

# Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY)\*

*Educación en la frontera: el caso Ponta Porã (MS) y  
Pedro Juan Caballero (PY)*

Jacira Helena do Valle Pereira\*\*

**Resumo:** Considerando a discussão da educação em área de fronteira internacional, duas questões são de fundamental importância neste artigo: a primeira trata do preconceito, reconhecendo que sem um enfrentamento das representações enviesadas que se formaram em relação ao Brasil e os países latino-americanos dificilmente avançaremos rumo a uma visão integradora no continente sul-americano. A segunda trata da descrição e da análise da realidade educativa na área fronteiriça, mais especificamente nas cidades de Ponta Porã – BR e Pedro Juan Caballero – PY, buscando uma educação, a um só tempo, integradora e cooperativa.

**Palavras-Chave:** Educação. Fronteira. Integração. Cooperação.

**Resumen:** *El debate cerca de la educación en zona de frontera internacional tiene dos temas fundamentales: la primera son los prejuicios, reconociendo que sin lidiar con representaciones sesgadas que se formaron en relación con Brasil*

---

\* Palestra proferida no VI Congresso Brasileiro de Hispanistas - II Congresso Internacional da ABH – Associação Brasileira de Hispanistas, em 01 set. 2010

\*\*PPGEdu –UFMS

*y los países de América Latina apenas avanzar hacia una visión integrada en el continente sudamericano. La segunda trata de la descripción y análisis de la realidad educativa en la zona fronteriza, más concretamente en las ciudades de Ponta Pora - BR y Pedro Juan Caballero - PY, que buscan una educación al mismo tiempo, de integración y de cooperación.*

**Palabras-clave:**

## Introdução

Em 2010, quase 20 anos depois do Tratado de Assunção (1991) que originou o MERCOSUL (Mercado Comum do Cone Sul), proposta de unificação de mercados e circulação de pessoas entre países da América do Sul, na fronteira de Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai, um “muro” é erigido na linha de fronteira para dificultar a passagem de brasileiros ao território paraguaio.

O motivo da construção do “muro” com blocos de concreto seria atribuído ao descontentamento de comerciantes do lado do Brasil, devido à procura cada vez mais crescente de brasileiros cruzando a fronteira, para a compra de produtos com preços mais acessíveis que os praticados no País.

Os vizinhos paraguaios acusam e rechaçam os brasileiros de interferência de forma ilegal na linha de fronteira; estes, por sua vez, indignam-se com os comerciantes paraguaios, que, por pagarem bem menos impostos, estabelecem concorrência com produtos, inclusive os de fabricação brasileira, que sem taxas agregadas são atrativos, a exemplo dos combustíveis. De fato, o muro cresce a cada dia e sua autoria é uma incógnita para as autoridades. Por um fato curioso, a construção somente ocorre nas madrugadas.

Mas o que o “muro”, uma construção de concreto, sinaliza para uma discussão sobre questões de educação? Sem dúvida, aparentemente são assuntos díspares, mas no dia-a-dia podem revelar que as práticas educativas que se realizam em escolas da fronteira podem contribuir para que brasileiros aproximem-se de paraguaios, colaborando para uma real integração de povos sul-americanos.

A inobservância da realidade sociocultural dos países vizinhos fomenta preconceitos, visões e opiniões parciais - quando não distorcidas - de alguns países em relação aos outros. Dificultam - quando não inibem - as relações bilaterais, multilaterais e os projetos de cooperação. Num processo de integração, faz-se necessário promover ou criar imagens positivas e atraentes para as nações latino-americanas com a intenção de articular os projetos de desenvolvimento e cooperação.

Ademais, a educação exerce um papel relevante para a assimilação de elementos culturais que se encontram nos países latino-americanos. A escola apresenta-se como um espaço de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando formas de expressão cultural.

A fim de discutirmos questões da educação numa área de fronteira internacional, organizamos este texto em duas partes, a saber: a primeira, trata do preconceito, uma vez que reconhecemos que sem um enfrentamento das representações enviesadas, que se formaram em relação ao Brasil e os países latino-americanos, dificilmente avançaremos numa visão integradora no continente sul-americano. Na segunda parte, descrevemos e analisamos a realidade educativa na área fronteira, Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, logo problematizamos questões pertinentes a uma educação pela integração e cooperação entre os povos vizinhos do continente.

## **1. O preconceito nosso de cada dia: como se forma? Como se desconstrói?**

O debate sobre os preconceitos entre gerações, gêneros, religiões, etnias, classe sociais, entre outros, ganha visibilidade nos dias atuais, como se fosse obra do presente, embora permanentemente tenha existido na história da humanidade. O preconceito também não se apresenta sempre da mesma forma, constantemente reformula-se no jogo das relações sociais e precisa ser compreendido e, se possível, evitado.

Mas, enfim, o que é preconceito? Preconceito nada mais é que o senso comum. E o que é o senso comum? Um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos natural porque, transmitido de geração a geração, sem questionamentos, nos diz como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los. O senso comum é a realidade como transparência: nele tudo está explicado e em seu devido lugar.

Quando o senso comum se cristaliza como modo de pensar e de sentir de uma sociedade, forma o **sistema dos preconceitos**. Preconceito, como a palavra indica, é uma ideia anterior à formação de um conceito. O preconceito

é a ideia preconcebida, ao trabalho de concepção ou conceitualização realizado pelo pensamento. (CHAUÍ, 1998).

Para Adorno e Horkheimer (1996), algumas características do preconceito, e mais propriamente daqueles que o expressam, são: a) a falsa generalização, que se refere a considerar todos os elementos de um grupo semelhantes, retirando-se as suas características particulares; b) a resistência a argumentos que evidenciarão a sua falsidade; a consideração do que é produzido historicamente como algo natural, isto é, inerente ao objeto; c) um pensamento estereotipado, que a partir de um predicado principal – negro, judeu, deficiente – associa imediatamente diversos outros atributos, que é similar ao que Adorno e Horkheimer (1996) denominam de “pensamento do ticket”.

A fonte do preconceito é uma personalidade autoritária ou intolerante. Pessoas autoritárias tendem a ser rigidamente convencionais. Partidárias do seguimento às normas e do respeito à tradição, elas são hostis com aqueles que desafiam as regras sociais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1996).

Respeitam a autoridade e submetem-se a ela, bem como se preocupam com o poder da resistência. Ao olhar para o mundo por meio de uma lente de categorias rígidas, elas não acreditam na natureza humana, temendo e rejeitando todos os grupos sociais aos quais não pertencem, assim como suspeitam deles.

Logo, o preconceito é uma manifestação de sua desconfiança e suspeita. Adorno e Horkheimer (1996) mostraram que aquele que tende a ser preconceituoso em relação a um alvo tende também a tê-lo em relação a outros alvos. Quem tem preconceitos em relação aos judeus tende a tê-los também em relação ao negro, ao homossexual, o que indicaria que há certa independência entre o preconceito e o seu alvo.

Preconceito é um ponto de vista sobre determinado assunto, coisa ou pessoa formado antecipadamente, ou seja, destituído de análise mais profunda ou conhecimento de determinado assunto. É basicamente uma atitude interna (por isso, a princípio, indiferente para o Direito Penal) que se torna relevante

quando se exterioriza por meio da discriminação (Art. 3º a 14 da lei) ou da incitação/instigação ao próprio preconceito e à discriminação (Art. 20) a determinada raça, cor, etnia ou procedência nacional.

Há diferentes tipos de preconceitos: quanto à classe social; à aparência (fenotípica) da pessoa; contra pessoas de outra nacionalidade; entre outros. Vamos nos deter um pouco sobre o relacionado à nacionalidade. É sabido que a maioria dos brasileiros critica os norte-americanos, apesar de estar sempre os imitando. Brasileiros sofrem de preconceito em outros países, assim como muitos estrangeiros são discriminados no Brasil.

No Mato Grosso do Sul costumeiramente ouvimos expressões preconceituosas em relação aos paraguaios. Quando uma pessoa não termina com êxito uma atividade, utiliza-se a expressão: “É como cavalo de paraguaio, só tem arranque!”. Ou em face de uma mercadoria de segunda linha, emprega-se a frase: “*made in Paraguai*”. Além disso, se perguntado a quem esteja contando uma piada de paraguaio se ele é preconceituoso, negará. Quando questionamos as pessoas que mencionam um dos muitos estereótipos contra paraguaios, afirmam que não são preconceituosas, mas é fato que o são.

Há também preconceito em relação à área de fronteira: as pessoas que residem nesses espaços vivenciam a estigmatização, são alvos de preconceito e discriminação dentro do próprio território e sem a realização de deslocamento físico, sofrem uma violência simbólica.

Recordamos o drama de uma entrevistada<sup>1</sup> que, no deslocamento virtual pela *internet*, vivenciou uma situação de preconceito, conforme consta no trecho a seguir:

Eu estava conversando na internet, falei assim: Mato Grosso do Sul, aí perguntaram, que cidade? Falei Ponta Porã, fronteira Brasil – Paraguai. Eles perguntaram: o povo daí não é meio... Meio contrabandistas, perigosos? Aí eu falei: algumas pessoas, geralmente são né, da fronteira aqui, mas as outras não.

---

<sup>1</sup> As falas apresentadas no texto foram coletadas com crianças e adolescentes em entrevistas no município de Ponta Porã-Mato Grosso do Sul/Brasil que faz fronteira com Pedro Juan Caballero-Amambay/Paraguai. A fim de resguardar a identidade dos sujeitos, estes não foram identificados.

Então, indagamos se é difícil para a entrevistada se identificar como sendo de Ponta Porã:

É chato porque Ponta Porã é muito longe, a maioria das pessoas moram em São Paulo, Curitiba, Campo Grande. [...] Ponta Porã muito de vez em quando acha uma pessoa pra conversar. É meio chato, parece que ele está pensando que eu sou, mais não é bem assim. [...] Na hora que eu repondo a pessoa já pensa esse aí que é de Ponta Porã, vai saber se é contrabandista né, melhor falar pouco.

É preciso ter clara a aversão à fronteira constituída nas representações das pessoas, quando tudo que está do outro lado aparenta risco, pois desconhecemos o “outro”, e isso não é particularidade brasileira. Todas as áreas de fronteira internacional fomentam rivalidades e desconfortos para seus moradores, haja vista a construção do “muro físico” que está sendo levantado na fronteira dos Estados Unidos com o México, numa demonstração da superioridade americana com relação ao seu vizinho.

Enfim, surgem interpretações malvistas e enviesadas da fronteira que confundem essas áreas como espaços “exclusivos” de contravenção, narcotráfico, contrabandos e ilegalidades. Pré julgar, tentar julgar, discriminações acontecem por motivos que podem ser tanto fúteis e sem fundamentos quanto parte de esquemas imperialistas para a dominação de um povo, de um território.

Crianças e adolescentes que são submetidos aos diferentes tipos de preconceito, quando não assistidos de forma adequada, podem oferecer riscos de consequências importantes para a escola e a si próprios.

Dessa forma, as fronteiras da violência no tempo e no espaço se tornam frágeis e difíceis de serem definidas. É por isso que muitas vezes se confundem, se interpenetram, se inter-relacionam com agressão e indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar, sendo que muitos dos casos de violência entre os pares escolares acabam naturalizados.

A compreensão de que esta é uma das faces da violência simbólica implica compreender que se trata da imposição da cultura dominante. A escola reproduz o arbitrário cultural de um grupo como verdadeiro ou a única forma

cultural existente, logo a que tem mais prestígio em detrimento das outras culturas.

O sociólogo francês Bourdieu (1997, p. 274) acreditava que a violência não é senão uma reprodução da realidade social, “[...] o produto da ‘violência interna’ das estruturas econômicas e dos mecanismos sociais revezados pela violência ativa dos homens.”.

Para Bourdieu (1997), a violência pode ser definida como uma sociedade desordenada na qual uma classe social dominante com sua cultura remete a chamada “violência simbólica”, a partir da qual aparece um poder que legitima e impõe designações, ao simular relações de força. A forma suprema da violência simbólica é que os produtos dominados de uma ordem dominada por forças adornadas de razão (como as que agem por meio dos veredictos da instituição escolar ou através dos ditames dos especialistas econômicos) não podem senão atribuir seu assentimento ao arbitrário da força racionalizada.

Bourdieu (2005) assinala que a construção do espaço social é a construção de uma realidade invisível, que não podemos tocar, mas que organiza as práticas e as “representações” dos agentes, possibilitando a construção das diferentes classes, que agrupam e distinguem os agentes nos diferentes espaços, em outras palavras, que expressam as relações de poder estabelecidas pelos agentes dentro dos campos sociais e simbólicos.

Os diálogos com as diferenças nas escolas em área de fronteira não são tão harmoniosos. De fato, se ergue na ambiência dessas escolas uma rígida fronteira, ou muitas, tais como a da língua, da cultura, do preconceito. Há os conflitos internos, que vão do estigma de pertencer à área de fronteira - exposta na mídia como violenta, marginalizada, bem como associada a outros atributos negativos - à superioridade brasileira em relação aos seus vizinhos sul-americanos e outros migrantes estrangeiros, que faz com que nessas escolas de fronteira, os agentes (direção, professores e estudantes) ajam de forma discriminatória, quando uma maioria impõe sua cultura como legítima e inferioriza as demais.



Mas, como desconstruir preconceitos e as fronteiras das diferenças, a fim de construir práticas interculturais e integradoras no “contexto da fronteira” sul-mato-grossense?

É preciso problematizar o preconceito em relação à área de origem, isto é, em relação ao território - a área de fronteira, pois esta aversão foi historicamente constituída nas representações das pessoas, quando tudo que está do outro lado representa risco.

Sem dúvida, projetos, programas e políticas para áreas de fronteira podem corroborar para desmoronar as fronteiras simbólicas, aproximar brasileiros de seus vizinhos sul-americanos, mas o melhor é o empoderamento (CANDAU, 2005) de autóctones da fronteira e de grupos minoritários, principalmente oportunizando discussões/trocas coletivas aos agentes, em especial crianças e adolescentes, que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. A escola é palco privilegiado para trocas e diálogos.

## **2. Educação na/da fronteira: Pedro Juan Caballero/Paraguai e Ponta Porã/Brasil**

A escola, tal como foi implementada na formação dos Estados nacionais, faz parte e foi um dos “instrumentos privilegiados” que levaram à interiorização da idéia de que esses conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. Neste contexto, a escola, tal como concebida na modernidade, tende espontaneamente ao monoculturalismo, sendo que a transmissão de saberes com pretensão de universalidade reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. (KREUTZ, 1999, p. 89).

Para situarmos o cenário educacional de Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai, trazemos algumas das características fruto de dados de uma pesquisa concluída pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul<sup>2</sup>, na referida fronteira, que revelou algumas implicações da educação promovida

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa coletivo na qual fui pesquisadora: “Educação, cultura e trabalho. Questões atuais numa perspectiva da globalização em situação de fronteira.”(UFMS)-, implementou na fronteira Brasil-Paraguai 10 planos de iniciação científica; alguns dos dados empregados nesses trabalhos são utilizados neste texto.

pelas cidades fronteiriças no Estado de Mato Grosso do Sul, tanto na rede pública quanto na privada. Eis abaixo relacionadas algumas dessas implicações relativas à diversidade linguística, à formação de professores, ao currículo adotado, à integração entre as escolas e órgãos locais e diferenças culturais e nacionais dos estudantes.

1) Variedade linguística na fronteira brasileira com o Paraguai. Nesta há o uso corrente de três línguas: guarani, espanhol e português. É comum a travessia de crianças residentes no País vizinho deslocarem-se para estudar nas escolas brasileiras: elas, em geral, falam guarani e são alfabetizadas com base numa pedagogia monolíngue, em língua portuguesa. Também se fala o “portunhol”, uma mescla de português e espanhol. Uma real integração fronteiriça pode contemplar, via escola, a diferença estabelecida pelo trilinguismo, isto é, é preciso considerar a relação entre o homem e a realidade social.

2) A formação de professores somente na presente década contempla a diversidade fronteiriça. Fedatto (1995) constatou que na década de 1990, os estudantes de cursos de formação de professores em nível superior não recebiam informações diferenciadas para trabalhar na fronteira. Dessa forma, a escola fronteiriça naqueles idos não se diferenciava das demais, visto que não preparava o professor para atuar nessa situação. Os estudantes tinham consciência de uma escola peculiar, no entanto, formalmente, não recebiam qualquer informação ou capacitação que os habilitasse a enfrentar o problema.

3) A escola brasileira ignorou por muitos anos a condição de fronteira. Nela imperou uma relação formal que anulou as diferenças em virtude da força homogeneizadora da escola. Ela funcionou como as demais escolas do território nacional. Por muitos anos os conteúdos baseavam-se exclusivamente no livro didático enviado pela FAE/MEC, uma vez que a parte diversificada do currículo não se destinava a projetos ou a atividades que contemplassem as particularidades locais.

4) Ínfimos intercâmbios culturais foram realizados na fronteira. Essa situação reforça a hipótese de que a escola cumpriu por muito tempo a tarefa de estabelecer fronteiras educacionais na região. Os intercâmbios eram

restritos a datas comemorativas, quando ocorriam desfiles públicos ou jogos de futebol entre os países. E com uma presença tímida ocorriam feiras de Artes e Ciências.

5) Os professores e as autoridades escolares reconheciam, pelo menos no discurso, a pluralidade cultural que os circundava<sup>3</sup>, embora a pedagogia utilizada continuou por muitos anos sendo monolíngue. Contudo, o problema até os nossos dias está por merecer uma ação que inclua, de fato, as crianças estrangeiras no cotidiano escolar brasileiro, reconhecendo e respeitando suas características culturais de origem.

6) Questões de identidade cultural e nacional historicamente tiveram visibilidade na fronteira. Na realidade das escolas fronteiriças há estudantes oriundos dos países vizinhos e filhos de migrantes que frequentam escolas do lado brasileiro e vivem múltiplas referências identitárias: em família, falam o idioma de origem; na escola, utilizam o português; nas relações sociais, expressam-se em espanhol ou guarani. Outra problemática para a identidade cultural é a forma como se desenvolveu o trabalho com o ensino da história regional. Os estudantes não reconhecem nos conteúdos trabalhados a condição de fronteira.

Essas implicações culturais em cidades de fronteira têm exigido respostas educativas e curriculares para atender uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam a formação do professor que será responsável direto pela escolarização básica.

De modo geral, uma formação deficitária interfere na ação do professor, levando-o a (re)produzir no cotidiano escolar práticas preconceituosas, discriminatórias, contrárias à premissa da inclusão. No entanto, não basta culpar o professor, escamoteando o foco de atenção de seu legítimo alvo, ou seja, a necessidade de uma reflexão rigorosa sobre o fazer pedagógico, estando nele inclusas todas as determinantes de influência – econômica,

---

<sup>3</sup> Pacheco e Pereira (1999) observaram que os migrantes de múltiplas nacionalidades preferem frequentar as escolas de Ponta Porã/Brasil, embora suas famílias residam e trabalhem em território paraguaio.

política e cultural – e não apenas aquelas que se referem às condições particulares do professor.

Novas concepções e mudanças de atitude na criação de políticas e práticas educativas que contemplam a diversidade é que permitirão compreender a cultura de fronteira enquanto construção socialmente coletiva, na qual os diversos grupos que formam a população local devem ser reconhecidos e estar devidamente representados. Com isso, temáticas pertinentes à identidade, aos grupos sociais e a cultura possibilitam à escola ser um lugar de aproximação e diminuição das diferenças.

No que tange, às escolas de fronteira Peñalongo (2003) compreendeu que há novas características neste contexto e estão a demandar não somente uma revisão curricular dos espaços educativos, mas caminhos de lutas, de resistências, de liberações e de ações culturais. Hoje vivenciamos um *tempo de transição*, um tempo diferente, nele está se instaurando novas ações e interpretações, que se materializam em políticas educativas para áreas de fronteira, embora essas políticas sejam parcas, trazem em seus bojos conteúdos integradores, que aproximam brasileiros de seus vizinhos latino-americanos.

Nesse sentido, a condição da educação na área de fronteira vem superando o que indicou a pesquisa, que realizamos na década de 1990, há oportunas políticas educacionais em andamento, haja vista o projeto denominado Escolas Bilíngües de Fronteira, implementado pelo Ministério de Educação, desde 2005. O referido Projeto foi iniciado em cinco escolas brasileiras de Educação Básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Foz do Iguaçu (PR), Uruguiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e em escolas argentinas na fronteira com estas cidades. O modelo permitiu a mobilidade de professores: brasileiros lecionam, uma vez por semana, nas escolas argentinas e argentinos vêm ao Brasil ensinar espanhol.

O referido projeto também ocorre desde 2009, em Ponta Porã-Brasil. No que tange à implantação na fronteira com a Bolívia, entendemos que ainda haverá um longo percurso, haja vista a incipiente interlocução desse país nos fóruns educacionais, tal como o MERCOSUL Educacional.

Mas, sem resvalar para o pessimismo, não se pode esquecer de que historicamente o Brasil esteve de “costas para suas fronteiras”, ou seja, o imperialismo brasileiro exercido no continente sobrepujou uma arrogância em relação aos seus vizinhos e, aos poucos, essas barreiras que exerceram uma violência simbólica começam a ruir.

É de grande importância que seja reconhecida a realidade social e cultural presente na ambiência escolar da fronteira para, dessa forma, compreender a diversidade cultural que se apresenta, bem como desenvolver conteúdos que prestigiem o reconhecimento das culturas de fronteiras. Ao se dar conta da existência de uma regionalidade, de uma singularidade das áreas fronteiriças, poderão redirecionar-se as políticas públicas de ensino, de maneira que a situação ou o tratamento das políticas macro não se imponha às micro, que incidem nas áreas de fronteira, apresentando novos e velhos desafios educacionais em tempos de “globalização”. (PEREIRA, 2009).

Em face do exposto, faz-se necessário reafirmar que os mecanismos de discriminação que são construídos socialmente podem ser combatidos, especialmente nas crianças. Ainda, escolas que contemplam no seu interior sujeitos nas condições focalizadas por este texto têm um significativo papel na história desses sujeitos no que se refere ao reconhecimento de suas histórias singulares, sem resvalar para o individualismo ou para o subjetivismo, promovendo a otimização dos valores de tolerância.

Em suma, ao problematizarmos a realidade das escolas de fronteira, procuramos sinalizar com alguns elementos que podem pautar as práticas curriculares não apenas de escolas em área de fronteira, mas também, e com igual importância, de escolas de outros contextos, visto que a diversidade faz parte da condição humana e está a demandar esforços no mundo todo, especialmente dos educadores, no trato da questão.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. Preconceito. *In*: \_\_\_\_\_. **Temas básicos da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CANDAU, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-35.

CHAUI, Marilena S. Transparência e preconceito. In: Lerner, J. (Org.). **Sobre o preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998, v. , p. 5-20.

FEDATTO, Nilce A. Freitas. **Educação/cultura/fronteira**: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai. São Paulo : PUC, 1995. (Tese Doutorado).

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, 1999.

PACHECO, Ana Cláudia M.; PEREIRA, Jacira Helena V. **A escolarização de migrantes na fronteira do Brasil com o Paraguai**. Monografia de Iniciação Científica, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1999.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23. p. 149-155. maio/jun./jul./ago. 2003. - Número Especial.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.