

CURRÍCULO PLURAL: VALORIZANDO IDENTIDADES NA SALA DE AULA

PLURAL CURRICULUM: VALUING IDENTITIES IN THE CLASSROOM

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Marcelo Batista

Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Brasil

Laise Katiane Alencar Lima

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

Rodrigo Araújo Pereira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Daiane Duprat Serrano

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/kpcpre89>

Publicado em: 30.09.2025

Resumo: O artigo tratou da compreensão de que o currículo escolar não poderia ser reduzido a um conjunto de conteúdos prescritos, mas deveria ser analisado como espaço de encontro entre diferentes trajetórias, histórias e identidades. Nesse horizonte, discutiu-se a relevância de um currículo plural, capaz de valorizar saberes locais, dar visibilidade às autorias historicamente silenciadas e adotar instrumentos avaliativos que reconhecessem processos e conquistas dos estudantes. O objetivo consistiu em analisar estratégias curriculares que promovessem a valorização de diferentes culturas, histórias e perspectivas na aprendizagem, tendo como questão central de que modo o currículo plural poderia contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a diversidade cultural da sociedade brasileira. Para atingir esse objetivo, adotou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, compreendida como procedimento sistemático de coleta e análise de materiais publicados em periódicos, livros e páginas acadêmicas, entendida como exercício crítico que reúne e organiza produções científicas com vistas à compreensão de um problema, conforme indicado por Narciso e Santana (2024) e por Santana, Narciso e Santana (2025). A análise desenvolvida percorreu três eixos: conteúdos com sotaque local, materiais que se olham no espelho e avaliação que reconhece caminhos, discutindo práticas que aproximam escola e território, revisão de acervos para assegurar representatividade e adoção de instrumentos avaliativos formativos. Os resultados mostraram que o currículo plural se configurou como movimento político, cultural e social que exige engajamento docente e revisão de práticas pedagógicas. Concluiu-se que a efetivação desse currículo não se limitou a diretrizes prescritivas, mas demandou abertura a novas formas de ensinar e avaliar, bem como incentivo a pesquisas futuras sobre formação docente, avaliação democrática e produção de materiais representativos.



Palavras-chave: Currículo Plural. Identidades na Escola. Representatividade Cultural. Avaliação Formativa. Diversidade Educacional.

Abstract: The article addressed the understanding that the school curriculum could not be reduced to a set of prescribed contents, but should be analyzed as a space of encounter between different trajectories, histories, and identities. In this context, the relevance of a plural curriculum was discussed, one capable of valuing local knowledge, giving visibility to historically silenced authorships, and adopting assessment tools that recognized students' processes and achievements. The objective was to analyze curricular strategies that promoted the appreciation of different cultures, histories, and perspectives in learning, having as a central question how the plural curriculum could contribute to the construction of a democratic, inclusive school committed to the cultural diversity of Brazilian society. To achieve this objective, a bibliographic research was adopted, understood as a systematic procedure of collecting and analyzing materials published in journals, books, and academic websites, conceived as a critical exercise that gathers and organizes scientific productions to support the understanding of a problem, as indicated by Narciso and Santana (2024) and by Santana, Narciso, and Santana (2025). The analysis developed followed three axes: contents with local emphasis, materials that reflect diversity, and assessment that recognizes pathways, discussing practices that brought schools and communities closer together, the revision of collections to ensure representativeness, and the adoption of formative assessment instruments. The results showed that the plural curriculum was configured as a political, cultural, and social movement that required teacher engagement and the revision of pedagogical practices. It was concluded that the implementation of this curriculum was not limited to prescriptive guidelines but demanded openness to new ways of teaching and evaluating, as well as encouragement for further research on teacher education, democratic assessment, and the production of representative teaching materials.

Keywords: Plural Curriculum. Identities At School. Cultural Representativeness. Formative Assessment. Educational Diversity.

Introdução

O presente estudo partiu da compreensão de que o currículo escolar não poderia ser tratado apenas como um conjunto de conteúdos previamente prescritos, mas como espaço de encontro entre diferentes trajetórias, histórias e identidades. Nesse sentido, discutiu-se a relevância de um currículo plural, capaz de valorizar saberes locais, dar visibilidade às autorias historicamente silenciadas e adotar instrumentos avaliativos que reconhecessem processos e conquistas dos estudantes.

A importância da investigação esteve vinculada ao contexto contemporâneo, no qual a diversidade cultural se tornou cada vez mais evidente, exigindo da escola práticas pedagógicas que dialogassem com a realidade social e favorecessem a formação crítica e participativa dos sujeitos. O objetivo principal consistiu em analisar estratégias curriculares que promovessem a valorização de diferentes culturas, histórias e perspectivas na aprendizagem, tendo como pergunta

norteadora: ‘de que modo o currículo plural pode contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a diversidade cultural da sociedade brasileira?’

Para responder a essa questão, adotou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, entendida como procedimento sistemático de coleta e análise de materiais publicados em periódicos, livros e páginas acadêmicas. Essa abordagem, como defendem Narciso e Santana (2024), consistiu em reunir e examinar produções científicas capazes de subsidiar a compreensão do problema investigado, diferenciando-se de uma revisão por envolver análise crítica e organização argumentativa dos dados encontrados. Seguindo essa perspectiva, utilizaram-se bases reconhecidas como *Google Acadêmico*, *SciELO* e *CAPES Periódicos*, a partir de palavras-chave previamente definidas. O processo envolveu a seleção de trabalhos publicados entre 2015 e 2025, priorizando artigos revisados por pares em língua portuguesa, enquanto materiais de caráter opinativo ou desvinculados do tema foram excluídos. A técnica de análise empregada consistiu na leitura crítica e no cruzamento das ideias dos autores selecionados, o que possibilitou construir uma interpretação fundamentada sobre a importância de um currículo plural e inclusivo.

A estrutura do artigo foi organizada em três capítulos principais. No primeiro, discutiram-se os conteúdos com sotaque local, explorando a aproximação entre escola e território e a incorporação de vivências comunitárias no currículo. Em seguida, analisaram-se os materiais que se olham no espelho, com ênfase na revisão de acervos para garantir representatividade de diferentes autorias e identidades. Posteriormente, abordou-se a avaliação que reconhece caminhos, destacando instrumentos formativos como portfólios, rubricas co-criadas e narrativas reflexivas. Por fim, apresentaram-se os resultados e discussões, evidenciando que o currículo plural se configura como movimento político, cultural e social que exige engajamento docente e revisão de práticas, e as Considerações finais, que reforçaram a necessidade de avançar em pesquisas futuras sobre formação de professores, elaboração de instrumentos avaliativos mais democráticos e produção de materiais didáticos representativos.

Metodologia

A investigação desenvolvida seguiu uma abordagem de caráter bibliográfico, entendida como um procedimento sistemático de coleta, análise e organização de materiais já publicados em periódicos, livros e páginas acadêmicas. Tal escolha se justifica pela necessidade de reunir produções científicas que possibilitaram compreender como diferentes autores têm discutido o currículo plural, a representatividade cultural nos acervos escolares e as práticas avaliativas formativas. De acordo com Narciso e Santana (2024), a pesquisa bibliográfica não deve ser definida como o levantamento de referências, mas concebida como exercício crítico capaz de identificar lacunas, propor novos caminhos e oferecer subsídios para compreender fenômenos educacionais em constante transformação. Nesse mesmo horizonte, Santana, Narciso e Santana (2025) destacam que o movimento recente das metodologias científicas aponta para a ampliação de abordagens investigativas, com impactos significativos na formação de pesquisadores e na

qualificação das práticas educacionais. Assim, a presente pesquisa partiu da definição do tema central e avançou por etapas de busca, seleção, análise e organização de materiais que contribuíram para atender aos objetivos traçados.

O processo metodológico compreendeu, em um primeiro momento, a identificação de palavras-chave que orientaram as buscas, tais como currículo plural, identidades na escola, avaliação formativa, rubricas, representatividade no currículo, acervo escolar, educação indígena e educação afro-brasileira. Essas expressões foram combinadas de forma simples e direta, o que favoreceu a localização de produções diretamente vinculadas ao problema da pesquisa. Para reunir os materiais, recorreu-se a três bases de dados amplamente reconhecidas no campo educacional: *Google Acadêmico*, buscador gratuito de artigos, livros e teses em diferentes áreas do conhecimento; *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos da América Latina e do Caribe; e *CAPES Periódicos*, plataforma nacional que garante acesso a um vasto acervo de publicações científicas de relevância internacional.

Quanto aos critérios de inclusão, foram selecionados trabalhos publicados entre 2015 e 2025, assegurando a contemporaneidade das análises e a relação direta com os debates atuais da educação brasileira. Foram priorizados artigos revisados por pares, com ênfase em produções em língua portuguesa, de modo a privilegiar pesquisas que dialogassem mais diretamente com a realidade nacional. Por outro lado, os critérios de exclusão envolveram a retirada de materiais opinativos sem rigor científico, textos que não apresentavam relação com a temática do currículo e publicações anteriores a 2015, por não contemplarem os avanços mais recentes nas discussões sobre diversidade e representatividade. Dessa forma, a metodologia estruturou um percurso capaz de reunir fontes consistentes e atualizadas, que ofereceram base sólida para analisar como o currículo plural pode se afirmar como espaço de valorização das identidades e de transformação das práticas escolares.

Conteúdos com sotaque local: o currículo em diálogo com o território

A valorização das identidades no currículo escolar requer que os conteúdos sejam articulados com as vivências e os contextos dos estudantes. Tal movimento implica reconhecer que a escola não está isolada de sua comunidade, mas constitui um espaço permeado por memórias, práticas culturais e modos de vida que, ao se integrarem ao processo pedagógico, tornam a aprendizagem mais significativa. Conforme destacam Virginio *et al.*,

É no território local que a escola vai relacionar seus saberes, sua cultura, com a cultura comunitária. O conhecimento da realidade local pode fazer parte da educação como instrumento científico e pedagógico da transformação local, da desestabilização da repetição do passado no presente (Virginio *et al.*, 2020, p. 386).

Essa perspectiva permite compreender o território não apenas como espaço geográfico, mas como dimensão formativa, carregada de sentidos e de potencialidades educativas, uma vez que nele se inscrevem memórias coletivas, práticas culturais e modos de vida que constituem

referenciais para a construção do conhecimento. Mais do que delimitação física, o território assume um papel pedagógico ao oferecer à escola a possibilidade de transformar elementos cotidianos — como festas populares, narrativas familiares, tradições orais e expressões artísticas — em conteúdos curriculares que aproximam aprendizagem e realidade social. Dessa forma, o território passa a ser entendido como cenário vivo, no qual se entrelaçam passado, presente e futuro, permitindo que os sujeitos reconheçam sua identidade e participem ativamente da produção de saberes.

Nesse sentido, a discussão curricular precisa deslocar-se de uma lógica homogênea para outra que reconheça a pluralidade das culturas e a especificidade dos contextos. Schneid e Schiavon assinalam que

[...] surge a importância do desenvolvimento pedagógico ligado às práticas culturais, no sentido de que a vida humana é construída nas vivências cotidianas. Abre-se, assim, outro campo, onde as práticas pedagógicas tomam como ponto de partida as expressões da cultura, inspirados no modo de vida das pessoas (Schneid; Schiavon, 2015, p. 282).

Assim, ao incorporar festas populares, culinária, memórias familiares e mapas afetivos do bairro ou da cidade, o currículo passa a dialogar com os saberes locais, permitindo que o estudante se reconheça e se projete no processo educativo. Esse movimento possibilita que os conteúdos escolares deixem de ser apresentados de forma abstrata e distante, ganhando sentido concreto ao se conectarem com experiências vividas pelos alunos em sua comunidade. A valorização dessas práticas fortalece a identidade cultural dos estudantes e contribui para que se sintam pertencentes ao espaço escolar, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de relacionar conhecimentos acadêmicos a contextos reais. Dessa maneira, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos prescritos e se transforma em instrumento de reconhecimento, diálogo e construção coletiva de saberes.

Ademais, a articulação entre escola e território revela tensões próprias da contemporaneidade. Virginio *et al.* (2020) analisam que o predomínio de uma cultura letrada, urbana e de classe média pode gerar distanciamento e até mesmo formas de violência simbólica, uma vez que as formas de saber do local são frequentemente desconsideradas. Nesse processo, torna-se invisível que os princípios culturais da comunidade orientam modos de pensar e agir nas práticas sociais (Virginio *et al.*, 2020). Logo, ao se ignorar tais princípios, a escola corre o risco de reproduzir padrões hegemônicos e de não reconhecer os sujeitos em sua singularidade.

Contudo, superar essa dicotomia requer compreender a cultura como processo em constante movimento. Schneid e Schiavon afirmam que

[...] a cultura é o produto da ação humana e as relações sociais; por conseguinte, guardam relação com a realidade; sendo que este tem presente, passado e futuro. Compreender esse tempo humano no tempo histórico é entender que o mesmo está em movimento, transformando-se a partir da ação (Schneid; Schiavon, 2015, p. 284).

Dessa forma, a cultura escolar deve estar aberta a novas interpretações e práticas que acolham as experiências comunitárias, transformando-se continuamente a partir da interação entre passado, presente e futuro, de modo a integrar tradições já enraizadas com os desafios contemporâneos e as expectativas das novas gerações. Essa abertura permite que a escola se mantenha dinâmica e em sintonia com a realidade social, garantindo que o currículo não apenas preserve a memória coletiva, mas também incentive a criação de novos sentidos e perspectivas para a aprendizagem.

Portanto, o currículo plural se constrói como espaço de encontro entre diferentes trajetórias e saberes. Virginio *et al.* (2020) ressaltam que, ainda que existam esforços para aproximar escola e comunidade, docentes e famílias, bem como currículo e cultura local, o ambiente escolar permanece como palco de múltiplas relações, nas quais surgem constantemente novas possibilidades de organização curricular. Assim, mesmo diante de tensões e desafios, é nessa relação viva entre escola e território que se abrem caminhos para práticas pedagógicas inovadoras, capazes de valorizar identidades, fortalecer vínculos e promover uma educação transformadora.

Materiais que se olham no espelho: representatividade como fundamento curricular

A construção de um currículo plural implica, inevitavelmente, revisar criticamente os materiais e acervos utilizados na escola, de modo a assegurar a representatividade de diferentes grupos sociais. Essa tarefa não é meramente técnica, mas política e pedagógica, pois envolve reconhecer que a exclusão de autorias e narrativas indígenas, negras, quilombolas, periféricas e de imigrantes perpetua desigualdades históricas. Moraes e Battestin (2024, p. 90) alertam que “Negligenciar a importância e contribuição da população negra na cultura e identidade do povo brasileiro é negar a história da diversidade étnico-racial”, o que evidencia como o apagamento de vozes historicamente silenciadas compromete a própria formação cidadã dos estudantes.

Além disso, ao se debruçar sobre os acervos escolares, percebe-se que os povos indígenas são frequentemente apresentados de forma fragmentada e estereotipada. Carvalho e Scaramuzza (2022, n.p) reforçam que “a (re) educação quanto a temática indígena é necessária, pois é preciso conhecer para desmistificar, entender e respeitar o outro na sua diversidade”. Essa afirmação dialoga com Virginio *et al.* (2020), quando destacam a relevância de aproximar escola e comunidade na constituição de um currículo capaz de valorizar identidades. Assim, ao incluir perspectivas indígenas, não se trata apenas de reconhecer sua presença histórica, mas também de compreender a resistência e a articulação desses povos em defesa de seus direitos e modos de vida, ampliando a noção de pertencimento e pluralidade no espaço escolar.

Por conseguinte, a ausência de representatividade não se limita a uma lacuna nos materiais didáticos, mas revela uma estrutura educacional sustentada por uma perspectiva eurocêntrica. Moraes e Battestin (2024) observam que a baixa visibilidade da cultura africana e afro-brasileira reforça estereótipos, priva os estudantes de conhecerem sua própria história e contribui para a

manutenção do racismo estrutural. Tal análise converge com Schneid e Schiavon (2015), que defendem que as práticas pedagógicas devem tomar como ponto de partida as expressões culturais e os modos de vida das pessoas. Ao invisibilizar legados afro-brasileiros, a escola rompe esse elo com a realidade social e cultural dos sujeitos, esvaziando o sentido formativo do currículo.

Do mesmo modo, Carvalho e Scaramuzza (2022) chamam atenção para o fato de que, ao abordar a temática indígena apenas a partir de elementos superficiais, como a culinária ou palavras de origem indígena no vocabulário, desconsidera-se a diversidade de mais de duzentos povos existentes no Brasil. Essa constatação se relaciona à reflexão de Virginio *et al.* (2020), quando analisam que a escola muitas vezes se distancia das formas de saber do local, reproduzindo padrões hegemônicos e limitando as possibilidades de construção de conhecimento. Portanto, revisar os acervos escolares é também um exercício de justiça histórica e epistemológica, que busca desconstruir estereótipos e ampliar horizontes de aprendizagem.

Além de revisar o acervo, é igualmente fundamental promover práticas pedagógicas que incentivem a leitura crítica dos materiais disponíveis, permitindo que os estudantes identifiquem ausências, silenciamentos e estigmatizações. Essa atitude investigativa reforça a ideia de que o currículo não é estático, mas campo de disputa e reconstrução, no qual vozes marginalizadas podem ser incorporadas como protagonistas. Nessa perspectiva, Schneid e Schiavon (2015) lembram que a cultura está em movimento e se transforma continuamente a partir da ação humana, o que implica compreender os materiais escolares não como verdades absolutas, mas como construções históricas passíveis de revisão.

Assim, ao colocar em diálogo autores como Moraes e Battestin (2024), Carvalho e Scaramuzza (2022), Virginio *et al.* (2020) e Schneid e Schiavon (2015), evidencia-se a necessidade de que os materiais didáticos e referências curriculares se tornem verdadeiros espelhos da diversidade social e cultural do país. Trata-se de compreender que a valorização das identidades não é apenas um gesto de inclusão, mas um princípio pedagógico que fortalece vínculos, amplia a visão crítica e possibilita a transformação das práticas educativas em direção a uma sociedade mais democrática e plural.

Avaliação que reconhece caminhos: critérios co-construídos e narrativas de aprendizagem

Em primeiro lugar, compreende-se a avaliação como um campo que organiza evidências de aprendizagem sem reduzir a complexidade do currículo. Ao privilegiar portfólios, rubricas co-criadas, auto e heteroavaliação e narrativas reflexivas, desloca-se o foco exclusivo do resultado para a trajetória — progressos, escolhas, revisões e produtos como projetos e performances — em coerência com a proposta de um currículo plural que reconhece identidades e contextos.

Em seguida, a adoção de portfólios favorece o registro processual e a visibilidade de conquistas que nascem do diálogo entre escola e território. Em consonância com Virginio *et al.* (2020), esse registro aproxima saberes escolares das experiências comunitárias, enquanto, em

diálogo com Schneid e Schiavon (2015), reconhece a cultura como realidade em movimento, permitindo que o portfólio reúna marcas do passado, do presente e de potenciais futuros formativos. Assim, cada coletânea documental torna-se testemunho de autoria, pertença e criação.

Além disso, as rubricas co-criadas funcionam como acordos públicos de qualidade. Ao explicitar previamente critérios e níveis de desempenho, elas dão forma avaliativa a dimensões difíceis de mensurar — como co-regulação, colaboração e tomada de decisão — e oferecem orientação contínua a quem aprende e a quem ensina; em síntese, a explicitação antecipada de expectativas e padrões opera como guia do estudo e como referência para revisão e julgamento do próprio processo (Campos; Ferreira, 2023, p. 3).

Por conseguinte, quando concebidas de modo participativo, as rubricas contribuem para um currículo inclusivo. O diálogo com Moraes e Battestin (2024) evidencia que a ausência de representatividade nos materiais e nas práticas tende a perpetuar estigmas; nesse cenário, critérios pactuados podem reconhecer repertórios culturais afro-brasileiros e quilombolas, bem como autorias periféricas, evitando que relatos, linguagens e formas de expressão sejam avaliados por referenciais estreitos. De igual modo, a interlocução com Carvalho e Scaramuzza (2022) reforça que a qualificação do julgamento pedagógico sobre produções de estudantes indígenas requer conhecer a diversidade de povos e suas epistemologias, condição para que a avaliação não reitere estereótipos, mas acolha modos próprios de organizar saberes e narrativas.

De igual modo, a auto e a heteroavaliação ampliam a agência discente e qualificam a devolutiva. Ao nomear conquistas e próximos passos, o *feedback* situa o estudante no percurso, fortalece objetivos de curto e médio prazo e conecta expectativas comuns à comunidade escolar. Em consonância com Virginio *et al.* (2020), essa prática reduz distâncias entre escola e comunidade, enquanto, em diálogo com Schneid e Schiavon (2015), reconhece que aprender implica reelaborar culturas de referência. Assim, as devolutivas deixam de ser apenas classificatórias e tornam-se convites à reescrita do trabalho, à retomada de fontes e à circulação de saberes locais no fazer escolar.

Nesse sentido, as rubricas formativas estendem o olhar para além do domínio conceitual de cada disciplina, ao convocar o desenvolvimento do pensamento crítico articulado a responsabilidades éticas do cotidiano; dessa maneira, tornam-se dispositivos de acompanhamento do percurso e de geração de novos aprendizados que integram conhecimento, atitude e compromisso social (Campos; Ferreira, 2023, p. 6).

Por fim, a articulação entre portfólios, rubricas co-criadas, auto e heteroavaliação e narrativas reflexivas fortalece uma ecologia avaliativa coerente com o currículo plural. Em diálogo com Moraes e Battestin (2024), essa ecologia combate apagamentos e reconhece contribuições históricas afro-brasileiras; em convergência com Carvalho e Scaramuzza (2022), enfrenta leituras superficiais sobre povos indígenas ao acolher sua diversidade; e, conforme Virginio *et al.* (2020) e Schneid e Schiavon (2015), afirma a centralidade dos contextos e das práticas culturais na

qualificação do aprender. Desse modo, avaliar passa a significar acompanhar, interpretar e orientar percursos, garantindo que critérios sejam claros e compartilhados, que devolutivas nomeiem avanços e rotas de aprofundamento e que cada estudante encontre condições legítimas para mostrar o que sabe, como sabe e por que esse saber importa.

Resultados e discussões

Os resultados alcançados neste estudo evidenciam que a adoção de um currículo plural fortalece a relação entre escola e comunidade ao integrar práticas culturais, histórias de vida e diferentes perspectivas na construção do conhecimento. Constatou-se que iniciativas que envolvem conteúdos vinculados ao território, a revisão crítica dos acervos escolares e a adoção de processos avaliativos formativos criam condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de saber e atribuam sentido às aprendizagens.

O significado dessas descobertas se torna ainda mais claro quando colocado em diálogo com análises que destacam o valor da cultura local na formação escolar. Virginio *et al.* (2020) argumentam que a escola só pode romper com a repetição do passado quando incorpora as realidades comunitárias ao currículo. Os resultados aqui apresentados confirmam esse entendimento, pois mostram que práticas conectadas ao território não apenas favorecem aprendizagens mais significativas, mas também produzem engajamento e pertencimento. Schneid e Schiavon (2015), ao enfatizarem a centralidade das práticas culturais cotidianas, reforçam que a escola deve reconhecer a cultura como processo em constante movimento. Essa perspectiva ajuda a compreender por que a valorização de experiências locais amplia a capacidade crítica dos estudantes e fortalece a escola como espaço vivo de produção cultural.

As evidências obtidas também apontam que a ausência de representatividade nos materiais didáticos tem repercussões negativas. Moraes e Battestin (2024) assinalam que negligenciar a contribuição da população negra equivale a negar a história da diversidade brasileira. Os resultados confirmam esse alerta ao mostrarem que estudantes negros sentem-se invisibilizados quando sua história não está contemplada nos acervos escolares, o que reforça estigmas e compromete a autoestima. Da mesma forma, Carvalho e Scaramuzza (2022) destacam que a abordagem da temática indígena, quando reduzida a elementos folclóricos, esvazia a compreensão da diversidade e perpetua preconceitos. As análises demonstraram que práticas que incorporam saberes indígenas de maneira consistente contribuem para desconstruir estereótipos e ampliam a percepção de cidadania entre os estudantes.

Essas descobertas convergem também com reflexões sobre avaliação. Campos e Ferreira (2023) destacam que as rubricas explicitam critérios de forma clara e transparente, oferecendo parâmetros tanto para o estudante quanto para o professor. Os resultados confirmam essa contribuição, evidenciando que rubricas co-criadas ampliam a compreensão discente sobre objetivos de aprendizagem e fortalecem a autonomia no percurso formativo. Além disso, como defendem os autores, a avaliação formativa vai além da simples verificação de conteúdos, permitindo

que o estudante desenvolva pensamento crítico, articule saberes e assuma responsabilidades éticas e sociais. Essa constatação relaciona-se ao que Moraes e Battestin (2024) já indicavam sobre a importância de práticas que combatam o racismo estrutural: ao tornar os critérios avaliativos mais democráticos e participativos, reduzem-se desigualdades que historicamente marcaram o espaço escolar.

Apesar dos avanços identificados, algumas limitações se mostraram evidentes. A primeira delas refere-se à formação docente, aspecto também ressaltado por Carvalho e Scaramuzza (2022), que observam a falta de preparo dos professores para lidar de maneira crítica e aprofundada com a diversidade cultural. Em muitos casos, as práticas curriculares inclusivas dependem da iniciativa individual dos educadores, o que evidencia a necessidade de políticas de formação inicial e continuada. Além disso, como sinalizam Moraes e Battestin (2024), a carência de materiais didáticos representativos continua a ser um entrave, uma vez que o predomínio de visões eurocêntricas limita a efetivação de um currículo efetivamente plural.

Outro resultado relevante diz respeito às resistências institucionais. Observou-se que, em algumas escolas, a tentativa de incluir novas perspectivas culturais no currículo foi recebida com desconfiança ou reduzida a práticas superficiais, como a mera valorização de datas comemorativas. Esse fenômeno pode ser explicado à luz do que Virginio *et al.* (2020) já afirmavam: o currículo é espaço de tensões e disputas, em que forças sociais e culturais convivem e, muitas vezes, reforçam modelos tradicionais, mesmo diante de iniciativas inovadoras.

Esses resultados inesperados demonstram que a transformação curricular não se efetiva apenas com diretrizes ou propostas pedagógicas, mas exige engajamento coletivo. Schneid e Schiavon (2015) contribuem para essa interpretação ao lembrarem que a cultura é dinâmica e se constrói no movimento das relações sociais. Assim, a resistência a mudanças também deve ser compreendida como parte do processo histórico de disputa por legitimidade no espaço escolar, e não apenas como uma dificuldade pontual.

Por fim, as descobertas levantam caminhos para novas pesquisas. Recomenda-se investigar como diferentes instrumentos avaliativos, como portfólios, rubricas e narrativas reflexivas, podem ser utilizados de forma a valorizar múltiplas linguagens — orais, artísticas, comunitárias — sem impor padrões homogêneos. Além disso, é necessário aprofundar estudos sobre formação docente para lidar com currículos plurais, bem como analisar os impactos de políticas públicas que incentivem a produção de materiais didáticos mais representativos da diversidade étnica e cultural do Brasil.

Dessa forma, confirma-se que o currículo plural não pode ser entendido apenas como uma diretriz pedagógica, mas como movimento político e social que demanda revisão de práticas, engajamento docente e abertura a novas formas de ensinar e avaliar. Em diálogo com as reflexões de Virginio *et al.* (2020), Schneid e Schiavon (2015), Moraes e Battestin (2024), Carvalho e Scaramuzza (2022) e Campos e Ferreira (2023), compreende-se que sua efetivação implica

construir uma escola comprometida com a diversidade, capaz de valorizar diferentes identidades e de formar sujeitos críticos e ativos na sociedade contemporânea.

Conclusão

As análises desenvolvidas ao longo do artigo permitiram alcançar os objetivos propostos, ao discutir como o currículo plural pode se constituir em um espaço de valorização das identidades por meio de três eixos centrais: a integração de conteúdos relacionados ao território, a revisão crítica dos acervos escolares e a adoção de práticas avaliativas formativas. Verificou-se que a aproximação entre saberes locais e conhecimentos escolares amplia a relevância da aprendizagem e fortalece o vínculo entre estudantes, famílias e comunidade, possibilitando que a escola se torne um espaço vivo de construção de significados. Da mesma forma, destacou-se que a revisão dos materiais didáticos é condição essencial para superar apagamentos históricos e dar visibilidade a narrativas indígenas, negras, quilombolas, periféricas e de imigrantes, garantindo que diferentes vozes estejam representadas no processo educativo. Por fim, a análise das práticas avaliativas demonstrou que instrumentos como portfólios, rubricas co-criadas e narrativas reflexivas permitem deslocar o foco da aprendizagem do resultado imediato para o processo, legitimando escolhas, progressos e conquistas. Em conjunto, esses resultados reforçam que a efetivação de um currículo plural não se restringe a diretrizes prescritivas, mas depende de engajamento docente, transformação das práticas pedagógicas e abertura da escola a novos modos de ensinar e avaliar.

A partir dessas constatações, torna-se evidente que o currículo plural deve ser compreendido como movimento político, cultural e social que, ao dialogar com a diversidade presente na sociedade contemporânea, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participantes. O estudo confirmou que, apesar de limitações e resistências, é possível construir um percurso de transformação curricular capaz de romper com padrões homogêneos e de aproximar a escola de diferentes realidades culturais. Nesse horizonte, estimula-se que mais pesquisas sejam feitas sobre esse assunto, especialmente no que se refere às formas de formação docente voltadas à pluralidade, ao desenvolvimento de instrumentos avaliativos que reconheçam múltiplas linguagens e à produção de materiais didáticos representativos da diversidade brasileira. A continuidade dessas investigações poderá oferecer subsídios para que políticas públicas e práticas escolares fortaleçam a escola como espaço democrático de saberes, no qual a diversidade não é apenas reconhecida, mas tomada como princípio estruturante da aprendizagem e da vida social.

Referências

CAMPOS, D. S. de; FERREIRA, D. J. Um Estudo Exploratório do uso de Rubricas Pedagógicas para Avaliar a Aprendizagem Corregulada e a Regulação Compartilhada de Estudantes de Disciplinas Introdutórias de Programação. *In*: Congresso Sobre Tecnologias na Educação, 8., 2023, Santarém/PA. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de

Computação, 2023. p. 370-379.

CARVALHO, L. M. de; SCARAMUZZA, G. F. A temática indígena e a lei 11.645/2008 no contexto de uma escola pública amazônica em uma leitura decolonial. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e171111436150, 2022.

MORAES, K. da C.; BATTESTIN, C. Representatividade africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica do estado de Santa Catarina, Brasil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 29, n. 66, p. 89–107, 2024.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SCHNEID, C. R. R.; SCHIAVON, C. G. Burgert. Projeto Pomervida: vivências pedagógicas a partir de aspectos culturais locais. **Aedos**, v. 7, n. 16, p. 282-294, 2015.

VIRGINIO, A. S.; GUIMARÃES, A. B.; OLIVO, D. da S.; RAMOS, J. D. Território vivo, saberes locais e currículo escolar: problemáticas e possibilidades. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, p. 382-396, 2020.