

CURRÍCULO ESCOLAR, DIVERSIDADE CULTURAL E PERMANÊNCIAS COLONIAIS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

SCHOOL CURRICULUM, CULTURAL DIVERSITY, AND COLONIAL LEGACIES:
CHALLENGES FOR CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION

Ciências Humanas • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787459999](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787459999)

Joana Darc do Nascimento Gomes¹

Márcia Maria Rodrigues Uchôa²

RESUMO

O presente artigo analisa o currículo escolar brasileiro à luz das discussões contemporâneas sobre diversidade cultural e colonialidade, compreendendo-o como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Parte-se do entendimento de que o currículo não se limita à organização técnica de conteúdos, mas se constitui como prática social que produz sentidos, identidades e hierarquias de saber. O problema que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira o currículo escolar brasileiro expressa permanências coloniais e como a interculturalidade crítica pode contribuir para a resignificação das práticas curriculares? O objetivo geral consiste em analisar o currículo escolar como espaço de disputas epistemológicas, discutindo suas relações com a diversidade cultural e com a colonialidade, a partir das reflexões construídas no âmbito da formação em nível de mestrado. Ancorado em revisão bibliográfica de autores do campo do currículo, dos estudos culturais e das epistemologias críticas, o estudo problematiza a permanência de matrizes eurocentradas na educação escolar e seus impactos na invisibilização de saberes historicamente subalternizados. Discute-se, ainda, a interculturalidade crítica como possibilidade teórico-política para a construção de currículos mais plurais, democráticos e socialmente comprometidos. Conclui-se que a superação das marcas coloniais no currículo exige revisão das bases epistemológicas que orientam as práticas pedagógicas, bem como o reconhecimento da diversidade sociocultural como elemento constitutivo da educação.

Palavras-chave: Currículo escolar; Diversidade cultural; Colonialidade; Interculturalidade crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the Brazilian school curriculum in light of contemporary discussions on cultural diversity and coloniality, understanding it as a field of symbolic, political, and epistemological disputes. It is based on the assumption that the curriculum is not limited to the technical organization of contents, but rather constitutes a social practice that produces meanings, identities, and hierarchies of knowledge. The guiding problem of this study can be summarized as follows: in what ways does the Brazilian school curriculum express colonial continuities, and how can critical interculturality contribute to the re-signification of curricular practices? The general objective is to analyze the curriculum as a space of epistemological disputes, discussing its relationships with cultural diversity and coloniality, based on reflections developed within the context of master's-level training. Grounded in a bibliographic review of authors from the field of curriculum studies, cultural studies, and critical epistemologies, the study problematizes the persistence of Eurocentric frameworks in school education and their impacts on the invisibilization of historically subalternized knowledge. It also discusses critical interculturality as a theoretical-political possibility for the construction of more plural, democratic, and socially committed curricula. It is concluded that overcoming colonial marks in the curriculum requires a revision of the epistemological bases that guide pedagogical practices, as well as the recognition of sociocultural diversity as a constitutive element of education.

Keywords: School curriculum; Cultural diversity; Coloniality; Critical interculturality.

1. INTRODUÇÃO

O debate curricular ocupa posição central nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e por ampla diversidade cultural, como é o caso da sociedade brasileira. Essa centralidade torna-se ainda mais significativa quando situada no campo da formação *stricto sensu*, especialmente nos cursos de pós-graduação em Educação, nos quais o currículo é problematizado não apenas como instrumento pedagógico, mas como objeto de análise crítica, política e epistemológica.

No âmbito do Mestrado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, tais discussões assumem relevância particular ao possibilitarem aos mestrandos reflexões sistematizadas sobre os fundamentos que orientam as práticas educativas e os processos de produção do conhecimento no contexto amazônico e brasileiro.

Durante o percurso formativo no referido programa, os debates desenvolvidos nas disciplinas e nos estudos teóricos evidenciaram a necessidade de compreender o currículo para além de sua dimensão normativa e prescritiva. Historicamente, o currículo foi concebido sob uma perspectiva tecnicista, voltada à seleção, organização e transmissão de conteúdos considerados socialmente legítimos.

Tal concepção, entretanto, tem sido amplamente questionada por estudos críticos que demonstram como tal abordagem reduz o currículo a uma dimensão instrumental, desconsiderando suas implicações políticas, culturais e epistemológicas, bem como seu papel na produção e legitimação de saberes.

Ao compreender o currículo como prática social historicamente situada, torna-se possível analisá-lo como espaço de disputas simbólicas, no qual se definem quais conhecimentos são reconhecidos como válidos, quais identidades são legitimadas e quais experiências são silenciadas. Nesse sentido, o currículo assume papel estratégico tanto na manutenção quanto no enfrentamento de desigualdades históricas, especialmente quando orientado por matrizes monoculturais e eurocentradas que tendem a invisibilizar saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados.

As reflexões realizadas no contexto do Mestrado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia contribuíram para aprofundar a compreensão de que o currículo não é neutro, mas atravessado por relações de poder que refletem projetos de sociedade.

O respectivo processo formativo possibilitou aos mestrandos o contato com aportes teóricos que problematizam a colonialidade presente nas práticas curriculares e evidenciam como a escola, muitas vezes, reproduz hierarquias epistêmicas que marginalizam conhecimentos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos e populares, particularmente relevantes na realidade amazônica.

Diante desse cenário, emergem questionamentos acerca dos fundamentos que sustentam o currículo escolar brasileiro e das possibilidades de construção de propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e com a justiça cognitiva. Assim, o problema que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira o currículo escolar brasileiro expressa permanências coloniais e como a interculturalidade crítica

pode contribuir para a resignificação das práticas curriculares no contexto educacional contemporâneo?

O objetivo geral consiste em analisar o currículo escolar como espaço de disputas epistemológicas, discutindo suas relações com a diversidade cultural e com a colonialidade, a partir das reflexões construídas no âmbito da formação em nível de mestrado. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o currículo enquanto construção social, histórica e política; problematizar as marcas da colonialidade presentes nos discursos e práticas curriculares; e discutir a interculturalidade crítica como alternativa teórico-política para a construção de currículos mais plurais, democráticos e contextualizados.

Dessa forma, a relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer debates curriculares no campo da formação de pesquisadores e profissionais da educação, contribuindo para a produção de reflexões críticas que dialoguem com os desafios educacionais da região amazônica e do país.

Ao situar o currículo como objeto de análise no contexto do Mestrado em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, este artigo busca articular teoria e realidade, evidenciando a importância de práticas formativas comprometidas com a transformação social, o reconhecimento da diversidade e a superação das permanências coloniais na educação brasileira.

2. CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA

A compreensão contemporânea do currículo desloca-se de uma visão estritamente técnica e instrumental para uma abordagem que o reconhece como prática social, histórica e culturalmente situada.

O elencado deslocamento epistemológico representa uma inflexão significativa no campo educacional, pois rompe com a ideia de currículo como simples lista de conteúdos e o compreende como construção permeada por valores, interesses e disputas sociais. Nessa perspectiva, o currículo não é neutro, uma vez que reflete projetos de sociedade que se materializam nas escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

Sacristán (2000, p. 13) afirma que o currículo deve ser entendido como “uma construção social historicamente configurada”, produzida a partir de decisões políticas, culturais e pedagógicas que expressam finalidades educacionais socialmente disputadas. Para o autor, o currículo concretiza expectativas sociais em relação à educação escolar e, por isso, constitui-se como espaço de controvérsia e ideologia, no qual se expressam concepções de conhecimento, sujeito e sociedade. Tal compreensão permite reconhecer que o currículo opera como mediador entre a cultura socialmente produzida e a experiência escolar dos estudantes.

Corroborando essa análise, Apple (2006, p. 47) argumenta que o conhecimento escolar é “uma construção social que reflete interesses de grupos dominantes”, evidenciando que as seleções curriculares não ocorrem de forma aleatória ou técnica, mas resultam de disputas históricas por poder e legitimidade cultural. Segundo o autor, o currículo tende a privilegiar saberes alinhados às classes hegemônicas, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais quando não problematiza seus próprios pressupostos.

Nesse sentido, Giroux (1997, p. 58) compreende o currículo como política cultural, ao afirmar que ele atua na produção de significados

e na formação de identidades, funcionando como prática social que regula comportamentos e modos de pensar. Em sua compreensão, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas participa ativamente da construção de subjetividades, ao legitimar determinadas narrativas e silenciar outras. Assim, o currículo deve ser analisado como espaço no qual se travam lutas simbólicas em torno da definição do que é conhecimento válido.

Doravante nas discussões insere-se Silva (2016, p. 151) que aprofunda esse debate ao destacar que “o currículo opera como dispositivo de produção de identidades, uma vez que organiza discursos que atribuem sentidos aos sujeitos escolares”.

Desse modo, o currículo é relação de poder, pois, ao selecionar e hierarquizar saberes, produz posições de sujeito e regula formas de pertencimento e exclusão. O currículo, portanto, não apenas representa a realidade social, mas contribui para constituí-la, moldando modos de ser, pensar e agir no espaço escolar.

Essa compreensão também é reforçada por Young (2007, p. 192), ao defender que o currículo expressa estruturas sociais de conhecimento, definindo quais saberes são considerados legítimos e socialmente relevantes. Para o autor, a organização curricular reflete relações desiguais na distribuição do conhecimento, o que implica reconhecer que o acesso a determinados conteúdos escolares está diretamente relacionado a processos de exclusão e hierarquização social.

A partir dessas contribuições, evidencia-se que o currículo se configura como campo de disputas simbólicas, no qual diferentes grupos sociais buscam afirmar suas concepções de mundo, valores

culturais e interesses políticos. Tal campo é atravessado por tensões entre hegemonia e resistência, tradição e transformação, reprodução e emancipação. Como afirma Hall (1996, p. 4), os processos culturais são sempre instáveis e marcados por lutas por significado, o que reforça a necessidade de analisar o currículo como prática dinâmica e historicamente situada.

Reconhecer o currículo como prática social e política constitui condição fundamental para problematizar práticas curriculares que naturalizam desigualdades e silenciam experiências culturais diversas.

Ao evidenciar as relações de poder que atravessam o currículo, abre-se espaço para questionar suas bases epistemológicas e para pensar propostas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento, a valorização da diversidade e a construção de uma educação socialmente referenciada.

3. DIVERSIDADE CULTURAL E COLONIALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A diversidade cultural constitui elemento estruturante da sociedade brasileira, formada a partir do encontro histórico entre povos indígenas, populações africanas trazidas pelo processo escravocrata, colonizadores europeus e sucessivas ondas migratórias. Essa pluralidade manifesta-se em línguas, saberes, práticas culturais, cosmovisões e modos de organização social diversos. Todavia, apesar desse caráter multicultural, a diversidade nem sempre se reflete de maneira equitativa nos currículos escolares, que historicamente têm privilegiado referenciais eurocentrados, universalizantes e homogeneizadores.

A permanência dessa lógica curricular encontra respaldo em processos históricos de dominação que ultrapassam o período do colonialismo formal. O conceito de colonialidade, formulado por Quijano (2010), contribui de forma significativa para compreender como as hierarquias construídas durante a colonização continuam operando nas estruturas sociais contemporâneas. Segundo o autor, a colonialidade do poder instituiu classificações raciais, culturais e epistêmicas que organizaram o mundo a partir de relações assimétricas, definindo quais grupos seriam considerados superiores ou inferiores.

Quando observada as discussões, nota-se que tais classificações impactaram diretamente a produção do conhecimento, configurando o que o autor denomina colonialidade do saber, bem como a colonialidade do ser, que afeta a constituição das subjetividades.

No campo educacional, essas dimensões da colonialidade manifestam-se de maneira contundente no currículo escolar. A seleção dos conteúdos, a organização dos conhecimentos e as representações presentes nos livros didáticos refletem padrões epistemológicos que privilegiam a história, a cultura e o pensamento europeu, em detrimento de saberes produzidos por povos indígenas, afrodescendentes, comunidades tradicionais e populações locais.

Como observa Silva (2016, p. 103), o texto escolar “conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial”, especialmente ao representar identidades culturais de forma estereotipada, hierarquizada ou marginal.

Essa crítica é aprofundada por Mignolo (2005), ao afirmar que a modernidade ocidental está intrinsecamente ligada à colonialidade, uma vez que o projeto moderno se construiu a partir da desqualificação de epistemologias não europeias. Para o autor, o conhecimento legitimado pela escola é resultado de um processo histórico de exclusão epistêmica que definiu quais formas de saber seriam reconhecidas como científicas, racionais e universais. No currículo escolar, essa lógica se traduz na invisibilização de narrativas históricas e culturais que não se alinham ao cânone ocidental.

Walsh (2009) destaca que a colonialidade infiltra-se nas práticas educativas ao organizar o que pode ser ensinado, aprendido e reconhecido como válido no espaço escolar. Para a autora, o currículo funciona como dispositivo estratégico de reprodução das hierarquias coloniais quando não problematiza suas bases epistemológicas. Nesse sentido, a ausência de uma abordagem crítica da diversidade cultural contribui para a naturalização das desigualdades e para o silenciamento de vozes historicamente subalternizadas.

No contexto brasileiro, essa problemática assume contornos ainda mais complexos, considerando-se a pluralidade sociocultural que caracteriza o país. Gomes (2005, p. 39) argumenta que a escola precisa compreender a diversidade étnico-racial como dimensão constitutiva da educação e não como tema periférico, uma vez que “o reconhecimento da diversidade é condição para a construção de uma educação democrática”. Quando o currículo ignora essa dimensão, reforça práticas pedagógicas excludentes e contribui para a manutenção do racismo estrutural e das desigualdades sociais.

Além disso, Hall (1996) contribui para o debate ao destacar que as representações culturais são construídas em contextos de poder e influenciam diretamente os processos de identificação. No currículo, as representações de povos e culturas não apenas informam, mas produzem significados que moldam percepções sobre pertencimento, diferença e identidade. Currículos marcados pela colonialidade tendem a reforçar visões hierarquizadas da diversidade, associando determinados grupos a posições de subalternidade.

Dessa forma, a diversidade cultural, quando tratada de maneira superficial ou descontextualizada, não rompe com as lógicas coloniais presentes no currículo. Ao contrário, pode reforçar uma concepção monocultural de educação, que reconhece a diferença apenas de forma simbólica, sem questionar as relações de poder que a atravessam. Ao não problematizar essas permanências, o currículo atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, culturais e epistêmicas, distanciando-se de uma proposta educativa comprometida com a justiça cognitiva.

Assim, compreender a relação entre diversidade cultural e colonialidade no currículo escolar é fundamental para identificar os limites das práticas pedagógicas vigentes e para construir caminhos que possibilitem a valorização de múltiplas formas de conhecimento.

Destarte a respectiva análise prepara o terreno para a discussão da interculturalidade crítica, apresentada na seção seguinte, como horizonte teórico-político capaz de enfrentar as marcas coloniais ainda presentes na educação brasileira.

4. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR

Diante das limitações impostas pelo currículo tradicional, fortemente marcado por perspectivas monoculturais, eurocentradas e homogeneizadoras, a interculturalidade crítica emerge como uma proposta teórico-política voltada à transformação das práticas educativas e à ressignificação dos processos formativos.

Diferentemente de abordagens superficiais que tratam a diversidade cultural apenas como acréscimo pontual de conteúdos ou como celebração folclorizada das diferenças, a interculturalidade crítica propõe uma análise aprofundada das relações de poder que estruturam os encontros culturais no espaço escolar, questionando desigualdades históricas e hierarquias epistemológicas.

Candau (2014, p. 27) ressalta que a “cultura deve ser compreendida como um campo dinâmico, relacional e conflituoso, marcado por processos históricos de dominação, resistência e negociação”. Para a autora, a interculturalidade crítica exige o reconhecimento de que as diferenças culturais não são neutras, mas atravessadas por relações de poder que produzem exclusões e silenciamentos. Nesse sentido, o diálogo intercultural não pode prescindir da problematização das assimetrias sociais, raciais, econômicas e epistêmicas que permeiam a realidade educacional.

Essa perspectiva é aprofundada por Walsh (2009), ao defender que a interculturalidade, quando articulada a uma abordagem decolonial, constitui-se como projeto político-pedagógico comprometido com a transformação das estruturas coloniais ainda presentes na educação. Para a autora, a interculturalidade crítica busca

desestabilizar hierarquias epistêmicas que definem quais saberes são considerados legítimos e quais permanecem subalternizados, promovendo o reconhecimento de múltiplas formas de produção do conhecimento.

No campo curricular, isso implica repensar não apenas os conteúdos escolares, mas também as metodologias de ensino, os processos avaliativos e as relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar.

Nessa direção, Arroyo (2011, p. 41) destaca que “currículos comprometidos com a interculturalidade precisam incorporar as experiências concretas dos sujeitos historicamente tratados como desiguais”, reconhecendo-os como produtores de saber e não apenas como “destinatários do conhecimento escolar”. Tal concepção rompe com a lógica do déficit cultural e contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizam os territórios, as identidades e os saberes populares, indígenas, afrodescendentes e comunitários.

Do mesmo modo, Gomes (2005) enfatiza que a interculturalidade crítica no currículo brasileiro assume papel fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais e culturais, ao possibilitar a construção de uma educação comprometida com a equidade e com a justiça social. Para a autora, reconhecer a diversidade como princípio estruturante do currículo significa compreender que os conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais são essenciais para a formação crítica dos estudantes.

Assim, a interculturalidade crítica contribui para a construção de currículos comprometidos com a justiça cognitiva, ao reconhecer

que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos relevantes para a compreensão da realidade e para a transformação social.

Trata-se de um movimento que exige revisão profunda das bases epistemológicas da educação escolar, superando concepções universalizantes de conhecimento e abrindo espaço para o diálogo intercultural como princípio formativo. Ao assumir esse horizonte, o currículo passa a ser concebido como espaço de encontro, tensão e produção coletiva de saberes, orientado pela valorização da diversidade e pelo compromisso com uma educação democrática e socialmente referenciada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o currículo escolar brasileiro permanece atravessado por permanências coloniais que influenciam de maneira significativa a seleção dos conhecimentos, a organização das práticas pedagógicas e a produção de identidades no espaço escolar.

Ao compreender o currículo como prática social, histórica e política, tornou-se possível problematizar seu papel tanto na reprodução quanto no enfrentamento das desigualdades culturais, sociais e epistemológicas que estruturam a sociedade brasileira.

As reflexões teóricas apresentadas demonstraram que a colonialidade, enquanto estrutura histórica de poder, manifesta-se no currículo por meio da valorização de epistemologias eurocentradas e da marginalização sistemática de saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados, como povos indígenas, populações afrodescendentes, comunidades ribeirinhas e sujeitos pertencentes a territórios populares. Essas permanências

revelam que o currículo não opera de forma neutra, mas participa ativamente da legitimação de determinadas formas de conhecimento e da invisibilização de outras, contribuindo para a manutenção de hierarquias sociais e culturais.

Nesse sentido, reconhecer as marcas da colonialidade no currículo constitui passo fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas e socialmente comprometidas. Tal reconhecimento permite desnaturalizar discursos e representações que historicamente foram incorporados às práticas escolares como verdades universais, abrindo espaço para a problematização crítica das bases epistemológicas que orientam o ensino e a aprendizagem.

Diante desse cenário, a interculturalidade crítica apresentou-se como alternativa teórico-política capaz de orientar processos de ressignificação curricular. Ao promover o diálogo entre culturas e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da educação, essa perspectiva contribui para a construção de currículos mais plurais, sensíveis às diferenças e comprometidos com a justiça cognitiva.

Diferentemente de abordagens superficiais da diversidade, a interculturalidade crítica exige o enfrentamento das assimetrias de poder que atravessam os contextos educacionais e a valorização de múltiplas formas de produção do conhecimento.

Superar a lógica monocultural do currículo implica, portanto, um compromisso ético, político e pedagógico que envolve a revisão dos conteúdos escolares, das metodologias de ensino, dos processos avaliativos e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Trata-se

de um movimento que demanda a atuação crítica de professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, bem como a valorização dos contextos socioculturais nos quais as práticas educativas se desenvolvem.

Por fim, ressalta-se que a construção de currículos interculturais e descolonizados não se configura como tarefa pontual ou imediata, mas como processo contínuo de reflexão, diálogo e transformação. Em um país marcado pela pluralidade cultural e por profundas desigualdades sociais, pensar o currículo a partir da interculturalidade crítica constitui caminho essencial para a promoção de uma educação comprometida com a equidade, o reconhecimento das diferenças e a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir de maneira consciente e transformadora na realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: (re)significando a escola**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

GOMES, Nilma Lino. **Indiferença e igualdade: questões sobre a identidade negra e a educação escolar**. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

MIGNOLO, Walter. **A ideia de América Latina**. São Paulo: Edusp, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73–117.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado e sociedade**: lutas (de)coloniais de nossa época. Quito: Abya-Yala, 2009.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e controle**: novas direções para a sociologia da educação. São Paulo: EDUSP, 2007.

¹ 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](#).

² Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2019); Mestra 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. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2457454652097563>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0939-5646>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).