

GARANTIA DE MATRÍCULA COMO DIREITO A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

GUARANTEE OF ENROLLMENT AS A RIGHT TO EDUCATION ON THE BRAZIL- BOLIVIA BORDER

Artigo recebido em: 3/11/2025

Artigo aceito em: 2/2/2026

Patricia Teixeira Tavano*

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3145-7818>

patricia.tavano@ufms.br

Marco Aurélio Machado de Oliveira*

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3749-6030>

marco.oliveira@ufms.br

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

A educação é um direito fundamental, assegurada por diversos instrumentos legais, tais como a Constituição Federal brasileira. Neste artigo, discutimos o direito a educação de crianças, jovens e adultos migrantes internacionais de forma geral e mais concentradamente na fronteira cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Partimos da Lei da Migração, da Resolução CNE/CEB nº1 de 2020, e das determinações municipais, aliando a entrevistas realizadas com professores e gestores da Rede Pública Municipal para caracterizar o direito à educação desses sujeitos migrantes. Concluímos que a garantia se dá no acesso à matrícula, o que é um passo historicamente significativo. Contudo, o despreparo dos docentes e a falta de apoio dos órgãos centrais tem reduzido a totalidade do direito à educação ao não conseguir garantir a aprendizagem efetiva e a inserção real desse grupo de estudantes.

Palavras-chave: Direito a Educação. Migração Internacional. Educação Escolar. Fronteira Brasil-Bolívia.

Abstract

Education is a fundamental right, guaranteed by various legal instruments, such as the Brazilian Federal Constitution. In this article, we discuss the right to education of children, young people and adults who are international migrants in general and more specifically in the border city of Corumbá, Mato Grosso do Sul. We start from the Migration Law, CNE/CEB Resolution No. 1 of 2020, and municipal determinations, combining interviews with teachers and managers of the Municipal Public Network to characterize the right to education of these migrant subjects. We concluded that the guarantee comes in the form of access to enrollment, which is a historically significant step. However, the unpreparedness of teachers and the lack of support from central bodies has reduced the totality of the right to education by failing to guarantee effective learning and the real insertion of this group of students.

Keywords: Right to Education. International Migration. School Education. Brazil-Bolivia Border.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda que seja um documento de base não jurídica, estabelece direitos fundamentais para os indivíduos, e, supõe-se, seja



acatada pelos países signatários da Organização das Nações Unidas, como o Brasil. Nesse documento, lemos em seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 1948).

A educação é considerada um dos direitos fundamentais para todos os indivíduos, devendo ser ofertada de forma gratuita ao menos nos estágios fundamentais, o que é essencial para que se garanta o acesso à formação para todos, independente da condição financeira. No Brasil, em 1824 já se trazia a gratuidade de oferta da educação escolarizada na Constituição do Império, que indicava a “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (sic, Brasil, 1824). Porém, apenas em 1934 a gratuidade será atrelada à obrigatoriedade da oferta de “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (sic, Brasil, 1934), momento em que se registrará a educação como um direito do cidadão.

As cartas magnas seguintes reafirmam a obrigatoriedade e a gratuidade, consolidando o direito à educação como um dos direitos sociais, como consta na Constituição Federal de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, revisão de redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Assim, a atual Constituição define a obrigatoriedade da educação escolarizada básica, de oferta gratuita, a toda a população brasileira representada pelos níveis de educação infantil, ensino fundamental e médio, nas modalidades de ensino regular, educação de jovens e adultos e educação especial:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Brasil, 1988, revisão de redação dada pela Emenda Constitucional nº59 de 2009).

Ainda que o direito à educação esteja constitucionalmente assegurado no território brasileiro, para que ele seja amplo e efetivo, acreditamos que não basta apenas existir a vaga nas escolas e a realização de matrícula. É necessário também que se pense na permanência dessas crianças, jovens e adultos nas escolas para a conclusão dos estudos, assim como se garanta qualidade de aprendizagem. Nesse sentido, alinhamos a Tomasevski (2001) ao sinalizar para a necessidade de se garantir quatro aspectos essenciais para que o direito a educação esteja de fato garantido: disponibilidade (availability), representado pela quantidade de vagas suficientes para todos que busquem a matrícula nas escolas; acessibilidade (accessibility), através da garantia de acesso e permanência, sem obstáculos legais, documentais, idiomáticos, discriminatórios, econômicos, de origem, entre outros; aceitabilidade (acceptability), sendo considerada a qualidade mínima aceitável, além de garantir segurança e acolhimento aos estudantes; adaptabilidade (adaptability), através da flexibilidade para que se adapte a formação às necessidades da diversidade cultural.

Atualmente no Brasil, podemos dizer que há disponibilidade, ainda que especialmente para a etapa de creche a quantidade de vagas seja insuficiente, refletindo em apenas 38,7% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas (IBGE, 2023). Parte da acessibilidade também tem sido garantida, visto termos políticas educacionais de permanência na escola, que vão desde políticas de manutenção do estudante na escola, como alimentação escolar, uniforme, material escolar, até políticas sociais de redistribuição de renda que exigem a permanência das crianças nas escolas, como o Bolsa Família. Contudo, a totalidade da acessibilidade não está garantida, visto termos entraves outros para a permanência das crianças e jovens nas escolas, assim como a aceitabilidade e a adaptabilidade ainda estão caminhando, haja visto, por exemplo, os índices de abandono e evasão do Ensino Médio que são fortemente marcados pela necessidade de o jovem trabalhar para seu sustento ou de seus familiares, seguidos pelo desinteresse nos conteúdos escolares e pelas taxas de gravidez precoce (Fernandes, 2020).

Nesse processo de garantia do direito à educação formal - e reforçamos que falamos de escolarização e não de aprendizagem neste momento - não podemos nos furtar a problematizar a própria função da escola na sociedade contemporânea. Ao pensarmos na escola como parte de um sistema educacional, veremos que ela cumpre uma função social ineludível que é tão complexa quanto contraditória:

A escola, por seus conteúdos, suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que, mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole (Pérez Gómez, 2007, p. 14).

A escola é uma instância socializadora, mas pautada na padronização dos indivíduos, desempenhando ação de inculcadora de uma ideia de organização e sujeição das pessoas à sociedade que a legitima, cumprindo com seu papel de formar os indivíduos para e à imagem dessa sociedade. Ao determinar os conteúdos que são considerados válidos de estarem em seus bancos, através de propostas curriculares e materiais didáticos, define o que importa e o que não importa, legitimando a expectativa da sociedade em relação aos indivíduos que dali sairão sabendo o papel que devem cumprir nessa sociedade, excluindo e neutralizando o que não se encaixa, o diverso, como descrevem Moreira e Candau (2003, p. 161): “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciar-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Nesse sentido, impõe práticas e seleções de disciplinarização, controle e vigilância, docilizando os corpos e mentes das crianças, jovens e adultos, promovendo o enquadramento nas normas sociais e produzindo sujeitos conformados e úteis para a manutenção dessa sociedade (Foucault, 2014).

Já nos alertava Althusser (1985), ao identificar a escola como um dos aparelhos ideológicos mais eficientes da sociedade, dada sua influência sobre os indivíduos e determinações que pode impor. Entretanto, não podemos deixar de considerar que é também na escola, território da educação formalizada e sistematizada, que a ruptura com esse estado de sujeição e imposição pode ocorrer, como nos ensinou Paulo Freire (2003, p.10), ao considerar que a educação “não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. A escola, ainda que possa ser um aparelho ideológico de alta eficiência (Althusser, 1985), um espaço de disciplinarização, vigilância e controle (Foucault, 2014), também pode ser um espaço de transformação, de ressignificação da posição que cada sujeito pode ocupar na sociedade.

Além disso, a escola do século XXI começa a reconhecer seu caráter multicultural, multiétnico, multilinguístico, iniciando uma ruptura com o “caráter homogeneizador e monocultural” (Candau, 2010, p. 15) que fundamentaram a criação e consolidação da

escola enquanto equipamento da sociedade burguesa. Nossas escolas são repletas de diferenças, distinções ímpares que compõem o cotidiano escolar e com o qual professores e gestores lidam diuturnamente como parte de suas práticas e, estas diversidades, precisam ser discutidas como forma de incremento de aprendizagem para os estudantes e não excluídas ou romantizadas, visto que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas de relações de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (Candau, 2010, p. 23).

Ao compreendermos que as diversas formas de manifestação cultural que entram nas escolas são pautadas por relações de poder, de pretensas superioridades culturais, não podemos nos furtar a pensar na situação de crianças, jovens e adultos que, por situações distintas, deixam seus países de origem e migram para outro país em busca de melhores condições de vida, adentrando nas escolas e incrementando mais um elemento à multiculturalidade já presente no cotidiano escolar.

O século XXI viu o processo migratório, em escala mundial, se expandir e mudar de conformação, com mais pessoas se deslocando pelos países, além de maior quantitativo de mulheres, crianças e famílias. O World Migration Report, publicado pela International Organization for Migration (IOM), Organização das Nações Unidas para a Migração, dimensiona esses números: no ano de 2020, a estimativa da Organização era de cerca de 150 milhões de migrantes internacionais (2,8% da população mundial) sendo mais de 71 milhões (47,5%) mulheres e 24 milhões (16%) de crianças. Para 2024, o Relatório traz a estimativa de 281 milhões de indivíduos deslocados (3,6% da população mundial), computando mais de 134 milhões (48%) de mulheres e 29 milhões (10,1%) de crianças (OIM, 2024). No Brasil, também foi registrado aumento do fluxo migratório, de cerca de 103 mil migrantes no ano de 2015 para mais de 194 mil em 2024. Tal qual o apontamento mundial, a migração feminina também se expande de cerca de 36 mil mulheres (34%) em 2015 para mais de 89 mil (45,8%) em 2024 (DATAMIGRA, 2024).

Esse volume de indivíduos em deslocamento, cruzando limites internacionais, gera impacto tanto nas sociedades donde saem quanto nas sociedades para a qual se dirigem esses sujeitos. Há impactos econômicos, políticos, culturais, mas também nas garantias da qualidade de acolhimento desses indivíduos, que carecem, no mínimo, de segurança social, saúde, trabalho e educação na nova sociedade.

Neste artigo buscamos discutir o direito a educação de crianças, jovens e adultos migrantes internacionais a partir da legislação específica e da situação de escolas localizadas em cidades de fronteira internacional que recebem migrantes internacionais. Nessas escolas, a presença de sujeitos de nacionalidades, idiomas, culturas e expectativas sociais diversas mobilizam tanto saberes pedagógicos para proporcionar aos estudantes a melhor experiência de aprendizagem possível (Tavano; Oliveira, 2024), quanto problemáticas sociais, econômicas, religiosas, linguísticas e que podem ser refletidas em ações xenofóbicas incompatíveis com o ambiente escolar (Egues; Tavano, 2024), alinhando-nos ao pensamento de Marinucci (2023, p. 10) ao ponderar que:

O que é fundamental asseverar é que a educação não pode ser interpretada e usada como uma “barreira interna”, como um instrumento para reforçar as políticas migratórias restritivas e seletivas ou, inclusive, como dispositivo para inferiorizar os recém-chegados, criando uma população de segunda categoria ou uma casta inferior, dócil e submissa, no interior do tecido social.

Especificamente, nos concentramos na fronteira cidade de Corumbá, no Estado de Mato Grosso do Sul, semi-conurbada com Ladário (MS) e as bolivianas cidades de Puerto Quijarro e Puerto Suarez, e que estabelece centralidade regional, em especial nos aspectos da saúde e educação (Oliveira; Almeida; Aguilar, 2020). Favorecida pelos Acordos de Roboré¹, que permitem circulação relativamente livre na faixa de fronteira internacional entre Brasil-Bolívia, a região apresenta tipologia migratória diversa, com: migrantes residentes de 28 nacionalidades (Migrafron, 2023); migrantes em trânsito também de várias nacionalidades, com preponderância para as latino-americanas; e intenso fluxo de migrantes pendulares, com destaque para os bolivianos e brasileiros.

Este artigo parte de dados coletados pelas pesquisas² “Especificidades da prática docente e de gestão escolar mediadas pelo processo migratório em Corumbá/MS” - desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - e “Atendimento e acolhida aos migrantes internacionais em municípios de fronteira: análise e acompanhamento na implantação de protocolos de acolhimento a pessoas em diferentes situações migratórias em Foz do

¹ Os Acordos de Roboré e suas Notas Reversais são um grupo de tratados comerciais celebrados entre Brasil-Bolívia no ano de 1958, que tratam de assuntos como a exploração de petróleo boliviano; a ferrovia que liga Corumbá a Santa Cruz de la Sierra; a circulação de mercadorias, entre outros.

² Ambas pesquisas foram registradas e aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob CAAE 70506623.5.1001.0021 e CAAE 76024423.6.0000.0021, e aprovadas pelos Pareceres nº 6.149.477 e nº 6.789.002, respectivamente. Disponíveis em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

Iguaçu (PR) e Corumbá (MS)” - financiada pelo CNPq³. Com abordagem qualitativa, duas fontes de dados foram utilizadas: os registros de matrícula da Secretaria de Educação de Corumbá organizados em relatórios gerados pelo Sistema de Gestão de Escriuração Escolar -TAGNOS; e entrevistas semi-estruturada com professores e gestores das escolas públicas municipais.

A Rede Pública Municipal de Corumbá (REME) oferece educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos distribuídos nas 36 instituições que compõem a rede. Destas, 7 são classificadas como escolas rurais e foram descartadas da pesquisa pela dificuldade de acesso no tempo disponível. Das 29 instituições restantes, foram selecionadas 08 com base na presença de estudantes migrantes internacionais matriculados em todos os anos do intervalo da pesquisa, de 2014 a 2024 (período disponível no TAGNOS). Apenas 05 das 08 escolas aceitaram participar, perfazendo um total de 05 gestores e 32 professores voluntários que responderam à entrevista. Os entrevistados estão identificados por “P” para professor e “G” para gestor, e numerados conforme a sequência das entrevistas. Tanto os nomes das escolas, localização destas, entre outras informações, foram suprimidas para evitar a identificação.

2 DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação enquanto direito social é constitucionalmente garantida a todos em território brasileiro, ao que entendemos que crianças, jovens e adultos migrantes, também têm esse direito garantido, visto que na Constituição Federal, ao determinar que a educação é direito de todos e dever do Estado, não se excluem explicitamente migrantes internacionais. Contudo, de forma a sanear dúvidas, a Lei 13.445/2017, chamada Lei da Migração (Brasil, 2017) em seu artigo 4, inciso X, define claramente seu “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”. Assim, desde 2017 o direito à educação de migrantes internacionais em solo brasileiro está assegurado, impedindo discriminação de qualquer natureza, inclusive

³ Projeto contemplado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 40/2022 - PRÓ-HUMANIDADES, Linha 3B: Projetos em Rede (Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=resultados&detalha=chamadaDetalhada&exibe=exibe&idResultado=47-2174-8370&id=47-2174-8370

quanto ao status migratório, se refugiado, solicitante de refúgio, migrante residente, temporário, em trânsito, com regularização nacional da documentação migratória ou não.

Como forma de normatizar alguns aspectos relativos a esse direito, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu, em 2020, uma resolução que não apenas explicita o direito à matrícula, como condiciona esse direito à não discriminação, não podendo ser negado o acesso à educação pública em situações de ausência de documentação de escolarização ou pessoal, nem tampouco por situações migratórias consideradas irregulares. A Resolução CNE/CEB nº1 (2020) parte dos princípios de organização e regulamentação que a Lei de Diretrizes e Bases define para a educação brasileira; das garantias de acesso à educação promulgadas nas legislações específicas para refugiados, apátridas e migrantes (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002); do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); da Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990); além de resoluções do próprio CNE sobre equivalências de estudos e garantia de matrícula a populações itinerantes; para dispor sobre o direito de matrícula de “migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior”. Ou seja, ainda que já existissem mecanismos legais, o Conselho Nacional de Educação é chamado a estabelecer as condições para a matrícula desses indivíduos, especialmente em situações de ausência de regularização documental.

A Resolução CNE/CEB nº1 (2020) reconhece a necessidade de estabelecimento desse mecanismo, em especial por se tratarem de sujeitos com alto grau de vulnerabilidade pela própria condição migratória, impondo que estes sejam matriculados em qualquer condição documental apresentada por eles, nas escolas da rede pública básica obrigatória, e, em existindo vagas, nas creches também. Indica em seu artigo 1, parágrafo 3, que não podem ser motivo de recusa de matrícula:

- I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e
- II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

Vale notar que, indivíduos com documentação pessoal e escolar regular, que apresentassem sua tradução juramentada, já eram matriculados na rede escolar a partir da equivalência de estudos. Contudo, ao eliminar a obrigatoriedade de apresentação dessa tradução, a Resolução CNE/CEB nº1 (2020) elimina um custo significativo para os migrantes e, certamente, possibilitou que um maior número de crianças, jovens e adultos buscassem as escolas. Da mesma forma, ao reforçar a matrícula mesmo em situação migratória considerada pela legislação como irregular, com documentos com prazos vencidos, ou sem os documentos de identificação de migrante, possibilitou que logo ao chegar ao Brasil esses indivíduos possam retomar ou iniciar os estudos, sem ser necessário aguardar – possivelmente – meses até a total regularização documental.

Ainda, ao definir que a matrícula deve ser realizada sem impedimentos, a Resolução define normas para a Classificação de equivalência de estudos para esses estudantes migrantes internacionais, determinando que a matrícula seja imediata nas etapas de pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental, respeitando apenas a idade da criança. Para ingresso nas outras séries, deve considerar, além da idade, os conhecimentos pregressos, e para isso deve ser realizado:

Art. 1º, § 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

Portanto, a Resolução CNE/CEB nº1 (2020) garante a matrícula e define os mecanismos de efetivação desta matrícula, impondo aos sistemas de ensino público que respeitem as línguas faladas pelas crianças, jovens e adultos que buscam as escolas brasileiras, acompanhando a expansão do fluxo migratório mundial e nacional. E veremos impacto expressivo desse fluxo nas taxas de matrícula nas escolas brasileiras: de 41.916 estudantes migrantes internacionais matriculados em 2010 para 122.900 matrículas em 2020, conforme levantamento realizado por Vinha e Yamaguchi (2021).

Os autores consideraram as matrículas na rede escolar privada e pública em Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Cursos Técnicos e Cursos de Magistério entre 2010 e 2020, relatando que os 16 países com as maiores quantidades de estudantes matriculados em toda a rede básica brasileira, na ordem da maior quantidade de matrículas para a menor: Venezuela; Haiti; Bolívia;

Estados Unidos; Portugal; Paraguai; Argentina; Japão; Colômbia; Espanha; Peru; Uruguai; Itália; Angola; China; França.

Esses dados demonstram não apenas as quantidades de indivíduos matriculados, que quase triplicou no período, mas nos trazem uma importante diversidade representada por migrantes do norte e do sul global, com línguas e culturas próprias e distintas que entram nas escolas e mobilizam novas formas de relação pedagógica, metodologias de ensino-aprendizagem, formação dos professores e gestores. Apenas entre as 16 nacionalidades mais incidentes, identificamos falantes de espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e chinês, além da variação linguística entre o português falado no Brasil e em Portugal, e entre os diversos países hispanofalantes da listagem. Além desses idiomas, há diversos países com mais de uma língua oficial, como é o caso da Venezuela que reconhece o espanhol e 30 línguas indígenas, mesmo caso da Bolívia que registra 37 línguas; do Haiti que além de francês reconhece o crioulo; do Paraguai que traz o espanhol e o guarani como línguas oficiais; da Espanha que tem também o catalão, galego e basco; e isso sem falar nos 81 idiomas registrados na China.

Para além de uma curiosidade ou efeméride, essa diversidade linguística dimensiona a diversidade cultural que entra nas escolas e se mescla com o já diverso público escolar brasileiro, pois, como sinaliza Candau (2010, p. 13) “não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Não se trata apenas de sonoridade distinta, mas de “experiências pedagógicas”, formas e práticas de aprendizagem que precisam ser consideradas no cotidiano das escolas e nas práticas docentes, sob risco de exclusão dessa população que já enfrenta vulnerabilidades que são, inclusive, reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Ao olharmos para Corumbá, encontramos-la na nona posição entre as cidades do Centro-Oeste com maior quantidade de migrantes internacionais matriculados na rede de ensino. A lista traz ainda, na ordem do maior para o menor: Brasília (DF); Goiânia (GO); Cuiabá (MT); Campo Grande (MS); Dourados (MS); Anápolis (GO); Aparecida de Goiânia (GO); Rondonópolis (MT). Segundo Vinha e Yamaguchi (2020), em todo o País as capitais despontam como locais mais buscados para fixação dos migrantes internacionais, e, portanto, possuem um maior índice de matrículas de estudantes migrantes, sendo que especificamente em Brasília a matrícula é preponderantemente na rede privada, já nas outras cidades do Centro-Oeste a concentração se dá na rede pública.

Vale notar que Corumbá é a única cidade localizada em fronteira internacional e a menor em quantidade de habitantes dessa listagem, sendo registradas 98 matrículas de migrantes internacionais em 2010 e 203 matrículas em 2020. Esses dados referem-se à rede pública municipal, estadual e federal que a cidade comporta, num total de 36 estabelecimentos municipais (que oferecem educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos), 11 estaduais (que ofertam ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) e 1 federal (com ensino médio e técnico).

Nossa pesquisa junto à rede pública municipal de Corumbá, reflete esse incremento: em 2014 foram registrados 27 estudantes, com aumento paulatino até chegarmos a 2024 com 155 matrículas, como indica o quadro 1.

Quadro 1. Quantidade de estudantes migrantes internacionais matriculados na Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS por etapa de escolarização (2014-2024)

Etapa de Escolarização	Ano										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Educação Infantil – Creche (Níveis I, II e III)	3	3	0	2	4	2	1	3	2	6	6
Educação Infantil - Pré-escola (Pré I e II)	5	6	12	11	15	11	15	18	17	18	22
Ensino Fundamental - Anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos)	15	22	25	29	46	64	59	54	67	79	80
Ensino Fundamental - Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º anos)	2	6	10	5	9	10	22	26	35	40	39
Educação de Jovens e Adultos (Fases 1º, 2º, 3º e 4º anos)	2	0	4	12	11	10	8	7	6	6	8
TOTAL	27	37	51	59	85	97	105	108	127	149	155

Fonte: Organização dos autores a partir dos relatórios de dados gerados pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá

A etapa com a maior quantidade de estudantes migrantes matriculados é o Ensino Fundamental- Anos Iniciais, e a menor quantidade é a Educação Infantil-Creche. Vale notar que há déficit de vagas nas creches brasileiras, uma vez que essa oferta não é obrigatória, apenas a pré-escola o é. Chama a atenção a frequência de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, indicando que não apenas crianças buscam a educação na cidade, mas também jovens e adultos migrantes retomam seus estudos.

Esse acesso tem sido garantido na cidade de Corumbá pela legislação federal, mas também por legislação municipal, como a Deliberação nº 564 do Conselho Municipal de Educação de 2022 (CME/Corumbá, 2022) que reforçou a Resolução nº 1 do CNE/CEB (2020), e no ano de 2025, a Resolução nº 117 da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá que dispôs sobre o Regime Escolar e traz no Capítulo I:

Art. 6º Quando da matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, esta deverá ser imediata, atendendo o disposto nesta Resolução, em conformidade com a legislação vigente (SEMED/Corumbá, 2025)

Além dessa condição prévia, a Resolução SEMED nº117 dedica toda a Seção IV do Capítulo I à “matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados apátridas e solicitantes de refúgio”, ao que podemos tributar a relevância da presença de migrantes na Rede Pública Municipal e a preocupação em regulamentar o atendimento adequado a esses indivíduos que, apesar de estatisticamente pouco numerosos (Quadro 1), são frequentes e historicamente recorrentes no Sistema. Nessa Seção, se reforça que a ausência de tradução juramentada da documentação e a situação migratória no país não podem ser motivo para negativa de matrícula, se indicam prazos e procedimentos para que o pleiteante seja matriculado e adequadamente enquadrado em seriação correspondente aos seus conhecimentos pregressos e faixa etária, estabelecendo que a matrícula na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental obedece apenas ao critério da faixa etária do indivíduo, e para as outras etapas indicando o procedimento de Avaliação/Classificação:

Art. 30 Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de Avaliação/Classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer nível, ano escolar, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 1º O processo de Avaliação/Classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

§ 2º A Classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por:

I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem;

II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante; e

III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares da Educação Básica.

Se organizarmos uma espécie de linha do tempo desta legislação específica, observamos um continuum de garantia de direito à educação com Lei da Migração (2017) – Resolução nº1 CNE/CEB (2020) – Deliberação CME/Corumbá nº564 (2022) – Resolução SEMED/Corumbá nº117 (2025). Com um intervalo médio de 2,5 anos entre as publicações e com as mudanças políticas nos governos federal e municipal de

Corumbá, podemos sinalizar para uma preocupação da Prefeitura de Corumbá, através de sua Secretaria de Educação, com os estudantes migrantes no que diz respeito a garantir suporte legal para que possam ter acesso ao sistema escolar e se matricular sem maiores entraves, considerando e aplicando as normativas federais. Entretanto, o direito a educação não pode se limitar à matrícula, como temos dito e tentaremos discutir a seguir.

3 DIREITO DE APRENDER E COMPLETAR OS ESTUDOS

Corumbá/MS é um município com mais de 96 mil habitantes (IBGE, 2022) e que no ano de 2024 contava com quase 14 mil estudantes matriculados na rede pública municipal (INEP, 2024) Ainda que o quadro 1 possa indicar - proporcionalmente ao total de matrículas - quantidade relativamente pequena de migrantes internacionais matriculados na rede pública municipal, Corumbá é um município que historicamente recebe migrantes na rede de ensino, assim, a existência de normativa municipal específica é uma forma de garantir aos estudantes seus direitos, ao mesmo tempo em que dá aos servidores públicos municipais amparo para efetivação da matrícula em situações diferenciadas.

Por ser uma cidade fronteiriça, há matrícula de estudantes que nasceram no Brasil, possuem a documentação brasileira, porém viveram na Bolívia e retornam para estudar, ou ainda que seguem morando em Puerto Quijarro e Puerto Suarez e cruzam o limite internacional constantemente para estudar, estabelecendo pendularidade. Esse quantitativo de estudantes que falam espanhol e vivem/viveram a primeira infância na Bolívia, estando, portanto, lá aculturados, não pode ser desconsiderado. Ainda que não tenhamos dados oficiais, pesquisas anteriores sinalizam que esse é um número expressivo no quantitativo de matrículas de parte das escolas:

[...] alguns professores indicam turmas em que a metade dos estudantes é fluente em espanhol, sendo recorrente a indicação de falantes de espanhol em diversas turmas das escolas. Na escola da região central, 8 das 18 turmas possuem alunos com fluência espanhola, já na escola próxima à linha de fronteira, esse número sobe para 20 das 39 turmas (Tavnao; Santos; Amaral; Martinez, 2024, p. 131).

A fluência de espanhol e a aculturação boliviana nos levam a pensar em um número importante de crianças, jovens e adultos – sejam migrantes residentes ou pendulares - que podem não estar conseguindo atingir seu potencial de aprendizagem por

dificuldades de comunicação, de compreensão do que lhes é falado, por não conseguirem se expressar e serem compreendidos, mas também por terem dificuldade de dar significado para o que lhes é apresentado, dada a falta de co-relação entre o apresentado e seus conhecimentos culturais progressos (Oliveira, 2002), como indicam os professores:

P12. observo que o idioma em alguns momentos dificulta. Mas, no contexto geral, essa dificuldade é superada pela interação e apoio entre colegas e professores.

P17. sim, percebo que os alunos tem dificuldade em entender... com certeza necessitariam de aulas de português para melhorar a interpretação e aprendizagem.

P25. a barreira inicial é a comunicação! Tem muita dificuldade com a linguagem, tanto falada quanto escrita. Há necessidade pelo menos de tradução de coisas simples, como porta, quadro, etc ... talvez uma professora bilíngue, ou aulas no contraturno para essa clientela específica, com professor ensinando português

Todos os professores e gestores participantes relataram essa dificuldade com o idioma como o problema primeiro a ser resolvido. E isso de ambos lados. Tanto os estudantes precisam de apoio linguístico para superar essa etapa inicial de contato com o novo idioma e uma nova cultura; quanto professores e gestores pedem por soluções:

G3. Dava pra resolver isso! Era só usar os próprios professores de espanhol que ela [a Secretaria de Educação] tem pra ensinar a gente o básico! Não precisa muito! Eu falo espanhol, eu morei na Bolívia muitos anos então tenho muita facilidade, falo bem.... e eu sei que dá pra fazer uma coisa simples de ensinar o básico, as palavras básicas, do nosso dia-dia... eu já pedi e falam que não tem como encaixar... claro que tem, dá pra fazer no contraturno....

A proposta deste gestor seria organizar grupos de professores e gestores interessados para que os próprios professores de espanhol - que a REME já tem pois há escolas na rede que oferecem, além de Inglês o Espanhol como língua estrangeira (Tavano; Santos; Amaral; Martinez, 2024) – ensinassem os princípios básicos da língua para que a comunicação pudesse facilitada, em especial à chegada dos estudantes, pois, com o tempo, o próprio estudante iria desenvolvendo suas formas de comunicação. Entretanto, não localizamos iniciativas de ofertas como essa pelos órgãos competentes, tampouco movimento dos professores e gestores no sentido de organizar essa demanda nas próprias escolas. Todavia, o que pudemos observar é que algumas das escolas que participaram desta pesquisa já possuem a oferta da disciplina de Espanhol, e as queixas quanto às dificuldades de comunicação permanecem até que o estudante aprenda o português:

P1. o professor precisa entender o básico na língua espanhola, ou pedir auxílio a algum aluno ou professor que fale ou entenda espanhol. E os alunos precisam aprender e adquirir nosso idioma, afinal eles estão no Brasil mas não falam português! Não pode isso!

P6. os alunos tem que utilizar nossa língua como segundo idioma e praticar em casa... precisam de mais diálogo, ensino do português, engajamento das famílias, só a gente não consegue sozinho

P14. muitas das vezes eles tem irmãos ou parentes na mesma sala, ficando melhor a comunicação ... ou colocamos com alunos que tem boa oralidade, daí resolve

G3. O problema é que eles falam espanhol o tempo todo! Em casa, com os outros aqui na escola, na hora da saída, tão tudo lá falando, falando! Daí fica difícil deles aprenderem o português!

Parte reconhecendo a necessidade do próprio aprendizado, parte culpabilizando os estudantes e familiares, a solução sempre perpassa pela capacidade de comunicação, e, muitas das vezes, essa comunicação se dá de forma indireta, com uso de um terceiro na relação pedagógica. Ao indicar a busca por um professor que fale, e, na maioria das vezes, um colega de classe que tenha fluência bilíngue, parte da mediação pedagógica é terceirizada, criando um ruído extra a essa comunicação já complicada.

Considerando esse contexto, os professores e gestores foram questionados sobre as políticas municipais de ensino-aprendizagem e oferta de formação continuada para a atuação junto a esse público. As respostas, unânimes, são de negativa de existência dessas ações:

P07: não conheço se elas existem eu não conheço e olha, acho que ninguém aqui conhece!

P14: nunca vi tais orientações, e estou aqui faz tempo, hein!

P22: Não tenho conhecimento de tal amparo... Quando eles [os estudantes migrantes] enfrentam dificuldades de aprendizagem, procuramos dar suporte para que tais dificuldades sejam sanadas. Nós mesmos buscamos, pedimos ajuda pra um outro professor, pra um aluno que fale espanhol, mas a Secretaria [Municipal de Educação] mesmo nunca vi....

P 31. seria necessário formações específicas, pois somos país fronteiraço! Ninguém nunca falou nada, nem na faculdade nem na escola de como fazer pra ensinar esses alunos!

As respostas tem sempre com a mesma tônica: não há conhecimento de orientações ou ações que a Secretaria Municipal de Educação desenvolva voltadas para a aprendizagem desse grupo de estudantes, quando estes apresentam necessidades específicas, tampouco voltadas às dificuldades de compreensão da língua portuguesa pelos estudantes ou da língua espanhola pelos professores. O mesmo questionamento realizado aos gestores nos faz refletir além da ausência pois há sinalização de um deslocamento da responsabilidade:

G2: o professor deve trabalhar mais diretamente com esse aluno, dando atividades diferenciadas...

G5: os professores procuram sanar essas dificuldades, eles mesmos vão dando um jeito, vão pedindo ajuda aqui, ali e vão resolvendo. Segue o fluxo... porque se depender da Secretaria não tem nada mesmo...

A sinalização se faz voltada à função precípua dos professores de resolverem as dificuldades de aprendizagem e não deixar nenhum estudante desatendido, deixando entrever certa culpabilização por não cumprir suas responsabilidades. Ainda que G5 cite claramente a ausência de assistência do órgão superior, não desobriga o professor de resolver o problema. Concordamos que é função do professor atender seus estudantes, proporcionando-lhe as melhores experiências formativas possíveis. Contudo, é importante que se distinga que esta responsabilidade não é apenas dele, uma vez que o estudante não é exclusividade desse docente, ele é um estudante da Rede e como tal precisa ser entendido e atendido. Tal qual todos os estudantes são responsabilidade do professor e da gestão escolar e educacional, os migrantes internacionais também o são e devem ser olhados a partir de seus potenciais e especificidades.

Não podemos deixar de notar a ausência de sinalização de formação específica para o processo de aprendizagem desse grupo de discentes, que também está sinalizado nas falas dos professores. Não apenas ser capaz de se comunicar com os estudantes através da aprendizagem de um espanhol básico, mas também ter condições metodológicas, conceituais, pedagógicas amplas de proporcionar a aprendizagem, pois o aparelhamento teórico-conceitual desses docentes está falhando no atendimento destas especificidades educacionais. Quando P31 alerta para a condição fronteiriça de nosso País, está chamando a atenção para a ausência de práticas pedagógicas na escola, mas também na formação inicial, nos cursos de licenciatura que formam os professores para atuação nesses contextos sem discussão alguma sobre a temática. Não é parte do escopo deste texto, porém, pesquisa realizada por Tavano e Gonçalves (2023) sinalizou a quase ausência de discussão da realidade fronteiriça migratória nos cursos de formação de professores ofertados na cidade de Corumbá pela Universidade pública mais antiga da região.

Da mesma forma, quando G5 fala “segue o fluxo”, não podemos deixar de recuperar a fala de Candau (2010, p. 15) ao denunciar o “caráter homogeneizador e monocultural” das escolas, pois o que está subsumido nesse fluxo é o enquadramento do estudante migrante o quanto antes no padrão, homogeneizando expectativas, docilizando

corpos (Foucault, 2014). Essa dimensão de docilização também está presente na fala de G3. “O problema é que eles falam espanhol o tempo todo!”, indicando a subversão desses estudantes que não se rendem à homogeneização, não se submetem à disciplinarização e controle pelas práticas escolares sobre seus corpos, seus pensamentos e sua cultura. Não se deixam subjugar e ainda manifestam essa rebeldia ao seguir falando em espanhol, mesmo que com o tempo o façam apenas entre eles, criando um nicho de subversivos que rapidamente é designado como “eles”, “os estrangeiros”, “os bolivianinhos”, reforçando estereótipos xenofóbicos e comprometendo a interação para aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos distinguir o direito à educação a partir da situação específica de uma Rede Municipal de cidade fronteiriça, a cidade de Corumbá em suas fronteiras com a Bolívia.

Ao percorrer o arcabouço legal de garantia à educação, acabamos por concluir que esse direito é muito traduzido como direito de acesso, de se matricular nas escolas públicas em qualquer etapa da escolarização obrigatória. A legislação rompe com um processo excludente e hierarquizante que colocava migrantes em categorias diferentes, eliminando a segmentação que definia que apenas os indivíduos documentados acessariam a educação, para criar uma condição única de não discriminação do status migratório para garantir o direito à matrícula em qualquer situação documental. E não apenas o registro no sistema de matrículas, mas também o posicionamento em etapa coerente com a idade e/ou conhecimentos pregressos através de avaliação realizada na língua do migrante. Ao terem sua situação de matrícula regularizada e o posicionamento educacional definido, abre-se a oportunidade a esse grupo de estudantes terem acesso às políticas educacionais que todos os outros estudantes também, tem, como material escolar, alimentação, uniforme escolar, entre outras, condição importante para que a permanência dele no sistema educacional se mantenha.

Entretanto, o direito à educação, constitucionalmente assegurado e reforçado pela Lei da Migração não se mostra completo, pois, não está assegurado o direito a aprendizagem total. Quando analisamos as ações e práticas relacionadas a estes estudantes desenvolvidas na Rede Municipal de Corumbá, os relatos são de dificuldade de comunicação, pois predomina enormemente os migrantes hispano-falantes e há

ausência de professores e gestores capazes de estabelecer a comunicação básica com estes por não saberem o idioma espanhol, e por não existirem propostas do órgão central para sanear essa situação, que é historicamente reconhecida como presente nas escolas municipais.

Assim, a aprendizagem *per si* não está assegurada, pois as condições de estudantes e professores compreenderem e serem compreendidos está falha por ausência de conhecimento linguístico e cultural específico. Com a falta de apoio central, professores e gestores buscam alternativas que acabam por afastar os estudantes de si, ao terceirizarem a relação pedagógica por situação extrema. O que lhes é facultado, ao invés de políticas de acolhimento e respeito por suas necessidades para real inclusão, é a benevolência pessoal de professores e gestores que se desdobram para suprir essa falta e buscam, individualmente, soluções para inclusão real.

Ainda que o direito a educação esteja muito vinculado ao acesso, à matrícula, é inegável tratar-se de sinalização importante na garantia desse direito social das crianças, jovens e adultos migrantes internacionais. Entretanto, não podemos deixar de problematizar que o direito à educação não pode se limitar ao acesso e deve ser diariamente construído e aprofundado, garantindo que esse grupo de estudantes, que já enfrentam diversas vulnerabilidades, tenham assegurada a totalidade da educação, com respeito e soluções para suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed, 5 reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em <Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br)>. Acesso em 29 de set. 2024.

BRASIL. LEI nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/trabalho-estrangeiro/nova-legislacao/item/download/LEI%20N%C2%BA%2013.445,%20DE%2024%20DE%20MAIO%20DE%202017.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2025.

BRASIL. LEI nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Leis%20e%20decretos%20-%20legisla%C3%A7%C3%A3o/LEI%20N%C2%BA%2013.445,%20DE%2024%20DE%20MAIO%20DE%202017.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de abril de 2025.

BRASIL. LEI nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 de setembro de 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (CME/CORUMBÁ). Deliberação n.º 564/2022/CME de 09 de agosto de 2022. Dispõe sobre a matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Corumbá - MS. Diário Oficial do Município de Corumbá. Mato Grosso do Sul. Ano XI, Edição Nº 2.472, quinta-feira, 11 de Agosto de 2022. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/legislacao/corumba/detalhes/12942>. Acesso em 22 de abril de 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CNE/CEB). Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de abril de 2025.

DATAMIGRA. SISMIGRA REGISTRO – Sistema de Registro Nacional Migratório 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>. Acesso em 16 de abril de 2025.

EGUES, Laiz Nascimento; TAVANO, Patricia Teixeira. Xenofobia no ambiente escolar e as escolas públicas municipais de Corumbá – MS. Revista GeoPantanal. V. 19, n. 36, p. 97-112, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/21424>. Acesso em 22 de abril de 2025.

FERNANDES, Reynaldo. Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão? São Paulo: Universidade de São Paulo/Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ensino_medio-

como_aumentar_a_atratividade_e_evitar_a_evasao.pdf. Acesso em 09 de junho de 2024.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PAINEL PNAD-Contínua Educação 2023. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em 03 de abril de 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (OIM). World migration report - 2024. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2024-05/world-migration-report-2024.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2025.

MARINUCCI, Roberto. A educação no contexto da mobilidade internacional e das políticas migratórias. REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 31, n. 69, p. 7–14, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/fRWtD8DkzZDbZ5PnXNqXHsx/?lang=pt>. Acesso em 23 de abril de 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de abril de 2025.

OBSERVATÓRIO FRONTEIRIÇO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (MIGRAFRON). Anuário das migrações internacionais Corumbá/MS - 2022. Disponível em: <https://migrafron.ufms.br/files/2023/06/ANUARIO-DAS-MIGRACOES-INTERNACIONAIS-EM-CORUMBA.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2024

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; ALMEIDA, Renata Papa de; AGUILAR, Mabel Saib. Presença de migrantes internacionais na educação e na assistência social em fronteira. Revista Pra Onde!?, v. 13, n. 2, p. 61-74, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/100086/56644> . Acesso em: 07.07.2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4 ed (9 reimp). São Paulo: Scipione, 2002.

PÉREZ GOMEZ, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José GIMENO; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed, reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (SEMED/CORUMBÁ). Resolução/SEMED n. 117 de 21 de março de 2025. Dispõe

sobre o Regime Escolar da Rede Municipal de Ensino do Município de Corumbá-MS, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Corumbá. Mato Grosso do Sul. Ano XIII. Edição Nº 3.111, quarta-feira, 09 de Abril de 2025. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/>. Acesso em 22 de abril de 2025.

TAVANO, Patricia Teixeira; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Contexto migratório internacional e educação escolar fronteiriça: discussão acerca de estudos acadêmicos strictu sensu. Revista Interdisciplinas de Mobilidade Humana-REMUH. V. 32, p. e321843, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/5bZWFFYHfHk3jQMKTwVpK5d/?lang=pt#>. Acesso em 22 de abril de 2025.

TAVANO, Patricia Teixeira; SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos; AMARAL, Laura Helena dos Santos; MARTINEZ, Flávia Wegrzyn Magrinelli. Educar em fronteiras internacionais: demandas e encaminhamentos do sistema público municipal de Corumbá/Mato Grosso do Sul. Revista Tempo do Mundo. N. 35, p. 119-145, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/583>. Acesso em 21 de abril de 2025.

TOMAŠEVSKI, Katarina. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Gothenburg: Novum Grafiska AB. 2001. (Right to education primers no. 3). Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf. Acesso em 09 de junho de 2024.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 255-290.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Tavano, P. T., & Oliveira, M. A. M. de. (2026). GARANTIA DE MATRÍCULA COMO DIREITO A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA. *Veredas Do Direito*, 23, e235324. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5324>