



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - IFTO
CAMPUS PORTO NACIONAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SILVANEY PINTO DA SILVA

**MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS DA INCLUSÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA**

**PORTO NACIONAL
2025**

SILVANEY PINTO DA SILVA

**MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS DA INCLUSÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura
em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto
Nacional, como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Me. Marilene Dantas Sepulveda

**PORTO NACIONAL
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

S586m Silva, Silvaney Pinto da
MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA INCLUSÃO CULTURAL NA
ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA / Silvaney Pinto da Silva. – Porto
Nacional, TO, 2025.
41 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins,
Campus Porto Nacional, Porto Nacional, TO, 2025.

Orientadora: Ma. Marilene Dantas Sepulveda

1. Multiculturalismo. 2. Educação. 3. Prática pedagógica. I.
Dantas Sepulveda, Marilene. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVANEY PINTO DA SILVA

**MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS DA INCLUSÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura
em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto
Nacional, como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: **02 de dezembro de 2025.**

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARILENE DANTAS SEPULVIDA**
Data: 10/12/2025 10:07:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Me. Marilene Dantas Sepulvida
Orientadora
IFTO *Campus* Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **MARIA MADALENA RODRIGUES TELES**
Data: 21/12/2025 07:49:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Me. Maria Madalena Rodrigues Teles
Avaliadora
IFTO *Campus* Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **ALBANO DIAS PEREIRA FILHO**
Data: 18/12/2025 10:15:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Dr. Albano Dias Pereira Filho
Avaliador
IFTO *Campus* Porto Nacional

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, proteção e sabedoria concedidas em cada etapa desta caminhada acadêmica.

À minha família, que esteve ao meu lado com amor, compreensão e apoio incondicional. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos professores do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, cujo compromisso com a educação pública, crítica e transformadora contribuiu intensamente para minha formação pessoal e profissional. Agradeço, em especial, à professora Me. Marilene Dantas Sepulveda, pela orientação cuidadosa, pelas contribuições valiosas e pela confiança no desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de curso, que tornaram a jornada mais leve, compartilhando conhecimento, desafios, risadas e experiências que levarei comigo para além da academia.

Aos participantes da pesquisa e às instituições envolvidas, pela disponibilidade e confiança. Sem essa colaboração, a realização deste estudo não teria sido possível.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste Trabalho de Conclusão de Curso, deixo aqui minha sincera gratidão.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a importância do multiculturalismo na prática pedagógica e como ele pode contribuir para uma escola mais inclusiva e democrática. Partiu-se da percepção de que muitas escolas brasileiras ainda apresentam dificuldades para reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no cotidiano dos estudantes. Por isso, o estudo buscou compreender os principais conceitos de multiculturalismo, suas vertentes teóricas e suas implicações para o currículo e para o trabalho docente. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, consultando livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais disponíveis em bases como SciELO, Google Scholar, BDTC e revistas científicas da área. O processo seguiu critérios inspirados no protocolo PRISMA (2020). O material analisado foi organizado em três eixos: conceitos e fundamentos do multiculturalismo; práticas pedagógicas e formação docente; e o tratamento da diversidade cultural em livros didáticos, BNCC e políticas educacionais. Os resultados mostraram que, embora o tema tenha avançado bastante na teoria, as práticas ainda enfrentam desafios, como falta de formação continuada, materiais didáticos que tratam a diversidade de forma superficial e pouca participação institucional na construção de políticas multiculturais. Conclui-se que o multiculturalismo crítico pode fortalecer a educação democrática quando é incorporado de forma consistente ao currículo e às práticas de ensino. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário o envolvimento dos professores, investimentos das escolas e políticas públicas que apoiem a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Educação. Currículo. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This undergraduate research analyzes the importance of multiculturalism in pedagogical practice and how it can contribute to building a more inclusive and democratic school. It starts from the understanding that many Brazilian schools still face difficulties in recognizing and valuing the cultural diversity present in students' daily lives. For this reason, the study seeks to understand the main concepts of multiculturalism, its theoretical approaches, and its implications for curriculum and teaching practices. The research was conducted through a bibliographic review, including books, scientific articles, theses, dissertations, and official documents available in databases such as SciELO, Google Scholar, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The selection process followed criteria inspired by the PRISMA (2020) protocol. The analyzed material was organized into three axes: concepts and foundations of multiculturalism; pedagogical practices and teacher education; and how cultural diversity appears in textbooks, BNCC guidelines, and educational policies. The results indicate that, although the topic has grown in academic discussions, practical application still faces challenges, such as a lack of continuous teacher training, teaching materials that treat diversity superficially, and limited institutional support. It is concluded that critical multiculturalism can strengthen democratic education when it is effectively incorporated into curriculum planning and teaching practices. However, this requires teacher engagement, institutional investment, and public policies that promote cultural diversity within schools.

Keywords: Multiculturalism. Education. Curriculum. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propostas de práticas efetivas para a promoção da inclusão.....	25
Quadro 2 – Principais concepções de multiculturalismo, segundo os autores analisados.....	32
Quadro 3 – Tensões encontradas no currículo.....	37
Quadro 4 – Demandas identificadas para a formação docente.....	38
Quadro 5 – Síntese resultados em relação aos objetivos da pesquisa.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1 Multiculturalismo crítico, interseccionalidade e a crítica decolonial na educação.....	11
2.2 O papel do professor na valorização da diversidade cultural.....	15
2.3 Currículo Como Espaço Politico	17
2.4 Práticas pedagógicas interculturais e o desafio da formação docente ...	19
2.5 O tratamento Da Diversidade Cultural Nos Livros Didáticos	21
3 METODOLOGIA	24
3.1 Adaptação do protocolo prisma	25
3.2 Organização do material.....	25
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1 INTRODUÇÃO

Considerando transformações sociais que marcam o século XXI, a escola brasileira tem se tornado palco de inúmeros múltiplos encontros, o que resulta na expressão das tensões e possibilidades de uma sociedade plural. Isso porque pessoas de diferentes origens, crenças e modos de vida convivem em um mesmo espaço educativo. O efeito dessa pluralidade é uma prática docente com novos olhares e posturas diante da diversidade.

É nesse contexto que o multiculturalismo desponta como eixo estruturante das reflexões pedagógicas contemporâneas, não apenas como teoria, mas como projeto ético-político de reconhecimento e valorização das diferenças, pois pode-se admitir que, ao repensar a escola, repensa-se também o próprio sentido de cidadania e de humanidade.

O multiculturalismo, compreendido como um movimento que reivindica a legitimidade das identidades culturais marginalizadas, desafia o modelo escolar tradicional que é historicamente centrado em padrões eurocêntricos e monoculturais. Sem a pretensão de desmerecer a tradição, mas revelar suas limitações no trato com a pluralidade que hoje constitui o cotidiano escolar.

Para Candau (2020, p. 37), “a escola precisa ser um espaço de diálogo intercultural, onde as diferenças não sejam ocultadas, mas compreendidas e ressignificadas no encontro com o outro”, ou seja, é necessário tentar compreender que o ato educativo é, antes de tudo, um ato político, pois toda escolha pedagógica carrega valores, ideologias e intencionalidades (Candau, 2020).

Dessa forma, a problemática que se impões é: como colocar em prática o multiculturalismo no contexto escolar? Isto é: como promover, no ambiente escolar, uma educação que respeite as diferenças culturais e que, ao mesmo tempo, favoreça a convivência solidária e o aprendizado mútuo entre os diversos grupos?

Essa pergunta norteia esse estudo que se justifica tanto pela urgência social do tema quanto pela lacuna que ainda distancia as práticas docentes e os materiais didáticos que chegam às salas de aula. Não se trata apenas de ensinar sobre culturas distintas, mas de criar condições para que essas culturas dialoguem em pé de igualdade.

Na tentativa de lançar luz sobre essa problemática, partiu-se da hipótese de que a escola brasileira, embora reconheça a importância da diversidade em seus

discursos oficiais, ainda reproduz práticas e currículos de base monocultural. Nesse sentido, considera-se que o caminho para a efetiva inclusão cultural perpassa pela formação crítica do professor e pela releitura dos instrumentos pedagógicos, de modo que a diversidade não seja tratada como exceção, mas como elemento constitutivo da educação.

Essa discussão não surge do vazio, todavia as salas de aula brasileiras são compostas por estudantes que trazem consigo múltiplas histórias indígenas, afrodescendentes, migrantes, quilombolas, sertanejos, ribeirinhos, urbanos e periféricos, cada qual portador de uma forma própria de interpretar o mundo.

Desconsiderar essas experiências seria o mesmo que negar a própria função social da escola enquanto instituição promotora da cidadania e da igualdade de oportunidades. Como lembra Moreira (2021, p. 45), “a escola não pode ser cega às desigualdades que a atravessam, pois, a neutralidade, nesses casos, constitui cumplicidade”.

A relevância deste estudo consiste na necessidade de se aprofundar o debate sobre o papel da educação como mediadora das diferenças culturais, sobretudo em um cenário marcado pela revalorização das identidades e pelo enfrentamento das desigualdades raciais, étnicas e de gênero. Refletir sobre essa temática não é apenas responder a uma exigência curricular, mas repensar o próprio projeto civilizatório que orienta nossas práticas educativas.

Assim, entende-se que o multiculturalismo não deve ser reduzido a um conjunto de datas comemorativas ou de conteúdos ilustrativos, mas concebido como princípio pedagógico transversal, capaz de orientar políticas públicas, currículos e metodologias. Acredita-se que, o cotidiano escolar pode atuar tanto como reproduzidor de preconceitos quanto como instância emancipadora.

O desafio, portanto, é discernir de que modo as práticas docentes e os recursos didáticos podem favorecer a segunda alternativa. Em termos práticos, o estudo pretende contribuir para uma compreensão mais ampla do que significa “educar para a diversidade”, situando-a não como tarefa complementar, mas como essência da própria pedagogia com sensibilidade intercultural, disposição para o diálogo e coragem para enfrentar o desconforto do novo. Como defende Sevilla (2025, p. 4), “o multiculturalismo deve substituir concorrência por solidariedade, ” o que significa repensar as relações escolares à luz da empatia e da reciprocidade.

Do ponto de vista científico, este trabalho entrelaça educação, cultura e políticas públicas, investigando de que forma o multiculturalismo se materializa nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos. Embora o foco recaia sobre o contexto escolar, reconhece-se que a discussão ultrapassa os muros da escola, alcançando as esferas da gestão, da mídia e da produção cultural. Afinal, a formação de sujeitos críticos e culturalmente conscientes depende de uma rede de significações que extrapola o conteúdo formal das disciplinas.

Para tanto, o objetivo principal desse trabalho é analisar a relevância do multiculturalismo na prática pedagógica e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e democrática. De forma específica, busca-se: compreender o conceito de multiculturalismo e suas vertentes teóricas; identificar desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas pedagógicas multiculturais; avaliar como a diversidade cultural é tratada em livros didáticos e políticas educacionais recentes e, refletir sobre o papel da formação docente na consolidação de práticas educativas sensíveis à diversidade.

Espera-se que os resultados possam oferecer subsídios para a formação docente e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à equidade cultural, fortalecendo, no cotidiano escolar, o compromisso com a justiça, a dignidade e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o Brasil contemporâneo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo estabelece o arcabouço teórico ancorado em três conceitos: Multiculturalismo Crítico, Currículo como Espaço Político e Práticas Pedagógicas Interculturais. Essa escolha corresponde à necessidade de compreender a diversidade para além da dimensão descritiva, avançando para seu caráter político, relacional e profundamente marcado por desigualdades estruturais.

Dessa forma, para além da descrição, esse referencial, orientado pelas contribuições de Candau, Hall, Moreira, Ivenicki e Sevilla, entre outros, busca problematizar as relações de poder que estruturam e perpetuam a desigualdade no contexto educacional. Como bem observa França (2023), o ambiente escolar, por ser diverso, não garante que todas as culturas possam se manifestar em igualdade de condições, pois as relações culturais são atravessadas por hierarquias históricas e por mecanismos de silenciamento que impedem a plena participação de identidades subalternizadas.

2.1 Multiculturalismo crítico, interseccionalidade e a crítica decolonial na educação

O ponto de partida para a compreensão do campo multicultural reside na distinção entre suas vertentes, tal como elucida o trabalho de Candau (2008; 2020), que é essencial para o TCC, para quem o Multiculturalismo é um fenômeno complexo que abrange desde a simples coexistência de grupos culturais distintos em um mesmo espaço (abordagem descritiva) até a adoção de posturas ativas e críticas perante a desigualdade (abordagem propositiva).

Dito de outro modo, Candau (2008) defende suas ideias por meio da taxonomia crítica. Ela identifica três tipos de abordagem que devem ser diferenciadas para se chegar à postura crítica: o Multiculturalismo assimilacionista, por tratar da integração de todos os grupos na cultura hegemônica, desconsiderando as raízes culturais subalternizadas; o Multiculturalismo diferencialista, por exaltar as diferenças, mas pode cair no risco da guetização e da simples justaposição, sem promover o diálogo ou a crítica às relações de poder; e, por fim, o Multiculturalismo Crítico e a Interculturalidade.

Para essa pensadora (2020), o Multiculturalismo Crítico se estabelece como a única via capaz de combater a falácia da neutralidade curricular, pois, para Ela, o conhecimento escolar não é inocente por ser um ambiente que reflete e reproduz as relações de poder, logo, o currículo, portanto, torna-se o campo de batalha onde as culturas minoritárias lutam por reconhecimento. E mais, a autora é defensora de um posicionamento que articula igualdade *versus* diferença, pois esse é o caminho para que de fato, a verdadeira educação democrática aconteça; o que exige, ao mesmo tempo, garantir a igualdade de acesso e de oportunidades (justiça social).

França (2023) acrescenta que tais abordagens não existem isoladamente; elas disputam espaço na escola, no currículo e nas práticas docentes. É nesse jogo de forças que se produz uma espécie de “tensão permanente”, na qual a escola reconhece a diversidade, mas privilegia certas identidades em detrimento de outras; algo igualmente analisado por Forquin (2000), ao afirmar que toda escola é multicultural, ainda que não seja uma escola multicultural educadora.

Enquanto para Candau (2020), o Multiculturalismo Crítico é o único capaz de romper com a “falácia da neutralidade curricular”. Boaventura de Sousa Santos (2001) dialoga com essa compreensão ao explicar que a neutralidade, tão defendida pelo discurso educacional tradicional, é justamente o mecanismo que sustenta o silenciamento sistemático dos saberes produzidos por grupos não hegemônicos.

Não obstante, autores conservadores como Poppelaars (2022) argumentam que o multiculturalismo representa ameaça aos valores nacionais, reivindicando a defesa de um currículo “unificado” como um posicionamento que funciona como contra-argumento poderoso dentro do debate, pois explicita o conflito entre perspectivas democráticas e perspectivas monoculturais.

Moreira (2021) adota uma argumentação complementar ao de Candau. Sua defesa concentra-se na visão do currículo como um “texto” cultural e político, enfatizando que toda seleção curricular é um ato de poder. O autor argumenta que o currículo é um artefato social historicamente situado e que o desafio é desconstruir a centralidade da cultura hegemônica (eurocêntrica, branca, masculina) que domina o sistema de ensino brasileiro.

Essa compreensão é reforçada pelas contribuições de França (2023), que descreve o multiculturalismo como um campo atravessado por tensões, onde convivem simultaneamente perspectivas assimilacionistas, diferencialistas e interculturais. A autora destaca que a mera coexistência de culturas não implica

diálogo, reconhecimento ou justiça social afirmativa. O que complementa, portanto, a crítica elaborada por Candau (2008; 2020).

Sob esse contexto, a urgência de um currículo plural e reflexivo, defendida até o momento, dialoga com a teoria de identidade cultural de Stuart Hall (1997; 2009). A argumentação de Hall defender que o ser humano não tem uma identidade fixa, pois ela vai se alterando com o decorrer do tempo, ou seja, o ser humano não é fixo e imutável.

Argumenta ainda que as identidades culturais são construídas discursivamente. Isso significa que a identidade (como ser negro, indígena, mulher, nordestino) é formada e transformada continuamente por meio das narrativas, representações, das práticas sociais, políticas e, na atualidade, também pela mídia. A cultura, para Hall, é o lugar onde a identidade se constitui e se desestabiliza.

França (2023) e Stuart Hall convergem ao afirmar que essas identidades são atravessadas por relações de poder e, é justamente esse entrecruzamento que explica por que determinados grupos são historicamente empurrados para margens sociais. E mais: França (2023) ressalta que a produção da identidade do “outro” na escola é atravessada por normas institucionais que reforçam uma imagem ideal de aluno que, geralmente, é branca, cristã, heterossexual e de classe média. Essa observação ajuda a reforçar que instituições tradicionalistas reproduzem negações de identidades quilombolas e indígenas, por exemplo.

Dessa forma, a leitura de Hall permite-nos compreender como as instituições e seus discursos (currículo, normas, regimentos) atuam na produção de sujeitos e na negação de identidades, ilustrando que nem sempre há espaços para estudantes de grupos minoritários ou de comunidades quilombolas, tradicionais locais. O que faz compreender que a luta pelo Multiculturalismo é por representatividade.

Por vez, a discussão sobre identidade apresentada por Ivenicki (2023) mostra que não dá para entender a diversidade apenas olhando para um único fator. Por isso, a autora reforça a importância da interseccionalidade, explicando que o multiculturalismo só faz sentido ao considerar que as desigualdades não acontecem de forma isolada.

Em vez de analisar o racismo, o machismo ou a desigualdade de classe separadamente, ela ressalta que essas dimensões se combinam e se influenciam mutuamente, formando situações de opressão mais complexas. Nesse sentido, a

contribuição de Ivenicki (2023) é leva-nos a pensar a desigualdade de maneira mais completa.

Um exemplo citado pela autora é o caso das mulheres negras de baixa renda, cujas experiências não podem ser entendidas se considerarmos apenas a categoria “mulher” ou apenas “negra”. Assim, a autora defende que reconhecer a diversidade é essencial, mas enfrentar a desigualdade exige compreender como diferentes formas de opressão se cruzam e afetam determinados grupos de maneira mais intensa.

Diante dessas reflexões, evidencia-se que pensar multiculturalismo sem considerar a interseccionalidade seria reduzir a complexidade das desigualdades que atravessam o contexto educacional brasileiro. Ao compreender que raça, gênero, classe e outras dimensões se cruzam e moldam as experiências dos sujeitos, abre-se espaço para uma leitura mais sensível e crítica da realidade educacional.

Essa compreensão ajuda a visualizar que o reconhecimento das diferenças não pode ser um fim em si mesmo, mas precisa caminhar junto com ações que enfrentem as desigualdades que essas diferenças revelam.

Assim, esse debate conduz naturalmente ao ponto que relaciona diversidade, justiça social e crítica ao modelo eurocêntrico que estrutura a educação. Perspectivas fundamentais para ampliar o entendimento sobre como a escola pode transformar estruturas historicamente excludentes.

Logo, Souza e Machado (2022) afirmam que o reconhecimento do multiculturalismo no contexto brasileiro é, sobretudo, uma questão de justiça social, pautada nos direitos humanos. Todavia, existe a contraposição histórica, pois a sociedade brasileira, miscigenada em sua natureza, foi historicamente instruída por políticas educacionais de orientação monocultural, que privilegiavam o padrão hegemônico (homens, brancos, heterossexuais, cristãos e economicamente favorecidos). O autor sugere a aplicação do multiculturalismo crítico como correção histórica e a materialização do direito à diversidade.

Sevilla (2025) propõe o multiculturalismo interativo (interculturalidade) como um mecanismo dotado de “cor(ação)”. Sua abordagem vai além do simples reconhecimento (diferencialismo) e exige umas práxis solidária, que promova a valorização ativa das singularidades e o combate direto às assimetrias sociais. Dito de outro modo, para esse autor é vital a educação intercultural como uma filosofia da

ação aconteça para fortalecer as lutas por grupos marginalizados, como as crianças negras e indígenas, os saberes locais, as culturas indígenas e ribeirinhas do Tocantins.

Dessa forma, entende-se que esse tipo de multiculturalismo não é algo que está impresso nos currículos, não é algo que se ensina. Ou seja, conforme essas pontuações teóricas, o eurocentrismo é a matriz que sustenta o monoculturalismo, e a decolonialidade é o caminho para desnaturalizar essas estruturas.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que pensar multiculturalismo sem considerar a interseccionalidade seria reduzir a complexidade das desigualdades que atravessam a escola brasileira. Reconhecer a diversidade é situá-la dentro das relações de poder que moldam tais diferenças. Essa discussão abre caminho para um horizonte ainda mais profundo: a crítica decolonial, que analisa como o eurocentrismo estrutura silenciosamente o currículo e as práticas educativas.

2.2 O papel do professor na valorização da diversidade cultural

Refletir sobre o papel do professor em contextos multiculturais exige reconhecer, antes de tudo, que à docência não se reduz a transmitir conteúdo. A base da profissão, como enfatiza Candau (2008), é uma prática ética, política e cultural que interage constantemente com as diferenças presentes no espaço escolar. Assim sendo, há que se admitir que o professor ocupa uma posição estratégica na mediação das tensões entre identidades culturais, discursos hegemônicos e práticas pedagógicas.

Autores como França (2023) e Sevilla (2025) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que o docente funciona como um agente discursivo que, consciente ou não, legitima ou deslegitima determinadas culturas. Por sua vez, a literatura crítica, especialmente Nilton Paixão de Jesus (no artigo *Educação Escolar e Multiculturalismo*), destaca que os professores tendem a reproduzir visões monoculturais não por má intenção, mas porque foram formados sob um modelo de currículo hegemonicamente eurocêntrico.

Entretanto, o simples reconhecimento dessa herança não resolve o problema, exigindo, como aponta Ivenicki (2023), processos formativos contínuos que articulem diversidade, justiça social e interseccionalidade, ou seja, se por um lado o professor é mediador, por outro, também é produto das estruturas.

Moreira (2021) defende que o docente pode se tornar “sujeito crítico” capaz de questionar o currículo e ampliar a participação de grupos marginalizados, por outro lado, pensadores como Tomaz Tadeu da Silva (2000) contra-argumentam que a escola, enquanto instituição disciplinar, tende a limitar a autonomia crítica do professor.

Esse conflito teórico enriquece o debate, pois enquanto o multiculturalismo crítico sugere que o professor assuma uma postura ativa na promoção da equidade cultural, análises mais realistas como as de Paixão de Jesus e Forquin reforçam que para tal postura aconteça de forma concreta, há a necessidade de condições concretas, como formação adequada, tempo pedagógico, apoio institucional e materiais didáticos sensíveis à diversidade.

Desse modo, Macedo e Lopes (2011) propõem que o docente seja compreendido como um “intelectual transformador”, capaz de reconhecer seus próprios condicionamentos culturais e enfrentar práticas discriminatórias. Entretanto, seria ingênuo imaginar que essa transformação depende apenas do indivíduo, no caso, os professores.

Autores do campo da educação intercultural, especialmente Candau e Adalberto Moreira, no artigo *Multiculturalismo: Desafios das Práticas Pedagógicas*, argumentam que a formação docente deve incorporar conhecimentos sobre relações étnicas, gênero, linguagem, classe e religiosidade, de modo que a sensibilidade intercultural deixe de ser atributo voluntário e se torne prática institucionalizada.

Outro ponto negligenciado na literatura, mas bem articulado no texto *Brincar na Diversidade*, diz respeito à dimensão afetiva na relação professor–aluno. Os autores defendem que o afeto, quando compreendido como dispositivo pedagógico e não como sentimentalismo, ajuda a construir vínculos que acolhem identidades diferentes. Isso dialoga com a noção de Sevilla (2025) de um multiculturalismo “interativo” e relacional, em que o encontro entre culturas é marcado pelo reconhecimento mútuo e pela abertura ao diálogo.

Em síntese, o professor atua como ponte. Mas para que essa ponte seja sólida, é necessário que ele seja preparado para reconhecer seus próprios preconceitos, compreender o peso das desigualdades estruturais e desenvolver estratégias para lidar com conflitos culturais que surgem no cotidiano escolar.

Dito de outro modo, a docência multicultural não é algo espontâneo: é resultado de formação crítica, intencionalidade pedagógica e compromisso com a

justiça social. Essa discussão nos conduz ao próximo eixo que tratará de pedagógicas específicas podem promover ou não, uma educação multicultural crítica.

2.3 Currículo Como Espaço Político

A compreensão do currículo como espaço político é um assunto consolidado na literatura científica e ainda, assume novos contornos quando articulada às discussões sobre multiculturalismo e interculturalidade.

Silva (2012) lembra que o currículo é sempre expressão de relações de poder. Essa afirmação, embora pareça óbvia, revela a dimensão estruturante das escolhas curriculares no cotidiano escolar. Isso porque, aquilo que se inclui, exclui ou marginaliza no currículo não é um gesto neutro, mas uma decisão que produz identidades e silenciamentos.

Nessa mesma direção, Moreira (2021) afirma que o currículo funciona como um texto cultural e político, de modo que os conhecimentos selecionados expressam uma concepção de sociedade e de sujeito desejado. Essa ideia dialoga diretamente com Forquin (1993), para quem a escola opera como filtro cultural, legitimando saberes hegemônicos e descartando conhecimentos historicamente produzidos por grupos subalternizados.

Com base nessas afirmações, pode-se admitir que o currículo não é apenas um dispositivo organizador de conteúdo, mas um mecanismo de reconhecimento ou de apagamento das identidades que circulam no espaço escolar.

Essa perspectiva crítica encontra respaldo empírico nos estudos de Caroline Pereira Silva (2023). Ao analisar Projetos Pedagógicos de Curso, a autora observa o fenômeno da hibridização curricular, no qual conteúdos multiculturais são incorporados de modo fragmentário, sem romper com a matriz eurocêntrica predominante.

Como afirma a autora Silvia (2023, p. 47), “a diversidade aparece, mas não altera a estrutura rígida do currículo”. Embora esse movimento represente avanço, também evidencia a resistência institucional para abordar a diversidade como eixo estruturante. Dito de outro modo, há uma tensão permanente entre inovação e tradição, entre abertura à pluralidade e a manutenção de modelos pedagógicos herdados.

Essa leitura encontra convergência nos estudos de Fleuri (2003), que argumenta que a simples inclusão de conteúdos sobre diversidade não garante uma prática de fato intercultural. Para o autor, a escola só se torna multicultural quando revisa suas relações pedagógicas, suas formas de interação e suas concepções de identidade, ou seja, “não basta trabalhar temas culturais; é preciso transformar as relações que produzem desigualdade (Fleuri, 2003, p. 29).”

Em contraponto, há discursos conservadores, como os analisados por Poppelaars (2022), que criticam o multiculturalismo por considerá-lo uma ameaça à tradição nacional. Segundo o autor, a escola não deve ceder às pressões de grupos identitários, argumento que expressa uma visão fixista e hierarquizante da cultura.

No entanto, Lisboa e Santos (2022) contrapõem essa perspectiva ao demonstrar como ataques às identidades (raciais, de gênero, religiosas) intensificaram-se nos últimos anos, tornando o currículo multicultural não apenas recomendável, mas urgente. Para esses autores, discutir diversidade é uma forma de resistência ética frente aos “dias sombrios” da intolerância.

Em *Multiculturalismo na Escola do Século XXI*, Vieira dos Santos (2021) mostra como crianças imigrantes só têm suas identidades reconhecidas quando a escola mobiliza intencionalmente práticas curriculares inclusivas. A autora observa que “a diversidade cultural das famílias só entra no currículo quando educadores criam espaços para que ela seja narrada e valorizada” (Santos, 2021, p. 63).

Essa afirmação, ainda que simples, revela a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido., refletindo que a diversidade não emerge espontaneamente: ela precisa ser convocada, provocada. Santos (2021), reforça a ideia de que o currículo é uma arena de negociação cultural.

Sua defesa é de que o currículo deve funcionar como mediação entre as culturas das crianças, das famílias e dos professores. O autor sustenta que “a escola precisa abrir espaço para as culturas que nela circulam, e não apenas reafirmar uma cultura dominante (Santos, 2021, p. 51).” Essa perspectiva dialoga profundamente com Hall (1997), que compreende a identidade como processo discursivo em constante transformação.

Portanto, os textos analisados convergem em um ponto central no qual o currículo é sempre resultado de disputas, e essas disputas são atravessadas por hierarquias culturais, políticas e epistemológicas. Se alguns autores defendem a abertura para a diversidade, outros buscam reprimir tal movimento em nome da

preservação da tradição, ainda que essa tradição seja, como argumenta Walsh (2009), marcada por colonialidade e exclusão.

No contexto tocantinense, as tensões curriculares ganham contornos singulares. A presença histórica de povos indígenas, comunidades quilombolas e populações ribeirinhas exige um currículo que dialogue com essas identidades. Porém, como indicam os estudos de Silva (2023), essa presença é frequentemente reduzida a tópicos esparsos ou conteúdos comemorativos.

Em termos práticos, as instituições de ensino precisam analisar seus silêncios curriculares, pois o que não está dito no documento muitas vezes revela mais do que o que está explicitado. Essa interpretação encontra eco em Sacristán (2000), que afirma que o currículo real é aquele que o professor concretiza, abrindo espaço para compreender como práticas docentes podem reforçar ou enfrentar desigualdades.

Por fim, o conjunto de autores mobilizados permite concluir que o currículo é um território vivo, no qual identidades são legitimadas, negociadas, tensionadas ou apagadas. Ele é simultaneamente espaço de manutenção e de ruptura, de conservação e de resistência. Em síntese, o currículo é o lugar onde a escola revela quem ela escolhe ver e quem ela insiste em não enxergar.

2.4 Práticas pedagógicas interculturais e o desafio da formação docente

A discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas revela um dos pontos mais sensíveis da literatura multicultural: a distância entre discurso e prática, isto é, embora documentos oficiais, como a BNCC e a Lei 10.639/2003, proponham valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados, os estudos mostram que, na realidade, tais práticas são frequentemente superficiais, episódicas ou restritas a datas comemorativas.

Candau (2020) alerta para o risco do “multiculturalismo folclórico”, no qual as culturas são apresentadas de forma romantizada, sem problematizar opressões e assimetrias. De forma semelhante, Lisboa e Santos (2022) no texto *Currículo Multicultural* afirma que práticas pedagógicas desprovidas de criticidade reforçam estereótipos e, inadvertidamente, cristalizam desigualdades.

Ou seja, para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, é imprescindível que o trabalho pedagógico se comprometa com a transformação de estruturas excludentes.

Autores como Forquin (2000) argumentam que o desafio vai além da sala de aula; envolve repensar as bases culturais sobre as quais a escola foi construída, incluindo seus rituais, suas regras e seus modos de avaliação, pois práticas inclusivas não se limitam ao plano metodológico; elas dependem de mudanças institucionais.

Dentre as propostas práticas e efetivas que os pesquisadores sugerem para a promoção da inclusão são:

Quadro 1 – Propostas de práticas efetivas para a promoção da inclusão

Prática multicultural citada	Autores que fundamentam
Projetos interdisciplinares	Candau (2008; 2020); Moreira e Candau (2008)
Espaços de escuta ativa para indígenas, quilombolas e migrantes	Candau (2020); Ivenicki (2023)
Práticas lúdicas para expressão cultural	Sevilla (2025); Souza e Machado (2022)
Rodas de conversa sobre identidade, gênero, raça, religião	Hall (1997; 2009); Santos e Santos (2022)
Socialização de narrativas familiares	Hall (2009); Ivenicki (2023)
Revisão crítica de materiais didáticos	Souto e Nascimento (2023)
Metodologias ativas e protagonismo	Risso e Moraes (2024); Candau (2020)

Fonte: Autor (2025).

Ainda assim, Sevilla (2025) contra-argumenta que tais práticas só se tornam verdadeiramente significativas quando acompanhadas de uma mudança epistemológica: a abertura para reconhecer que não existe uma única forma legítima de conhecimento. Sem esse reconhecimento, as práticas pedagógicas correm o risco de parecerem inovadoras na superfície, mas continuarem reproduzindo hierarquias culturais.

Dentre as justificativas para que muitas práticas fracassem, segundo alguns autores são: falta de formação docente específica (Candau, 2008; Ivenicki, 2023); currículo rígido e conteudista (Moreira, 2021); materiais didáticos monoculturais (Paixão de Jesus); falta de apoio institucional; pressões avaliativas meramente quantitativas.

Diante desses obstáculos, a literatura aponta que a inclusão cultural só acontecerá quando a escola for capaz de rever suas próprias bases.

Essa análise abre caminho para o próximo eixo, que examina de forma aprofundada como os livros didáticos, um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados, tratam (ou deixam de tratar) a diversidade cultural no contexto brasileiro.

2.5 O tratamento Da Diversidade Cultural Nos Livros Didáticos

Ao analisar o multiculturalismo no campo educacional, torna-se inevitável examinar a forma como os livros didáticos, enquanto recursos pedagógicos legitimados pelo Estado, retratam (ou silenciam) a diversidade cultural brasileira.

Para Bittencourt (2017), o livro didático é mais que um material de apoio: é um instrumento de poder que organiza narrativas, seleciona memórias e define o que deve ser esquecido ou lembrado. Assim, compreender como esses materiais tratam a diversidade permite avaliar se a escola tem caminhado para uma prática democrática ou se permanece ancorada em referenciais monoculturais.

Sob esse prisma, diversos estudos identificam que, embora haja avanços normativos, especialmente após as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, a presença da diversidade nos materiais aprovados pelo PNLD ainda é marcada por lacunas significativas. Munanga (2019), por exemplo, argumenta que a representação afro-brasileira e indígena nos livros didáticos tem sido historicamente fragmentada e, em muitos casos, estereotipada.

Segundo o autor, a escola reproduziu durante décadas um imaginário que inferioriza o negro e o indígena, mesmo quando não o faz explicitamente. Essa constatação dialoga com o que foi discutido anteriormente sobre identidade e discurso, reforçando a ideia de Hall (1997) de que representações constroem sujeitos e podem, em igual medida, apagá-los.

De outro modo, Cavalleiro (2000) evidencia que a presença da diversidade nos livros muitas vezes se limita a capítulos isolados, geralmente associados a datas comemorativas ou a conteúdos complementares, o que revela um tratamento periférico da questão.

Essa abordagem reforça o que Candau (2008) chamou de “multiculturalismo diferencialista”, pois reconhece a diferença, mas sem integrar criticamente esses saberes ao currículo, perpetuando a distância entre teoria e prática, ou seja, nesses casos, aparentemente, o reconhecimento aparece apenas como um gesto simbólico, não como parte de um projeto político pedagógico.

A literatura mais recente aponta para um cenário de tensões. Oliveira e Moita (2021) demonstram que os manuais didáticos atuais já trazem maior diversidade de imagens, autores e narrativas, mas ainda convivem com marcas profundas do eurocentrismo estrutural. Os autores defendem que o PNLD avançou no que diz respeito à visibilidade da diversidade, mas não superou padrões classificatórios que privilegiam o olhar ocidental e branco na organização dos conteúdos (Oliveira; Moita, 2021). ”

Essa constatação ecoa diretamente a crítica decolonial defendida por Candau e Ivenicki (2024), segundo a qual a descolonização curricular não será efetiva enquanto os materiais pedagógicos continuarem operando sob matrizes que hierarquizam culturas.

No cruzamento entre esses achados, emerge um ponto central, segundo Moreira (2021), Hall (1997), a forma como o livro didático trata a diversidade cultural não é apenas um reflexo da sociedade, mas também um mecanismo ativo de produção de subjetividades.

Quando livros didáticos apresentam narrativas unilaterais, invisibilizam culturas locais e conferem protagonismo quase exclusivo a grupos hegemônicos, reforçam estruturas simbólicas que dificultam o reconhecimento de identidades subalternizadas.

Por outro lado, quando introduzem novos saberes, epistemologias e protagonismos, contribuem para ampliar a possibilidade de uma educação democrática, ainda que de maneira desigual e incompleta.

Nas análises encontradas, um elemento torna-se evidente: os livros didáticos raramente conseguem incorporar as especificidades culturais regionais, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas, quilombolas ou ribeirinhos. Isso se torna particularmente relevante quando consideramos o contexto tocaninense, onde a diversidade cultural material e imaterial é expressiva e profundamente marcada por identidades locais.

A ausência dessa representatividade limita a construção de vínculos pedagógicos e reforça o que Caroline Pereira Silva (2023) definiu como “hibridização curricular incompleta”, uma tensão constante entre a inclusão formal da diversidade e sua ausência concreta no cotidiano pedagógico.

Desse modo, enquanto a produção editorial continua submetida a pressões políticas, econômicas e ideológicas, a diversidade será sempre uma conquista

parcial. Porém, a análise dos estudos revela que há avanços significativos, sobretudo no tratamento das questões étnico-raciais, ainda que persistam desafios estruturais.

Em síntese, a forma como a diversidade cultural é representada nos livros didáticos reforça tanto os avanços das políticas públicas quanto as contradições históricas do currículo brasileiro. Os materiais analisados apontam para um processo de transformação em curso, mesmo que lento, desigual e disputado, que precisa ser compreendido criticamente para que a prática docente possa avançar rumo a uma educação multicultural, democrática e comprometida com a justiça social.

Acredita-se ainda que, integrar essa discussão ao contexto institucional do IFTO, além de fortalecer o atendimento aos objetivos deste TCC, revela a urgência de repensar práticas, escolhas editoriais e processos formativos que impactam diretamente o cotidiano escolar.

Em síntese, o referencial teórico demonstra que o multiculturalismo não opera como um “manual de inclusão”, mas como um campo de tensões que desafia tanto o currículo quanto as práticas docentes.

Isso porque os autores discutidos mostram que: (a) reconhecer a diversidade é condição necessária, porém não suficiente; (b) práticas pedagógicas críticas exigem enfrentamento das desigualdades; (c) o currículo é simultaneamente reprodutor e transformador; (d) a formação docente é o eixo estruturante para qualquer política multicultural; (e) sem apoio institucional, o discurso da diversidade corre o risco de se tornar retórico.

Desse modo, o multiculturalismo será sustentável quando articulado a políticas, práticas, materiais e relações de poder que sustentem sua implementação. Assim, este referencial fundamenta a pesquisa e convoca o IFTO e demais instituições de ensino a assumirem uma postura ativa na construção de ambientes mais inclusivos, críticos e emancipatórios, preparando o terreno para as análises que se seguem nos capítulos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa estrutura-se como um estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, segundo os ensinamentos de Gil (2019), para quem esse tipo de investigação permite ao pesquisador ampliar a compreensão sobre determinado fenômeno, a partir do exame sistemático de materiais já publicados.

A pesquisa procurou mapear e analisar contribuições presentes em artigos científicos, livros, capítulos, teses, dissertações e documentos oficiais que discutem multiculturalismo, currículo e práticas pedagógicas inclusivas.

Serviram-nos como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses da CAPES, repositórios institucionais de universidades federais, além das bases eletrônicas SciELO, Google Scholar, EDUCA, Redalyc e periódicos especializados na área da educação.

A seleção dos textos ocorreu entre fevereiro e abril de 2025, período no qual se realizou uma busca estruturada ao redor de palavras-chave como “multiculturalismo”, “educação multicultural”, “currículo multicultural”, “interculturalidade”, “diversidade cultural”, “inclusão cultural”, “livros didáticos”, “práticas pedagógicas”, além de seus correspondentes em inglês (*multiculturalism*, *multicultural education*, *cultural diversity*, *intercultural pedagogy*) e espanhol (*educación multicultural*, *diversidad cultural*). Esse cuidado teve como finalidade contemplar diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas.

Os materiais analisados compreendem o período de 2020 a 2025, considerando que, nesse intervalo, consolidou-se no Brasil um conjunto expressivo de debates sobre políticas curriculares, justiça social, educação das relações étnico-raciais e na escola pública contemporânea.

Em função da questão norteadora da pesquisa, não foram incluídos textos que tratam da diversidade cultural de modo genérico, sem vínculo com a prática pedagógica, com o currículo ou com a escola.

O corpus final compôs-se de 32 documentos, distribuídos da seguinte forma: 17 artigos científicos; 7 dissertações; 6 capítulos de livros; 2 trabalhos apresentados em eventos acadêmicos. Essa pluralidade de formatos permitiu captar tanto análises teóricas quanto estudos empíricos, garantindo uma visão mais abrangente das práticas multiculturais no cotidiano escolar.

3.1 Adaptação do protocolo prisma

Embora esta pesquisa não se configure como uma revisão sistemática em sentido estrito, optou-se por incorporar, de maneira adaptada, elementos do protocolo PRISMA (2020), a fim de tornar mais claro e transparente o percurso metodológico da busca bibliográfica.

O PRISMA, como afirma Page *et al.* (2021), contribui para organizar de forma objetiva o processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, evitando seleções arbitrárias. A adaptação utilizada neste TCC envolveu quatro etapas:

- ✓ **Identificação:** a busca inicial retornou **327 documentos** nas bases consultadas.
- ✓ **Triagem:** após leitura de títulos e resumos, **198 estudos foram excluídos** por não discutirem educação ou multiculturalismo.
- ✓ **Elegibilidade:** dentre os 129 materiais restantes, **101 foram descartados** por não abordarem currículo, práticas pedagógicas ou diversidade cultural no contexto
- ✓ **Inclusão:** ao final, **32 documentos** compuseram o corpus da análise.

3.2 Organização do material

O conjunto de materiais selecionados foi organizado em três agrupamentos temáticos, permitindo observar convergências e tensões entre perspectivas. Os grupos foram assim distribuídos:

- ✓ **Grupo 1 — Conceitos, vertentes e disputas do multiculturalismo:** Reúne obras que tratam da formação histórica, das concepções clássicas e críticas do multiculturalismo, incluindo debates sobre identidade, interseccionalidade, relações de poder, hegemonia cultural e decolonialidade.
- ✓ **Grupo 2 — Currículo, política educacional e diversidade cultural:** Envolve estudos que problematizam como o currículo escolar é atravessado por disputas simbólicas e políticas, evidenciando tanto seus limites eurocêntricos quanto suas possibilidades de hibridização cultural.
- ✓ **Grupo 3 — Práticas pedagógicas e experiências multiculturais na escola:** Reúne pesquisas empíricas que descrevem práticas docentes,

desafios, estratégias de inclusão cultural, experiências de estudantes, vivências de grupos minorizados e análises de projetos pedagógicos com enfoque multicultural.

Entre os limites metodológicos, reconhece-se a impossibilidade de abarcar toda a literatura disponível sobre multiculturalismo, dada sua amplitude tanto em língua portuguesa quanto inglesa. Destaca-se também que, a pesquisa bibliográfica, embora rigorosa, não substitui investigações de campo.

Todavia, esses limites não comprometem o objetivo da pesquisa, todavia, reforçam a importância de estudos bibliográficos para consolidar fundamentos teóricos que possam orientar práticas educativas futuras.

Com isso, abre-se caminho para o Capítulo 4, dedicado à análise e a discussão dos resultados, permitindo refletir sobre as possibilidades e desafios do multiculturalismo como fundamento para uma escola democrática e inclusiva.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental realizada, conforme estabelecido na metodologia.

A análise compreendeu 32 estudos selecionados, publicados entre 2020 a 2025, organizados em três categorias: (1) Concepções e vertentes do multiculturalismo; (2) O currículo como espaço político, suas tensões e hibridizações; (3); Práticas pedagógicas interculturais, formação docente e o tratamento da diversidade nos livros didáticos.

Em cada categoria são apresentados os achados e seus cruzamentos com o referencial teórico, acompanhados de discussões que contrapõem e articulam posições teóricas distintas.

A orientação que permeia este capítulo é a de que, conforme já argumentava Silva (2012), “todo processo educativo é político”. Portanto, não basta descrever o que cada autor defende; é necessário demonstrar como suas ideias dialogam, se contrapõem e se complementam, revelando contradições e avanços no campo do multiculturalismo.

Iniciando pelos conceitos de multiculturalismo, os estudos analisados confirmam que esse não é um conceito homogêneo e talvez esta seja sua característica mais marcante. Candau (2008) já afirmava que falar em multiculturalismo é falar em pluralidade de sentidos, argumento reiterado por Ivenicki (2023), que considera o termo um guarda-chuva interpretativo, abarcando desde práticas celebratórias até projetos políticos emancipatórios.

Quadro 2 – Principais concepções de multiculturalismo, segundo os autores analisados

Autor	Contribuição Principal	Potencial	Limitações
Candau (2008; 2020)	Tipologia do multiculturalismo; defesa do multiculturalismo crítico	Forte poder analítico; crítica à neutralidade	Exige formação docente robusta
Hall (1997; 2009)	Identidade como construção discursiva	Explica instabilidade das identidades	Menos voltado à prática pedagógica
Ivenicki (2023)	Interseccionalidade como eixo	Abrange desigualdades múltiplas	Complexidade teórica
Sevilla (2025)	Interculturalidade como ação solidária	Viés prático e ético	Pouca sistematização empírica

Autor	Contribuição Principal	Potencial	Limitações
Poppelaars (2022)	Crítica conservadora	Ajuda a compreender resistências	Visão reducionista da diversidade

Fonte: Autor (2025).

Com base nas análises, quatro consensos se entrelaçaram no desenvolvimento do texto que são:

- a) A diversidade existe, mas não garante justiça. A simples presença de diferentes grupos na escola não implica respeito ou equidade (Candau, 2020).
- b) A abordagem diferencialista é limitada. Ela celebra a diferença, mas corre o risco de transformá-la em espetáculo cultural (Sevilla, 2025).
- c) O multiculturalismo crítico é o mais alinhado às demandas sociais atuais. Por problematizar desigualdades estruturais, esta perspectiva é considerada a mais sólida.
- d) A interseccionalidade é indispensável. Ivenicki (2023) afirma diretamente que não há multiculturalismo efetivo se não houver leitura interseccional da desigualdade.

A literatura também apresenta divergências que enriquecem o debate e revelam tensões teóricas. Hall (1997, 2009) destaca o caráter discursivo da identidade sempre fluida. McLaren (1997) enxerga o multiculturalismo como arena de resistência política.

Sevilla (2025) tenta aproximar teoria e prática com o conceito de “cor(ação)” ou seja, o conceito de “cor(ação)”, formulado por João Camilo Sevilla (2025), surge como uma tentativa explícita de romper com a distância entre teoria multicultural e prática pedagógica cotidiana.

Não se trata de uma metáfora ingênua. Sevilla articula uma crítica às abordagens que reduzem o multiculturalismo a uma *celebração afetiva* ou a um discurso moralizante sem efeitos concretos na sala de aula, ou seja, “cor(ação)” é um jogo semântico que combina “coração” (dimensão ética, humana e afetiva da prática docente) e “ação” (dimensão política, transformadora, material).

Desse modo, Sevilla está, de certo modo, respondendo a uma lacuna amplamente identificada por autores como Candau e Moreira, a de que a escola reconhece a diversidade, mas não necessariamente atua sobre as desigualdades que a atravessam; “cor(ação)” representa uma recusa a essa passividade institucional.

O autor argumenta que reconhecer a singularidade dos estudantes é apenas o primeiro passo. O desafio real é transformar essa compreensão em gestos pedagógicos concretos, capazes de enfrentar assimetrias históricas, especialmente no caso de crianças negras, indígenas, ribeirinhas e quilombolas. Logo, não basta mostrar que as diferenças existem sem questioná-las, sem politizá-las. Muito coração, sem ação não surtem efeito, segundo esse autor.

Entretanto, Poppelaars (2022) contra-argumenta de forma conservadora ao afirmar que políticas multiculturais ameaçam “valores da cultura nacional”. Embora não negue a existência da diversidade, sua crítica se estrutura sobre a tese de que políticas multiculturais, ao buscarem ampliar a representatividade de grupos historicamente silenciados, ameaçariam os “valores da cultura nacional” e a coesão social.

À primeira vista, trata-se de uma posição conservadora clássica, mas Poppelaars a articula com nuances que merecem atenção. Ele argumenta, de modo indireto, que escolas e currículos funcionariam como pilares simbólicos responsáveis pela manutenção da identidade nacional; portanto, qualquer mudança que descentralize a cultura hegemônica, geralmente branca, ocidental, europeizada, seria percebida como risco de fragmentação.

O autor sustenta sua crítica em três frentes, a começar pela defesa de um cânone cultural fixo, ou seja, Poppelaars afirma que currículos multiculturais podem substituir obras consagradas por produções de minorias culturais. Em sua perspectiva, isso significaria a perda de referências universais, ou, como ele sugere, o enfraquecimento do patrimônio simbólico da nação. Por vez, sabe-se que, a partir dos estudos de Moreira (2021) e Silva (2012), que o próprio cânone é produto de disputas políticas e históricas, e não uma entidade neutra.

A segunda crítica desse autor é a preocupação com a fragmentação identitária. Ele afirma que o excesso de particularismos culturais poderia criar “guetos identitários” na escola, dificultando o sentimento de pertença comum. O curioso é que essa crítica se aproxima, paradoxalmente, do multiculturalismo diferencialista criticado por Candau (2020). Ou seja, Poppelaars vê na diversidade o risco de isolamento; Candau vê no isolamento um problema de abordagens superficiais, e não da diversidade em si.

A terceira é o argumento moral da proteção dos “valores da família”. Poppelaars também mobiliza a crítica, crescente em discursos conservadores, de

que o multiculturalismo ameaça “valores tradicionais”. Entretanto, como argumenta Hall (1997), valores não são entidades estáticas, mas construções culturais contínuas.

Observou-se, ainda, que autores de matriz pós-estruturalista, como Hall (1997; 2009), são mobilizados para sustentar a ideia de identidade como construção discursiva, o que legitima a crítica à pretensa neutralidade curricular.

Complementarmente, estudos mais recentes incorporam a noção de interseccionalidade (Ivenicki, 2023), que emerge como ferramenta analítica imprescindível para compreender formas combinadas de opressão por raça, gênero, classe, território e sexualidade, presentes no contexto escolar, isto é, enquanto Poppelaars teme a perda da unidade, os teóricos do multiculturalismo crítico reconhecem que essa unidade foi construída por meio da exclusão sistemática de grupos racializados, indígenas, quilombolas e periféricos.

Em diálogo com os objetivos do trabalho, essa categoria confirma que compreender o multiculturalismo exige deslocar o foco da mera coexistência cultural para as relações de poder que regulam reconhecimento e representação.

Dessa maneira, os achados corroboram a necessidade de privilegiar o multiculturalismo crítico como lente analítica, visto que as abordagens diferencialistas tendem a reproduzir a folclorização das culturas (Sevilla, 2025) e as assimilacionistas, por sua vez, apagam as especificidades em prol de uma homogeneização ideológica.

No entanto, a literatura também revela tensões internas. Enquanto Candau (2008; 2020) e Moreira (2021) defendem a centralidade da crítica epistemológica, autores conservadores (representados por Poppelaars, 2022) apresentam resistências ideológicas que instrumentalizam o debate curricular como arena de conflito político, trazendo uma visão que resiste ao multiculturalismo, permitindo demonstrar que a luta pela pluralidade não é consenso, mas campo de disputa

Essas resistências operam como limite prático à implementação de políticas multiculturais e explicam, em parte, por que muitos documentos oficiais convergem teoricamente para a diversidade, enquanto a prática escolar frequentemente permanece conservadora. Essas tensões revelam que o multiculturalismo ainda é um campo disputado, marcado por ideologias contrastantes.

Esses resultados confirmam e ampliam o referencial teórico apresentado no capítulo anterior. Se, de um lado, autores como Candau e Moreira defendem a

necessidade de uma abordagem crítica, de outro, a crítica conservadora de Poppelaars evidencia que para além de reconhecer a diversidade, é preciso disputar narrativas e políticas para que ela se converta em prática democrática.

Passando para o currículo como espaço político, a análise dos estudos mostrou que essa categoria é a mais atravessada por disputas simbólicas. Conforme sintetiza Silva (2012), o currículo é sempre seletivo e disciplinador, logo, qualquer discussão multicultural necessariamente passa por ele.

Essa investigação reuniu evidências que o caracterizam como campo de disputa simbólica. Os documentos analisados confirmam que o currículo institucional, sobretudo nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os documentos normativos apresentam fortes traços de centralidade eurocêntrica, ainda que contenha sinais de hibridização, isto é, inserções parciais de conteúdos multiculturais sem modificação estrutural do formato educacional (Silva, 2023; Moreira, 2021; Silva, 2012).

Foram identificadas quatro manifestações recorrentes: (i) inclusão fragmentada de temáticas étnico-raciais; (ii) prevalência de formatos técnicos e conteudistas em cursos de formação profissional; (iii) tensão entre normas legais (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) e sua operacionalização; (iv) influência de pressões políticas e conservadoras sobre escolhas curriculares.

Esses achados reforçam as fundamentações teóricas de que o currículo não é neutro (Moreira, 2021), mas também evidenciam que a presença de dispositivos legais não garante transformação institucional automática. A “hibridização” documentada por Silva (2023) revela uma dinâmica ambígua: por um lado, indica abertura a pluralidades; por outro, demonstra a persistência de práticas que mantêm o núcleo curricular intacto.

Essa ambivalência alimenta uma contradição prática: o currículo prescrito pode incorporar menções à diversidade sem, contudo, alterar a lógica avaliativa e organizacional que orienta o dia a dia escolar. Segue o Quadro 2 sobre essa tensão no currículo.

Quadro 3 – Tensões encontradas no currículo

Tensão	Descrição	Evidência
Hegemonia vs. diversidade	Predomínio eurocêntrico	PPCs analisados por C. Silva (2023)
Representatividade pontual	Inclusão fragmentada de temas multiculturais	Livros didáticos (Guimarães, 2025)
Tradição vs. renovação	Resistência docente/institucional	Estudos de educação intercultural
Políticas vs. prática	Leis 10.639 e 11.645 pouco efetivas	Revisões em escolas públicas

Fonte: Autor (2025).

Em se tratando das práticas pedagógicas interculturais e a formação docente, duas conclusões são relevantes: a) Há despreparo docente diante da diversidade; b) A formação continuada é o eixo estruturante das respostas possíveis.

Souto e Nascimento (2023) afirmam que muitos professores não sabem como trabalhar a diferença, devido à falta de formação crítica. Isso é reforçado por Ivenicki (2023), que argumenta que a interseccionalidade deve ser “aprendida, ensinada e praticada”, não apenas mencionada.

Risso e Moraes (2024) ampliam essa discussão ao mostrar que, no Ensino Médio, o desafio inclui também a cultura digital, que exige novas linguagens e abordagens. A literatura aponta com clareza que o despreparo docente constitui uma das principais barreiras à efetivação de práticas interculturais (Souto, Nascimento, 2023; Ivenicki, 2023).

Predominam relatos e estudos que indicam a necessidade de formação continuada, processos de gestão com comunidades e estratégias pedagógicas que assumam diálogo horizontal e valorização de saberes locais (Sevilla, 2025; Santos; Santos, 2022).

Observou-se também que iniciativas exitosas tendem a combinar: (a) revisão crítica de materiais didáticos; (b) metodologias participativas; (c) envolvimento da comunidade; e (d) processos de avaliação formativa que valorizem conhecimentos diversos.

Nos casos de Educação Infantil e séries iniciais, práticas lúdicas e narrativas orais mostram resultados mais promissores em termos de pertencimento e reconhecimento cultural (Souza; Machado, 2022; Cairrão, 2023).

A análise sobre livros didáticos, incorporada à presente investigação para atender que, embora haja avanços formais (incremento de narrativas e imagens plurais), persistem silenciamentos e estereótipos.

Estudos clássicos e recentes destacam que a representatividade nos materiais e práticas pedagógicas tende a ocorrer de forma pontual e ritualizada, frequentemente restrita a datas comemorativas, o que reforça um tratamento simbólico e não estrutural da diversidade (Candau, 2008; Lisboa; Santos, 2022).

Soma-se a isso o fato de que as narrativas curriculares permanecem amplamente orientadas por perspectivas eurocêntricas, como indicam Moreira (2021) e Silva (2012), que evidenciam a centralidade da cultura hegemônica na organização dos conteúdos escolares.

Ainda que o PNLD tenha promovido avanços importantes na inclusão de temáticas multiculturais e de identidades historicamente marginalizadas, suas diretrizes e a própria seleção editorial ainda revelam lacunas, sobretudo quanto à profundidade do tratamento das questões raciais, étnicas e de gênero e à desconstrução de estereótipos (BRASIL, 2023; Ivenicki, 2023).

A convergência entre despreparo docente e deficiências nos materiais didáticos limita a efetividade de políticas multiculturais: livros que reproduzem estereótipos reforçam concepções docentes desatualizadas; docentes sem formação adequada tendem a reaplicar roteiros conteudistas, mesmo quando os materiais incorporam temática diversa.

Por sua vez, quando há articulação entre materiais bem produzidos, formação docente crítica e participação comunitária, observa-se maior chance de práticas interculturais significativas.

Este conjunto de achados confirma que é imprescindível atuar sobre o tripé currículo, material didático e formação docente, para promover transformações institucionais reais.

Quadro 4 – Demandas identificadas para a formação docente

Autor	Demanda	Implicação Prática
Souto; Nascimento (2023)	Preparação docente insuficiente	Formação continuada
Ivenicki (2023)	Compreensão interseccional	Leitura crítica das desigualdades
Sevilla (2025)	Práxis solidária	Diálogo horizontal

Autor	Demanda	Implicação Prática
Santos; Santos (2022)	Inclusão plena	Envolvimento da comunidade
Risso; Moraes (2024)	Cultura digital	Adaptação da linguagem escrita

Fonte: Autor (2025).

Os achados desta categoria confirmam que não existe prática intercultural sem formação sólida. A prática pedagógica deve ser interativa, dialógica e crítica. A interculturalidade exige intervenção ética, não apenas reconhecimento da diferença.

Esses resultados dialogam diretamente com o referencial teórico apresentado, mostrando que o multiculturalismo depende mais da formação do professor do que de reformas curriculares isoladas.

Os resultados apresentados e discutidos neste capítulo demonstram que o multiculturalismo possui potencial transformador quando articulado a uma política curricular crítica, a formação docente contínua e a produção/seleção de materiais pedagógicos sensíveis à diversidade.

Quadro 5 – Síntese resultados em relação aos objetivos da pesquisa

Objetivos	Síntese dos Resultados Encontrados	Grau de Atendimento
Objetivo Geral Analisar a relevância do multiculturalismo na prática pedagógica e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e democrática.	As análises revelam que o multiculturalismo, sobretudo em sua vertente crítica, contribui decisivamente para a promoção de equidade, reconhecimento e justiça social no ambiente escolar. Entretanto, sua efetividade depende de articulação institucional contínua, revisão curricular e formação docente consistente. sem esses elementos, sua potência transformadora permanece limitada.	ATENDIDO
OE1- Compreender o conceito de multiculturalismo e suas vertentes teóricas.	A revisão teórica evidenciou a diversidade de abordagens (assimilacionista, diferencialista, crítica e intercultural), demonstrando a importância da perspectiva interseccional para compreender desigualdades complexas. Os autores analisados convergem quanto à necessidade de uma leitura crítica da diversidade, embora divergem nos modos de operacionalizá-la no cotidiano escolar.	ATENDIDO
OE2 – Identificar desafios enfrentados pelos docentes na implementação de	O corpus revelou desafios estruturais: despreparo profissional, ausência de formação continuada, escassez de recursos, materiais didáticos	ATENDIDO

Objetivos	Síntese dos Resultados Encontrados	Grau de Atendimento
práticas multiculturais.	insuficientes e pressões ideológicas que afetam o trabalho docente. As discussões também mostraram que tais obstáculos estão associados à persistência de modelos pedagógicos monoculturais.	
OE3 – Avaliar como a diversidade cultural é tratada em livros didáticos e políticas educacionais recentes.	A análise constatou que políticas como o PNLD e legislações específicas (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08) trouxeram avanços expressivos. Contudo, os livros didáticos ainda apresentam representações limitadas, frequentemente superficiais ou estereotipadas, indicando a necessidade de maior rigor editorial e pedagógico. Ressalte-se que a avaliação, embora fundamentada, guarda limitações metodológicas quanto ao volume de obras avaliadas.	ATENDIDO (com ressalvas)
OE4 – Refletir sobre o papel da formação docente na consolidação de práticas educativas sensíveis à diversidade.	A literatura e os estudos analisados apontam unanimemente que a formação inicial e continuada é o eixo central para consolidar práticas interculturais. Evidenciou-se que, sem apoio institucional e programas formativos permanentes, o professor tende a reproduzir práticas monoculturais, ainda que reconheça a importância da diversidade.	ATENDIDO

Fonte: Autor (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida observou a crescente centralidade do multiculturalismo nas discussões contemporâneas sobre educação e analisou como esse conceito, em suas múltiplas vertentes, influencia a prática pedagógica, o currículo, a formação docente e a produção de materiais didáticos.

Ao longo do trabalho, buscou-se compreender de que maneira a escola, enquanto instituição social, política e cultural responde à diversidade que compõe o tecido social brasileiro, especialmente no contexto de debates sobre justiça social, decolonialidade e inclusão educacional. A revisão sistematizada revelou que, embora os discursos oficiais apontem para a valorização da diversidade, ainda há uma distância significativa entre o que se prescreve nos documentos normativos e o que se materializa no cotidiano escolar.

No percurso investigativo, examinou-se a literatura recente sobre multiculturalismo, os desafios enfrentados pelos docentes, a configuração político-ideológica do currículo e o modo como os livros didáticos tratam (ou silenciam) identidades historicamente marginalizadas. Ademais, analisou-se como formações docentes insuficientes, tensões curriculares e políticas educacionais fragmentadas interferem diretamente na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Em síntese, o trabalho buscou articular elementos teóricos e achados bibliográficos para demonstrar que o multiculturalismo para além de uma pauta acadêmica, é uma necessidade estrutural da educação brasileira.

Os objetivos do estudo foram alcançados, visto que foi possível compreender com clareza o conceito de multiculturalismo e suas vertentes teóricas; identificar os obstáculos enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade; avaliar de que forma os livros didáticos e as políticas públicas recentes abordam a pluralidade cultural; e refletir sobre a importância da formação docente como alicerce para práticas inter/multiculturais efetivas. Ademais, cumpriu-se o objetivo geral de analisar a relevância do multiculturalismo na prática pedagógica e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e democrática.

Com isso, foi possível constatar que é plenamente justificável afirmar que o multiculturalismo crítico articulado à interseccionalidade e à justiça social constitui o caminho mais promissor para enfrentar desigualdades educacionais estruturais e

promover ambientes escolares que acolham, valorizem e representem identidades diversas.

O problema de pesquisa encontra resposta ao evidenciar que práticas multiculturais superficiais, fragmentadas ou meramente celebratórias não são suficientes para transformar relações de poder no espaço escolar; ao contrário, reforçam a necessidade de um compromisso pedagógico e institucional mais profundo, contínuo e politicamente consciente.

Nesse sentido, observou-se que a literatura aponta forte consenso sobre a urgência de superar abordagens folclorizadas da diversidade cultural, substituindo-as por práticas pedagógicas que promovam diálogo, criticidade e participação dos estudantes. Com isso, os resultados também evidenciam que o currículo é um espaço de disputa, permeado por tensões políticas e epistemológicas que, muitas vezes, limitam o alcance das propostas multiculturais.

Embora haja avanços legais e curriculares importantes, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sua implementação permanece desigual, marcada por precariedades materiais, falta de formação docente e resistências ideológicas que atravessam o ambiente escolar.

Outro ponto relevante é que a formação docente continua sendo o eixo mais frágil da implementação do multiculturalismo. Professores que não tiveram contato com epistemologias críticas durante a formação inicial tendem a reproduzir práticas monoculturais, mesmo quando possuem boa intenção pedagógica.

Os estudos analisados sugerem, contudo, que quando há formação continuada consistente, articulada a revisões curriculares e uso crítico de materiais didáticos surgem experiências pedagógicas mais dialógicas e democráticas. Não obstante, ainda é necessário fortalecer políticas institucionais que deem sustentação permanente a esse processo.

Do mesmo modo, os livros didáticos, embora apresentem avanços formais nos últimos anos, continuam reproduzindo invisibilizações e estereótipos. A análise bibliográfica sinaliza que a pluralidade não pode estar restrita a ilustrações superficiais, mas deve ser incorporada à narrativa histórica, científica e literária de forma crítica, respeitosa e informada.

Essa constatação reforça a importância de que políticas públicas e comissões de seleção assumam postura mais rigorosa diante de produções que ainda privilegiam perspectivas eurocêntricas, mesmo que de modo velado. Assim, conclui-

se que este estudo contribui para oferecer um panorama amplo, crítico e fundamentado sobre o multiculturalismo na educação, evidenciando suas potencialidades, tensões e limites.

A pesquisa pode auxiliar estudantes, docentes e instituições de ensino a repensarem suas práticas, seus currículos e suas escolhas metodológicas à luz de um compromisso efetivo com a inclusão e a justiça social. Ao sistematizar a literatura recente e propor um olhar articulado entre currículo, materiais didáticos e formação docente, o trabalho também oferece subsídios para o fortalecimento das políticas de diversidade no âmbito da educação básica e profissional.

Diante de tais considerações, recomenda-se para trabalhos futuros um aprofundamento empírico que envolva observações de sala de aula, entrevistas com professores do IFTO e análise detalhada de Projetos Pedagógicos de Curso. Também se sugere investigar como estudantes percebem sua própria representatividade no ambiente escolar e como práticas multiculturais influenciam seu pertencimento, desempenho e trajetória acadêmica.

Esses desdobramentos, certamente, podem abrir caminhos para uma agenda de pesquisa mais ampla e comprometida com a transformação social que a educação tanto demanda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do PNLD 2020** – Literatura: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do PNLD 2021** – Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do PNLD 2023** – Obras Didáticas e Pedagógicas. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 25 set 2025.

CAIRRÃO, Verónica Santiago. **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, 2023.**

CANDAU, Vera Maria. **Educação e multiculturalismo**: entre o comum e o diverso. Petrópolis: Vozes, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: ensaios. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre declarações, políticas e práticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. **A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-20, jan./mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

IVENICKI, Ana. **Novos tempos na educação?** Desafios multiculturais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p. 1-19, out./dez. 2023.

LISBOA, Dinelle Rejane da Silva; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. A produção de conhecimento sobre multiculturalismo e currículo da educação básica: análise de dissertações e teses. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 30-44, 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

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

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; SHAMSEER, L.; TETZLAFF, J. M.; AKL, E. A.; BRENNAN, S. E.; et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 14 out 2025.

PRISMA GROUP. **PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. [S.I.]: PRISMA, 2020. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/>. Acesso em: 19 de novembro de 2025.

POPPELLAARS, Antonius Gerardus Maria. Multiculturalismo, currículo e a formação de docentes de inglês: desafios e perspectivas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 343-366, jul./dez. 2022.

RISSO, Marines Marques; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. **Multiculturalismo na escola: reflexão sobre a produção escrita diante da influência da tecnologia digital no Ensino Médio**. In: SEMIEDU 2024. Anais... Goiânia: UFG, 2024.

SANTOS, Jairo Salviano dos; SANTOS, Patrícia Irene dos. Multiculturalismo e currículo escolar: diferenças culturais e práticas pedagógicas. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 15, n. 2, p. 51-64, jul./dez. 2022.

SEVILLA, João Camilo. O multiculturalismo como cor(ação) para a educação das crianças no Brasil. **Revista Aracê**, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-137.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Caroline Pereira. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores: potenciais e tensões reveladas nos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPB. Mamanguape-PB: UFPB, 2023.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUTO, Célia Marina Azarias; NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis.

Multiculturalismo: uma análise dos desafios das práticas pedagógicas. *Revista Científica Novas Configurações: Diálogos Plurais*, Luziânia, v. 4, n. 3, p. 1-17, 2023.

SOUZA, Elisandra Celeste Tolentino de; MACHADO, José Henrique Rodrigues. **O multiculturalismo e sua importância na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, 2022.