

**REFLEXÕES SOBRE O  
CURRÍCULO E AS TEORIAS  
CURRICULARES: ENTRE  
TRADIÇÕES E  
PERSPECTIVAS CRÍTICAS  
NA PERSPECTIVA DAS  
DIFERENÇAS E DA  
INTERCULTURALIDADE  
CRÍTICA**

**REFLECTIONS ON THE CURRICULUM AND CURRICULUM THEORIES:  
BETWEEN TRADITIONS AND CRITICAL PERSPECTIVES FROM THE  
PERSPECTIVE OF DIFFERENCES AND CRITICAL INTERCULTURALITY**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 06/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777953024](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777953024)

---

Joana Darc do Nascimento Gomes<sup>1</sup>

Márcia Maria Rodrigues Uchôa<sup>2</sup>

---

## **RESUMO**

O presente artigo analisa as principais teorias do currículo, articulando a tradição técnico-racional às perspectivas críticas, com ênfase na valorização das diferenças e na interculturalidade crítica. É a partir dessa compreensão que emerge o problema que permitirá reflexões: de que forma as diferentes teorias do currículo, especialmente as tradicionais e críticas, contribuem para compreender e reconfigurar a prática educativa em sociedades plurais, marcadas pelas diferenças e diversidade cultural? Inicialmente, discute-se o currículo tradicional, fundamentado na racionalidade técnica, destacando suas limitações frente às demandas de sociedades plurais. Em seguida, abordam-se as teorias críticas, que problematizam a neutralidade do conhecimento e evidenciam o currículo como espaço de disputas culturais e políticas. O estudo avança ao compreender as discussões sobre diversidade, identidade e cultura como ampliação da crítica curricular, conforme a classificação de Silva. Por fim, analisa-se a interculturalidade crítica como eixo estruturante do currículo, especialmente no contexto das escolas municipais de Porto Velho, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, o reconhecimento das diferenças e a valorização de saberes historicamente marginalizados.

**Palavras-chave:** Currículo; Teorias curriculares; Interculturalidade crítica; Diversidade cultural; Justiça social.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the main curriculum theories, articulating the technical-rational tradition with critical perspectives, emphasizing the appreciation of differences and critical interculturality. It is from this understanding that the problem emerges, allowing for reflection: how do different curriculum theories, especially traditional

and critical ones, contribute to understanding and reconfiguring educational practice in plural societies marked by differences and cultural diversity? Initially, the traditional curriculum, based on technical rationality, is discussed, highlighting its limitations in the face of the demands of plural societies. Then, critical theories are addressed, which problematize the neutrality of knowledge and highlight the curriculum as a space for cultural and political disputes. The study progresses by understanding discussions on diversity, identity, and culture as an expansion of curricular critique, according to Silva's classification. Finally, critical interculturality is analyzed as a structuring axis of the curriculum, especially in the context of municipal schools in Porto Velho, highlighting the need for pedagogical practices committed to social justice, the recognition of differences, and the valuing of historically marginalized knowledge.

**Keywords:** Curriculum; Curricular theories; Critical interculturality; Cultural diversity; Social justice.

## 1. INTRODUÇÃO

O debate acerca do currículo escolar tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais. Tradicionalmente, o currículo foi “compreendido como uma lista de conteúdos a serem transmitidos, orientado por uma racionalidade técnico-instrumental que prioriza a eficiência, a padronização e a linearidade do processo educativo” (Tyler, 1949, p. 45). Essa concepção, amplamente difundida ao longo do século XX, esteve associada a projetos de modernização escolar e à ideia de neutralidade do conhecimento, concebendo o ensino como um processo essencialmente técnico e previsível.

Entretanto, tal modelo tem se mostrado insuficiente para lidar com a complexidade das sociedades contemporâneas, caracterizadas pela pluralidade cultural, étnica e social. Ao privilegiar a homogeneização das experiências educativas, o currículo técnico-racional tende a marginalizar saberes, identidades e práticas culturais historicamente subalternizadas, reforçando desigualdades já existentes no tecido social.

Nessa direção, a literatura crítica aponta que o currículo não pode ser compreendido como um simples instrumento pedagógico, mas como um espaço de disputas simbólicas e políticas. Conforme destaca Silva (2011, p. 83), “o currículo não é neutro, mas sim um espaço de disputas culturais e políticas, no qual se define quais conhecimentos serão legitimados e quais permanecerão invisíveis”.

É a partir dessa compreensão que emerge o problema que permitirá reflexões: de que forma as diferentes teorias do currículo, especialmente as tradicionais e críticas, contribuem para compreender e reconfigurar a prática educativa em sociedades plurais, marcadas pelas diferenças e diversidade cultural? Tal questionamento revela a necessidade de superar leituras simplificadoras do currículo e de analisá-lo à luz das transformações sociais e dos conflitos que atravessam o campo educacional.

O objetivo geral consiste em analisar as principais teorias do currículo, confrontando a tradição técnico-racional com as perspectivas críticas, a partir de uma abordagem orientada pela valorização das diferenças e pela perspectiva intercultural crítica. Como objetivos específicos, busca-se: a) descrever os fundamentos das teorias curriculares tradicionais; b) discutir as contribuições das abordagens críticas para a compreensão do currículo como prática

social; c) refletir sobre as possibilidades de construção de um currículo inclusivo e democrático, capaz de reconhecer e dialogar com a diversidade cultural presente no contexto escolar.

Para ordenar as narrativas que compõem as discussões fez-se uma revisão bibliográfica em autores clássicos da tradição curricular, como Ralph Tyler (1949), que sistematizou princípios basilares do modelo técnico-racional, bem como pensadores críticos e pós-críticos, entre eles Apple (2006), Giroux (1997) e Silva (2011), cujas contribuições problematizam as relações entre currículo, poder e ideologia. O trabalho também dialoga com produções brasileiras, especialmente as reflexões de Lopes e Macedo (2011) e Candau (2012, 2016), que permitem compreender o currículo a partir da realidade latino-americana, marcada por desigualdades estruturais e pela presença de múltiplas matrizes culturais.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que o currículo extrapola sua função organizadora do ensino, expressando escolhas culturais, sociais e políticas que influenciam diretamente a formação dos sujeitos. Ao privilegiar determinados saberes e silenciar outros, o currículo contribui para a produção de identidades, podendo tanto reforçar processos de exclusão quanto promover práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e o reconhecimento da diferença. Assim, pensar o currículo a partir da interculturalidade crítica torna-se condição indispensável para a construção de uma escola democrática e socialmente referenciada.

Outro aspecto central refere-se à historicidade das teorias curriculares. Enquanto a “tradição técnico-racional emergiu em um contexto de expansão industrial e de racionalização dos sistemas educacionais, vinculando-se a ideais de eficiência e produtividade”

(Gimeno Sacristán, 2000, p. 21), as teorias críticas foram gestadas em cenários marcados por lutas sociais, questionamentos à neutralidade científica e valorização da pluralidade cultural, conforme evidenciam as análises de Apple (2006) e Giroux (1997).

Desse modo, compreender o currículo em sua historicidade implica reconhecer que cada teoria responde a demandas sociais específicas, ao mesmo tempo em que as críticas acumuladas ao longo do tempo abriam espaço para concepções mais democráticas e culturalmente sensíveis.

Não obstante, é importante ressaltar que o presente artigo não se limita a um exercício teórico abstrato. Ele se insere em um processo formativo, ancorado nas discussões realizadas ao longo de uma disciplina ministrada no Programa de Mestrado em Educação Escolar Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

Nesse sentido, a reflexão sobre as teorias do currículo possibilita ao professorado compreender os limites e as potencialidades de sua atuação pedagógica, reconhecendo-se como agente cultural e socialmente situado, conforme assinala Candau (2012) ao discutir o papel do educador na mediação entre cultura, currículo e prática docente.

Diante do contexto explicitado, organizou-se o estudo em três partes inter-relacionadas. Na primeira, apresenta-se um panorama teórico sobre o currículo, abordando os fundamentos das teorias curriculares tradicionais e suas limitações frente às demandas contemporâneas. Em seguida, discute-se a emergência das teorias críticas do currículo, destacando suas contribuições para a compreensão do currículo como prática social, cultural e política,

bem como para a incorporação das discussões sobre as diferenças e a interculturalidade crítica.

Por fim, a terceira parte dedica-se à articulação entre currículo e interculturalidade crítica no contexto das escolas municipais de Porto Velho, analisando tensões, desafios e possibilidades a partir de uma perspectiva intercultural crítica, com base em revisão bibliográfica. Essa organização visa garantir coerência teórica e aprofundamento analítico, alinhando o debate curricular às especificidades socioculturais do contexto amazônico.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO**

### **2.1. Fundamentos do Currículo Tradicional**

As teorias curriculares tradicionais consolidaram-se ao longo do século XX, fortemente influenciadas pela lógica da racionalidade técnica e pela busca de eficiência no processo educativo. Esse modelo encontra suas raízes nos princípios da administração científica de Frederick Taylor, que “influenciaram não apenas a organização do trabalho industrial, mas também a estrutura escolar, conferindo-lhe características de controle, padronização e previsibilidade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 45).

Ralph Tyler (1949, p. 45) é considerado um dos principais sistematizadores dessa vertente ao propor “quatro questões orientadoras para a construção curricular”: quais objetivos educacionais devem ser alcançados; quais experiências de aprendizagem devem ser proporcionadas; como organizar tais experiências de modo eficaz; e como avaliar se os objetivos foram atingidos. Essa estrutura tornou-se um marco da racionalidade

técnico-instrumental, transformando o currículo em um documento normativo, voltado para resultados mensuráveis.

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 21), o currículo “não deve ser compreendido apenas como uma lista de conteúdos, mas como um dispositivo que organiza práticas pedagógicas e administrativas, refletindo interesses sociais e políticos”. Ainda assim, no “paradigma tradicional, prevalece a visão do conhecimento como neutro, objetivo e transmissível, cabendo ao professor o papel de executor de conteúdos e ao estudante a função de receptor passivo” (Goodson, 2011, p. 17).

Esse modelo reforça uma concepção linear e hierárquica do ensino, na qual as experiências de aprendizagem são rigidamente organizadas e avaliadas segundo critérios previamente estabelecidos. Como observa Moreira (2001, p. 39), a “ênfase recai sobre a transmissão de conteúdos legitimados, frequentemente desvinculados da realidade social e cultural dos educandos”, o que reduz o currículo a um instrumento de reprodução de saberes dominantes.

De acordo com Pacheco (2001, p. 67), a “racionalidade técnica das teorias tradicionais fundamenta-se em pressupostos positivistas, que concebem a educação como processo objetivo e universal”. Tal lógica tende a invisibilizar as diferenças e a privilegiar um modelo eurocêntrico de conhecimento, perpetuando desigualdades ao desconsiderar epistemologias locais e saberes produzidos em contextos não hegemônicos.

Embora esse paradigma tenha contribuído para a padronização do ensino e para a definição de parâmetros avaliativos, suas limitações

tornam-se evidentes em sociedades plurais. Ao reduzir a “diversidade cultural a um aspecto secundário ou folclorizado, o currículo tradicional reforça exclusões e dificulta a construção de práticas educativas inclusivas” (Apple, 2006, p. 77). Assim, evidencia-se a necessidade de superação de uma concepção meramente técnica e linear, abrindo espaço para perspectivas que considerem o currículo como prática social e política.

## **2.2. Teorias Críticas do Currículo**

As teorias críticas do currículo emergiram nas décadas de 1970 e 1980 em resposta às limitações do paradigma técnico-racional. Inspiradas pelo pensamento marxista e pela pedagogia crítica, essas abordagens problematizam a “neutralidade atribuída ao conhecimento escolar e evidenciam o currículo como espaço de disputa ideológica, política e cultural” (Freire, 1987, p. 42).

Segundo Apple (2006, p. 81), o currículo “é seletivo, pois privilegia determinados saberes em detrimento de outros, reproduzindo a lógica de poder vigente nas sociedades capitalistas”. Ao definir quais conteúdos são considerados legítimos, a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais e culturais.

Giroux (1997) afirma que os professores não devem ser meros transmissores de conhecimentos, mas intelectuais críticos comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, o currículo torna-se espaço estratégico para questionar hegemonias e ampliar as vozes historicamente silenciadas.

Silva (2011, p. 86) reforça essa “compreensão ao afirmar que o currículo é uma construção social e discursiva, marcada por disputas de poder”. Ao selecionar e organizar o conhecimento, a escola

legítima determinadas narrativas em detrimento de outras, consolidando hierarquias culturais.

No contexto brasileiro, Lopes e Macedo (2011) destacam que o currículo deve ser compreendido como campo de disputas permanentes, no qual diferentes tradições, epistemologias e projetos sociais se confrontam. Essa perspectiva reafirma que não há currículo neutro, haja vista que toda escolha curricular implica seleção cultural e, conseqüentemente, exclusão.

Além disso, as teorias críticas questionam a fragmentação do conhecimento promovida pelas abordagens tradicionais. Conforme argumenta Moreira (2001), o currículo precisa ser entendido como prática cultural articulada à realidade dos estudantes, e não como mera transmissão de conteúdos descontextualizados. Essa compreensão contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem os estudantes como sujeitos históricos e sociais.

Essas críticas também se relacionam diretamente ao debate sobre justiça social. Torres Santomé (2013, p. 244) aponta que o “currículo tradicional frequentemente legitima desigualdades ao reproduzir visões monoculturais e eurocêntricas”. Em contraposição, a perspectiva crítica propõe práticas pedagógicas que democratizam o acesso ao conhecimento e valorizam a pluralidade cultural.

### **2.3. Teorias e a Questão da Diversidade**

A compreensão contemporânea do currículo exige o reconhecimento de sua complexidade enquanto construção histórica, social e política, sendo atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e processos de legitimação do conhecimento. Nesse sentido, Silva (2011) propõe uma classificação das teorias do

currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas, destacando, contudo, que tal organização não deve ser compreendida de forma rígida ou fragmentada. Ao contrário, o autor enfatiza que as formulações mais recentes não rompem integralmente com a tradição crítica, mas a ampliam ao incorporar novos elementos analíticos, especialmente aqueles relacionados às identidades, à cultura e à diferença.

Dessa forma, as discussões que emergem no interior das chamadas teorias pós-críticas podem ser compreendidas como desdobramentos das teorias críticas, uma vez que mantêm o compromisso com a problematização das desigualdades e das relações de poder presentes no campo educacional. Conforme assinala Silva (2011, p. 15), “as teorias críticas continuam sendo fundamentais para compreender o currículo como espaço de poder e ideologia”, sendo ampliadas por abordagens que passam a considerar, de maneira mais incisiva, as dimensões culturais, identitárias e discursivas.

Nesse contexto, a questão da diversidade assume centralidade na análise curricular. A incorporação de temas como identidade, gênero, etnia, cultura e diferença não representa uma ruptura com a crítica, mas sim o aprofundamento de suas categorias analíticas, agora voltadas também à compreensão das múltiplas formas de exclusão e invisibilização presentes no cotidiano escolar. Hall (2003, p. 52) contribui para essa reflexão ao afirmar que “as identidades culturais são fluidas e plurais”, o que implica reconhecer a escola como espaço de produção e negociação de identidades.

No campo educacional, essa ampliação do olhar crítico demanda práticas pedagógicas que ultrapassem abordagens superficiais da

diversidade. Candau (2016, p. 112) destaca que “a educação intercultural não pode limitar-se a ações pontuais ou folclorizadas”, devendo constituir-se como princípio estruturante do currículo e das relações pedagógicas. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a promoção da equidade.

Além disso, a crítica às formas hegemônicas de produção do conhecimento evidencia a necessidade de valorização de saberes historicamente marginalizados. Walsh (2009, p. 46) aponta que a interculturalidade deve ser entendida como prática contra-hegemônica, voltada à desconstrução das hierarquias impostas pela colonialidade. Nessa mesma direção, Munduruku (2012, p. 47) denuncia o silenciamento das epistemologias indígenas no currículo escolar, evidenciando a urgência de sua inclusão como forma de justiça cognitiva.

Assim, compreende-se que as discussões sobre diversidade, identidade e cultura não configuram um campo apartado das teorias críticas, mas sim sua continuidade e ampliação. Trata-se de um movimento teórico que aprofunda a crítica ao currículo tradicional ao incorporar novas dimensões de análise, reafirmando o currículo como espaço de disputas, mas também de possibilidades para a construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente referenciadas.

### **3. CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO**

#### **3.1. A Interculturalidade Crítica Como Desafio Curricular em Contextos Amazônicos**

O conceito de interculturalidade, embora amplamente difundido, é frequentemente utilizado de forma superficial. Em muitos contextos, reduz-se à “inserção de práticas comemorativas pontuais que, em vez de problematizar relações de poder, reforçam estereótipos” (Fleuri, 2004, p. 15).

Candau (2012, p. 69) defende a “interculturalidade como eixo transversal do currículo, atravessando disciplinas e práticas pedagógicas”. Walsh (2009, p. 48) sustenta que a “interculturalidade crítica deve promover diálogo horizontal entre cosmovisões distintas, desafiando a lógica assimilacionista”. Enquanto, Munduruku (2010, p. 63) denuncia que os “saberes indígenas ainda são tratados como adendos periféricos, e não como epistemologias legítimas”. López (2009, p. 11) reforça que uma “educação intercultural deve estar enraizada nas culturas locais, mas aberta ao diálogo com outras tradições”.

A interculturalidade crítica, conforme formulada por Walsh (2009), constitui-se como uma perspectiva político-epistemológica que ultrapassa a simples convivência entre culturas, propondo uma transformação estrutural das relações de poder historicamente construídas. Para a autora, trata-se de uma proposta que questiona as bases da colonialidade presentes nas sociedades latino-americanas, especialmente no que se refere à hierarquização dos saberes, das identidades e das formas de existência. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 46) afirma que a interculturalidade crítica “não é apenas um projeto de diálogo entre culturas, mas uma prática de insurgência que busca transformar as estruturas coloniais de poder, saber e ser”, evidenciando seu compromisso com a justiça social e cognitiva.

Essa concepção distingue-se das abordagens relacional e funcional de interculturalidade, que, embora reconheçam a diversidade cultural, não enfrentam de modo aprofundado as desigualdades estruturais. A interculturalidade relacional centra-se na interação e no reconhecimento mútuo entre culturas, promovendo o respeito e a convivência, mas sem necessariamente questionar as assimetrias de poder que marcam essas relações.

Já a interculturalidade funcional é frequentemente incorporada por políticas institucionais que valorizam a diversidade de forma instrumental, visando à inclusão sem alterar as bases do sistema vigente. Em contraste, a interculturalidade crítica propõe uma ruptura com essas lógicas ao reivindicar a valorização de saberes subalternizados e a construção de novos horizontes epistemológicos, comprometidos com a equidade e a transformação social.

Dessa forma, a interculturalidade no currículo implica revisão profunda das bases epistemológicas da escola. Uma vez que, a discussão sobre currículo e interculturalidade adquire contornos específicos quando situada no contexto das escolas municipais de Porto Velho, capital de Rondônia, localizada na região amazônica. Trata-se de um território marcado por intensa diversidade étnica, cultural, social e territorial, que inclui populações indígenas, ribeirinhas, migrantes de diferentes regiões do país e grupos urbanos periféricos. Essa pluralidade impõe à escola pública o desafio de construir práticas curriculares que reconheçam e dialoguem com múltiplas formas de produzir conhecimento e de compreender o mundo.

Nesse cenário, a interculturalidade não pode ser compreendida como mera estratégia pedagógica complementar, mas como princípio estruturante do currículo. Conforme argumenta Candau (2016, p. 113), uma “educação intercultural crítica exige o reconhecimento das diferenças culturais articulado à problematização das desigualdades históricas e das relações de poder que atravessam o espaço escolar”.

Assim, pensar o currículo nas escolas municipais de Porto Velho implica questionar em que medida os conhecimentos legitimados dialogam com as realidades socioculturais locais ou reproduzem modelos homogêneos e eurocêntricos.

Visto que, um dos principais desafios para a efetivação da interculturalidade nas escolas municipais refere-se à tensão entre o currículo prescrito, materializado em documentos oficiais, e o currículo vivido no cotidiano escolar. Embora as diretrizes curriculares nacionais enfatizem o respeito à diversidade cultural, observa-se que, muitas vezes, tais orientações são operacionalizadas de forma genérica, sem considerar as especificidades regionais e territoriais.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 12), o currículo “resulta de negociações permanentes entre diferentes tradições e projetos sociais, o que significa que sua concretização depende das interpretações e mediações realizadas no interior da escola”.

No contexto de Porto Velho, essa mediação exige sensibilidade às culturas locais, aos saberes tradicionais e às experiências dos estudantes, evitando que a diversidade seja tratada apenas de forma simbólica ou folclorizada.

Ademais, nesse sentido, o currículo pode se constituir como espaço de encontro entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais, valorizando as experiências dos sujeitos e fortalecendo o sentido de pertencimento. Tal perspectiva contribui para a formação de estudantes críticos, capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da vida social e não como obstáculo à aprendizagem.

Dessa forma, pensar o currículo a partir da interculturalidade crítica nas escolas municipais de Porto Velho implica assumir a diversidade como princípio organizador da prática pedagógica. Mais do que incluir novos conteúdos, trata-se de revisar concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem, reconhecendo o currículo como prática cultural, política e ética, comprometida com a justiça social e com a valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

#### **4. CONCLUSÃO**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender o currículo como uma construção histórica, social, cultural e política, cuja configuração reflete disputas de poder, interesses hegemônicos e projetos de sociedade. Ao visitar os fundamentos do currículo tradicional, evidenciou-se que a racionalidade técnico-instrumental, embora tenha contribuído para a organização dos sistemas educacionais, apresenta limites significativos frente às demandas de sociedades marcadas pela diversidade cultural. A concepção de conhecimento como neutro e universal mostrou-se insuficiente para contemplar a pluralidade de saberes, experiências e identidades presentes no espaço escolar.

As teorias críticas do currículo representaram um avanço importante ao politizar o debate educacional, denunciando o caráter seletivo do conhecimento escolar e evidenciando o currículo como instrumento de reprodução ou transformação social. Ao reconhecer o professor como intelectual crítico e o currículo como prática cultural, essas abordagens contribuíram para a problematização das desigualdades e para a incorporação da justiça social como eixo central da prática pedagógica. No entanto, foi a partir das teorias que o debate curricular se ampliou de forma mais consistente, ao incorporar as discussões sobre identidade, diferença, diversidade e interculturalidade.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica emerge como perspectiva fundamental para repensar o currículo em contextos plurais, como o das escolas municipais de Porto Velho. Longe de se restringir à inclusão simbólica ou folclorizada da diversidade, a interculturalidade implica uma revisão profunda das bases epistemológicas que orientam a escola, exigindo o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e o enfrentamento da colonialidade do saber. Assim, o currículo passa a ser concebido como espaço de diálogo, negociação e construção coletiva, comprometido com a valorização das múltiplas identidades e com a promoção da justiça social.

Dessa forma, conclui-se que pensar o currículo em chave intercultural crítica não é apenas uma escolha pedagógica, mas um posicionamento ético e político diante das desigualdades que atravessam a educação brasileira. Ao assumir a diversidade como princípio estruturante, o currículo pode contribuir para a construção de uma escola democrática, capaz de reconhecer diferentes vozes,

fortalecer a cidadania e promover práticas educativas mais inclusivas e emancipadoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 1109-1125, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163799>. Acesso em: 10 out. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. Prefácio: o desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. *In*: PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. p. 09-16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Luis Enrique. **Reaching the unreached:** indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.208>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu vivi e gosto de contar.** São Paulo: Global, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e praxis. Porto: Porto, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: University of Chicago Press, 1949.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas.* Petrópolis: Vozes, 2009. p. 39-59.

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia. Especialista em Psicopedagogia. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e de Tecnologia de Rondônia (2008). Atualmente é supervisora - Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3532668909259490>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8450-1585>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2019); Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia - Unir (2010); Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pelo Instituto Cuiabano de Educação - ICE (2007) e Licenciada em Pedagogia pela Unir (2003). Realizou estágio de pós-doutoramento na PUC-SP com o tema: Fronteiras do Currículo (2022), sob a supervisão do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali. É Professora Adjunta da Faculdade de Ciência Humanas da Unir, é Editora-chefe da Revista Práxis Pedagógica (RPP) do Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE) e Professora Permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf.). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Identidades e Diferenças em contextos Amazônicos (GEPCIDA). Desenvolve pesquisas acerca dos temas: Currículo, Diferenças e Diversidade Culturais na Educação, Fronteiras, Interculturalidade, Escolarização de imigrantes e Educação Especial na perspectiva Inclusiva. CV: <http://lattes.cnpq.br/2457454652097563>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0939-5646>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)