

Escolas de Fronteira: Espaço de Construção Intercultural da Identidade Fronteiriça

Escuelas de Frontera: Lugar de Construcción de la Interculturalidad y la Identidad Fronteriza

Danielle Urt Mansur Bumlai*
Antônio Firmino de Oliveira Neto**
Elizabeth Maria Azevedo Bilange***

Resumo: Neste artigo, a fronteira Brasil-Bolívia será contextualizada sob diferentes olhares, histórico, geográfico, social e antropológico, para que se possa entender e refletir sobre ações que ocorrem nas Escolas de Fronteira de Corumbá e Puerto Quijarro. O objetivo é entender as possibilidades de atuação das escolas fronteiriças na construção de novas faces identitárias do indivíduo, faces adquiridas a partir do contato e aceitação do “outro”. Aponta-se a necessidade da construção de currículo escolar único pelos países envolvidos, e mostra a importância de programas como o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na construção identitária e cultural desta fronteira.

Palavras-chave: Fronteira, Escolas de Fronteira, Identidade, Interculturalidade.

Resumen: En este artículo, la frontera entre Brasil y Bolivia se contextualiza en diferentes aspectos, históricos, geográficos, sociales y antropológicos para que se pueda comprender y reflexionar sobre las acciones que ocurren en las Escuelas de Frontera en Corumbá y Puerto Quijarro. El objetivo es comprender las posibilidades de rendimiento de las escuelas de frontera en la construcción de nuevas de identidades del individuo, adquiridas

Introdução

La interculturalidad, además de ser una forma de vida en permanente conflicto, debe ser un proceso que ayude a descolonizar y deconstruir esquemas, conceptos, creencias, prácticas de vida, concepciones y prácticas pedagógicas. *Valentín Arispe*

Pretende-se neste artigo lançar o olhar sobre as Escolas de Fronteira, Brasil-Bolívia, como forma de compreender como funciona essas escolas e como se dá o processo de integração e formação de identidade e preservação de culturas. Para tanto, se faz necessário entender essa região de fronteira. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta Corumbá com uma população de 103.703 habitantes e Ladário com 19.617, e que, geografica-

* Mestranda do Mestrado em Estudos Fronteiriços da UFMS/Campus do Pantanal/daniurt@hotmail.com

** Professor da UFMS/Campus de Aquidauana e do Mestrado em Estudos Fronteiriços da UFMS/Campus do Pantanal/firmino.neto@ufms.br

*** Professora da UFMS/Campus do Pantanal/bethbilange@gmail.com

por el contacto y la aceptación del "otro". Se muestra la necesidad de construcción de un currículo escolar único por los países involucrados, y muestra la importancia de programas como el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) en la construcción de la identidad y la construcción cultural de esta frontera.

Palabras claves: Frontera, Escuelas de Frontera, Identidad, Interculturalidad.



mente, Corumbá é um município com cerca de 70 mil km². Localizada a 450 km de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, a 600 km de *Santa Cruz de La Sierra*, na Bolívia, Corumbá situa-se na margem direita do Rio Paraguai, no Pantanal Sul-mato-grossense. Localiza-se próxima à linha divisória com o território boliviano.

Trata-se de um espaço conhecido pelas atividades de extração de minério, com grandes extensões de terras cuja atividade econômica mais importante é a pecuária e tem a pesca como atividade de sobrevivência, geradora de renda para as famílias de pescadores que vivem na região portuária de Corumbá. As belezas naturais, as construções remanescentes do século XIX e a pesca servem como atração turística para os visitantes que também utilizam a cidade como porta de passagem para outros países da América do Sul.

A cerca de 5 km de Corumbá, no território boliviano que pertence ao Departamento de *Santa Cruz*, estão situados *Puerto Quijarro*, um pequeno município da *Província de Germán Bush*, formado por dois distritos – *Puerto Quijarro* e *Arroyo Concepción* que, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística da Bolívia (INE), possuem aproximadamente 16.000 habitantes. Mais à frente, a cidade de *Puerto Suarez*, com 15.885 habitantes, localiza-se a cerca de 15 km do centro de Corumbá. Somando, a população urbana da região de fronteira dos municípios de Corumbá, Ladário,

Puerto Quijarro e Puerto Suarez, é de, aproximadamente, 160 mil habitantes. Apesar das pequenas distâncias, o tratamento, a influência e a aceitação de costumes pelos vizinhos “*están mui lejos*” do que popularmente se chama “política da boa vizinhança”. Diminuir as distâncias na aceitação do outro é papel da educação nas escolas de fronteira.

Esse imenso território no “coração” do Pantanal recebeu, ao longo do tempo, imigrantes portugueses, paraguaios, sírios, libaneses, palestinos, correntinos, dentre inúmeras outras nacionalidades, cada qual com sua própria cultura e impregnados das culturas dos povos que dominaram seus países. Segundo afirma Eliana Sturza (1994, p.2) “As fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social”, pois se verifica grande diversidade linguística nesta região de fronteira Brasil – Bolívia.

Ao imbricamento inerente à convivência dos imigrantes, somam-se os costumes e a cultura autóctone dos dois países que formam esta região de fronteira, obrigando a apuração do olhar sobre o local e a análise de conceitos que tentam definir fronteira considerando ser esta propícia ao surgimento de formas singulares e especiais de organização econômica, social e cultural, resultado das diferentes trocas existentes. É preciso entender que esse espaço único é gerador do sentimento de alteridade, que acaba por reforçar a identidade do “eu” e do “nós” em relação ao “diferente”, do outro. Isso motiva a segregação do “outro”, do “diferente”, dentro das escolas. Sobre esse olhar discriminatório recaem as ações de projetos interculturais nas Escolas de Fronteira.

Para Ernest Guhl (1991) a fronteira recebe diferentes olhares, formas e maneiras, de acordo com a atitude e instância em que se lança o olhar e por quem é lançado. Cada ator vive e sente de modo diferente, a depender de suas experiências, sempre únicas. Assim, para entender uma fronteira é preciso entendê-la não só como um lugar, mas quanto espaço de vivência.

Guhl (1991) alerta que é preciso entender que o olhar varia de acordo com quem o desenvolve, o utiliza e necessita dos conceitos sobre fronteira. Exemplo: para um militar das forças armadas, o limite traçado no mapa é a fronteira, onde acaba o nacional e começa o estrangeiro; para os policiais, de modo geral, a fronteira pode ser entendida como o lugar do ilícito, das possibilidades criminosas, das mil passagens desconhecidas; para um comerciante, pode ser uma barreira ou um concorrente arriscado; para os curiosos, é o lugar onde acaba o conhecido e começa o novo, o estranho, o perigoso, que oferece risco e instabilidade. Para os pesquisadores, no entanto, trata-se de um manancial de casos, formações e estruturas a serem investigadas para que sejam desvendadas. Assim, pela complexidade de relações que se estabelecem na região é impossível lançar um único

olhar, ou poucos conceitos, sobre os eventos que crescem como musgo pela região fronteiriça.

As mil faces da fronteira

Pode-se versar de diversas maneiras sobre identidade. Ser de algum lugar significa pertencer a ou se identificar com esse lugar. Quando esse lugar é uma fronteira considerada cidades gêmeas, convém refletir, porém, sobre em que e como as relações nas escolas de fronteira de Corumbá e *Puerto Quijarro* podem atuar na construção de novas faces para a identidade própria do indivíduo que vive em cada uma dessas cidades gêmeas. De acordo com o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira - PDFF, o Ministério da Integração resolve que ocorreu uma necessidade de definição de cidades gêmeas, pois teve aumento nas demandas de ações de políticas públicas específicas como uma busca de melhor integração e desenvolvimento nessas e para essas fronteiras. De acordo com o Ministério da Integração Nacional, cidades gêmeas são os municípios cortados pela linha de fronteira, seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, com grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho (BRASIL, 2014).

Segundo o Ministério da Educação, o elemento geográfico que melhor diferencia a fronteira é aquele formado pelas cidades-gêmeas, pois oferece enorme potencial de integração na economia e na cultura. Assim, relações estabelecidas nesses encontros, trocas, intercâmbio de línguas, de diversas culturas, pensamentos, contribuem para a formação de uma identidade diferenciada. Tudo isso é necessário para que, segundo Haesbaert (1999), a identidade provoque uma procura de reconhecimento que se faz frente à alteridade, frente à relação de interação com o outro para se entender que o “eu” existe pelo fato do “outro” existir por assimilação e trocas de traços da “face” do outro. Isso pode ser confirmado em Saquet e Briskievicz (2009, p.3), “há um processo de relações de alteridade e exterioridade, que diferenciam e identificam as pessoas e os lugares” nas regiões de fronteira.

De acordo com Silva (2000), a identidade passa por processos de transformação, de edificação, não é fixa, mas mutável, e assim se transforma em dificuldade social, pois o encontro com o “outro” é imprescindível nesse mundo de diversidades em que se vive hoje. Silva afirma que de todos esses pontos relacionados à identidade emerge um problema social que está relacionado à construção do currículo escolar e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Para que esse encontro com o “outro” não constitua um

problema, uma subversão que pode chegar até mesmo à violência e agressão são necessárias ações direcionadas nessas e para essas escolas que se situam nesse espaço fronteiriço.

Segundo Torres Santomé (2011, p. 213), os estabelecimentos de ensino “são um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios”, por isso, é cada vez mais pertinente lançar olhar diferenciado e atento sobre esse ambiente, para entendamos a direção do ensino-aprendizado dessas escolas, e de como precisam ser pensadas as disciplinas da base comum - português, espanhol, ciências, artes. Entre outras, e também sobre as que fazem parte da base diversificada dessas escolas, quase sempre fragmentadas e soltas no âmbito da formação do aluno, o que as torna sem significação, portanto, descartadas quase imediatamente do conhecimento do aluno.

É preciso ressaltar que as identidades culturais são mais amplas que as ações das escolas, elas fazem parte da identidade de um povo, de uma sociedade já que a formação da identidade inclui cultura, economia, território, entre outras fontes. Assim, devem ser desenvolvidas e direcionadas ações para melhor entendimento entre os indivíduos que fazem parte desse ambiente escolar de fronteira, partindo-se do princípio que cada povo se educa com base em uma cultura construída, que se transforma e acrescenta conhecimento e saberes a partir de conhecimentos universais. O docente tem papel importante nesse processo de troca intercultural. É nas Escolas de Fronteira que se encontra espaço primordial para uma proposta de currículo diferenciada e conseqüentemente um processo de aprendizagem diferenciado e único.

A Cultura do “entre-lugar”: processo em ebulição

Os diferentes modos culturais são predominantes no ambiente escolar, por isso, é necessário que os alunos encontrem outro modo de entender e compreender o mundo no qual fazem parte. Para isso, é fundamental ampliar a visão de mundo por meio da integração intercultural que deve estar presente na construção curricular das Escolas de Fronteira. Isso fará com que os alunos reflitam sobre os valores de sua cultura, pois no momento em que se conhece ou reconhece a cultura do “outro”, reconhece-se mais a si próprio, fortalecendo a própria identidade, mas respeitando, assimilando e conhecendo a do “outro”. Todo princípio cultural está em um sucessivo processo de transformação.

Esse conhecimento do “outro” é de extrema importância para o aprendizado do aluno fronteiriço. A partir do momento em que o aluno passa a vivenciar a cultura do “outro”, ou seja, a nova cultura apresentada de maneira diferenciada,

além do que se aprende pela leitura de livros, haverá mais aprendizado na escola. O processo de interculturalidade também é fundamental para a vivência e para alargar o conhecimento da língua e para desenvolver um ambiente com mais tolerância, compreensão, colaborando para a diminuição das questões relacionadas ao preconceito.

Conceituar cultura significa estabelecer as diferenças entre multiculturalismo e interculturalismo, pois apesar do consenso, não são sinônimas. Pina (2007) expõe que o multiculturalismo busca identificar as múltiplas culturas existentes, passando a ideia da formação de grupos culturais em um mesmo contexto social, favorecendo a independência e preservação de todas as culturas, cada qual com sua idiossincrasia, com sua originalidade. Já no interculturalismo, o que acontece são ações de intervenções sociais, que focam nas trocas culturais existentes nos locais, edificando identidades de diferentes povos, focando na comunicação, por meio dos diálogos e estruturação das múltiplas culturas.

Nesta pesquisa, essa comunicação foi observada nas Escolas de Fronteira da região de Corumbá, para engendrar as ações, com base no que Martins (2010, p. 75) afirma sobre a interculturalidade, que “implica em gerar diálogos, trocas, modos de perceber diferenciados, ampliação de repertórios pessoais e culturais, ciente de que há múltiplos aspectos a serem levados em conta”, deste modo a interculturalidade tenta transformar em ponte o que antes era barreira, formando uma junção entre língua e cultura. Já para Mendes (2004), o trabalho de integração estabelece o diálogo entre as diversas culturas para que seja difundido o respeito mútuo e se obter melhor desenvolvimento na aprendizagem, portanto, por esse motivo, todos os indivíduos na construção de ensino-aprendizagem são mediadores culturais entre a própria maneira de ser e de atuar.

Mendes (2004) aponta a construção da “terceira cultura”, conceituado em Kramersch¹ (apud MENDES, 2004), que trata o “papel da cultura” (sic) e das trocas culturais existentes como “processos de ensino/aprendizagem” de um novo idioma. Kramersch nomeia, de acordo com Mendes, o único modo de se construir uma aproximação: entrosamento com o “outro” em circunstância de relação de interculturalidade, criar um “terceiro lugar” ou um “entre-lugar”, uma maneira de ver o “outro” a partir de si mesmo e a partir da visão que se tem da cultura do “outro”. Criar esse “entre-lugar” significa respeitar a própria cultura e a cultura do “outro”, não se esquecendo de quem somos e reforçando, construindo uma nova identidade, somada aquelas já existentes, um espaço onde o “ser diferente” não

¹ KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 293 p. apud MENDES, Edleise Oliveira Santos. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas - Campinas, SP: [s.n.], 2004.*

significa esquecer o que se é, mas sim somar experiências “eu deixo o meu espaço privilegiado e construo esse outro lugar, esse espaço de interlocução formado por parte do que eu sou e por parte do que eu quero conhecer” (MENDES, 2004, p.169).

No que diz respeito às Escolas de Fronteira, Peñalongo (2003) afirma que nesse momento os contextos culturais fazem parte das expressões atreladas à globalização e que alguns indivíduos têm chamado de “culturas de fronteira” e declara que a presença de diferentes culturas na fronteira aponta para diferentes caminhos com características culturais que estão a demandar não somente uma revisão curricular dos espaços educativos, mas também, caminhos de lutas e de ações culturais.

A Interculturalidade no Programa para Escolas de Fronteira - PEIF

A Interculturalidade e o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de fronteira passam a ser uma preocupação do Ministério da Educação (MEC) que em 2004 começou a pensar uma nova abordagem para essas escolas do “entrelugar” em um projeto denominado – Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), que se inicia formalmente entre Brasil e Argentina, por meio de um termo de cooperação assinado entre os dois países, a partir da experiência de três cidades e foi se alastrando pela região Sul. Na época, pela proximidade com autoridades políticas de países vizinhos, como Uruguai e Argentina, o programa foi se consolidando formalmente por essa região. Em 2010, o programa, por encontrar dificuldade em fronteiras em que se falavam mais de uma língua, transmuta para PEIF- Programa Escolas Interculturais de Fronteira².

O programa nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade, apenas pelo viés da língua, entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil, mas não incorporava a fronteira com a Bolívia como local de atuação. A incorporação da Bolívia somente ocorreu em 2012, quando o Programa se inseriu na região e passou a existir a possibilidade da Bolívia se inserir no MERCOSUL³.

Ao Ministério da Educação, agregam-se as seguintes instituições no programa para melhoria das relações das escolas de fronteira: Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação; Representantes dos Ministérios da Educação dos Estados parte e associados do MERCOSUL que possuem áreas fronteiriças com o Brasil; Secretarias Estaduais e Municipais de

² O Ministério da Educação institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue

³ Como é considerado no documento do Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015.

Educação envolvidas das regiões de fronteira; Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação das áreas de fronteira; Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Escolas gêmeas.

No Plano de Ações do SEM - Setor Educacional do MERCOSUL (2011-2015), no que diz respeito aos objetivos e metas relacionadas ao PEIF, uma vez por semestre todos os países do MERCOSUL e seus grupos de trabalho, comitês e coordenações, se reúnem para fazer um balanço para avaliar as ações e fazer um plano posterior. Cada país leva suas peculiaridades, suas condições para manter essas ações vivas. É necessário salientar que a inclusão de Corumbá e Puerto Quijarro na lista de cidades gêmeas vem ao encontro do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que busca observar além de um limite de fronteira, que pretende olhar e integrar atores que vivenciam essa região tão peculiar, assim como observar e capacitar professores, comunidade, família e perceber a escola como espaço de integração, não somente como transmissora de conhecimentos básicos.

O PEIF é um programa permanente, contínuo e complexo, porque tudo deve ser decidido e planejado com o país irmão para que as decisões não sejam tomadas unilateralmente. Há uma preocupação em discutir as ações com o país vizinho, um compromisso com a qualidade social. Mas, essa ação ainda não aconteceu efetivamente nesta fronteira, já que até agora, nesses 3 anos de projeto, as ações são pensadas apenas pelo lado brasileiro pois ainda não há o convênio oficial entre países e a contrapartida do lado boliviano. Já que o processo da interculturalidade passa primeiramente pelos professores, com quem o contato intercultural acontece para que se possam atingir os alunos e todo ambiente escolar, são esses professores que devem participar do planejamento das ações, principalmente em momentos integradores, com professores dos dois países.

O programa passou nove anos com 17 escolas brasileiras e 15 escolas de países vizinhos. E a partir de 2014, 167 escolas aderiram oficialmente ao PEIF. O PEIF passou a participar do Programa Mais Educação⁴ e essas escolas aderiram ao programa através do PDDE interativo, havendo, portanto a expansão do programa. Essas escolas que aderiram ao programa recebem verba do Governo Federal direto na escola para que apliquem a metodologia do programa, recebendo assim até 25 mil reais, de acordo com o número de alunos de cada escola participante, assim de 11 cidades participantes passaram para 32 cidades integrantes do programa.

⁴ Programa Mais Educação - Manual Operacional de Educação Integral – Brasília/DF 2013 nas págs. 42-43. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral.

É por meio do conceito de cidades gêmeas que o PEIF busca a prioridade para expansão do programa, que em 2014 totalizam 30 cidades gêmeas, Corumbá e Puerto Quijarro foram incluídas neste ano de 2014. As Línguas oficiais do PEIF são: português, espanhol, guarani, além das línguas maternas de cada comunidade fronteiriça, e incluíram-se a partir de 2014 as línguas inglesa e francesa.

O PEIF é desenvolvido do lado brasileiro com uma política de educação integral em tempo integral, por entender que trata de um mesmo elemento: o ser humano em sua formação plena, integral e integrada. Trata-se olhar para um todo, direcionado para todos os indivíduos que vivenciam no mesmo espaço, ou seja, alunos, professores, família. Um modo de descobrir a escola interculturalmente e não apenas uma escola como transmissora de conhecimento.

Para dar cabo dessa demanda, o programa tem como base a metodologia de Projetos e Aprendizagem, oportunizando aos envolvidos conhecimentos de novas metodologias de aprendizagem. Para que isso ocorra, todos os que fazem parte desse processo experimentem a cultura do “outro”, indo além de atividades e momentos.

O PEIF através da ação direta com o Programa Mais Educação (PME), programas integrados, atuam nas escolas beneficiadas, conforme documento que Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, visando promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. O documento foi expedido pelo Ministério da Educação, na portaria nº 798, de 19 de junho de 2012⁵. De acordo com a portaria, as escolas interculturais de fronteira devem promover os princípios da interculturalidade, reconhecendo as fronteiras como local de diversidade cultural e promoção da cultura da paz, o conhecimento recíproco e a convivência dos cidadãos dos países fronteiriços.

Considerações finais

Como toda escola, as Escolas de Fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, mas nestas, a mais importante deve ser a preocupação com a preservação da identidade cultural, com a língua dos estudantes sempre em confronto pela proximidade com o outro país. Para resolver as semelhanças e diferenças identitárias do estudante e minimizar as dificuldades de aprendizado, o professor deverá contemplar a pluralidade e integração. São as lacunas pedagógicas peculiares

⁵ ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Lei/Port-798 de 19 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf>.> Acesso junho/2014.

nesta região de fronteira, como em qualquer outra, que o PEIF atua pretendendo modificar consecutivamente.

As Escolas de Fronteira, espaço singular de vivência em regiões também singulares, devem organizar programas de gestão compartilhada com decisões tomadas pelos dois países envolvidos. Uma escola fronteiriça deve ser espaço intercultural aberto para toda comunidade da região para que se possa refletir sobre o currículo e sobre ações em que projetos apareçam como principais meios de integração e de diminuição de diferenças, ao mesmo tempo em que reforcem as identidades e cultura de cada país. É de suma importância realizar diagnóstico sociolinguístico, acompanhamento pedagógico, formação continuada, intercâmbio docente e discente – várias modalidades de intercâmbio, não somente o *cruze*⁶ que é a forma de intercâmbio original do programa.

⁶ Cruze – será utilizado na dissertação o termo *cruze* que é o termo citado no documento que institui o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, como referência ao intercâmbio que acontece entre professores e todo grupo escolar pertencente ao programa, expandindo com isso o ambiente cultural.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Programa Mais Educação - Manual Operacional de Educação Integral. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013, p. 42-43.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Cartilha do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília: Disponível em: <www.integracao.gov.br>. Acesso em 11 de agosto de 2014.
- GUHL, Ernesto. Las fronteras políticas y los limites naturales. Bogotá, Fondo FEN Colombia, 1991.
- HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. IN: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). Manifestações da Cultura no Espaço. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- INE. Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: <<http://www.ine.gov.bo/comunitaria/comunitariaVer.aspx?Depto=07&Prov=14&Seccion=02>> Acesso em: 10 de agosto de 2014.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Teles. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD 2010.
- MENDES, Edleise Oliveira Santos. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.
- PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun./Jul./Ago, Rio de Janeiro, p.149-155, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a10.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

- PINA, Margarita Bartolomé. Diagnóstico a la escuela multicultural. España. Cedecs, 1997.
- SAQUET, Marcos Aurelio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade (...). Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente: AGB, n. 31, v.1, p. 3-16, 2009.
- SILVA, Tomaz T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p73 -102.
- STURZA, Eliana Rosa. O espanhol do cotidiano e o espanhol da escola: um estudo de caso na fronteira Brasil–Argentina. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 1994.
- TORRES SANTOMÉ, J. La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2011. 311 p.