguida, define mudanças compatíveis com os objetivos de cada componente, como incorporar fontes primárias, autores de diferentes pertencimentos e problemas sociais analisados por múltiplas perspectivas. Candau (2009) sustenta o diálogo como encontro entre posições que não precisam perder sua especificidade, enquanto Gomes (2003) exige cuidado com representações simplificadoras. Esse procedimento preserva a progressão conceitual e impede que a inclusão de novas vozes se transforme em apêndice sem conexão com o restante do percurso formativo.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

5 Práticas pedagógicas para a valorização da diversidade cultural

A valorização cultural torna-se concreta quando orienta situações de aprendizagem planejadas. Candau (2016) defende práticas capazes de reconhecer a diferença como riqueza, e Freire (1996) coloca o diálogo no centro da relação pedagógica. Rodas de conversa, projetos de memória, análise de narrativas e investigações sobre o território podem aproximar experiências estudantis e conceitos escolares. Para evitar superficialidade, cada atividade precisa apresentar objetivos, fontes confiáveis, perguntas problematizadoras e espaço para síntese.

Estudantes podem identificar festas, ofícios, línguas, trajetórias migratórias, lugares de memória, manifestações religiosas e formas locais de cuidado com a natureza. Fleuri (2003) compreende a intercultura como construção relacional, enquanto Hall (2006) adverte que identidades se modificam conforme os contextos. O mapa não deve congelar pessoas em categorias; ele funciona como registro aberto das conexões, mudanças e tensões que formam o território.

A leitura compartilhada permite encontrar vozes que raramente ocupam o centro do currículo. Dehaene (2012) demonstra que a leitura envolve aprendizagem cultural apoiada na plasticidade cerebral, e hooks (2013) entende a sala como espaço de encontro entre experiência e reflexão crítica. Obras de autores negros, indígenas, latino-americanos e de diferentes regiões podem integrar sequências regulares, não apenas comemorações. A mediação deve explorar linguagem, contexto e escolhas narrativas, evitando transformar o autor em representante único de um grupo.

Gomes (2003) valoriza a cultura como campo de memória e posicionamento político, e Candau (2009) ressalta o diálogo entre sujeitos e saberes. Antes de entrevistar moradores, a turma precisa discutir consentimento, respeito, registro e devolução. Depois, deve comparar relatos, identificar pontos de vista e produzir interpretações cuidadosas, sem tratar toda lembrança como descrição neutra do passado.

Dehaene (2022) associa aprendizagem ao envolvimento ativo e ao feedback, enquanto Moreira e Candau (2012) chamam atenção para relações de poder presentes nas práticas pedagógicas. O professor precisa distribuir funções, observar quem fala, impedir interrupções recorrentes e garantir que estudantes menos reconhecidos também exerçam autoria. Critérios de avaliação individual e coletiva ajudam a evitar que alguns assumam todo o trabalho.

Conflitos culturais podem ser transformados em situações educativas quando há proteção e regras claras. Walsh (2010) lembra que as relações interculturais são atravessadas por desigualdades, e Munanga (2005) mostra que o silêncio diante de estereótipos contribui

para sua reprodução. Diante de uma ofensa, não cabe promover um debate que relativize a dignidade atingida. Primeiro interrompe-se a agressão; depois, analisam-se sua origem, seus efeitos e as responsabilidades envolvidas, com acompanhamento da equipe escolar.

Freire (1996) associa escuta a respeito, e Candau (2016) valoriza processos coletivos realizados na própria instituição. Convidados podem compartilhar conhecimentos profissionais, artísticos ou comunitários, mas sua presença precisa ter propósito pedagógico e preparação prévia. Também é importante não expor práticas religiosas ou culturais como espetáculo. A comunidade participa como parceira e produtora de conhecimento, não como ilustração exótica.

Recursos digitais podem facilitar acesso a acervos, museus, mapas, vídeos e testemunhos de diferentes lugares. Dehaene (2024) ajuda a compreender a necessidade de selecionar informações relevantes em meio a muitos estímulos, enquanto Hall (2006) permite analisar como as mídias constroem representações. A prática deve incluir verificação de autoria, contexto e intenção comunicativa. Comparar fontes ajuda os estudantes a perceber que imagens sobre grupos sociais não são neutras e podem reforçar ou questionar preconceitos.

Candau (2008) oferece critérios para conciliar direitos comuns e reconhecimento das diferenças, enquanto Walsh (2010) recomenda atenção às relações de poder que definem quais versões se tornam oficiais. A turma pode confrontar notícia, depoimento, fotografia, mapa e produção artística, identificar convergências e contradições e justificar interpretações com evidências. Dehaene (2022) relaciona participação ativa e retorno específico à aprendizagem; Freire (1996) associa o conhecimento à curiosidade crítica. O professor, nesse percurso, não abandona a mediação: organiza a pergunta, explicita critérios, corrige informações falsas e assegura que o desacordo não se converta em ataque pessoal. A pluralidade passa a sustentar investigação rigorosa, argumentação e respeito.

Moreira e Candau (2003) relacionam pluralidade cultural à organização do currículo, e Gomes (2003) recusa abordagens que confinam a cultura negra ao folclore. Por isso, a diversidade deve aparecer no planejamento anual, nos acervos, nos projetos, nas avaliações e na convivência. Registros de participação, devolutivas dos estudantes e reuniões pedagógicas permitem identificar avanços e limites sem transformar o processo em mera burocracia.

6 Preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar

O preconceito reúne julgamentos prévios que classificam pessoas a partir de características reais ou atribuídas; a discriminação aparece quando essas ideias orientam tratamentos desiguais, restrições ou agressões. Munanga (2005) mostra que o racismo se

sustenta por representações e práticas incorporadas à vida social, enquanto Gomes (2003) relaciona cultura negra, educação e desigualdade. Na escola, tais fenômenos podem surgir em piadas, apelidos, expectativas reduzidas, silêncios curriculares e decisões disciplinares aparentemente neutras.

A identificação do racismo exige atenção tanto aos episódios explícitos quanto às rotinas que produzem desvantagens. Candau (2008) alerta que igualdade e diferença não devem aparecer como alternativas excludentes, e Walsh (2010) direciona o olhar para relações históricas de poder. Quando estudantes negros são menos convidados a liderar, quando cabelos e traços físicos viram motivo de vigilância ou quando a contribuição africana aparece apenas ligada à escravização, forma-se um ambiente que limita pertencimento e participação.

Gomes (2003) e Munanga (2005) relacionam o enfrentamento do racismo à presença qualificada da história e da cultura afro-brasileira no currículo. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu:

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, art. 1º).

Gomes (2003) demonstra que a cultura negra participa do modo de vida brasileiro e não pode ser tratada como elemento estrangeiro; Munanga (2005) reforça a necessidade de superar imagens depreciativas presentes nos materiais e nas relações. A responsabilidade alcança todas as áreas, pois matemática, ciências, artes e linguagens também podem apresentar trajetórias, produções e problemas ligados à diversidade étnico-racial.

O enfrentamento institucional precisa estabelecer procedimentos conhecidos por estudantes, profissionais e famílias. Candau (2016) aponta que educadores muitas vezes reconhecem as diferenças, mas não sabem como agir diante dos conflitos; hooks (2013) defende uma sala na qual a voz e a dignidade não sejam privilégios. O registro da ocorrência, a proteção imediata, a comunicação responsável e o acompanhamento posterior evitam que a vítima carregue sozinha o dever de provar ou solucionar a violência.

Candau (2008) e Walsh (2010) vinculam reconhecimento cultural à transformação das relações sociais. As Diretrizes Curriculares Nacionais detalham essa responsabilidade ao estabelecer:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. (Brasil, 2004, p. 1).

A orientação articula currículo, atitudes e valores, o que impede restringir a questão racial a uma aula isolada. Moreira e Candau (2012) defendem a revisão das práticas pedagógicas e dos modos de representação; Freire (1996) relaciona ética docente ao respeito pela dignidade do educando. Uma escola antirracista precisa avaliar seu acervo, suas expectativas de aprendizagem, o acesso a posições de liderança e a forma como reage a denúncias, além de trabalhar conteúdos históricos.

Expressões naturalizadas podem associar negritude, povos indígenas, religiões de matriz africana, nacionalidades ou regiões a inferioridade e perigo. Hall (2006) mostra que a representação produz sentidos sociais, enquanto Munanga (2005) explica que estereótipos participam da reprodução do racismo. Corrigir a fala não basta; é necessário investigar por que ela ofende, quais imagens sustenta e como poderia ser reformulada de modo responsável.

Gomes (2003) valoriza a experiência negra sem reduzir sujeitos a objetos de observação, e hooks (2013) adverte para relações de poder presentes até em espaços que se anunciam participativos. Antes de qualquer conversa coletiva, a equipe precisa ouvir a vítima, preservar sua privacidade e avaliar riscos. A atividade educativa deve responsabilizar o grupo e não exigir exposição emocional de quem sofreu a discriminação.

Registros de conflitos, encaminhamentos disciplinares, participação em projetos e acesso a representações estudantis podem ser examinados com cautela. Candau (2008) associa justiça e reconhecimento, enquanto Walsh (2010) orienta a análise das estruturas que distribuem poder. O objetivo não consiste em produzir rótulos sobre turmas ou profissionais, mas identificar barreiras repetidas e planejar respostas formativas, curriculares e administrativas.

7 Formação docente e construção de uma escola inclusiva e intercultural

A formação docente ocupa posição estratégica porque as diferenças culturais aparecem em decisões diárias: seleção de exemplos, organização dos grupos, resposta a conflitos e interpretação das dificuldades. Candau (2016) considera importante desenvolver processos coletivos no próprio espaço escolar, enquanto Freire (1996) entende a formação como reflexão

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

crítica sobre a prática. Cursos pontuais podem introduzir conceitos, mas a mudança se consolida quando a equipe observa situações reais, planeja intervenções e avalia seus efeitos.

O professor não precisa dominar todas as culturas presentes na comunidade, expectativa impossível e capaz de produzir novas simplificações. Fleuri (2003) destaca a complexidade das relações interculturais, e Hall (2006) mostra que identidades permanecem abertas e mutáveis. A competência central consiste em formular perguntas respeitosas, reconhecer limites, pesquisar fontes qualificadas e criar espaço para diferentes vozes. Essa postura combina humildade intelectual com responsabilidade pedagógica.

Dehaene (2022) apresenta atenção, envolvimento ativo, feedback e consolidação como pilares, e Dehaene (2024) discute a seleção consciente de informações. A formação pode articular esses processos com repertórios culturalmente significativos, sem supor que alunos de um mesmo grupo aprendam da mesma maneira. Candau (2008) ajuda a manter a equidade como referência, pois reconhecer diferenças não autoriza expectativas inferiores nem currículos empobrecidos.

Tabela 2 – Eixos para a formação docente intercultural

Eixo formativo	**Competência docente**	**Ação na escola**	**Evidência de acompanhamento**
Autoconhecimento	Reconhecer crenças e vieses	Analisar casos e escolhas pedagógicas	Registros reflexivos e planos de revisão
Conhecimento curricular	Selecionar fontes e autores diversos	Revisar planos, acervos e avaliações	Mapeamento periódico de representatividade
Mediação de conflitos	Intervir diante de discriminação	Adotar protocolo de proteção e responsabilização	Acompanhamento dos encaminhamentos
Diálogo comunitário	Escutar famílias e grupos locais	Criar espaços de participação nas decisões	Atas, devolutivas e avaliação dos participantes
Aprendizagem e equidade	Diversificar mediações sem reduzir expectativas	Combinar estratégias e feedback específico	Participação e progressão dos estudantes

Fonte: Elaboração própria, com base em Candau (2016), Freire (1996), Dehaene (2022) e Munanga (2005).

O autoconhecimento permite perceber expectativas e julgamentos naturalizados; o conhecimento curricular oferece recursos para revisar representações; a mediação de conflitos transforma princípios em proteção concreta. Moreira e Candau (2012) articulam diversidade e práticas pedagógicas, enquanto Munanga (2005) exige posicionamento diante do racismo. O acompanhamento impede que a formação se encerre no discurso, pois confronta intenções com mudanças observáveis no planejamento e na convivência.

Uma equipe pode examinar uma piada discriminatória, a ausência de autores indígenas no acervo ou a participação desigual em atividades. Walsh (2010) orienta a identificar relações

de poder presentes em cada situação, e hooks (2013) ajuda a discutir voz, autoridade e participação. O caso precisa ser tratado sem expor estudantes e deve conduzir a decisões: quem intervém, como protege, o que registra e quais práticas serão revistas.

Gomes (2003) alerta para a redução da cultura negra ao exotismo, enquanto Dehaene (2012) mostra a centralidade da leitura no acesso a universos simbólicos. Professores precisam avaliar autoria, contexto, linguagem e representação antes de utilizar um material. Acervos não se tornam inclusivos apenas pelo número de títulos; importa observar a qualidade das narrativas, a pluralidade interna dos grupos e as oportunidades de análise crítica.

Candau (2016) ressalta a potência de processos construídos na escola, e Freire (1996) associa desenvolvimento profissional à reflexão sobre o fazer. Sem calendário, coordenação e registro, a interculturalidade tende a depender do esforço individual de alguns educadores. A gestão precisa integrar o tema ao projeto político-pedagógico, às reuniões, à avaliação institucional e ao acolhimento de novos profissionais.

Parcerias com universidades, movimentos sociais e organizações comunitárias podem ampliar conhecimentos, desde que a escola preserve participação crítica. Candau (2009) valoriza o diálogo entre diferentes sujeitos, e Walsh (2010) evita relações em que um saber apenas decora o projeto de outro. A parceria deve explicitar objetivos, responsabilidades e formas de devolução. Também precisa reconhecer que comunidades não são homogêneas e que nenhuma liderança fala por todas as pessoas.

A avaliação da formação pode observar mudanças nos planos de aula, nos materiais escolhidos, nas respostas a conflitos e na participação estudantil. Moreira e Candau (2003) ligam justiça curricular à redução de desigualdades, enquanto Dehaene (2022) atribui importância ao feedback específico. Dados quantitativos podem apoiar o acompanhamento, mas precisam ser interpretados com relatos, observações e escuta dos sujeitos. A finalidade é aperfeiçoar práticas, não vigiar docentes ou produzir classificações simplistas.

A observação entre pares amplia a formação quando se baseia em confiança e em critérios previamente acordados. Candau (2016) valoriza processos coletivos situados no cotidiano, e Freire (1996) associa a reflexão profissional à abertura para aprender. Um docente pode acompanhar a aula de outro, registrar oportunidades de participação, referências culturais e formas de feedback e, depois, dialogar sobre alternativas. Moreira e Candau (2012) ajudam a orientar esse olhar para currículo e diferença, enquanto hooks (2013) chama atenção para voz e autoridade. A devolutiva deve descrever situações concretas, reconhecer acertos e propor mudanças possíveis, sem caráter punitivo. Com continuidade, a prática rompe o isolamento profissional e transforma dúvidas individuais em aprendizagem da equipe.

Candau (2008) oferece a articulação entre direitos de igualdade e reconhecimento das diferenças; Fleuri (2003) apresenta a interação entre sujeitos como espaço propriamente formativo. Quando a equipe assume que também precisa aprender, erros podem ser reconhecidos e corrigidos sem paralisia. A formação deixa de ser obrigação externa e passa a sustentar um projeto coletivo de dignidade, participação e qualidade educativa.

8 Considerações finais

A educação intercultural não corresponde apenas à presença de diferentes culturas no mesmo espaço, exigindo assim, relações baseadas em respeito, participação, reconhecimento e justiça, além da revisão das estruturas que transformam diferenças em desigualdades. A escola cumpre sua função democrática quando garante conhecimentos comuns sem impor o apagamento das histórias, das linguagens e dos pertencimentos que constituem seus estudantes.

As estratégias examinadas mostram que currículo, práticas pedagógicas, enfrentamento da discriminação e formação docente precisam atuar de maneira articulada. A representatividade perde força quando aparece apenas em datas comemorativas, assim como o diálogo se torna insuficiente quando a instituição não protege quem sofre violência. Projetos de memória, leitura de autoria diversa, participação comunitária, avaliação equitativa e protocolos de intervenção ganham consistência quando integram o planejamento e o projeto político-pedagógico.

Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva e intercultural depende de continuidade, responsabilidade coletiva e disposição para rever escolhas naturalizadas. Não existe uma fórmula única para contextos distintos, mas há princípios que devem permanecer: dignidade, igualdade de direitos, valorização das diferenças, escuta e recusa de qualquer forma de preconceito. Ao transformar a diversidade em fonte de aprendizagem e convivência democrática, a educação amplia o pertencimento dos estudantes e fortalece sua participação na sociedade.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455. Acesso em: 5 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/. Acesso em: 5 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

DEHAENE, Stanislas. É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda). Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2022.

DEHAENE, Stanislas. É assim que pensamos: como o cérebro trabalha para tomarmos consciência do mundo. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2024.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200003. Acesso em: 5 set. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/. Acesso em: 5 set. 2026.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.