

Dossiê**Da “rebeldia criativa” da fronteira: experiências no cotidiano escolar e na migração para estudos**

Patricia Texeira Tavano, Marco Aurélio Machado de Oliveira e Mariana Vaca Conde

Patricia Texeira Tavano

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
Corumbá, MS, Brasil
E-mail: patricia.tavano@ufms.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3145-7818>

Marco Aurélio Machado de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
Corumbá, MS, Brasil
E-mail: marco.oliveira@ufms.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3749-6030>

Mariana Vaca Conde

Secretaria Municipal de Educação de Corumbá –
Corumbá, MS, Brasil
E-mail: mariana.conde.777@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4178-0827>

Artigo recebido em 28 de março de 2025 e aprovado para publicação em 09 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.42.10591>

Resumo: Entendendo a fronteira como um sistema complexo, paradoxal, detentora de uma dinâmica própria, marcada por uma confluência/divergência de práticas que se modificam com a circulação e as relações estabelecidas, este artigo olha para a realidade fronteiriça Brasil/Bolívia, com foco nos deslocamentos empreendidos para os estudos na cidade de Corumbá (MS), buscando ampliar a discussão acerca da pendularidade no sistema educacional. Trata-se de pesquisa qualitativa baseada em duas fontes de dados: registros de matrícula da Secretaria de Educação de Corumbá; e entrevista semiestruturada com professores e gestores das escolas públicas municipais. Concluímos que, em meio a uma tessitura fronteiriça complexa e subjetiva, crianças circulam em busca de melhores condições de vida, enfrentando constrangimentos para que se enquadrem numa perspectiva social que não significa o mesmo para todos, expondo as estratégias familiares para educação de seus filhos.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; fronteira; migração para estudos.

From the “creative rebellion” of the border: experiences in everyday school life and migration for studies

Abstract: Understanding the border as a complex and paradoxical system, endowed with its own dynamics and marked by the confluence and divergence of practices that shift with mobility and the relationships established, this article examines the Brazil–Bolivia border, focusing on the cross-border movements undertaken for schooling in the city of Corumbá (MS). The study seeks to broaden the discussion on pendular mobility within the educational system. It is a qualitative research project based on two sources of data: enrollment records from the Corumbá Municipal Department of Education and semi-structured interviews with teachers and managers of municipal public schools. We conclude that, within a complex and subjective border fabric, children circulate in search of better living conditions, facing constraints that aim to fit them into a social framework that does not hold the same meaning for everyone, thereby revealing the strategies families employ to ensure their children’s education.

Keywords: Everyday school life; border; migration for studies.

De la “rebelión creativa” de la frontera: experiencias en la vida cotidiana escolar y migración para los estudios

Resumen: Entendiendo la frontera como un sistema complejo y paradójico, dotado de una dinámica propia y marcado por la confluencia y divergencia de prácticas que se transforman con la movilidad y las relaciones que se establecen, este artículo analiza la realidad de la frontera Brasil–Bolivia, centrándose en los desplazamientos emprendidos para estudiar en la ciudad de Corumbá (MS). El estudio busca ampliar la discusión sobre la movilidad pendular en el sistema educativo. Se trata de una investigación cualitativa basada en dos fuentes de datos: los registros de matrícula de la Secretaría Municipal de Educación de Corumbá y entrevistas semiestructuradas con profesores y gestores de escuelas públicas municipales. Concluimos que, en medio de un tejido fronterizo complejo y subjetivo, los niños se desplazan en busca de mejores condiciones de vida, enfrentando limitaciones para adecuarse a una perspectiva social que no significa lo mismo para todos, lo que revela las estrategias familiares orientadas a la educación de sus hijos.

Palabras clave: Vida cotidiana escolar; frontera; migración por estudios.

Introdução

Nas cidades localizadas em fronteiras internacionais, encontramos uma tipificação migratória importante e significativa, que modifica seu cotidiano propondo arranjos e relações distintivas e até mesmo organizativas. A migração pendular se dá como “um deslocamento rotineiro e diário da população” (Araújo; Conceição; Carvalho, 2015, p. 149), sem que haja mudança de domicílio desses indivíduos, e, ainda que não seja exclusiva de cidades em fronteiras internacionais, ela ganha contornos específicos nesses espaços-tempos já que se trata de circulação entre territórios nacionais distintos, com políticas e legislações, usos e costumes, línguas e culturas próprias.

Esta forma de deslocamento de indivíduos e grupos se nutre da proximidade geográfica dos países e das possibilidades de trânsito através dos postos de fronteira, facilitados exatamente por essa vizinhança. Em algumas localidades, esse contato se dá através de um rio, como é o caso da cidade brasileira Guajará-Mirim com a boliviana Guayará-Mirim; em outros, há uma ponte, como a tríplice fronteira entre Foz do Iguaçu (BR) – Ciudad del Este (PY) – Puerto Iguazu (AR); outras ainda possuem apenas uma rua, como o caso de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). De qualquer forma, seja mais ou menos difícil de se fazer a travessia, mais ou menos burocrático esse tráfego, ele é peculiar nesses locais ao permitir que pessoas os cruzem de maneira recorrente.

Esse movimento pode ser relacionado às mudanças da “economia e da sociedade, que permitem que se enumerem as deficiências ou ausências de algo que pode constituir-se de necessidades espirituais ou materiais, definidas por valores imperantes na estrutura social vigente” (Jardim, 2011, p. 64). Assim, a pendularidade pode se dar pela busca de satisfazer necessidades que não podem ser supridas nos países de origem, levando os indivíduos e grupos a migrarem regularmente para “o outro lado”, mas também possui um elemento sócio-histórico-cultural importante, visto que as necessidades das populações são diferenciadas conforme a época, o regime político, a situação econômica e o papel que cada indivíduo cumpre em sua sociedade. Essas necessidades são das mais diversas origens, e Oliveira, Correia e Oliveira (2017, p. 95) sinalizam para uma característica preocupante que se impõe à migração pendular, ao indicar que essa situação migratória acaba por proporcionar “sujeitos excluídos de políticas sociais em ambos os países”. Ou seja, ao circular entre os países em busca do que lhes falta, acabam por explicitar e reforçar suas fragilidades, colocando-se em situações de vulnerabilidade em ambos, posto que em muitas das situações acabam se submetendo a situações de irregularidade, ou até mesmo de ilegalidade (no sentido de não ter amparo legal suficiente), em especial quando a migração se dá para trabalho, o que os impinge subempregos, ausência de registro e seguridade trabalhista.

Conte (2024, p. 350) discute que o trabalho, a educação e a saúde são os maiores promovedores desse movimento populacional entre os países, problematizando que “as pessoas em mobilidade fazem parte da dinâmica marcada pela crise do trabalho e tornam-se excedentes diante da lógica estabelecida em ordem global”, sinalizando para a necessidade de construir políticas públicas específicas para essas recorrências de deslocamento, de modo a não apenas se concentrar na proteção dos territórios nacionais, mas para dar condições dignas para os migrantes mais vulneráveis, protegendo-os da lógica exploradora do capital.

Esses indivíduos vulneráveis circulam pelo limite territorial, recompondo ininterruptamente o cotidiano fronteiriço. Se entendermos cotidiano como um fazer contínuo de apropriação/expropriação/reapropriação dos espaços pelos indivíduos e comunidades que ali se inserem (Certeau, 1994), consideremos que a pendularidade traz impactos nesse cotidiano das cidades envolvidas. Seja a cidade donde saem ou aonde chegam, esse contingente de pessoas exige a adaptação dos espaços-tempos, seja por conta das diversas línguas em uso, das culturas distintas que devem ser entendidas e respeitadas, da adaptação no câmbio da moeda local, entre tantos outros ajustes, acertos e estratégias de sobrevivência.

Ainda, o cotidiano precisa ser entendido enquanto “campos de luta, nos quais o poder [...] está sempre sendo contestado e disputado [em uma] multiplicidade de modos de existência e de conhecimentos” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 85), o que nos leva a refletir sobre as condições concretas desses sujeitos que circulam no espaço fronteiriço na condição de pendulares, que tem multiplicado o espaço de relações e de exercício de poder a cada circulação, tendo impactos sobre a construção/reconstrução de sua subjetividade, visto que em um curto espaço-tempo ele sofre uma inversão em seu papel social: ora migrante, ora nativo, ora emigrante, ora imigrante.

Este artigo parte da pesquisa “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 Sul¹, e busca ampliar a discussão acerca da pendularidade no sistema educacional, voltado para a cidade fronteiriça de Corumbá, no Mato Grosso do Sul. A pesquisa teve cunho qualitativo, baseado em duas fontes de dados: os registros de matrícula da Secretaria de Educação de Corumbá organizados em relatórios gerados pelo Sistema de Gestão de Escrituração Escolar – TAGNOS; e uma entrevista semiestruturada com professores e gestores das escolas públicas municipais.

A Rede Pública Municipal de Corumbá (REME) oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental até o 8º ano, 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 oito com base na presença de estudantes migrantes internacionais matriculados em todos os anos do intervalo da pesquisa, de 2014 a 2024. Esse intervalo de tempo refere-se ao período que existe abastecimento de dados no TAGNOS, pois, esse sistema de registro entrou em utilização para a matrícula do ano de 2014.

Das oito escolas selecionadas e convidadas a participar, cinco aceitaram, perfazendo um total de cinco gestores e 32 professores voluntários que responderam à entrevista. De modo a reduzir as possibilidades de identificação dos entrevistados e das escolas participantes, substituímos o nome por sigla que o identifica como professor (P) e gestor (G) e não indicaremos a localização das escolas na

¹ Pesquisa registrada no Comitê de Ética e Pesquisa sob CAAE 76024423.6.0000.0021, e aprovada pelo Parecer n. 6.789.002.

cidade. Também optamos por utilizar o artigo masculino para referirmo-nos a todos os sujeitos, intentando garantir maior confidencialidade.

Limites, fronteiras, sujeitos, escola

Ainda que o termo fronteira seja polissêmico e envolva uma diversidade de designações, trataremos aqui da fronteira internacional, constituída entre dois ou mais países, posicionando-nos ao lado de Machado (1998), que discute a necessidade de se distinguir o que se entende por fronteira e limite. Para a autora, o limite é uma linha divisória, inicial/terminal dos territórios nacionais, é um traço que delimita onde começam e terminam os países envolvidos, podendo ser representado por elementos naturais, como rios, montanhas, ou ser definido por tratados internacionais, expansionismos coloniais, entre outros movimentos políticos. Traçado em um mapa, pertence ao Estado e por ele é legislado e, sobretudo, vigiado. Contudo, a fronteira, ainda que possa comportar o limite, representa uma subjetividade territorial, é relacional e manifestadamente construída/reconstruída no exercício do poder, pertencendo às pessoas que ali vivem.

Para os antigos gregos, a fronteira era um local reconhecido como sendo “o limite a partir do qual começam os outros [...] a partir do qual os outros passam a existir para nós” (Veiga-Neto, 2002, p. 167), incutindo a dimensão relacional, ao indicar a fronteira como o local de reconhecimento do outro, da existência de outras pessoas, outras culturas, outras expectativas, sendo que esse poderia ser um local de tensões, já que ali “começam os outros”. Portanto, ao contrário do limite que se define claramente, a fronteira “não é uma ‘coisa’ (por exemplo, um muro, uma cerca ou uma ponte), mas sim ‘uma relação social mediada pelas coisas’. Isso significa considerar as fronteiras como instituições sociais complexas, marcadas por tensões que se desenvolvem entre práticas de ‘fortalecimento’ e práticas de ‘atravessamento’” (Mezzadra, 2015, p. 20).

Entendendo a fronteira como algo paradoxal e processual (Raffestin, 2005), detentora de uma dinâmica própria, marcada por uma confluência/divergência de práticas que se modificam com a circulação e as relações estabelecidas, configurando-se num sistema complexo que “compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios [...] [mas que] não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados” (Morin, 2015, p. 35).

A fronteira é um desdobrar e redobrar, se multiplicando na própria dinâmica que constrói em seus relacionamentos, construindo uma temporalidade que “é a forma de devir e, talvez, da esperança” (Augé, 2010, p. 25), pertencendo às pessoas e não ao Estado. Ao pertencer às pessoas que ali vivem, a fronteira se constitui num cotidiano, reinventado continuamente na medida em que os indivíduos e os coletivos que ali circulam se apropriam de suas relações e exercem seu poder, imergindo e emergindo ininterruptamente nesse espaço-tempo, ressignificando não apenas seus papéis, mas também suas posições, expectativas e intenções. O que nos leva a “enxergar os movimentos dos migrantes e as experiências migratórias enquanto espaços estratégicos para a produção de subjetividade” (Mezzadra, 2015, p. 13).

Para Foucault (2014), a pessoa vai se tornando sujeito ao ser enquadrado em categorias e atribuições que lhe são impostas através das práticas e discursos do social, social esse composto pela materialização das formações discursivas que incutem regras de controle nesses indivíduos e nos coletivos. Esse sujeito é elaborado na submissão aos poderes exercidos sobre cada um, ao interagirem com outros, fazendo com que sejam constrangidos num discurso que proporciona a eles identificação e realização da sua subjetividade, assujeitando-os em relações de poder de seu grupo identitário.

Ao exercer seu poder de disciplinarizar e aculturar os sujeitos, controlando corpos e mentes, e enquadrando-os em expectativas pré-estabelecidas por setores da sociedade que não necessariamente conversam com as expectativas das próprias crianças e educadores, as escolas cumprem papel primordial na produção da subjetividade dos estudantes. Como explica Pérez Gómez (2007, p. 14):

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.

Ao disciplinarizar, vai enquadrando os indivíduos e assujeitando-os, constrangendo-os para que se encaixem no grupo social a que lhes destina, visto trabalhar com a cultura legítima (Bourdieu, 2011). Nossa escola é um produto da sociedade ocidental capitalista, meritocrática e violenta, e como tal “é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber” (Prata, 2005, p. 108-109).

A escola, através de sua cultura e da prática de seus atores sociais, reproduz o discurso vigente na sociedade na qual está inserida, e, com isso, acaba por imprimir no processo formativo dos estudantes esse discurso. A escola localizada em cidades fronteiriças também cumpre esse papel, contudo, tem em seu grupo de estudantes os migrantes que carregam consigo processos de subjetivação distintos, pois são oriundos de culturas distintas, ou de legitimações culturais diversas. Com isso, as crianças acabam por serem submetidas a constrangimentos duplos, oriundos de duas culturas: a cultura de seu país originário; e a cultura do país para onde migram.

Se, em linhas gerais, os indivíduos se tornam sujeitos no processo de socialização, a pessoa que migra sofre ao se ver defrontado com a exigência de um novo processo subjetivador no novo país, precisando se adaptar para sobreviver. Ao considerarmos aqueles que migram continuamente para estudar, estabelecendo uma migração pendular, temos de considerar que seus processos de subjetivação estão em contínuo movimento, ora devem responder aos requisitos brasileiros, ora aos requisitos bolivianos, no caso aqui em análise.

Estudar na fronteira

A fronteira aqui discutida tem no cotidiano das quatro cidades que a compõem – pelo lado brasileiro Corumbá e Ladário, e pelo lado boliviano Puerto Quijarro e Puerto Suárez – recorrência da migração binacional voltada para o estudo.

Em Puerto Quijarro, a cidade boliviana contígua a Corumbá, a Universidad Técnica Privada Cosmos (UNITEPC) – universidade privada com sede em Cochabamba e campus em sete outras cidades bolivianas – recebia, em 2022, cerca de 500 acadêmicos brasileiros matriculados nos seis períodos de seu curso de Medicina (César, 2022). Estes brasileiros não são um fenômeno isolado, visto que Cambricoli (2019) já sinalizava para cerca de 65 mil brasileiros emigrados para estudarem, especificamente Medicina na Argentina, no Paraguai e na Bolívia.

Durante a realização de Conferências Livres Nacionais preparatórias para a 2^a Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (Comigrar), entre fevereiro e março de 2024, tivemos a oportunidade de desenvolver uma roda de conversas em Corumbá com 12 brasileiros estudantes de medicina na UNITEPC. E um dos aspectos que nos chamou a atenção está relacionado à pendularidade estando domiciliados no Brasil e estudando na Bolívia. Isso reforça a nossa tese de que esse movimento migratório é uma das estratégias mais eficiente para garantir estabilidade ao movimento e sobrevivência de seus propósitos.

No Brasil, o Campus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – única universidade pública da região – também recebe estudantes internacionais. No ano de 2024, a plataforma Números UFMS (2025) registrou 6 estudantes não brasileiros matriculados, sendo um argentino e cinco bolivianos nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia, e nos bacharelados de Ciências Contábeis, Psicologia e Sistemas de Informação. O acadêmico de Pedagogia residia em Puerto Quijarro e se deslocava todos os dias para a Universidade.

Se para o Ensino Superior, a maior demanda é em território boliviano, na educação básica há uma inversão, e o maior quantitativo de matrículas de migrantes internacionais está concentrado em Corumbá, situação que pode ser ponderada na afirmação de Oliveira et al. (2017, p. 172), ao assinalarem que “a Alcadia de Puerto Quijarro estima que aproximadamente 50% de suas crianças estudantes estão matriculadas em escolas brasileiras”. Apesar de os autores não sinalizarem o método para o cálculo dessa estimativa, a percepção do Alcade é importante para dimensionarmos o fluxo de crianças que deixa a cidade para estudar no país vizinho.

Ao realizarmos um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) relativo à matrícula de estudantes migrantes internacionais nas escolas sob sua administração, encontramos os dados apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Relação total de estudantes matriculados na REME de Corumbá e total de estudantes migrantes internacionais matriculados (2014-2024)

Ano	Matrículas	
	Total da REME	Total de Migrantes
2014	15.233	27
2015	14441	37
2016	14099	51
2017	13922	59
2018	14344	85
2019	14360	97
2020	14290	105
2021	14354	108
2022	14078	127
2023	14156	149
2024	13820	155

Fonte: Adaptado de Tavano et al. (2024, p. 133), a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Ao longo dos 11 anos retratados no quadro 1, observamos que a proporção de estudantes migrantes internacionais matriculados na REME é pequena em relação à quantidade de matrículas total do sistema de ensino. Entretanto, ainda que estatisticamente seja uma porcentagem pequena, esse número representa crianças, jovens e adultos reais que estão no sistema educacional. Além disso, há importante incremento de matrículas ano após ano, saindo de um registro de 27 estudantes em 2014 para 155 estudantes em 2024.

Um dos elementos que pode contribuir com esse aumento de matrículas é o próprio aumento dos fluxos migratórios no século XXI, que refletiram, entre 2010 e 2020, no número de migrantes matriculados na Rede Básica brasileira, saindo de 41.916 matrículas em 2010 para 122.900 matrículas em 2020 (Agência Brasil, 2021). Ou sejam quase o triplo de matrículas foram realizadas no País inteiro nesse período, e é provável que se reflita no quadro 1, onde a quantidade de migrantes internacionais matriculados na REME aumentou mais de 5 vezes de 2014 a 2024.

Acreditamos que a expansão do fluxo migratório tenha parte da responsabilidade nesses números. Contudo, não podemos deixar de analisar que a garantia legal da matrícula no sistema público de ensino – já prevista na Constituição Federal de 1988 e definitivamente consolidada pela Lei da Migração (Brasil, 2017), seguido de outros instrumentos legais, como a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE, 2020) – também surtiu efeito contundente no processo de matrícula. Isso nos é sinalizado na fala do gestor da escola 2:

GE2: aqui a gente recebe muito estrangeiro que vem com indicação de outros [migrantes] que já passaram por aqui. Eles vêm lá de Santa Cruz [de la Sierra, na Bolívia] e vem bater no nosso portão pra matricular os filhos. Isso porque aqui a gente sempre deu um jeito. Mesmo sem documento da escola a gente matricula e depois pensa. O mais importante é a criança. Mas ficou mais fácil desde 2019, 2020, por aí, porque a gente teve mais lei pra se garantir e matricular. Daí agora todo mundo [refere-se às outras escolas] matricula. Só um ou outro fala que não pode, que isso, que aquilo. Mas ficou melhor agora, e aumentou muito a quantidade de boliviano nas escolas por isso! E tá certo né! Tem que estudar!

A garantia da matrícula sem a necessidade de tradução juramentada da documentação e mesmo em situações de ausência de documentação pessoal e escolar (MEC/CNE, 2020), permitiu que um maior contingente de migrantes acessasse a educação, correspondendo à necessidade social do aumento de fluxo migratório mundial.

Retomando o quadro 1, é importante que consideremos que os dados nele retratados são os registros oficiais da Secretaria de Educação de Corumbá, e referem-se a estudantes que apresentaram documentação de nacionalidade não-brasileira, ou aqueles que se declararam no ato da matrícula não-brasileiros com regularização documental posterior. Isso nos leva à prática da migração que muitas gestantes bolivianas empreendem para o nascimento de seus filhos no Brasil.

Este é um tema que merece bastante cuidado ao ser abordado, principalmente por termos tido acesso a poucos resultados de pesquisas que tratam diretamente sobre as estratégias de migrantes de países vizinhos virem parir no Brasil. Um deles foi desenvolvido por Farias (2022), onde mulheres de distintas nacionalidades e tipologias migratórias relataram suas experiências de terem seus filhos em Corumbá. Dentre elas, as bolivianas merecem destaque por relatarem as estratégias familiares desde a decisão em dar à luz no Brasil até a realização dos registros cartoriais. Isso denota que essas crianças, filhas de bolivianos residentes na Bolívia, nascidas em território brasileiro, estão designadas a serem emigrantes desde o seu nascimento. Esse cotidiano das populações de fronteira é melhor entendido a partir das palavras de Oliveira (2015, p. 124), onde afirma que a fronteira “colocada sob os auspícios da rebeldia criativa desqualifica qualquer acomodação e extrapola a condição de ser um conceito, se aproximando da posição de ser uma experiência”.

Assim, essa criança gestada numa família boliviana será brasileira de nascimento. Contudo isso não lhe tira a cultura, a língua, as vivências e a identidade boliviana, ainda mais porque a família retorna à sua cidade de origem após o parto. Quando esse indivíduo chega à idade escolar, é matriculado em uma escola corumbaense e aparecerá no sistema de registro escolar como brasileiro, pois é apresentada a certidão de nascimento brasileira, não sendo computado nos dados que compõem o quadro 1. A fala do gestor da escola 4 dá conta dessa situação:

GE4. Aqui em Corumbá tem muito da mulher, na hora do parto vir pra cá pra ter o filho aqui, sabe! Elas falam que é melhor pros filhos, porque daí eles tem a certidão de brasileiro e podem estudar aqui, passar no médico aqui! Muitas delas, inclusive aconteceu isso com elas, a mãe delas veio e teve elas aqui! Daí elas recebem bolsa família, passam no médico, dentista, serviço social, tudo por aqui, porque lá não tem nada disso! Lá tudo é pago, é muito caro, então elas vêm pra cá e fazem essas coisas, né! Vão se virando! E a gente vai falar o que? A gente sabe disso, mas vai tirar a criança da escola?

Crianças nascidas no Brasil por uma contingência fronteiriça de busca de melhores condições de vida e de melhor atendimento nos serviços básicos. Essa é a realidade que se retrata na fala do gestor, e que pode ajudar a explicar o quadro 2.

Tabela 1: Relação de estudantes migrantes internacionais por escola participante para o ano de 2024

Escola Participante	Registrados no TAGNOS	Indicados pelos professores	Reconhecidos como pendulares pelos professores
E1	48	180	42
E2	28	20	4
E3	8	17	11
E4	8	3	0
E5	9	2	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao entrevistarmos os professores das escolas municipais e perguntarmos sobre a presença de migrantes em suas turmas, os relatos não correspondem aos números do Sistema TAGNOS, como a tabela 1 demonstra. Chama-nos a atenção que as escolas 1 e 3 tem indicação pelo professor de maior quantidade de migrantes do que o registrado no Sistema: em E1, o registro de estudantes migrantes internacionais da SEMED indica 48 indivíduos no ano de 2024 e os professores relatam encontrar em suas salas de aula 180 migrantes; já na E3 são 8 registrados para 17 identificados pelos professores.

Ao questionar o motivo que os fazem identificar um estudante como migrante, os docentes são unâimes em indicar a fluência no idioma espanhol, que foi categorizada de três formas por eles: estudantes que não falam português e se comunicam apenas em espanhol; falam pouco português e se comunicam perfeitamente em espanhol; falam português relativamente bem e são fluentes em espanhol. Essa identificação nos reporta, por exemplo, à questão da migração para parto, pois essas crianças são de cultura boliviana ainda que de documentação brasileira, por isso a fluência do espanhol aparece com tanta força. Mas não apenas isso.

Parte desses estudantes hispano-falantes identificados pelos professores como migrantes seguem morando na Bolívia, e circulam pelo limite diariamente para estudar. Isso é retratado no quadro 2 ao questionarmos sobre os estudantes reconhecidos como pendulares pelos docentes. Nas escolas 4 e 5, não houve reconhecimento de estudantes pendulares, mas nas escolas 1, 2 e 3 todos os professores relataram sua presença. Aqui não é percepção do docente, como no caso da quantidade de migrantes, é conhecimento de suas turmas efetivamente, pois os professores indicaram nominalmente os estudantes que residem na Bolívia, informando, inclusive, o local de seus domicílios, seja em Puerto Quijarro, Puerto Suárez, Arroyo Concepción e assentamentos no país vizinho.

Ainda que não possamos trabalhar os dados da tabela 2 como representações estatísticas, podemos sinalizar que na escola 1, quase 24% dos estudantes indicados como migrantes pelos professores são pendulares. Essa proporção aumenta para quase 65% na escola 3 e atinge cerca de 20% dos migrantes identificados na escola 2. Ou seja, quando o Alcade de Puerto Quijarro sinalizava, em 2017, para 50% de suas crianças em idade escolar estarem estudando em Corumbá, esses dados da pendularidade do quadro 2 nos fazem refletir o quanto a estimativa dele se aproximou ou não da realidade. Considerando que esse quadro é um recorte bem pontual – com dados levantados com professores voluntários que representam cerca de 13% da totalidade de professores que lecionam nas escolas

participantes – aventamos a possibilidade de encontrarmos um número maior de pendulares nas escolas se a totalidade de professores participassem, haja visto a fala do gestor da escola 1:

Olha, aqui tem tanto aluno estrangeiro que eu nem sei te dizer quantos são! Tem um registro na secretaria [refere-se à Secretaria de Educação de Corumbá], mas isso são só aqueles que moram em Corumbá! Lá não tá registrado quem mora na Bolívia e vem todo dia pra cá pra estudar! Você precisava ver isso aqui na pandemia! Fechou a fronteira, não tinha como, os alunos não chegavam! A gente ia até lá no posto [da polícia federal na fronteira] e ficava distribuindo as folhinhas pra eles! Um monte de pai de aluno pegando as folhinhas! E quando fecha a fronteira, porque toda hora eles fecham, né! A escola fica vazia, porque nem todos conseguem passar pelas cabriteiras! Tem turma aqui que todo mundo fala espanhol, e a maioria mora lá! Tem mais aluno boliviano que brasileiro aqui! (GE1, *Entrevista*, 2024).

Esses estudantes pendulares são de difícil quantificação e qualificação. Note-se que a efetivação da matrícula na rede pública exige a apresentação de um comprovante de residência, documento esse que os estudantes moradores da Bolívia não teriam. Isso desencadeia mais uma estratégia migratória como os gestores das escolas 2 e 5 relatam:

Então.... é que é difícil a gente saber quem mora mesmo aqui ou não.... os professores vão descobrindo aos poucos.... os aluninhos falam espanhol, tem tudo de bolivianinho, mas apresentam comprovante de residência daqui [de Corumbá], né! Eles dão um jeito e conseguem, mesmo morando lá [na Bolívia]! Tem gente que “aluga” [faz sinal de aspas com as mãos] uma conta de água, de luz, e assim vai ... e daí tem aqueles que tem documento brasileiro, então a gente tem muita dificuldade de saber onde moram, como vêm pra escola todo dia... isso a gente vai descobrindo aos poucos, conquistando a confiança, porque eles são meio desconfiados, né! (GE2, *Entrevista*, 2024).

tem dois tipos: tem aqueles que arrumam o documento daqui e moram lá, mas nasceram lá. Esse o sistema registra como estrangeiro porque nasceu lá... a certidão é de lá... mas tem aquele que nasceu aqui e mora lá, e também arruma o documento daqui... daí esse não aparece [no TAGNOS], ele some... (GE5, *Entrevista*, 2024).

A estratégia de conseguir um comprovante de residência para efetivar a matrícula em escola brasileira e continuar residindo no país vizinho também é relatada por outros entrevistados, selecionamos apenas estes para não sobrecarregar o texto. Alguns são mais severos e criticam fortemente a estratégia, outros apenas a relatam como algo comum, mas fato é que se trata de uma estratégia de sobrevivência fronteiriça, tal qual a migração para o porto. As famílias buscam melhores condições de vida para seus filhos, e para isso lançam mão de recursos que podem ser considerados por alguns como ilegais, mas que refletem a ausência de políticas públicas específicas para o espaço-tempo fronteiriço, que deem conta da complexidade desse emaranhado de relações e ressignificações do cotidiano.

Isso fica claro ao ouvirmos a justificativa para a matrícula dessas crianças nas escolas corumbaenses, sempre no sentido de que a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras é superior à qualidade do ensino das escolas públicas bolivianas. Essa também é uma fala recorrente entre os entrevistados, relatando que os familiares e responsáveis por seus estudantes bolivianos, sinalizam que escolhem matricular suas crianças no Brasil por acreditarem que estes terão uma educação melhor,

ainda que reconheçam as dificuldades com a diferença linguística e cultural, como exemplificado nos trechos a seguir:

Os pais desses alunos sempre falam pra gente que compensa vir pra cá! Aqui é melhor, eles aprendem mais! Mesmo tendo a dificuldade de entender o que o professor fala, de as vezes sofrerem preconceito, eles se esforçam bastante pros filhos estudarem aqui! E cobram muito dos filhos, acompanham bastante, tão sempre junto! Diferente dos daqui que largam os filhos, eles acompanham sempre! (GE1, *Entrevista*, 2024).

Olha, eu não critico não, eu acho que eles estão certos. Eles falam que aqui é melhor, que os filhos aprendem mais, e é verdade! Lá não tem merenda, uniforme, material, nada dessas coisas que tem aqui, e eles são muito pobrezinhos! Precisam dessa ajuda! Fora que a gente tem BNCC, todo mundo aprende igual, nossos professores são bem formados, dedicados, não tem comparação! (GE3, *Entrevista*, 2024).

ah, eles [os estudantes] sempre falam pra gente que os pais colocaram eles aqui porque é melhor, é mais forte, vai dá mais chance pra eles. Por isso eles ficam quietos quando os outros [estudantes] ficam enchendo, fazendo brincadeira. Eles têm um objetivo, vieram pra estudar, e estudam, viu! São muito mais aplicados que os brasileiros, tão sempre lendo, fazem tudo direitinho! (GE4, *Entrevista*, 2024).

Em uma crítica à postura dos responsáveis brasileiros em comparação aos responsáveis bolivianos, GE1 pontua com clareza que há a compreensão das dificuldades, mas que elas são superadas pela possibilidade de melhoria de vida que estudar no Brasil proporcionará aos filhos. E essa expectativa de melhoria de vida é passada aos filhos, como GE4 sinaliza. GE3 expõe a situação valorizando as políticas educacionais e a formação de professores no Brasil, mas depreciando a educação boliviana. Vale notar que na Bolívia a educação também é gratuita e está disponível para todos os níveis, sendo que a Ley de la Educación garante que: “Artículo 1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” (Bolívia, 2010).

Além de gratuita, a educação é garantida como integral e intercultural, aspectos importantes para o Estado boliviano que estabelece em sua Carta Magna ser plurinacional, reconhecendo 36 idiomas como oficiais. Guardando semelhança com a organização educacional brasileira, a educação boliviana é organizada em níveis e modalidades:

1) Educação Regular, obrigatória e dividida nos níveis Educação Inicial em Família Comunitária (duração de 5 anos), Educação Primária Comunitária Vocacional (duração de 6 anos) e Educação Secundária Comunitária Produtiva (também com duração 6 anos);

2) Educação Alternativa e Especial voltada a jovens e adultos que retornam aos estudos e a indivíduos com necessidades específicas de inclusão;

3) Educação Superior de Formação Profissional, onde estão os cursos de formação de profissionais.

Com uma proposta educacional fortemente pautada na comunidade, na pluralidade e diversidade, são encontradas três bases curriculares: Currículo Básico, que traz as experiências formativas básicas

para a formação; Currículo Regionalizado, que respeita as características regionais plurilingüísticas; e Currículo Diversificado, que considera as características socioeconômicas e culturais de cada localidade.

Assim, a Bolívia propõe para seu sistema educacional o respeito à sua própria história, suas culturas, idiomas, expectativas e condições sociais, elementos que definem a organização e o currículo escolar. Este aspecto nos leva a problematizar a considerada melhor qualidade da educação brasileira visto que no Brasil a realidade educacional e as políticas educacionais não respeitam tão profundamente a pluralidade e a regionalidade.

Se utilizarmos um dos parâmetros de qualidade da educação utilizados pelo Ministério da Educação, as taxas de alfabetismo, observaremos que a qualidade está aquém do esperado. Ainda que o índice de analfabetismo tenha diminuído, ainda temos 7% da população maior de 15 anos, em nível nacional, nessa situação, com disparidade regional importante: enquanto no Sul e Sudeste essa taxa é de cerca de 4%, no Nordeste atinge 14%. A disparidade racial também é alarmante: brancos e amarelos têm taxas de analfabetismo de 4,3% e 2,5%, respectivamente; pretos, pardos e indígena tem 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente (IBGE, 2022). Isso sem levar em consideração que 30% dos brasileiros maiores de 15 anos se enquadram na categoria de analfabetismo funcional, índice que reduziu ao longo das últimas duas décadas, mas que segue representando quase um terço da população economicamente ativa do País (Ação Educativa, 2025).

Assim, além de encontrarem uma educação cuja qualidade podemos questionar, essas crianças precisam superar um rol de dificuldades que não são poucas, conforme constatam algumas pesquisas que discutem a realidade escolar em Corumbá.

Tavano e Gonçalves (2023) apresentam a quase ausência de formação específica para o cotidiano das escolas fronteiriças entre os professores formados na maior universidade pública da região. Vernochi (2022) discute a xenofobia que esses estudantes têm de enfrentar diariamente nas escolas, dando conta de situações de violência que muitas vezes podem chegar a se tornar agressões físicas. Aguilar (2021) levanta a discussão sobre o transporte internacional desses estudantes, expondo situações de violência a que estão sujeitas as crianças. Silva (2016) denuncia as dificuldades no processo de alfabetização vinculados ao migrante hispano-falante, chamando a atenção para a falta de formação e apoio político dos professores. Conceição (2014) alerta para a perda de identidade dos migrantes pendulares no processo de aculturação escolar. Ribeiro (2011) indica o despreparo dos professores da rede pública ao lidarem com os estudantes hispano-falantes por falta de formação inicial e continuada.

Todos esses pesquisadores discutem a situação específica de Corumbá enquanto cidade fronteiriça que recebe continuamente migrantes internacionais, alertando para aspectos da formação e da prática dos professores, mas também para problemas de gestão, infraestruturais e políticos. Estes elementos seguem presentes no cotidiano escolar e não são invisíveis, todos os entrevistados os relatam de formas diversas.

Em relação à violência a que as crianças estão sujeitas, há recorrência da associação a “brincadeiras de criança”, como esses professores proferem:

Ah, é que criança brinca muito, né! Então eles chamam de bolivianinho, de choco, mas estão sempre juntos! Criança é assim, briga e desbriga! (PE1, *Entrevista*, 2024).

Tem bastante disso, de ficar chamando de bolivianinho, mas nada muito sério. Antigamente a gente ouvia coisa pior, chamavam de sujo, fedido, piolhento, mas isso a gente foi trabalhando, e agora é tudo brincadeira, eles vão se entendendo! Sabe como é criança! (PE2, *Entrevista*, 2024).

Classificar situações discriminatórias, xenófobas como brincadeira de criança não é saudável para a relação pedagógica que a escola busca estabelecer com esses sujeitos. Acaba por cumprir papel de redução de importância e desprezo a situações vexatórias que marcam profundamente os que são alvo delas. É importante que escola problematize essas falas de acordo com suas categorias, de forma efetiva, e que promovam uma ruptura nesse ciclo de violência. Observe-se a fala a seguir, de outro professor:

Olha, as vezes tem sim, não vou dizer que não tem. Eles xingam, fazem bullying mesmo... a gente inibe, conversa, fala que é todo mundo igual, mas não tem como ser igual, eles falam outra língua, né! É difícil... e eles não se misturam, ficam falando no dialeto deles quando tão junto, isso é ruim também, não se integram (PE3, *Entrevista*, 2024).

Ainda que PE3 reconheça se tratar de uma violência, ele relativiza e desloca essa violência, indicando para a culpabilização dos estudantes que se juntam e falam em seus “dialetos”, gerando outra forma de violência pelo próprio professor. Os “dialetos” a que se refere o entrevistado são os outros idiomas falados na Bolívia, que não o Espanhol, como o Quechua, Ayamara, Bésiro e outros, que são percebidos como diferentes do espanhol, e potencializam as reações xenofóbicas pois aproximam mais esses estudantes aos indígenas, situação que é um complicador, pois o boliviano que possui características fenotípicas indígenas sofre maior discriminação que o boliviano que não as possui. Observamos isso no relato de um gestor que recebeu um estudante boliviano, mas o descreveu como sendo espanhol: “GE4. Nós recebemos estudantes de todo lugar! Esse ano recebemos um espanhol, aquele clarinho que tá lá no pátio com os guris”.

O estudante indicado está registrado no TAGNOS como nascido na Bolívia, tendo apresentado a documentação pessoal e escolar em seu ato de matrícula. Migrou para Corumbá com a família², contudo é uma criança boliviana sem os traços fenotípicos indígenas que geram reações discriminatórias imediatas. Isso o coloca em outra categoria de migrante, aquele que é europeu e, portanto, melhor aceito, inclusive pelas crianças, que estão brincando com ele no pátio. A fala do gestor não foi emitida com a intensão de depreciação desta ou de outras crianças, e sim como forma de ilustrar a situação de diversidade de nacionalidades que as escolas de Corumbá recebem, porém, reforça que a xenofobia nas escolas não se dá apenas pela nacionalidade, mas tem cor, fenótipo, situação financeira, religião, entre outros, como Vernochi (2022) discute.

Essas falas também reforçam a falta de formação dos professores e gestores para lidarem com a especificidade fronteiriça das escolas, fator que é, inclusive, sinalizado pelos próprios docentes:

² Não indicaremos a cidade de nascimento nem o ano de migração para reduzir as possibilidades de identificação da criança.

A gente recebe esses alunos, vem tudo falando espanhol uma gracinha! Mas a gente não entende nada! [dá risada] Se eles querem ir ao banheiro, a gente nem consegue ajudar, porque a gente não fala espanhol! Precisava que a Secretaria [de Educação] olhasse pra isso. A gente sempre tem aluno estrangeiro, sempre! E nunca deram curso de espanhol pra gente! Como querem que o aluno aprenda! Sabe o que a gente faz? A gente pede ajuda pros outros [estudantes], que já tão há mais tempo e já falam melhor, pra ajudar a explicar, a mostrar as coisas! É o que dá pra fazer! (PE5, *Entrevista*, 2024).

A gente precisava pelo menos de um curso básico de espanhol. Aqui na escola a gente tem o [nomeia um professor] que morou na Bolívia, então tudo a gente chama ele! As vezes ele tá lá no meio da aula dele, a gente sai correndo: “vem cá fulano! Me ajuda aqui”! Pra você ver, tem tanto aluno boliviano aqui que tem coisas que a gente já aprendeu, né, de tanto ouvir. Então é baño, silla, sienta-te, e assim vai! (PE4, *Entrevista*, 2024).

Os professores indicam a formação no idioma espanhol como o facilitador para o estabelecimento de uma relação pedagógica com os estudantes pois essa é a dificuldade imediata por eles enfrentada. Vale notar que bolivianos não são os únicos estudantes migrantes, contudo são 90% dos migrantes registrados no TAGNOS. Além dessa nacionalidade, também há registro de equatorianos, colombianos, espanhóis, venezuelanos, paraguaios, chilenos, cubanos, todos prioritariamente hispano-falantes, além de jordanianos e sauditas.

Certamente a necessidade premente é do idioma espanhol, pois abriga a maioria das nacionalidades encontradas na REME, e apenas 3 entre os professores e gestores entrevistados sinalizaram entender essa língua. Porém, problematizamos a ausência, entre os entrevistados, da indicação da necessidade formativa específica para esses docentes e gestores. Uma formação relacionada a cultura, currículos, estratégias de ensino, relações pedagógicas, visto que apenas ser entendido e entender o que o outro fala não é o suficiente para que o processo de aprendizagem ocorra.

De fato, a língua pode ser um problema para que a comunicação se efetive e que também passe a exigir dos envolvidos algumas medidas com traços de improviso, como mencionado por PE4. Em sua fala ficaram evidenciadas três situações: a reivindicação de um curso básico de espanhol, a utilização de outro professor, que teve a experiência de morar na Bolívia, para atender demandas apresentadas pelos alunos e a incorporação de palavras ao vocabulário. Na fala de PE5 o improviso também aparece quando afirma solicitar ajuda de alunos mais veteranos para colaborar com os recém ingressos e, também, menciona o não oferecimento aos professores do ensino de língua espanhola por parte da gestão municipal. Contudo, duas reflexões são necessárias: a primeira é relativa à questão da improvisação no manejo da língua, uma vez que pode sugerir que estariam diante de algo imprevisto em suas rotinas laborais; a segunda, as reivindicações quanto ao ensino da língua espanhola, embora sejam válidas, não parecem ser mais do que medida mitigatória, protelando a imersão da gestão escolar e da política educacional naquilo que a escola já está imersa há tempos: a vida da fronteira.

Considerações finais

Ao conhecermos um pouco mais o cotidiano das escolas municipais de Corumbá e seus professores e gestores, vemos o quanto suas escolas são “atravessadas e marcadas” pela fronteira e o

fluxo migratório. Seu cotidiano é pleno de indivíduos que tensionam por uma ressignificação contínua, que é muito identificado pela diferença do idioma, pela dificuldade de compreensão e comunicação, mas que se complexifica para muito além de “baños” e “sillas”, para se configurar em um entremear de pessoas, expectativas, culturas, cores e sons que ao mesmo tempo podem amplificar quanto minar as possibilidades educativas.

Pudemos observar que com o estabelecimento de uma relação pedagógica principiada com importantes dificuldades de comunicação, acentuada por desconhecimento de práticas pedagógicas específicas, e culminada em um exercício de poder que, no mínimo, resvala na xenofobia, a definição desses migrantes enquanto sujeitos dessa comunidade se complexifica ao ponto de poder comprometer seu processo de integração e aprendizagem. Isso, ao mesmo tempo, fortalece e corrobora para as dimensões das desigualdades produzidas e reproduzidas na escola, que são variadas e foram observadas nos discursos dos entrevistados.

Um exemplo dessa assimetria que nos referimos está no discurso do professor quando se queixa dos migrantes falarem “no dialeto deles”, e que isso os faz se afastarem mais dos outros. Além de culpabilizar os migrantes pela própria exclusão, categoriza-os como diferentes e, portanto, passíveis de exclusão. Da mesma forma, ao indicarem que a educação na Bolívia é “fraca e desorganizada”, estão reproduzindo uma narrativa de superioridade que visa, prioritariamente, não avaliar a qualidade dos serviços oferecidos em seus ambientes de trabalho.

Em meio a essa tessitura fronteiriça, guiadas por suas famílias, crianças circulam em busca de melhores condições de vida. E, por estarem sendo sujeitadas a uma série de constrangimentos para que se enquadrem numa perspectiva social que não significa o mesmo para todos, as estratégias familiares para educação de seus filhos nos impõem aprofundar os estudos no sentido de compreender como lidam com essa realidade em seus lares.

Pensar a infância como uma das categorias que estrutura a nossa sociedade, nos permite problematizar as desigualdades na distribuição de poder, de recursos e de direitos entre adultos e crianças na composição e distribuição social em fronteira. E, quando projetamos essa problematização sobre os deslocamentos que resultam em migrações internacionais, cuja intensificação nos tempos atuais tem reconfigurado as sociedades fronteiriças, encontramos nas escolas ambiente profundamente contraditório. Por um lado, se apresenta como espaço de acolhimento e aprendizagem no contexto de segurança social, e, por outro, reafirma nacionalismos e assimetrias.

Fontes

AÇÃO EDUCATIVA. Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). *Ação Educativa*, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

BOLÍVIA. Ley n. 070, de 20 de diciembre de 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 20 dec. 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ZhLN>. Acesso em: 15 out. 2025.

GE1. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

GE2. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

GE3. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

GE4. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

GE5. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

IBGE. *Estatísticas sociais: educação 2022*. Brasília: IBGE, 2022.

MEC/CNE. *Resolução n. 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. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 13 dez. 2020.

NÚMEROS UFMS. Nacionalidades registradas nos cursos de graduação do Campus Pantanal. *Números UFMS*. 2025. Disponível em: <https://numeros.ufms.br/graduacao-alunos>. Acesso em: 18 out. 2025.

PE1. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

PE2. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

PE3. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

PE4. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

PE5. *Entrevista concedida à Patricia Teixeira Tavano*. Corumbá, 2024.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos. *Agência Brasil*. 07 fev. 2021 Disponível em: <https://bit.ly/47EMCtb>. Acesso em: 19 out. 2025.

AGUILAR, Mabel Saab. *Transporte escolar em região de fronteira: aplicação e transferência de meios efetivos aos alunos da escola municipal CAIC “Padre Ernesto Sassida” e CEMEI “Catarina Anastácio da Cruz”*. 82f. Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

ARAÚJO, Ana Paula Correia de; CONCEIÇÃO, Orsolina Fernandes da; CARVALHO, Luciani Coimbra de. A arrogância revelada no conflito: bolivianos e brasileiros no espaço escolar da cidade de Corumbá (MS). *Espaço Aberto*, v. 5, n. 1, p. 145-162, 2015.

AUGÉ, Marc. *Por uma antropologia da mobilidade*. Maceió: EDUFAL; São Paulo: EdUNESP, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CAMBRICOLI, Fabiana. Na fronteira pelo diploma de médico. *Estadão*. 25 set. 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qvgn>. Acesso em: 31 out. 2025.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAR, Rodolfo. Futuros médicos movimentam mais de US\$ 9 milhões em cidades da fronteira: dados são de estudantes brasileiros que frequentam universidades em Puerto Quijarro, Pedro Juan Caballero e Zanja Pytá. *Correio do Estado*. 15 ago. 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Hlci>. Acesso em: 18 out. 2025.

CONCEIÇÃO, Orsolina Fernandes da. *Migração pendular nas cidades de Corumbá-Puerto Suarez: uma análise dos alunos bolivianos nas escolas públicas de Corumbá-Brasil*. 85f. Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

CONTE, Cláudia Heloiza. Espaço de movimento: os deslocamentos pendulares na fronteira. *Revista Territórios & Fronteiras*, v. 17, n. 1, p. 335-350, 2024.

FARIAS, Caroline Mendes Leandro. *Migrações, estratégias e acasos para o parto em Corumbá, MS*. 47f. Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda Michel de. *Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 71-88.

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

JARDIM, Antonio de Ponte. Reflexões sobre a mobilidade pendular. In: OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro de; OLIVEIRA, Luiz Antonio Pinto de (Orgs.). *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011, p. 58-70.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, Tania Marques (Org.). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: AGB, 1998, p. 41-49.

MEZZADRA, Sandro. Multiplicação das fronteiras e das práticas de mobilidade. *REMHU*, v. 23, n. 44, p. 11-30, 2015.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; CORREIA, Jacqueline Maciel; OLIVEIRA, Jéssica Canavarro. Imigrantes pendulares em região de fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos. *Direitos Culturais*, v. 12, n. 27, p. 91-108, 2017.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de et al. Contribuição ao estudo da dimensão da oferta de serviços públicos na região de fronteira do Brasil com outros membros do Mercosul. In: PENHA, Bruna; DESIDERÁ NETO, Walter Antonio; MORAES, Rodrigo Fracalossi de (Orgs.). *O Mercosul e as regiões de fronteira*. Rio de Janeiro: Ipea, 2017, p. 159-202.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Uma fronteira nas malhas da rebeldia e da criatividade. *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 7, n. 14, p. 123-148, 2015.

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

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 1, p. 108-116, 2005.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). *Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005, p. 9-15.

RIBEIRO, Maria Lúcia Oliveira. *O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)*. 72f. Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro. *Escola de fronteira*: proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. 84f. Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

TAVANO, Patricia Teixeira; GONÇALVES, Carlos Germano Gomes. Prescrições curriculares fronteiriças: as licenciaturas em foco. *Revista Professare*, v. 12, n. 1, e3099, 2023.

TAVANO, Patricia Teixeira et al. 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.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 163-186, 2002.

VERNOCHI, Alcino Gomes Silva. *Xenofobia em ambiente escolar fronteiriço*: uma análise de estudo de caso em Corumbá-MS. 100f. Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.