

A PROTEÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VENEZUELANOS BENEFICIÁRIOS DA INTERIORIZAÇÃO EM DOURADOS – MS

PROTECTION OF THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION OF VENEZUELAN CHILDREN AND ADOLESCENTS BENEFICIARIES OF INTERIORIZATION IN DOURADOS – MS

JOÃO LUCAS ZANONI DA SILVA ¹ ,^I

I Universidade do Estado de Minas Gerais. (UEMG). Ituiutaba (MG). Brasil

ANA MARIA ZANONI DA SILVA ² ,^{II}

II Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi. (IMESBVC). Bebedouro (SP). Brasil.

RESUMO: O município de Dourados, situado no estado de Mato Grosso do Sul, é o quarto maior receptor de imigrantes venezuelanos interiorizados pela Operação Acolhida. Até dezembro de 2022 já haviam sido interiorizadas 3.591 pessoas nessa localidade, entre as quais existe uma parcela significativa de crianças e adolescentes em idade escolar que vem enfrentando obstáculos à realização de matrículas nas escolas públicas e na permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, esta pesquisa objetivará analisar o direito humano e fundamental à educação, sob a perspectiva inclusiva, e as políticas públicas implementadas na referida localidade para assegurar o acesso e a permanência das crianças e adolescentes venezuelanos no ensino fundamental e médio, com vistas à sua integração local. Para tanto, se utiliza o método dedutivo, em uma abordagem qualitativa, numa pesquisa básica de referencial bibliográfico e documental. Por derradeiro, assevera-se que a política pública de permanência e acesso nas instituições de ensino estaduais e municipais de Dourados não considera as necessidades educacionais especiais dos imigrantes e refugiados venezuelanos, razão pela qual é necessária a interlocução o intercâmbio de informações entre as autoridades públicas dos três níveis federativos de governo.

PALAVRAS-CHAVE: Imigrantes venezuelanos; Interiorização; Direito à Educação Inclusiva.

ABSTRACT: The municipality of Dourados, located in the state of Mato Grosso do Sul, is the fourth largest recipient of Venezuelan immigrants internalized by Operation Shelter. Up to December 2022, 3,591 people had already been interiorized in that location, among which there is a significant number of school-age children and adolescents who have been facing obstacles to enrolling in public schools and remaining in the school environment. In this sense, this research will aim to analyze the human and fundamental right to education, from an inclusive perspective, and the public policies implemented in that locality to ensure access and permanence of Venezuelan children and adolescents in elementary and secondary education, with a view to their local integration. For that, the deductive method is used, in a qualitative approach, in basic research of bibliographical and documental references. Finally, it is asserted that the public policy for access and permanence in state and municipal educational institutions in Dourados does not consider the special educational needs of Venezuelan immigrants and refugees, which is why dialogue and the exchange of information between public authorities is necessary at the three federal levels of government.

KEYWORDS: Venezuelan immigrants; Interiorization; Right to Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2794-3263>

² Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0748>

Hodiernamente, o município de Dourados, situado no estado de Mato Grosso do Sul, ocupa a quarta posição dos estados federativos brasileiros que mais receberam imigrantes venezuelanos interiorizados no Brasil (BRASIL, 2022). A realocação voluntária e assistida dessas pessoas para essa localidade ocorreu, em sua maioria, por meio das ações implementadas pela Operação Acolhida de forma conjunta com a sociedade civil organizada, sob o comando do Projeto Acolhida.

Até dezembro de 2022, já haviam sido interiorizados 3.591 venezuelanos em Dourados (BRASIL, 2022), entre os quais existe uma parcela considerável de crianças e adolescentes em idade escolar que tem encontrado obstáculos à realização de suas matrículas escolares na rede pública de ensino e na permanência nos estabelecimentos educacionais. Diante desse contexto, busca-se responder o seguinte questionamento: A política pública de acesso e permanência nas instituições de ensino estaduais e municipais de Dourados considera as necessidades educacionais especiais dos imigrantes e refugiados venezuelanos?

Nesse sentido, esta pesquisa objetivará analisar o direito humano e fundamental à educação, sob a perspectiva inclusiva, e as políticas públicas implementadas na referida localidade para assegurar o acesso e a permanência das crianças e adolescentes venezuelanos no ensino fundamental e médio, com vistas à sua integração local. Desse modo, o estudo se dividirá em três seções para além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção se discorrerá a respeito do processo de interiorização dos venezuelanos para Dourados e, sucintamente, sobre a forma pela qual ocorreu o processo de integração local desses indivíduos, ressaltando-se sua dimensão educacional. Posteriormente, se analisará a garantia do acesso ao direito à educação, sob a perspectiva inclusiva, desse público alvo nos níveis fundamental e médio, enquanto um direito humano e fundamental que corrobora para a emancipação dos seres humanos e para a formação de adultos em perspectiva. Por fim, se analisará se a política pública educacional de acesso e permanência aos níveis fundamental e médio em Dourados considera as necessidades educacionais especiais dos imigrantes e refugiados venezuelanos.

A pesquisa se justifica por oportunizar uma análise a respeito da política pública de acesso ao direito à educação, sob a perspectiva inclusiva, em âmbito local, direcionada às crianças e aos adolescentes venezuelanos. Para tanto, se utiliza o método dedutivo, em uma abordagem qualitativa, numa pesquisa básica de referencial bibliográfico e documental.

1 NOTAS SOBRE A MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA DOURADOS – MS

O movimento diaspórico venezuelano para o município de Dourados, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, remete ao início de 2019 quando a Igreja Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mórmons), a Caritas Diocesana de Dourados e a Igreja Metodista se uniram e criaram um projeto humanitário denominado de Projeto Acolhida com a finalidade de auxiliar a Força Tarefa Logística Humanitária, instituída em Roraima em 2018 e conhecida por Operação Acolhida, na recepção e no processo de integração local dos beneficiários da estratégia de interiorização desenvolvida pelo Governo Federal brasileiro.

A interiorização, cujo início ocorreu a nível nacional a partir de abril de 2018, é o processo de realocação voluntária e assistida dos nacionais venezuelanos do estado de Roraima para outros estados federativos brasileiros. Esse processo se desenvolve em cinco modalidades, quais sejam: a) interiorização “abrigo a abrigo”; b) interiorização por reunificação familiar; c) interiorização por oferta de emprego sinalizada; d) interiorização pela sociedade civil e; e) interiorização por reunião social (SILVA, 2020, p. 135).

Em Dourados, as quatro primeiras etapas de interiorização ocorreram majoritariamente na modalidade de oferta de emprego sinalizada, ao longo dos meses de fevereiro a maio de 2019 (SILVA, 2020, p. 157) e, posteriormente, passaram a ocorrer nas modalidades de reunificação familiar e reunião social. Até dezembro de 2022 já tinham sido formalmente interiorizados 3.591 venezuelanos na citada localidade com situação migratória de solicitante de refúgio e de portador de autorização de residência temporária, sendo que aproximadamente 42% desse total é composto por crianças e adolescentes que estão em idade escolar (BRASIL, 2022). Conforme dados do Cadastro Único do Governo Federal, no período entre fevereiro de 2019 e outubro de 2022, apenas 3.033 venezuelanos estavam cadastrados nesse banco de dados (R4V, 2023), entre os quais somente 1.125 estão cadastrados no Programa Bolsa Família, sendo a maioria do sexo feminino (681 pessoas) e a minora do sexo masculino (444 pessoas) (PMD, 2022).

No tocante à escolaridade dos cadastrados no Programa Bolsa Família evidencia-se que 51 venezuelanos frequentam o segundo ano, 48 o terceiro ano, 41 o quarto ano, 34 o quinto ano, 32 o sexto ano, 31 o sétimo ano, 17 o nono ano e 15 o oitavo ano (PMD, 2022), não tendo sido disponibilizadas pelas secretarias municipal e estadual de educação dados referentes a

quantidade de indivíduos que frequentam os anos do ensino médio. Mediante a interpretação de tais dados pode-se evidenciar a existência de uma parcela significativa de crianças e adolescentes que enfrenta obstáculos para acessar o seu direito humano e fundamental à educação sob uma perspectiva inclusiva e, por conseguinte, tem tido prejudicado o seu processo de integração local na nova sociedade de acolhida, com relação à dimensão educacional, no âmbito do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, observa-se que a integração local de imigrantes e refugiados em uma nova sociedade de acolhida é um processo com vários obstáculos que podem variar desde o acesso aos direitos básicos até a problemática da diferença entre integrar e assimilar culturalmente os recém-chegados. A terminologia “integração local” é usada com a finalidade de ilustrar o processo de acomodação e de adaptação dos migrantes e da sociedade de acolhida (CALDEIRA, 2012, p. 92). Corroborar com tais concepções Hortas (2013, p. 40) ao definir a integração local como um processo complexo e interativo, com vários aspectos, que envolve o desenvolvimento de interdependências entre uma multiplicidade de atores, agentes e territórios.

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) a integração local se constitui como um processo complexo e gradual, com dimensões legais, econômicas, sociais e culturais que impõem demandas consideráveis aos indivíduos e as sociedades que os acolhem. Além disso, o ACNUR compreende a integração em um Estado de asilo como uma das soluções duradouras, por meio da qual os refugiados podem restabelecer as suas vidas (ACNUR, 2022).

Ressalta-se, ainda a possibilidade de se entender a integração local como um processo no qual os migrantes e refugiados recebem a cidadania do Estado de origem (HOVIL, 2014). Todavia, é preciso entender esse processo de aquisição de cidadania dentro do contexto do conceito de cidadania universal, o qual surgiu da necessidade de se dissociar a nacionalidade da cidadania, com o escopo de que qualquer pessoa residente em um Estado se torne cidadão. Ou seja, os imigrantes e refugiados seriam acolhidos e integrados na sociedade local, adquirindo, desse modo, a cidadania ao poderem acessar os direitos humanos e fundamentais sem quaisquer obstáculos. Porém, mantendo as suas próprias características étnicas e culturais, pois a integração local se difere da assimilação (KUHLMAN, 1991). A assimilação é observada quando os imigrantes e refugiados apagam as suas origens étnicas com o intuito de se

aproximarem cada vez mais das características da população existente na sociedade de acolhida (ALBA; NEE, 2003).

Assim, é evidente a inexistência de um consenso universal sobre o termo integração local, motivo pelo qual os significados podem variar a depender do Estado e do decurso temporal, restando sujeito a uma análise baseada em interesses, valores e perspectivas. Porém, a integração local não consiste em um processo de assimilação por parte dos migrantes e refugiados nas sociedades em que encontrem asilo (CRISP, 2004). Com efeito, em uma abordagem a respeito da construção histórica, Kuhlman criou uma definição ampliada sobre a temática, conforme a qual:

A integração pode então ser entendida como um processo de adaptação em que os migrantes mantêm a sua própria identidade, mas tornam-se parte da sociedade de acolhimento, na medida em que a população de acolhimento e os refugiados podem viver juntos de uma forma aceitável (KUHLMAN, 1991, p. 7).

Ou seja, considera-se a integração local como um processo bidirecional, no qual tanto há a modificação de valores, regras e comportamentos dos imigrantes e refugiados quanto da sociedade de acolhida. Desse modo, a reflexão sobre a integração local requer a exploração de questões como identidade, pertencimento, reconhecimento e auto respeito. Consequentemente, defende-se o uso do conceito de integração de forma genérica, desde que se leve em conta que o processo é permeado por distintas dimensões, com velocidades, trajetórias e resultados variáveis, pois a própria amplitude do processo de integração não propicia a sua exata definição (CASTLES, *et. al.* 2002, p.116).

Nesse sentido, resta evidente a circunstância de a interação dos recém-chegados a uma sociedade ocorrer em distintos níveis e em todos os seguimentos sociais, abrangendo uma ampla gama de atores sociais, como funcionários públicos, tomadores de decisão, empregadores, prestadores de serviço e etc., sendo que os próprios imigrantes e refugiados exercem um papel importante no processo de integração local. Desse modo, observar-se-á o sucesso da integração quando a sociedade oferecer acesso a empregos e serviços e aceitar o imigrante e o refugiado na integração social. Em uma sociedade democrática, a integração pressupõe a aquisição e o desfrute de direitos legais e políticos pelos novos integrantes da sociedade, com a finalidade de se tornarem parceiros em paridade de igualdade (CASTLES, *et. al.* 2002, p.116).

No tocante à identificação dos atores envolvidos em tal processo, observa-se serem esses os imigrantes e refugiados com graus distintos de esforço e adaptação e a sociedade de acolhida com suas características e distintas reações aos recém-chegados. A interação entre tais atores estabelece os resultados intermediários e finais do processo de integração local. Contudo, inexistente uma paridade entre esses atores no processo, porque eles têm recursos e força política dispare. Em função disso, a sociedade de acolhida, sua estrutura organizacional e a reação aos recém-chegados são muito mais decisivas para o processo de integração local. As políticas de integração compõem os arranjos institucionais de uma sociedade, sobretudo, porque elas deveriam ser definidas de forma ampla, com vistas à inclusão de políticas gerais e seus efeitos sobre os imigrantes, e políticas especificamente direcionadas para a integração dessas pessoas (PENNINX, 2005, p. 142).

Assim sendo, este estudo faz um recorte metodológico com o escopo de propiciar uma discussão aprofundada sobre integração local dos imigrantes e refugiados na esfera educacional, sob a perspectiva da educação inclusiva, nos níveis fundamental e médio, razão pela qual na próxima seção se analisam os documentos jurídicos que tutelam o direito à educação.

2 A PROTEÇÃO DO ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS IMIGRANTES E REFUGIADOS VENEZUELANOS

Em âmbito internacional, com a edição da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de dezembro de 1948, a universalidade do direito à educação foi reconhecida em seu artigo 26, parágrafo 1 (ONU, 1948). Conforme Comparato (1997, p. 192) os direitos humanos têm um caráter universal, cujo escopo é alcançar a todos os povos. O referido direito também foi tutelado pelo artigo 22, parágrafos 1º e 2º da Convenção de Genebra de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados, sobretudo, no tocante à obrigatoriedade do fornecimento do ensino primário aos refugiados e à proibição da realização de distinções entre estes e os demais não nacionais com relação ao acesso aos demais níveis de educação além do primário. Nesse sentido, afirma-se que, em meio às contradições e as graves questões que permeiam a história da humanidade, a preocupação com o reconhecimento dos direitos humanos constitui um sinal positivo na busca da construção de sociedades humanas e democráticas (BOBBIO, 1992).

Ainda, com a publicação do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966, o direito à educação universal logrou natureza jurídica coercitiva, devendo, consequentemente, ser assegurado por seus Estados-partes, já que seu artigo 13, parágrafo 1º, estatuiu o direito de todo indivíduo à educação, a qual deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1966). Com relação a garantia do acesso ao ensino de nível fundamental e médio, os Estados-partes desse Pacto reconheceram que a educação primária deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos, enquanto a educação secundária, em suas variadas formas, deve ser generalizada e tornar-se acessível a todos os indivíduos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito, de acordo com as alíneas a e b, do parágrafo 2º, do citado artigo (ONU, 1966).

Contribui com tais concepções Marshall (1967, p. 73) ao asseverar que a educação das crianças e adolescentes está estritamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado assegura que todos esses indivíduos serão educados, ele considera as exigências e a natureza da cidadania, além de tentar estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. Para o autor o direito à educação é um direito social de cidadania, pois a finalidade da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Assim, tal direito deveria ser considerado não como o direito da criança e do adolescente de frequentar uma instituição de ensino, mas como o direito do cidadão adulto de ter sido educado.

Nesse caminhar, ressalta-se que a garantia ao direito à educação ganhou maior expressividade nos debates da comunidade internacional após a realização da Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, em 1990, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Ao final dessa Conferência foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990. A citada Declaração reafirmou a importância do direito à educação em seu preâmbulo, considerando-se sua contribuição para um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, ao mesmo tempo que propicia o progresso social, econômico, cultural e pessoal, a tolerância e a cooperação internacional (ONU, 1990).

Ademais, em seu artigo 1, parágrafo 1, tal Declaração ressaltou a necessidade de se satisfazer as necessidades de aprendizagem ao destacar que cada pessoa, seja criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de desfrutar das oportunidades educativas para satisfazer suas

necessidades básicas de aprendizagem, sendo que a amplitude dessas necessidades e as formas de satisfazê-las se diferenciam conforme cada Estado e cada cultura e, inevitavelmente, se modificam com o decurso temporal (ONU, 1990).

Esse documento jurídico declaratório ainda estabeleceu a universalidade do acesso à educação e à promoção de sua equidade ao estatuir que a educação básica deve ser garantida à todas as crianças, jovens e adultos, sendo, portanto, preciso universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como adotar medidas efetivas com vistas à redução de desigualdades e a manutenção de um padrão mínimo de qualidade para que a educação seja equitativa, especialmente, em atenção aos grupos socialmente excluídos, conforme seu artigo 3, parágrafos 1, 2 e 4. Ressalta-se também o dever de solidariedade dos Estados que contribuíram para a elaboração dessa Declaração, no tocante à facilitação da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos migrantes forçados, de acordo com o seu artigo 10, parágrafo 4 (ONU, 1990).

Por conseguinte, em 1994, após a ocorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, houve a elaboração da Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Especiais Educativas de 1994. Nessa Declaração os Estados-partes reafirmaram o compromisso com a educação para todos, assim como reconheceram a necessidade e a urgência de prover educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e proclamaram que toda criança tem o direito fundamental à educação, a qual deve ser concedida a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem, considerando-se a unicidade das características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem do público em apreço e a circunstância de que os sistemas e programas educacionais precisam ser implantados em atenção à vasta diversidade de tais características e necessidades, pautados numa pedagogia centrada na criança e em seu acesso às instituições de ensino regular, pois tais instituições se constituem como os meios mais eficazes para coibir atitudes discriminatórias, respectivamente conforme os artigos 1 e 2 dessa Declaração (ONU, 1994).

Assim, é importante ressaltar que a estrutura das instituições de ensino regulares inclusivas deve ser embasada no princípio de que todas as crianças, jovens e adultos devem ser acomodados, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e etc., pois o termo “necessidades educacionais especiais” se refere a todas as pessoas cujas

necessidades educacionais especiais surjam em função de deficiências ou necessidades de aprendizagem (ONU, 1994). Nesse sentido, aponta-se ser o processo de inclusão um tema complexo, pois consiste na garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, sejam quais forem as peculiaridades das pessoas ou dos grupos sociais (ARANHA, 2004).

Mais tardiamente, a temática sobre a garantia do direito à educação voltou a ser enfatizada nas discussões da comunidade internacional, especificamente em 2000 quando foi realizado o Fórum Mundial de Educação e, ao final do evento, editada a Declaração de Dakar de 2000, firmando o Marco da Educação Para Todos, na qual os Estados signatários se comprometeram a alcançar e a manter os objetivos e as metas para a Educação Para Todos, congregando o apoio de amplas parcerias no âmbito de cada Estado, apoiadas pela cooperação de agências e instituições regionais e internacionais, conforme os seus artigos 1 e 2 (ONU, 2000).

Nesse documento jurídico também se reafirmou o direito de todas as crianças, jovens e adultos ao direito humano de gozar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, assim como se destacou ser a educação um direito humano fundamental e o comprometimento dos Estados-partes em assegurarem que as necessidades especiais de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam observadas pelo seu acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida, como também mediante a melhora do status, da autoestima e do profissionalismo dos professores, segundo os seus artigos 3, 6 7, parágrafo III e 8, parágrafo IX (ONU, 2000).

Em atenção a tais concepções se verifica que para a garantia do acesso equitativo à universalização do direito à educação inclusiva foi necessário se pensar e se refletir sobre o valor do direito à igualdade para que as peculiaridades e as diferenças individuais fossem observadas e respeitadas, porque somente em razão dessa nova perspectiva é possível passar-se da igualdade formal para a igualdade material ou substantiva. Esse processo culminou na especificação do sujeito de direitos, considerando-se a coexistência do sujeito de direitos genérico e abstrato e do sujeito de direitos concreto, compreendido em sua especificidade e na concretude de suas diversas relações. Assim, constata-se a consolidação gradativa de um complexo normativo especial destinado a tutelar os indivíduos ou grupos de indivíduos vulneráveis e que, portanto, merecem uma proteção especial. Desse modo, os sistemas normativos internacional e nacional passaram a reconhecer os direitos endereçados às crianças,

aos idosos, às mulheres, às pessoas com deficiência, às pessoas vítimas de discriminação racial e etc. (PIOVESAN; PIOVESAN; SATO, 2012, p. 168).

Em consonância com os debates sobre a garantia do direito à educação, em 2015, foi realizado o último Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul e, ao final deste, houve a elaboração da Declaração de Incheon de 2015, a qual reconheceu o papel da educação como impulsionador para o desenvolvimento e alcance de outros Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), assim como o compromisso firmado por seus Estados signatários com a agenda de educação única e renovada que não esqueça de nenhuma pessoa, cuja concepção está consubstanciada no ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e em suas metas (ONU, 2015).

Além disso, se reafirmou ser a educação um bem público, um direito fundamental básico garantidor da efetivação de outros direitos e, no tocante à inclusão e à equidade, os Estados-partes da referida Declaração se comprometeram a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, assim como as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem, e a desenvolverem sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes, com vistas ao atendimento de crianças, jovens e adultos que vivenciem contextos de conflitos, crises, violência, desastres naturais, pandemias, deslocamentos internos e situações de refúgio, respectivamente conforme os artigos 5, 7, 9 e 11 dessa Declaração (ONU, 2015).

Mediante ao exposto, se constata ser a inclusão o núcleo da política educacional e social mundial. Embora os termos integração e inclusão sejam utilizados como sinônimos, há diferenças significativas entre eles no campo educacional. A integração tem como finalidade a adoção de melhores práticas metodológicas, por meio da atuação dos educadores e do uso de equipamentos especiais nas instituições de ensino regular. Já a inclusão consiste numa sistemática que celebra a diversidade, para que os discentes se sintam acolhidos em âmbito educacional, independentemente do gênero, nacionalidade, idioma materno, deficiência, superdotação e condição social (MITTLER, 2007, p. 34).

Em âmbito nacional a Constituição Federal de 1988 além de reconhecer o direito à igualdade material e substancial, vetando qualquer discriminação entre brasileiros natos, naturalizados e não nacionais, em conformidade com o seu artigo 5º, caput, ainda positivou o

direito à educação como um direito humano e social em seu artigo 6º (BRASIL, 1988). E, estabeleceu a universalidade do direito à educação em seu artigo 205, ao asseverar ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo ela promovida e incentivada por intermédio da colaboração da sociedade, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento dos indivíduos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 também listou alguns princípios direcionadores do ensino, entre os quais se destacam: a igualdade de condições para o acesso e permanência nos estabelecimentos educacionais; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a pluralidade ideológica de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com o seu artigo 206, incisos I, II, III e IV (BRASIL, 1988). Ademais, a educação é compreendida como um dever do Estado, pois a educação básica é obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, em conformidade com o seu artigo 208, inciso I (BRASIL, 1998).

Frente a este contexto, o Estado deve se preparar para propiciar o acesso e o gozo ao direito à educação. Assim, todas as demais normas do sistema jurídico devem ser interpretadas com a finalidade precípua de efetivar a plena realização do direito à educação. O que também denota a responsabilidade do ente estatal de promover e ampliar as possibilidades de acesso à educação, com vistas à possibilidade de todos os indivíduos poderem exercê-la igualmente (DIAS, 2007, p. 447).

A esse respeito, a Lei nº 8.069 de 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – estabelece o conceito de criança e adolescente, sendo o primeiro toda pessoa até doze anos incompletos e o segundo toda pessoa entre doze e dezoito anos, os quais são titulares de direitos fundamentais da pessoa humana, segundo os seus artigos 2º e 3º. Além disso, o ECA enfatiza a efetivação do direito à educação, o qual deve ser assegurado com absoluta prioridade, como dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público, ressaltando-se que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de discriminação, sujeitando-se a punição qualquer desrespeito aos seus direitos fundamentais, respectivamente conforme os seus artigos 4º e 5º (BRASIL, 1990).

O ECA também ratifica a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como o direito ao acesso à escola pública gratuita próxima a residência das crianças e

adolescentes e o direito a ser respeitado pelos educadores, sendo que durante o processo educacional, assegurar-se-á o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos específicos atinentes ao contexto social dos indivíduos em comento, com base em seus artigos 53, incisos I, II e V e 58 (BRASIL, 1990). Além disso, ele ampara o dever do Estado para com a educação das crianças e adolescentes, de acordo com o seu artigo 54, inciso I (BRASIL, 1990).

Ainda, destaca-se a Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual em seu artigo 1º versa sobre a ampla variedade de processos formativos contemplados pela educação, que incluem desde aqueles desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais até aquele alcançado nas instituições de ensino e pesquisa, todos indispensáveis para o pleno desenvolvimento dos indivíduos e seu preparo para o convívio em sociedade, incluindo-se o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Entretanto, a LDB sugere disciplinar a educação escolar, desenvolvida, principalmente, por meio do ensino em instituições próprias, em atenção ao parágrafo 1º, de seu artigo 1º (BRASIL, 1996).

No tocante aos princípios norteadores da educação nacional, a LDB declara o respeito à tolerância; à valorização extraescolar; e o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Além de reafirmar, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, segundo os seus artigos 2º e 3º, inciso I (BRASIL, 1996).

Com relação ao respeito à tolerância, à valorização extraescolar e à igualdade de condições para o acesso e permanência no ambiente educacional, Fraser (2001, p. 245), assevera que as demandas pelo “reconhecimento” das diferenças estimulam as lutas de grupos organizados em prol da defesa da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Em tais conflitos “pós-socialistas”, as identidades grupais substituem os interesses classistas como o principal alentador para a mobilização política. A dominação cultural destrói a exploração como injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural elenca a redistribuição socioeconômica como solução para as injustiças e objetivo da luta política.

A LDB ainda especifica os níveis escolares, compostos pela educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e pela educação superior. Para o desenvolvimento deste estudo se destacam os níveis fundamental e médio, os quais têm por escopo, entre outros: desenvolver a capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político,

da tecnologia, das artes, dos valores sob os quais a sociedade é fundamentada; o fortalecimento da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos no ensino fundamental, propiciando a continuidade dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme os artigos 32, incisos I, II e IV e 35, incisos I, II e III, da LDB (BRASIL, 1996).

Em atenção a perspectiva de universalização do direito à educação foi promulgada a Lei nº 13.005 de 2014 – o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual tem 10 anos como prazo de vigência e como diretrizes, entre outras, a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com enfoque na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a valorização dos profissionais da educação e; a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2014).

Todavia, embora tal Lei busque dar concretude a efetivação do direito à educação, mencionando a inclusão de indígenas, quilombolas, deficientes e até itinerantes em suas metas, quais sejam: 1.1; 2.6; 3.12; 3.7; 4.7; 5.5; 5.7; 6.7; 7.27; 7.25; 10.3; 11,9; 11,3; 12.5; 12.13; 15.5; 18.6, ela se quer faz alusão à situação dos imigrantes e refugiados advindos ao Brasil, mesmo sendo de notório conhecimento da população brasileira e, principalmente de seus legisladores, que o Estado brasileiro foi constituído por imigrantes e indígenas nativos e tem recebido, na contemporaneidade, fluxos migratórios expressivos, como o dos haitianos a partir de 2010 e, mais recentemente, o dos venezuelanos a partir de 2015.

Ou seja, se esperava que um documento jurídico que visa estabelecer metas estratégicas, no período entre 2014 a 2024, considerasse a parcela populacional composta por imigrantes e refugiados. Mediante ao exposto, se observa um avanço nas mudanças políticas e educacionais relativas às comunidades indígenas, diferentemente do que ocorre com os migrantes (ALTENHOFEN, 2014).

Por fim, destaca-se a Lei nº 13.445 de 2017 – nova Lei de Migração, cujo artigo 3º, caput, e incisos I e XI, preconizam que a política migratória brasileira será regida por alguns princípios, entre eles: a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos e o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais,

bens públicos e educação (BRASIL, 2017), reforçando a concepção de que no processo de especificação dos sujeitos de direitos o homem deixa de ser considerado como ente genérico ou homem em abstrato, passando a ser enxergado na especificidade e ou na concretude de suas diferentes maneiras de ser no âmbito social, como criança, jovem, adulto, doente, imigrante, refugiado e etc. (BOBBIO, 1992, p. 62). Razão pela qual, na próxima seção, serão abordadas as políticas públicas desenvolvidas e implementadas em Dourados para garantir às crianças e aos adolescentes venezuelanos o direito ao acesso à educação, sob uma perspectiva inclusiva.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS VENEZUELANOS DE DOURADOS – MS

Primeiramente, antes de se versar sobre as políticas públicas implementadas em Dourados – MS para garantir o acesso à educação, sob a perspectiva inclusiva, às crianças e adolescentes venezuelanos, destaca-se que o processo de interiorização para a citada localidade ocorreu sem que antes tivesse sido concretizado um convênio público entre o governo do estado de Mato Grosso do Sul e a União e entre esta e o município em comento (SILVA, 2020, p. 153).

Os convênios administrativos constituem-se como o principal meio de se realizar transferências de recursos entre os entes federativos, os quais são fundamentais para viabilizar a realização de atividades públicas em parceria pelas entidades estatais (HACHEM, 2013, p. 102). E, no caso em comento, a ausência desse convênio impossibilitou o repasse de verbas suplementares para às esferas federativas estadual e municipal, destinadas à custear a assistência social e a educação, cujos orçamentos são estimados de forma per capita, comprometendo, conseqüentemente, as ações a serem desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de assistência social e educação, em benefício à recepção e ao acolhimento dos imigrantes e refugiados venezuelanos de forma inclusiva, com vistas a atender a sua isonomia substancial.

Inobstante tais assertivas, observa-se que nas propostas curriculares do ensino fundamental e do ensino médio do estado de Mato Grosso Sul as instituições de ensino públicas são descritas como um ambiente de formação integral, inclusiva e integrativa dos discentes, refletindo os aspectos da sociedade do século XXI, assim como se menciona a constituição histórica multiétnica do referido estado federativo. Ademais, a temática sobre a migração está

expressa em diversas partes dessas propostas curriculares. Implicitamente, quando se menciona, por exemplo, nas diretrizes curriculares da disciplina de Geografia do 5º ano: “trabalhar a superação da discriminação enfrentada por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como sua história é marcada por desigualdades e discriminações, a luta contra as distintas formas de discriminação, entre elas, a étnico-racial” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 659). E explicitamente ao se asseverar, por exemplo, nas diretrizes curriculares da disciplina de Geografia do 8º ano ser “ [...] necessário que o estudante compreenda que a migração faz parte da história da humanidade, motivada por diferentes fatores: mudanças climáticas, catástrofes naturais, conquistas militares, insegurança em sua terra de origem, perseguição, povoamento de um novo território [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 671), nas quais se sugere que o educador trabalhe também os conteúdos da Lei nº 13.445/2017, classificada erroneamente como o Estatuto do Estrangeiro (a revogada Lei nº 6.815/1980) ao invés de Nova Lei de Migração. A temática sobre a migração também é apresentada implícita e explicitamente nas diretrizes curriculares da disciplina de História.

Além disso, a Resolução nº 3.329/2017 da Secretaria Estadual de Educação estabelece as normas para a realização da equivalência de estudos completos e incompletos do ensino fundamental e incompletos do ensino médio nas instituições de ensino da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul e, conceitua em seu artigo 3º ser a equivalência de estudos a equiparação formal dos conhecimentos adquiridos pelos discentes em Estados estrangeiros aos estudos realizados no Brasil, bem como prevê em seu artigo 5º, *caput*, incisos I e II e parágrafos 1º e 2º, serem os estudos incompletos das etapas do ensino fundamental e do ensino médio aqueles sem conclusão da etapa do ensino fundamental e sem conclusão da etapa do ensino médio, sendo que para a realização da equivalência dos estudos incompletos é necessário se fazer uma solicitação no ato da matrícula, mediante a apresentação dos documentos consignados no artigo 6º de tal Resolução, processo que ocorrerá por meio da análise dos documentos apresentados em atenção a base nacional comum curricular. (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Quanto aos procedimentos e documentos, verifica-se que para a realização da equivalência dos estudos o candidato à matrícula deverá apresentar: a) um requerimento ao diretor da instituição de ensino na qual pretende se matricular, b) uma cópia do documento oficial de identificação pessoal e, c) o documento original comprobatório dos estudos incompletos, o qual deverá conter: I) a assinatura da autoridade escolar competente; II)

apostilamento, para documento emitido em Estado-parte da Convenção de Haia de 1961, III) para os Estados que não são parte da referida Convenção de Haia, a autenticação pela autoridade competente, representante consular do Brasil no Estado onde funcione a instituição de ensino expedidora dos documentos; IV) tradução oficial realizada por tradutor público juramentado, dos documentos regidos em língua estrangeira, exceto quando forem apresentados em língua espanhola e; V) a apresentação da comprovação da regularização de permanência no Brasil, respectivamente conforme os artigos 6º, incisos I, II e III e 7º, incisos I, II, III e IV e parágrafo único, de tal Resolução (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Após a análise da documentação, ao ser constatada a equivalência dos estudos, a instituição de ensino assegurará: a) a elaboração da portaria de equivalência, assegurando-se ao candidato a continuidade dos estudos; b) a realização da matrícula segundo o disposto na Portaria de equivalência e exigências previstas em normas próprias das escolas estaduais, c) o arquivamento da Portaria e demais cópias de documentos no prontuário do discente e; d) o registro dos dados pertinentes à Portaria em todos os documentos da vida escolar do discente, inclusive naqueles não expedidos (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Mediante tais observações, depreende-se que embora haja previsão da universalidade do direito à educação nos diversos documentos jurídicos supra analisados e exista nas propostas curriculares do estado de Mato Grosso do Sul o trabalho da temática da migração, tanto de forma implícita como explícita, tais conceitos não foram considerados para o campo prático de operacionalização sobre como os não nacionais conseguiriam fazer a sua equivalência de estudos em território brasileiro, pois a exigência da redação de um requerimento prévio do candidato ou por seu responsável legal, a ser endereçado ao diretor da instituição de ensino escolhida, já figura como uma primeira barreira para os imigrantes e refugiados que não sejam lusófonos. Acresça-se a isso a exigência de que todos os documentos originais comprobatórios de estudos incompletos estejam apostilados, no caso de Estados signatários da Convenção de Haia de 1961, ou autenticados pela autoridade competente brasileira no Estado no qual se localize a instituição ensino expedidora de tais documentos, quando se tratar de Estados não signatários de tal Convenção, denotando a obrigatoriedade de um planejamento prévio para a migração e a necessidade de gastos econômicos com a certificação dos documentos, o que na maioria das vezes não é observado nos contextos de migração por refúgio ou por crises e consolida-se como uma segunda barreira a ser transposta pelo público em comento.

Por fim, a obrigatoriedade de que esses documentos estejam traduzidos por um tradutor oficial juramento, quando não redigidos em língua espanhola, expressa a total desconsideração com a situação de vulnerabilidade econômica da maioria dos migrantes que chegam ao território nacional e consolida-se como uma terceira barreira para a inserção de crianças e adolescentes nas instituições de ensino públicas do estado em comento.

Além de tais circunstâncias, a inexistência de previsão legal no âmbito estadual e municipal sobre a necessidade de adaptação de conteúdos curriculares; do desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem; da provisão de materiais didáticos adaptados para o nível de compreensão; da realização de atividades complementares e programas caso haja defasagem no rendimento e; do acompanhamento e supervisão do discente não nacional, com vistas à sua permanência e êxito na instituição de ensino, corroboram para a não efetividade do direito à educação, sob uma perspectiva inclusiva, dos imigrantes e refugiados venezuelanos residentes no Mato Grosso do Sul e em Dourados. Tais temáticas são ou não trabalhadas à critério de cada instituição de ensino público. Enfatiza-se também ser a equivalência de estudos efetuada, na prática, somente para os estudantes que cursarão a partir do 5º ano do ensino fundamental.

Ademais, a Resolução nº 3.952/2021 dispõe sobre o processo de matrícula nas instituições de ensino públicas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, determinado que as matrículas escolares serão feitas de forma on-line no sítio eletrônico estadual www.matriculadigital.ms.gov.br, com a finalidade de atender, entre outros objetivos, a promoção da gestão democrática e transparente no acesso às vagas da Rede Estadual de Ensino, qualificando e otimizando o processo de matrícula; a operacionalização de todo o processo de matrícula digital; a oferta da comodidade na realização das matrículas; o auxílio a pré-matrícula de alunos novos e; a democratização do acesso em virtude da utilização de critérios, conforme seus artigos 2º, incisos I, II, III e IV e 3, inciso I (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Já a resolução nº 94, de 13 de dezembro de 2022 trata da realização das matrículas escolares na rede municipal de ensino de forma on-line, no sítio eletrônico municipal www.dourados.ms.gov.br/matriculadigital/, com a finalidade de atender os mesmos objetivos elencados acima, conforme seu artigo 2º (PMD, 2022). Inclusive, o processo de matrículas on-line no referido estado federativo já ocorre desde 2019.

Quanto aos procedimentos, a Resolução estadual determina que a matrícula de alunos novos se destina a novos discentes interessados em concorrer a uma vaga em escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, a qual se divide em três momentos, quais sejam: a) pré-matrícula; b) publicação da designação da vaga do aluno; c) efetivação da matrícula, tendo entre os públicos alvos os discentes novos, conforme os seus artigos 20, incisos I, II e III e 21, inciso I. No caso da pré-matrícula o pai ou mãe ou responsável legal de discente menor de idade ou o discente maior de idade, que almeja pleitear a uma vaga em uma instituição de ensino da rede estadual de ensino, deverá realizar a pré-matrícula e selecionar no cadastro três opções de escolas pretendidas, quando possível e, preencher todos os campos da ficha de cadastro, cujo formulário de pré-matrícula deverá ser preenchido no sitio eletrônico supracitado. Caso o pleiteante, se maior de idade, ou seus responsáveis legais, se menor idade, não tenham acesso internet, poderão se dirigir uma unidade escolar mas próxima de sua residência ou telefonar para os números 0800 647 0028 (ligações de telefone fixo) ou 3314-1212/1818, ou se dirigir à Central de Matrícula se residente no município de Campo Grande, portando a Certidão de Casamento, Cédula de Identidade (RG) e Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) do estudante e dos responsáveis legais, se menor de idade, e comprovante de endereço (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Além disso, na hipótese de aluno não nacional se exige a apresentação da cópia da documentação comprobatória de seu registro no Serviço de Atendimento ao Estrangeiro da Polícia Federal, sendo que o discente ou seus responsáveis legais também deverão, primeiramente, encaminharem-se à unidade de ensino pretendida, para solicitar a equivalência de estudos, conforme a legislação vigente, caso o futuro aluno tenha iniciado os seus estudos no exterior, de acordo com os artigos 27 e 28 de tal Resolução (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Já a Resolução municipal determina que no ato da matrícula o candidato deverá indicar as opções de Centro de Educação Infantil Municipal ou Unidade Escolar de preferência, assim como o ano escolar a ser cursado, sendo que todas as informações e dados consignados na ficha de inscrição são de total responsabilidade dos responsáveis legais do discente, se menor de idade, e do próprio discente, se maior de idade, cujo preenchimento incorreto que não se coadune com as informações prestadas no ato da inscrição acarretam a o cancelamento da vaga adquirida, segundo os artigos 10 e 11, parágrafo único dessa Resolução. Todavia, esse

documento jurídico não traz nenhuma disposição referente à alunos imigrantes e refugiados (PMD, 2022).

No campo prático, a ausência de uma política pública educacional estadual e municipal efetiva direcionada ao atendimento específico das crianças e adolescentes venezuelanos interiorizados em Dourados, denotou falhas na operacionalidade do processo de realização de pré-matrículas on-line nas redes públicas estadual e municipal, motivo pelo qual as primeiras demandas relacionadas ao acesso ao direito à educação do público em comento precisaram ser solucionadas pelos membros do Projeto Acolhida (SILVA, 2020, p. 197), os quais se defrontaram com carência de vagas em creches e em instituições de ensino públicas, ressaltando a necessidade dos Poderes Públicos estadual e municipal de trabalharem, a curto, médio e longo prazo na dimensão educacional, como uma das maneiras de se integrar os venezuelanos na nova sociedade de acolhida no município citado.

Entretanto, os membros da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal da Grande Dourados (CSVM/UFGD), após terem conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos membros do Projeto Acolhida para a inserção das crianças e adolescentes venezuelanos nos estabelecimentos públicos de ensino, começaram a realizar o atendimento específico de tal demanda.

Durante os atendimentos se verificaram alguns obstáculos que impediram a realização das pré-matrículas on-line pelos próprios venezuelanos, sobretudo, durante o contexto pandêmico ocasionado pelo vírus SarsCov-2, entre os quais se destacam: a) o fato dos sistemas de matrículas serem em sua maioria totalmente digitais e exigirem a resposta a diversas perguntas feitas todas em língua portuguesa, sem que fosse ofertada pelos próprios sites a possibilidade de tradução para qualquer outro idioma; b) o fato de grande parte dos imigrantes e refugiados interiorizados não terem computadores e acesso à internet; c) a circunstância de os sistemas de pré-matrículas digitais serem muito pesados para os aparelhos celulares e inexistir versões para aplicativo; d) a indisponibilidade de um mapa que apresentasse a localização das instituições de ensino públicas existentes no município, de forma a facilitar a escolha da instituição educacional mais próxima das residências dos indivíduos em comento; e) a exigência do sistema da rede municipal da numeração de tênis da criança ou adolescente sem apresentar as diferenças de numeração dos Estados Unidos, Brasil e Estados da América Latina; f) a demora para a realização das pré-matrículas escolares, em média 20 minutos, em razão da

lentidão dos sítios eletrônicos estadual e municipal e; g) a ocorrência de erros nos sistemas de pré-matrículas (FOLLE, 2021, p. 139).

Embora na Resolução nº 3.952/2021 exista a previsão da realização das pré-matrículas por telefone ou presencialmente nas escolas públicas ou na Central de Matrículas, ressalta-se que, na prática, a preferência é pela realização das pré-matrículas on-line, sendo as demais formas utilizadas após o encerramento do prazo para a realização de tal processo on-line, assim como assevera-se ser assegurado a qualquer criança ou adolescente em idade escolar o direito de ser matriculado em uma instituição de ensino público durante o ano letivo.

Nesse sentido, verifica-se que a inclusão de imigrantes e refugiados no ensino fundamental e médio ocorre devido a opções do Poder Executivo, ao ratificar tratados e convenções internacionais sobre a temática, regulamentando em âmbito interno o direito humano e fundamental à educação, desenvolvendo políticas públicas para tal finalidade e programas para a sua implementação.

Apesar de o Governo Federal dispor de um complexo normativo que assegure a inclusão de tal público alvo nas instituições públicas de ensino, o que também é ressaltado em diversos documentos jurídicos internacionais e nacionais, ao tratar sobre a universalização da educação básica como condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado para a democratização da sociedade, no campo prático, evidencia-se que, ao menos no caso específico de Dourados, tais preceitos tem sido ignorados pelas esferas feral, estadual e municipal, pois uma parcela expressiva das crianças e adolescentes venezuelanos em idade escolar, enfrenta obstáculos para acessar ao direito humano e fundamental à educação, enquanto outra parcela desses indivíduos tem acesso à esse direito, porém não de forma inclusiva.

A inobservância aos instrumentos normativos internacionais e nacionais e, consequentemente, à dimensão educacional do processo de integração local dos beneficiários da interiorização é notada desde o início das ações preparatórias para o processo de interiorização, pois inexistiu uma preocupação do Governo Federal em transferir voluntariamente recursos suplementares para as esferas estadual e municipal, com a finalidade de que o direito à educação pudesse ser efetivamente garantido à totalidade das crianças e adolescentes venezuelanos de Dourados.

Assertivas essas ratificadas, mediante a circunstância de que além de os órgãos e secretarias do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Dourados não receberem

nenhum repasse de verbas suplementares, também não terem sido informados formalmente e previamente a respeito das datas nas quais as etapas de interiorização ocorreriam e sobre as modalidades e a quantidade de indivíduos beneficiários. Essa ausência de disponibilização de informações prévias afetou a formulação de políticas públicas ao impedir a criação de um plano estratégico de atuação, a capacitação de servidores estaduais e municipais para lidarem com as demandas de tal público e a elaboração de materiais informativos sobre os serviços públicos disponíveis e em quais endereços busca-los.

Além disso, embora o Estado brasileiro, como um Estado democrático tenha adotado o modelo de educação inclusiva para inserir na sua rede regular de ensino pública todas as pessoas, incluindo-se as pessoas com deficiência, superdotadas, imigrantes, refugiados, pessoas com necessidades especiais, sob a perspectiva de uma pedagogia centrada nas necessidades e habilidades de aprendizagem de cada um, ao se contrastar tais preceitos com a realidade educacional brasileira e de Dourados, se nota as falácias dessas bases principiológicas e uma violação ao direito à igualdade, em sua perspectiva substancial.

Assim, afirma-se a existência de uma pseudoinclusão, pois os imigrantes e refugiados quando conseguem ser inseridos nas escolas públicas regulares, muitas vezes se deparam com instituições de ensino que não realizam modificações em suas práticas pedagógicas para lhes atender, ou ao menos, oferecerem um espaço para a manifestação das opiniões dessas pessoas, de seus familiares e de especialistas sobre como poderiam modificar as formas de transmissão de ensinamentos a esses indivíduos e como propiciar-lhes a sua participação democrática nos meios social e educacional.

Circunstâncias essas agravadas em virtude da qualidade deficitária do ensino disseminado nas instituições de ensino públicas, o qual não é desenvolvido com base em uma pedagogia centrada nas especificidades de cada discente, além de nem se aludir de forma explícita sobre os Direitos Humanos e sobre a educação inclusiva, a qual não significa somente permitir que as pessoas com necessidades educacionais especiais e superdotadas frequentem o mesmo ambiente educacional, contrariando a premissa da educação pública de qualidade e destinada a todos propugnada nos documentos jurídicos citados.

Assim, evidencia-se que os imigrantes e refugiados, quando conseguem fazer as suas pré-matrículas e matrículas nas instituições públicas de ensino, frequentam as aulas, porém não têm garantias de participação no ambiente educacional. Ao se refletir sobre a educação em uma

perspectiva inocente de inclusão contribui-se para a perpetuação e a manifestação da existência de excluídos. Dessa forma, ao se contrapor à uma instituição de ensino que segrega deve-se pensar em uma estrutura escolar que também não permita a marginalização (PRADO, 2015, p. 139). Em conformidade com o exposto, é necessário além de inserir contribuir para a construção de uma cultura escolar que seja admitida e que admita as possibilidades de participação de todos, pois não se deseja estabelecer um modelo educacional excludente e muito menos marginal, mas, contrariamente, uma educação que empodere, emancipe e propicie a participação dos grupos vulneráveis historicamente, inclusive os imigrantes e refugiados.

Igualmente, ressalta-se o *déficit* educacional de imigrantes e refugiados, pois muitas instituições de ensino de rede pública regular estadual e municipal não têm o suporte técnico necessário adequado para atender a essas pessoas, dificultando e desestimulando a sua aprendizagem, refutando, então a promoção da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade humana e a equidade ao direito humano e fundamental social à educação, expresso na Constituição Federal de 1988, o que resulta no esfacelamento da consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Considerando-se que para uma verdadeira educação inclusiva é necessário que todos tenham acesso à uma educação centrada em uma prática pedagógica que leve em conta as especificidades de cada um e que lhes permita manifestar as suas opiniões de forma democrática e não marginal.

No tocante à valorização dos profissionais da área da educação verifica-se que as remunerações dos professores do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Dourados são acima da média brasileira, porém, quanto à formação inicial e continuada embasada no conhecimento e na consolidação dos Direitos Humanos e em práticas pedagógicas inclusivas, propugnados pelos citados dispositivos normativos, evidencia-se a total desconformidade com essas premissas, pois há poucos incentivos para que os educadores aprimorem a sua formação profissional em programas de Pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, visto que, ainda pouquíssimos têm enfoque na área de Educação em Direitos Humanos e menos ainda na subárea de Educação Inclusiva. Nota-se também que a maioria dos cursos de graduação direcionados para as carreiras de educador ainda não existem disciplinas específicas sobre Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Migrantes e Refugiados, circunstâncias estas agravadas pelo fato de que devido às más condições e perspectivas trabalhistas desta carreira, acabam por torná-la como a

última opção e, consequentemente, profissionais desmotivados e sem a formação técnica devida e o conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas são inseridos no mercado de trabalho.

Em razão de tais fragilidades institucionais e governamentais, observa-se, aluz das concepções de Moreira (2014, p. 33) ser predominantemente a sociedade civil douradense, organizada em instituições confessionais e, a academia, institucionalizada na CSVN/UFGD as responsáveis pelo acolhimento e pela integração local dos venezuelanos interiorizados, com enfoque na dimensão educacional do processo de integração local. Igualmente, destaca-se a inexistência de um plano do Governo Federal sobre o acolhimento a nível local dos beneficiários da interiorização, destinado as esferas estadual e municipal, denotando, portanto, a ausência da implementação de políticas públicas governamentais ao público em comento.

Ademais, embora o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Dourados já tenham um histórico de recepção de imigrantes e pessoas refugiadas de várias nacionalidades, como haitianos, paraguaios, bolivianos, senegaleses, libaneses etc., percebe-se o despreparo de seus respectivos sistemas para a realização das pré-matrículas on-line devido às dificuldades supramencionadas, as quais possibilitam respaldar a avaliação negativa de acesso ao direito à educação, sob a perspectiva inclusiva, do público em apreço nos âmbitos estadual e municipal.

Diante de deste contexto, constata-se uma falha no processo de especificação dos sujeitos de direitos, pois o sujeito de direitos concreto imigrante e refugiado não está sendo compreendido em sua especificidade e na concretude de suas relações no campo educacional, restando evidente as falhas no reconhecimento de sua isonomia substancial e no acesso universal ao direito à educação, sob perspectiva inclusiva, em atenção às suas necessidades educacionais especiais. Motivos pelos quais se requer uma maior interlocução entre os três níveis federativos de governo com a finalidade de haver repasses de verbas suplementares e às secretarias de assistência social e educação e para que seja elaborada e implementada uma política pública que assegure às crianças e adolescentes venezuelanos o acesso e permanência nas instituições públicas de ensino do estado de Mato Grosso e do município de Dourados de forma inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o exposto, observou-se que a implementação da estratégia de interiorização federal de imigrantes e refugiados venezuelanos no município de Dourados, situado no estado de Mato Grosso do Sul, teve início no primeiro quadrimestre de 2019, com a ajuda do Projeto Acolhida, cujo objetivo era recepcionar e auxiliar na integração local dos beneficiários da interiorização. Notou-se também que as quatro primeiras etapas de interiorização foram realizadas na modalidade de oferta de emprego sinalizada, sendo que as trinta e cinco subsequentes ocorreram nas modalidades de reunificação familiar e de reunião social, entre as quais existiam crianças e adolescentes venezuelanos em idade escolar que estão tendo dificuldades para acessar o seu direito à educação, assim como se manterem nas instituições de ensino públicas, sob a perspectiva inclusiva.

Igualmente, verificou-se a inexistência da concretização de um convênio público entre o estado de Mato Grosso do Sul e a União e entre esta e o município de Dourados, com vistas a transferência de verbas suplementares às esferas estadual e municipal, de forma per capita, para custear os gastos com a assistência social e à educação dos novos residentes. Por isso, as ações a serem elaboradas e implementadas pelas secretarias estaduais e municipais de assistência social e de educação, destinadas à recepção e ao acolhimento dos indivíduos interiorizados, de forma especial, com a finalidade de dar concretude ao processo de especificação dos sujeitos de direitos concretos, e em atenção à sua isonomia substancial, foram impactadas, de forma a obstaculizar a integração local das crianças e adolescentes venezuelanos na esfera educacional.

Assim sendo, restou evidente que o processo de integração local de imigrantes e refugiados às sociedades de acolhida é complexo, gradual e bidirecional, com trajetórias, velocidades e resultados variados, sendo permeado pelas esferas legal, econômica, política, social, cultural e educacional. Do mesmo modo, percebeu-se que a estrutura organizacional e a reação à chegada dos imigrantes e refugiados por parte das sociedades de acolhida ser mais decisiva para o êxito do processo de integração, exigindo, por conseguinte, a criação de políticas públicas efetivas para o público em comento. E ainda, verificou-se a diferença entre integração e assimilação, sendo esta observada quando os imigrantes e refugiados esquecem as suas raízes com a finalidade de se aproximarem cada vez mais dos indivíduos nativos da sociedade de acolhida.

E, à luz da esfera educacional do processo de integração local, sob a perspectiva da educação inclusiva, notou-se a positivação do direito à educação como um direito humano e fundamental de segunda dimensão, não condicionado à qualidade de os indivíduos serem cidadãos de um determinado Estado, mas pelo fato de tal direito ter como cerne os atributos da pessoa humana e sua necessidade de ser educada para se tornar um adulto em perspectiva.

Por derradeiro, diante das circunstâncias educacionais de Dourados, percebeu-se que a política pública educacional estadual e municipal não considera as possíveis dificuldades de imigrantes e refugiados para solicitarem a equivalência de estudos no Brasil e para realizarem as matrículas escolares nos sítios eletrônicos, além de ignorar as necessidades educacionais especiais desse público alvo para se manter nas instituições de ensino públicas e obter êxito nos estudos, pois inexistente qualquer disposição legal que determine a adaptação de conteúdos curriculares, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem, a elaboração de materiais didáticos adaptados e etc. Logo, é necessário haver uma maior interlocução entre os três níveis federativos de governo para informações sejam trocadas e sejam elaboradas políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais das crianças e adolescentes venezuelanos.

REFERÊNCIAS

ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Integração Local**, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/solucoes-duradouras/integracao-local/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ALBA, Richard; NEE, Victor. Rethinking assimilation. **Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration**, p. 1-16, 2003.

ALTENHOFEN. Cléo Vilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, Frankfurt a. M., v. 3, p. 83-93, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 07 jan. 2023.



BRASIL, Lei nº Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017 – Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em 17 jan. 2021.

BRASIL. Estratégia de Interiorização 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDc5ZTk2YjktM2I5Yi00YWYWM1LWEyNzMtMzkzMjFIOTlkMzZkLi-widCI6ImU1YzYzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTU1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjph9>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CALDEIRA, Maria José Boavida Miguel. **Migrações laborais e processos de integração no mercado de trabalho: o caso dos imigrantes da Europa de Leste no Grande Porto e dos portugueses em Genebra**. 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 10. ed. São Paulo: Saraiva. 2015.

CRISP, Jeff. The local integration and local settlement of refugees: a conceptual and historical analysis. **New Issues in Refugee Research**. UNHCR, 2004.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: PB: Editora da UFPB, 2007. p. 447.

FOLLE, Francielle Vascotto. **A Integração Social de Imigrantes e Refugiados sob a Ótica da Interculturalidade em Dourados: o caso de venezuelanos**. 2021. Dissertação apresentada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do Título de Mestra, 2021, p. 139.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé. (Org.). **Democracia hoje**. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245.

HACHEM, Daniel Wunder. Cooperação econômica entre entes federativos, transferências voluntárias de recursos financeiros e a natureza jurídica dos convênios públicos. **Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, ano 3, n. 11, p. 101-120, jan./mar. 2013. p. 102.

HORTAS, Maria João Barroso. **Educação, diversidade e território: o caso da área metropolitana de Lisboa**. 2013.

KUHLMAN, Tom. The Economic Integration of Refugees in Developing Countries: A Research Model. **Journal of Refugee Studies**, v. 4, n. 1, p. 1-27, 1991. p. 7.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ms.pdf. Acesso em 15 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 3.329, de 10 de novembro de 2017**. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9531_13_11_2017. Acesso em 14 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 3.952, de 14 de dezembro de 2021**. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/RESOLUCAO-DE-MATRICULA-2022.pdf>. Acesso em 14 jan. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Windyz Brazão Ferreira.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana (REMHU)**, ano XXII, n. 43, p. 85-98, 2014.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção de Genebra de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966**. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

RDP, Brasília, Volume 20, n.105, 345-373, Jan./Mar.. 2023, DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6934 | ISSN:2236-1766



Licença Creative Commons 4.0

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Especiais Educativas de 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Dakar de 2000**. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Incheon de 2015**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 10 jan. 2023.
PIOVESAN, Flávia; PIOVESAN, Luciana; SATO, Priscila Kei. Implementação do Direito à Igualdade. In: PIOVESAN, Flávia, **Temas de Direitos Humanos**, 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012, cap. 10, p. 168-174.

PENNINX, Rinus. Integration of migrants: economic, social, cultural and political dimensions. In: **The new demographic regime: population challenges and policy responses**. New York/Geneva: United Nations. 2005. p. 142.

PRADO, Rosana. Direitos Humanos na Escolarização de Alunos(as) Surdos(as): educação para a emancipação. In: **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**, 2015, São Paulo: Cortez, p. 117-146.

PMD, Prefeitura de Dourados. Secretaria de Assistência Social. **Dados da População Venezuelana no Cadastro Único em janeiro de 2023**. 2023.

PMD, Prefeitura de Dourados. Secretaria de Educação. **Resolução nº 94, de 13 de dezembro de 2022**. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/13-12-2022-supl-jeg3mzqx.pdf>. Acesso em 13 jan. 2023.

R4V. Response For Venezuelans. **Castro Único Para Programas Sociais 2023**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTRjZTAwOGEtNDU1NC00NGFjLWE0ZmUtNzQ1ZjBlMzhmZTRlIiwidCI6IjE1ODgyNjJkLTlzMtNDNiNC1iZDZILWJjZTQ5YzhINjE4NiIsImMiOiJh9>. Acesso em 10 jan. 2023.

SILVA, João Lucas Zanoni da. **A Imigração Venezuelana para o Brasil: do ingresso em Pacaraima – RR ao início da interiorização em Dourados – MS**. Dissertação apresentada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do Título de Mestre, 2020.

Sobre os(as) autores(as):

João Lucas Zanoni da Silva 1 | *E-mail:* joaolucaszanonidasilva@gmail.com

Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Direito Internacional e Econômico pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor do Curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Ituiutaba.

Ana Maria Zanoni da Silva 2 | *E-mail:* anazanoni_@hotmail.com

Pós-doutoranda em Linguística, Letras e Artes pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus de Araraquara. Professora Titular do Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi (IMESBVC).

Data de submissão: 20 de janeiro de 2023.

Data do aceite: 12 de abril de 2023.