



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **O CONCEITO DE CURRÍCULO NA ESCOLA DE FRONTEIRA: REFLETINDO SOBRE UMA REALIDADE INTERCULTURAL**

Luciene Cléa da Silva  
Mara Lucineia Marques Bueno

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS*  
*luciene.silva@ufms.br*  
*mara.marques@ufms.br*

**Resumo:** o presente trabalho objetiva lançar um olhar mais apurado sobre a realidade intercultural da fronteira entre Brasil e Paraguai e ampliar as discussões sobre as concepções de currículo que permeiam os espaços de duas escolas municipais de Ponta Porã (BR), cidade gêmea com Pedro Juan Caballero (PY), almejando entender como o conceito de currículo é vivenciado pelos docentes, diante de suas práticas pedagógicas e identificar se o multiculturalismo, muito peculiar desta região de fronteira, interfere e/ou influencia tal conceituação. Desta forma, a partir da pesquisa realizada, evidencia-se a possível e necessária reflexão acerca destes conceitos e das potencialidades de transformação da realidade que as mesmas oferecem.

**Palavras-chave:** Currículo, Interculturalidade, Práticas Pedagógicas.

### **Introdução**

Pensar e falar em currículo exige muito mais do que procurar retratar um conjunto de conhecimentos a serem difundidos no decorrer de um ano letivo, no interior de uma instituição escolar; significa ir muito além do que já está pronto, encerrado, estereotipado.

Segundo os PCNs o “currículo é sempre o resultado de uma seleção” (p.15), podendo, portanto, esta seleção ser fruto de um processo que reflete interesses de grupos dominantes e que se edifica como fonte de poder, que desconstrói uma perspectiva de identidade livre, voltando-se para algo reprimido, direcionado, assim como destaca Silva “o nexos entre saber e poder é concebido como uma relação externa, com o poder, geralmente, distorcendo a distribuição de conhecimento, mas no qual suposições realistas sobre a natureza desse último permanecem inquestionadas” (1995, p.190).

Tal seleção pode ainda dar corpo a um currículo que assegure uma maior liberdade para definições e ações, configurando-se como um “currículo (que) tem significados que vão além daqueles aos quais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território”



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(SILVA, 1999, p.50), apresentando-se, ainda segundo Silva (1995) com um caráter produtivo, consolidado a partir de um olhar crítico sobre a realidade, partindo também do lado de fora da escola, pois quem pode começar a pensar e estruturar esse currículo é o eixo sociológico. Tal como nos diz Veiga:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p.7).

Refletindo acerca do que Veiga destaca sobre a construção social e coletiva do conhecimento e como esta consolida o currículo, destacamos os passos da “produção, transmissão e assimilação” como processos que precisam ser desnudados pela instituição escolar e pelos sujeitos que dela fazem em parte, com o intuito de propiciar uma constante valorização das vivências, especificidades e necessidades que envolvem este espaço educativo e todos que lá estão, para assim sistematizá-los e compreendê-los, de tal forma que permita a liberdade para o construir e reconstruir o currículo, bem como a segurança para que ele seja compartilhado, questionado e reestruturado por aqueles que vivem o currículo, pois só assim ele será compreendido e cumprirá com sua real função e significação.

Destarte, é preciso encontrar formas de melhor organizar experiências e conhecimentos, de maneira que, compartilhadas, desencadeiem um processo de emancipação, desmascarando as relações impostas de poder e regulação. Neste contexto o conceito de poder pode ser direcionado a um sentido “foucaultiano de que o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. (...) o poder está inscrito no interior do currículo.” (SILVA, 1995, p.197), pois se observarmos o sentido etimológico da palavra “currículo”, que do latim *curriculum*, significa “pista de corrida”, e que de certa forma podemos abstrair que nesta pista nós, enquanto sujeitos repletos de significação, comprometidos com uma busca por um saber e conseqüentemente possuidores de um poder, podemos encontrar os melhores caminhos para edificar nosso currículo, pensando nas especificidades, nas subjetividades e na construção da identidade de cada um.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também é aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, 1995, p. 194).

Desde o final da década de setenta a corporificação do currículo começa a ser repensada. Num primeiro momento os objetivos comportamentais, a pesquisa quantitativa em educação, assim como outros fatores são substituídos por uma ponderação de aspectos políticos, ideológicos, culturais e sociais, que passam a ser concebidos como teorias críticas do currículo e da educação. Sendo que “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” (SILVA, 1999, p.11), pois a teoria estaria diretamente relacionada com a realidade, a partir do momento que procura descobri-la, explicá-la, e descrevê-la.

O mote principal para qualquer teoria do currículo configurar-se é saber “qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para ser considerado parte do currículo.” (SILVA, 1999, p. 14), revelando assim, que esta teoria existirá de acordo com a identidade ou a subjetividade evidenciada.

A Teoria do Currículo é, assim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O *currículo* está envolvido na produção de sujeitos particulares. A *Teoria do Currículo* está envolvida na busca da melhor forma de produzi-lo (SILVA, 1995, p.192).

Ao abordar essas especificidades do sujeito, o currículo e a teoria do currículo podem ser vistos como uma narrativa particular sobre o indivíduo e a sociedade na qual se inserem:

Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 1995, p.195).

O que começa a configurar-se com maior evidência na década de noventa, ganhando destaque as perspectivas curriculares multiculturais/interculturais, enfatizando ainda mais as diferenças e a necessidade de reflexão acerca da exclusão ou inclusão social, racial ou cultural que o currículo pode configurar. Para Candau e Koff:



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

[...] educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que o constituem abertos e em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (2006, p.102).

Na contra mão desta proposta pode-se destacar os conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem e de cunho moral, pelos quais perpassam os conceitos de ideologia e poder, ressaltando o caráter social e pouco politizado, estabelecendo, desta forma, divisões entre grupo dominante e dominado, revelando um currículo oculto e com certa resistência para a emancipação.

Em uma abordagem subsequente, a qual procura compreender o processo pelo qual passam professor e aluno, que defende o conceito de discurso em vez do de ideologia, que “olha” e respeita as diferenças, que enaltece a “livre” identidade, assim como a alteridade e a multiculturalidade, configurando-se em Teorias pós-críticas e relacionando o saber e o poder de forma consciente e promotora de novos conhecimentos, vivências e socializações destes. Neste contexto, trataremos a multiculturalidade dialogando com a perspectiva propositiva, apresentada por Candau, vislumbrando o:

[...] multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2008, p.20).

Desta forma, com o intuito de lançar um olhar mais apurado sobre a realidade multicultural da fronteira entre Brasil e Paraguai e ampliar as discussões sobre o currículo e as suas correlações com a realidade escolar, objetivou-se com tal pesquisa: conhecer a visão e concepção de currículo que permeia os espaços de algumas escolas municipais de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, cidade gêmea com Pedro Juan Caballero, Paraguai; entender como o conceito de currículo é vivenciado pelos docentes, diante de suas práticas pedagógicas e identificar se o multiculturalismo, muito peculiar desta região de fronteira, interfere e/ou influencia tal conceituação de currículo, bem como as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

### **Metodologia:**

A abordagem metodológica desta pesquisa delinea-se com um caráter qualitativo, seguindo o viés defendido por Triviños, quando este afirma que neste tipo de abordagem a “ênfase é dada ao conteúdo da percepção, ao processo e não ao resultado ou produto, sendo a preocupação essencial nesta abordagem a identificação dos significados [...]” (1990, p. 128).

Para realizar a coleta de dados respaldamo-nos em Chizzotti, quando este destaca os dados da pesquisa qualitativa como “importantes e preciosos: salienta a constância das manifestações e a sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto” (2001, p. 84). Sendo necessária uma grande atenção do pesquisador, principalmente no que tange à observação do *locus* pesquisado, à percepção aguçada dos detalhes e entrelinhas presentes nas falas e ações dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como da responsável, comprometida e rigorosa análise dos dados e articulação com a teoria já existente.

Desta forma, houve um contato com seis professores e dois coordenadores de duas escolas municipais de Ponta Porã (BR), sendo que uma delas encontra-se localizada bem perto da faixa de fronteira que divide Ponta Porã (BR) de Pedro Juan Caballero (PY) e a outra está situada em um bairro mais distante da linha de fronteira.

Para melhor contextualizar os posicionamentos dos entrevistados e, conseqüentemente nossas análises, estabeleceremos a seguinte denominação para os sujeitos que contribuíram com a pesquisa: P1, P2 e P3 – professores da Escola 1 (E1), localizada na faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai e C1 – coordenadora da E1. P4, P5 e P6 – professores da Escola 2 (E2), localizada em um bairro mais distante da linha de fronteira e C2 – coordenador da E2.

Alguns dos parceiros desta pesquisa aceitaram apresentar-nos seus posicionamentos a partir de entrevista gravada (após a gravação de áudio as falas foram transcritas e são apresentadas aqui tal como foram pronunciadas, almejando assim, manter o rigor ético da pesquisa). Outros responderam questionários semi-estruturados e contaram-nos um pouco sobre sua realidade. Assim, prosseguimos com a análise dos dados e articulação com as inquietações que motivam esta pesquisa, os estudos realizados sobre a temática, bem como



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

com as reflexões teóricas que já permeiam o cenário educativo, mas que muitas vezes, passam despercebidas por nós.

### **Resultados e discussões**

O contato com os *locus* de pesquisa nos fez refletir ainda mais sobre as concepções de currículo que norteiam a fala dos docentes e aquelas que, de fato, respaldam a sua prática pedagógica. Pois na grande maioria das respostas, percebemos que quando há a necessidade de conceituar a palavra currículo o que sobressai é uma dúvida, incerteza e angústia para sistematizar tal conceito. Mas quando o questionamento é voltado para tentar compreender como este currículo é vivenciado pelos docentes, fica mais evidente a noção do conceito de currículo, mesmo que este conceito venha dos entrevistados de forma subjetiva, nas entrelinhas de suas falas e ações.

Assim como podemos observar nas conceituações a seguir: “Currículo seria todo o conteúdo, todas as habilidades que são trabalhadas com a criança em sala de aula” (P2). “Há várias definições para “currículo”. O currículo escolar é a base para o planejamento da prática pedagógica. O currículo vai nortear as atividades docentes e discentes” (P3). “Currículo é o conjunto de conteúdos que temos que seguir (P6)”. “Bom o currículo é imposto pelos órgãos governamentais, e quando chegam nas escolas para aplicação prática, passa por diversas “Particularidades” positivas e negativas , pois não abrangem as mais diversas realidades educacionais” (C2).

Estas falas nos mostram uma preocupação com a sistematização de uma resposta, com a busca pelo que é ‘correto’, padronizado em nossa sociedade, pois em alguns momentos verificamos uma discrepância entre o conceito e a prática, visto que ao serem questionados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu cotidiano, muitos docentes deixaram evidente que não se prendem a uma estrutura curricular fechada, inflexível, mas que buscam sim estabelecer uma adequação destas práticas às especificidades do meio onde estão inseridos, como por exemplo, na fala da P6:

Na maioria das vezes quando vou organizar minhas aulas eu penso na realidade que tenho em sala, nos meus alunos, muitas vezes sento e discuto com eles como podemos fazer esta ou aquela atividade da melhor forma pra eles. Eu gosto muito de ler Paulo Freire e assim como ele acredito que a gente precisa valorizar o que tem na



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

nossa escola, acho que a gente precisa encontrar um caminho juntos para conseguir uma melhor aprendizagem. Eu sempre fico pensando nisso.

Ao se posicionar com toda esta consciência de repensar sobre suas práticas, sobre a necessidade de adequação das mesmas às especificidades do contexto escolar e das potencialidades de seus educandos a P6 evidencia uma visão e conceituação muito mais completa do que a simples definição de currículo como “o conjunto de conteúdos que temos que seguir”, como mencionado anteriormente por ela, ou seja, por mais que tenha havido certa limitação na conceituação, suas ações mostram um conhecimento muito maior, muito mais sensível à necessária tomada de atitude diante das estruturas curriculares que permeiam os espaços educativos. Dialogando assim com Esteban, quando esta defende que:

Observar a diferença que constitui as práticas escolares cotidianas e produzir caminhos que gerem processos mais democráticos de produção e socialização do conhecimento exige o reconhecimento de que diferença e semelhança estão relacionadas sem que possam ser traduzidas uma na outra [...] (ESTEBAN, 2004, p.167).

Podemos enaltecer a fala de Esteban, principalmente quando nos referimos às diferenças e semelhanças com as quais nos deparamos nas escolas de fronteira seca, como é o caso de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). Os dois países possuem modos de vida diferente, porém estão muito próximos territorialmente, apenas uma linha imaginária os separa, sendo denominada “fronteira seca”.

Assim, as duas cidades possuem hábitos, costumes e idiomas diferentes, porém, dividindo o mesmo espaço, pois, pelo fato de não apresentar marco geográfico as pessoas têm liberdade de ir e vir de um país para o outro, inclusive para suprir suas necessidades básicas como alimentação, saúde, moradia e, principalmente, educação. Segundo Pereira (2003, p.3), “a proximidade geográfica faz com que a população compartilhe não somente o território, mas também, a cultura”. Fato este que nos leva a caracterizar fronteira no diálogo com Torchi e Silva, ao definirem que:

Como podemos perceber não há como pensar na fronteira apenas como uma linha ou faixa demarcatória que indica onde um país com sua língua, cultura e tradições termina e outro começa. Fronteira é muito mais que isso é o entrelaçar de línguas e culturas, mesclando o que está posto, transformando em mestiço algo que “aparentemente” era puro ao mesmo tempo em que preserva os traços de cada língua e da cultura (2014, p.36).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Desta forma, entrelaçamos as diferenças e particularidades presentes na fronteira seca e, mais especificamente nos contextos pesquisados, às necessidades e possibilidades de adequação do currículo escolar, bem com das práticas pedagógicas, tal como nos apresenta a P3, quando afirma que por mais que haja várias definições para currículo, quando se refere às práticas que devem ser realizadas na escola, destaca que em determinado momento elas devem ser revistas e reorganizadas, adaptando-se ao contexto em questão: “Por meio da elaboração do PPP, nesse momento é levado em consideração o que a escola deseja alcançar, as metas e também os sonhos a serem realizados. Estas questões são discutidas, tendo como base a realidade escolar, cultural e social da escola”.

Estas falas e atitudes nos fazem acreditar que por mais que haja muitas dificuldades e resistências a determinadas mudanças e rompimentos com alguns paradigmas muito arraigados diante dos currículos que são vivenciados em nossas escolas, vislumbramos aqui algumas tentativas de se desenvolver um processo educativo que se articule com as realidades e especificidades do meio, e neste caso, em especial, com as peculiaridades de uma região de fronteira, tão rica e diversificada, mas também repleta de conflitos entre posicionamentos, práticas, culturas e saberes. Características que, a partir das diferenças e divergências, respeitando a identidade e alteridade do grupo ao qual são propostas, podem promover uma educação intercultural, assim como afirma Fleuri:

A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (2001, p. 10).

Reiterando assim, o que Candau (2005) propõe como educação intercultural, enfatizando que esta só acontece quando são consideradas, no cotidiano escolar, práticas pedagógicas que valorizem e resguardem em seus conteúdos e métodos as particularidades e diversidades culturais do meio onde acontecem e do grupo de sujeitos ao qual se destinam, destacando assim que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc. (CANDAUI, 2005, p. 34-35).

Destarte, verificamos que, mesmo que em tímidas ações, existe uma tentativa de se proporcionar, no âmbito das escolas participantes da pesquisa, uma educação que dialogue com esta interculturalidade apresentada pelos teóricos mencionados. Que, por mais que estas ainda não tenham uma corporificação muito segura e concreta, instaurar o questionamento, a reflexão e a análise acerca das práticas desenvolvidas e das potencialidades que muitas vezes são deixadas de lado e que poderiam promover uma ação educativa mais significativa também faz parte da pesquisa em questão, pois assim como menciona a C1, ao participar da entrevista algumas situações pareceram mais evidentes no contexto em que estão, tornando-se assim motivo para maiores reflexões e instigando novos posicionamentos:

Sempre recebemos acadêmicas (os) de outras universidades, mas sempre com perguntas muito vagas e nunca tivemos dificuldades em respondê-los. Esse questionário de vocês são muito bem elaborados e muito bem pensado com relação a educação, acabou de nos trazer para a realidade, antes de responder tivemos que conversar a respeito e ficamos nos questionando realmente precisamos mudar a nossa prática de ensino, pois trabalhamos ao contrário do que está nos sendo perguntado(C1).

Tal inquietação evidencia uma tomada de consciência acerca da realidade escolar que precisaria acontecer todos os dias, em todos os espaços educativos, pois assim como apresenta Arroyo, o questionar sobre os caminhos constituídos na e pela escola são extremamente necessários para que não caiamos num verbalismo infundado, quando conhecemos e discutimos sobre a diversidade, mas recaímos às ações pautadas no comodismo e na simples reprodução do que nos é direcionado:

Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único? (ARROYO, 2006, p. 54).

Ou ainda como afirma a C1:

[...] pois ainda não tinha parado para pensar que o trabalho dos docentes em conjunto e que a cooperação de um com o outro poderia fazer diferença nos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

trabalhos pedagógicos, no entanto sempre noto que cada docente vem dá a sua aula e vai embora não se tem um diálogo entre os ambos para ver no que estão errando e no que estão acertando. É lamentável mas é assim no cotidiano, mas sabemos que ainda podemos mudar isso.

Um dos caminhos possíveis para romper este verbalismo ou individualismo e estruturar ações mais coerentes à complexidade e possibilidade da estruturação curricular e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de práticas mais efetivas e significativas às especificidades de cada grupo está na possibilidade de se trabalhar em conjunto, de se buscar alternativas para as dificuldades no apoio de seus pares, para que estas ações extrapolem o ambiente escolar e contribuam também com a transformação da sociedade, assim como menciona a P4:

Na atualidade sabemos que o currículo é falho, com muitas lacunas que dificultam a real aprendizagem, mas podemos melhorar isso, mas a gente tem que querer e tem que ter um auxílio pra melhorar a escola e até mesmo a sociedade.

Tal posicionamento apresenta uma articulação com a fala de Silva, quando este destaca que:

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo que exige, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã (1995, p. 159).

Desta forma, podemos vislumbrar que a concepção de currículo e a vivência deste estão diretamente ligadas ao contexto diversificado da fronteira e da escola como um todo, assim como às possibilidades de os sujeitos que lidam a todo instante com este currículo enxergarem a necessidade de adequação ao contexto onde estão inseridos e às potencialidades de auxílio de todos os seus pares para que este currículo se efetive como promotor de autonomia e de uma construção do conhecimento mais sólida e significativa.

### **Considerações finais**



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em linhas gerais, discutir a conceituação sobre a estrutura curricular e as práticas pedagógicas que norteiam as escolas de fronteira nos inquieta a cada instante ainda mais, pois o amplo e complexo cenário que caracteriza a fronteira seca entre Brasil e Paraguai nos faz vislumbrar conceitos e práticas que carregam um vasto e significativo refletir sobre a ação educativa. Mas que talvez, por falta de uma segurança um pouco mais fundamentada em estudos e teorias, faz com que os sujeitos não se sintam muito à vontade para falar, questionar-se, repensar e reestruturar o currículo do qual fazem parte.

Pode-se destacar que a presente pesquisa alcançou seus objetivos iniciais ao delinear que, por mais que os conceitos sobre o currículo apresentados pelos entrevistados evidenciassem algumas incertezas, as práticas que nos apresentaram estão carregadas de uma preocupação com a realidade intercultural da qual fazem parte e que por se situarem na fronteira a realidade que os circunda também os inquieta diante das suas responsabilidades educativas. Por mais que em alguns momentos tenhamos percebido uma tímida autonomia diante das possibilidades de flexibilização do currículo, instaurar a reflexão acerca deste fato e evidenciar para estes sujeitos o papel de protagonistas que podem assumir a cada dia, nos proporciona um sentimento de que estamos contribuindo com a melhoria destas práticas e com a possibilidade de se edificar uma educação mais digna e de qualidade para o povo que faz parte desta rica e peculiar realidade que encontramos na fronteira.

### Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Nov. 2006, p.49-81.

BRASIL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reinventar a escola**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CANDAU, Vera Maria & KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em [\\_http://www.cedes.unicamp.br\\_](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em maio 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. *In:*MOREIRA (eT all) (orgs.) Currículo: pensar, sentir e diferir> Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura:** estudos emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

PEREIRA, J. H. V. **Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira.** In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE EPECO, 2003, Campo Grande. VI EPECO - CD-ROM. Campo Grande : Editora UCDB -Editora UFMS, 2003. p. 01-10.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarasqui; SILVA, Crislaine Patrícia da. **E Expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul.** Revista GeoPantanal: UFMS/AGB. Corumbá. N. 17. P.33-46. Jul./dez.2014.

TRIVIÑOS, A. **Coleta de dados na pesquisa qualitativa.** *In:* Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990. p. 125-130.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (orgs.). **Escola fundamental: currículo e ensino.** Campinas, SP: Papirus. 2002.