



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSYELE MOREIRA MARQUES

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: proposta de
avaliação de acessibilidade em escolas indígenas
(Dourados - MS)**

DOURADOS – MS
2024

JOSYELE MOREIRA MARQUES

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: proposta de
avaliação de acessibilidade em escolas indígenas
(Dourados - MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

**DOURADOS – MS
2024**

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M357e Marques, Josyele Moreira

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: proposta de
avaliação de acessibilidade em escolas indígenas (Dourados - MS)
[recurso eletrônico] / Josyele Moreira Marques. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Reinaldo dos santos.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da
Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação. 2. Acessibilidade. 3. Escolas. 4. Indígenas. I. Santos,
Reinaldo Dos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

JOSYELE MOREIRA MARQUES

**EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: proposta de avaliação de
acessibilidade em escolas indígenas (Dourados - MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Dourados
2024

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus grandes incentivadores, guerreiros, que me ensinaram que o estudo é a base do saber em que, somente vence quem busca o seu lugar ao sol, por meio da disciplina, garra e dedicação aos seus propósitos.

AGRADECIMENTO

A Deus pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos ao decorrer desta jornada.

Aos meus pais e família que me incentivaram e apoiaram em momentos difíceis, mas principalmente, me ensinaram a nunca desistir.

Ao meu professor e orientador Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, pelas correções, apontamentos e ensinamentos que me permitiram apresentar esse trabalho com maior desempenho e dedicação acadêmica.

A Maria Goretti por me inspirar a ir mais longe nesta caminhada acadêmica.

“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”

Judite hertal

MARQUES, Josyele Moreira. **Educação, Inclusão e Acessibilidade**: proposta de avaliação de acessibilidade em escolas indígenas (Dourados - MS). 119p. 2024. Dissertação Mestrado em Educação e Diversidade. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados-MS, 2024.

RESUMO

A acessibilidade na escola indígena para o aluno indígena com deficiência, remete a um campo amplo de conceitos e valores que possam interferir efetivamente no acesso à educação escolar. Dentre essas as dificuldades de a família indígena compreender a necessidade de seus filhos estarem estudando em uma escola comum e não apenas recebendo a educação familiar. Entretanto, para obter um conhecimento eficaz sobre essa questão, torna-se necessário o desenvolvimento de um procedimento avaliativo que atenda a uma sequência de técnicas cientificamente pré-estabelecidas e que possam atender a futuras novas pesquisas sobre a temática da educação e acessibilidade indígena. O que levou a se adaptar um protocolo de avaliação de acessibilidade em escolas indígenas para ser usado em questões relacionadas do como atender a criança indígena, diante de suas necessidades específicas de atenção educacional frente a suas deficiências, e para tanto se fez necessário a análise da aplicação de um protocolo de avaliação da acessibilidade em escolas indígenas, tendo para esse intuito como objetivo de pesquisa desenvolver um protocolo de avaliação de acessibilidade em escolas indígenas para ser usado pelos próprios usuários (gestores, coordenadores e professores). Para isso foi utilizado como referencial teórico Bruno, Kraemer, Rossato, Souza, dentre outros, em uma abordagem metodológica prescritiva, propositiva e analítica por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo com levantamentos de dados sobre a aplicação de um protocolo de acessibilidade nas escolas indígenas do município de Dourados-MS, em que foi coletado mediante a sua aplicação, resultados que favorecem o conhecimento da comunidade em relação ao que há tanto de adequações de espaços físicos como de metodologias assertivas que favoreçam a acessibilidade do aluno com deficiência no contexto educacional. Em que se constatou como conclusão da pesquisa, a falta de estrutura física e organizacional destes atendimentos. Bem como das dificuldades da prestação de atendimento devido as precariedades do ambiente interno que se vivencia na Reserva Indígena Francisco Horta de Dourados-MS. Bem como de se considerar eficaz o uso do protocolo de avaliação para a obtenção dos resultados aqui apresentados.

Palavras-chave: Educação. Acessibilidade. Escolas Indígenas.

MARQUES, Josyele Moreira. **Education, Inclusion and Accessibility**: propo assessing accessibility in indigenous schools (Dourados - MS). 119p. 2024. M Dissertation in Education and Diversity. Federal University of Grande Dour UFGD. Dourados-MS, 2024.

ABSTRACT

Accessibility at indigenous schools for indigenous students with disabilities refers to a broad field of concepts and values that can effectively interfere with access to school education. Among these are the difficulties for indigenous families to understand the need for their children to be studying in a common school and not just receiving family education. However, to obtain effective knowledge on this issue, it is necessary to develop an evaluation procedure that meets a sequence of scientifically pre-established techniques and that can meet future new research on the topic of indigenous education and accessibility. This led to the adaptation of an accessibility assessment protocol in indigenous schools to be used on issues related to how to serve indigenous children, given their specific needs for educational attention in the face of their disabilities, and for this purpose it was necessary to analyze the application of an accessibility assessment protocol in indigenous schools, with the research objective of developing an accessibility assessment protocol in indigenous schools to be used by the users themselves (managers, coordinators and teachers). For this, Bruno, Kraemer, Rossato, Souza, among others, was used as a theoretical framework, in a prescriptive, propositional and analytical methodological approach through bibliographical, documentary and field research with data collection on the application of an accessibility protocol in indigenous schools in the municipality of Dourados-MS, in which results were collected through its application that favor the community's knowledge in relation to both the adaptation of physical spaces and assertive methodologies that favor the accessibility of students with disabilities in the context educational. In which the research concluded, the lack of physical and organizational structure of these services. As well as the difficulties in providing care due to the precarious internal environment experienced in the Francisco Horta de Dourados-MS Indigenous Reserve. As well as considering the use of the evaluation protocol to be effective in obtaining the results presented here.

Keywords: Education. Accessibility. Indigenous Schools.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAD - Colônia Agrícola de Dourados

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CONAE - Conferência Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

Gepetic, - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD - Pessoa com Deficiência

PNEESPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, com destaque para a Rodovia 156, que corta a Reserva.....	36
Figura 2: Localização da Reserva Indígena Francisco Horta em relação à Dourados - MS.....	38
Figura 3: Composição interna da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa.....	46 77
Figura 4: Localização das escolas na Reserva Francisco Horta Barbosa.....	79
Figura 5: Meios de Informática.....	80
Figura 6: Acessibilidade em espaços/recursos.....	81
Figura 7: Instalações Acessibilidade no entrar, circular, ficar e sair (barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados)	82
Figura 8: Atendimento Acessibilidade no utilizar (barreiras atitudinais: condições que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, com as prioridades e especificidades de seu perfil)	84
Figura 9: Uso Específico - Acessibilidade no participar (barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas)	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos documentos oficiais selecionados para a 7^a pesquisa...

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I.....	1
1	EDUCAÇÃO 5
INDÍGENA.....	2
1.1 A formação da Reserva Indígena de Dourados-MS.....	3 2
1.2 A Reserva Indígena de Dourados – Francisco Horta Barbosa.....	3 2
1.3 Educação escolar Indígena no contexto de Dourados-MS.....	3 3
CAPÍTULO II.....	0
2. Condições de Acessibilidade no contexto da educação escolar indígena.....	3 9
2.1 Acessibilidades para o atendimento a alunos com deficiências no ensino regular.	5 2
CAPÍTULO	5
III.....	2
3. O Protocolo de avaliação de acessibilidade, o lócus e sujeitos da pesquisa...	6 1
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	7 1
3.2 Características da pesquisa.....	7 1

3.3 Procedimentos da pesquisa.....	7
3.3.1 Os sujeitos e o espaço da pesquisa.....	7
3.4. Análise e Discussões.....	2
CONCLUSÃO.....	3
....	7
REFERÊNCIAS.....	6
..	7
ANEXOS.....	7
. Protocolo de avaliação de acessibilidade, o lócus e sujeitos da pesquisa.....	8
	5
	9
	2
	9
	8
	9
	8

APRESENTAÇÃO

Eu, Josyele Moreira Marques da etnia terena, filha de pai Guarani e mãe Terena, moradora da Aldeia Jaguapirú em Dourados-MS, por ser indígena eu sempre me interessei pela causa indígena por fazer parte da minha realidade e pela questão educacional, por meus pais serem professores.

A partir do momento que entrei na faculdade tive a oportunidade de realizar por dois anos, estágios na educação especial indígena, um ano como acompanhamento do aluno G, aluno que tem deficiência intelectual, o qual também é falante da língua guarani, e eu como acompanhante deste aluno me vi em dificuldades, tanto por não saber falar a língua guarani, o que dificultou em muito o meu trabalho como professora de apoio pedagógico, o que me levou a refletir sobre a dificuldade dos professores, alunos e pais em relação a acessibilidade linguística.

No segundo ano eu fui acompanhante do aluno L, que possui deficiência física, e, este aluno me levou a reflexão em relação à acessibilidade das barreiras e dos espaços físicos das instituições de ensino.

A partir destas experiências, eu tive um grande interesse em responder os questionamentos levantados nos anos de estágios e por este motivo meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC foi com o tema “O olhar dos pais indígenas em relação à deficiência”, tal temática abordava a rejeição dos pais indígenas em relação às deficiências de seus filhos, porém, muitos foram os questionamentos sobre essa temática que precisam ser discutidos e pesquisados.

Por isso, decidi concorrer ao processo seletivo para o mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e junto ao professor Reinaldo, começamos esta jornada profissional, neste processo cumpri a carga horaria de várias matérias que me propiciaram conhecimento diversos sobre acessibilidade, pessoa com deficiência, inclusão, direitos da pessoa com deficiência entre outras.

Neste percurso também tive a oportunidade de participar de reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - Gepetic, plantões no laboratório e participar de congressos sobre a educação especial que me trouxeram muitos aprendizados.

Durante estas atividades pude perceber que há poucos estudos sobre a educação especial no âmbito da questão indígena, e por este motivo a pesquisa que realizei é de suma importância para a comunidade científica, mas principalmente para comunidade indígena, pois traz visibilidade das crianças indígenas com deficiências PcD e a necessidade de adaptação de recursos para minimizar os percalços que as barreiras físicas, longitudinais e linguísticas e para minimizar esses possíveis impedimentos que são enfrentados não só por pessoas com deficiências, mas também por toda comunidade indígena.

“A Reserva Indígena é o lugar de famílias, de etnias que elaboram, a partir da condição de Reserva, uma leitura singular do mundo, do seu mundo”. (MOTA; CAVALCANTE, 2019, p. 15).

INTRODUÇÃO

O reconhecimento das particularidades sobre a cultura dos povos indígenas no Brasil, nem sempre foram percebidas como necessárias. E sim se entendendo que deviam se adaptar aos padrões culturais dos colonizadores. Esse cenário pode-se dizer que foi mantido até mesmo após a promulgação da Constituição de 1988, o que foi complementado pela publicação das diretrizes educacionais, fundamentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, publicado em 1996.

Porém, hoje, pode-se dizer que ainda não se conheciam de fato sobre o que se dispunham a fazer, quais eram as reais necessidades de diferenciação para que de fato, ocorresse a promoção de uma educação voltada para a escola indígena, e como situado por Araújo et al. (2006), o processo de compreensão da cultura dos povos indígenas passou por muitas fases evolutivas. Por ser natural da raça humana, começou-se a perceber também a existência do aluno indígena com deficiências físicas e ou intelectuais, o que levou este estudo a questionar sobre a acessibilidade educacional e social para esse aluno.

Certamente se trata de uma conquista, resultante de um longo do trajeto histórico, o qual as pessoas com deficiência ganharam voz, visibilidade e perspectivas de vida em sociedade, exercendo sua cidadania (FRANÇA, 2013).

Porém, quando nessa percepção, constatou-se a inexistência de meios para essa verificação, o que levou a busca por um protocolo de avaliação para efetivamente se promover a pesquisa que se propõe a desenvolver.

Ciente dessas questões, este estudo passou a indagar sobre as fundamentações que direcionam para a questão indígena, como vivem, quem são, sua história relacionada a convivência com os colonizadores, para depois adentrar a temática da acessibilidade. Como se descreve na sequência desta pesquisa.

Dados do IBGE (2022) indicam que a população indígena brasileira é composta por 305 povos indígenas, os quais somam mais de 1.7 milhão de pessoas. Dos quais, em torno de 63% vivem em cidades, o que corresponde aproximadamente a 0,83% da população total do país. O Estado de Mato Grosso do Sul conta com a terceira maior população indígena do país, com 116,4 mil pessoas.

E em relação ao seu direito a educação com qualidade, se está ainda em elaboração, em especial no atendimento da educação especial quando se fala em acessibilidade à essa área educacional se percebe diferentes dificuldades em sua

efetivação. Pois, de um lado sabe-se das diferenças culturais entre os povos e em relação a cultura dos não índios, tem do também a busca pelo atendimento das normas legais, e por outro lado tem-se a necessidade do atendimento à educação especial de forma que realmente, essa seja oferecida com qualidade.

Diante desse questionamento, este estudo visa promover saberes sobre o processo de acessibilidade como um todo para alunos indígenas, não se referindo apenas a questão de acesso, de espaços físicos e sim incluindo, desde o como se processa o atendimento para se receber um específico procedimento, dividido de suas dificuldades, como de comunicação e usos de tecnologias assistivas.

Em relação as possibilidades da realização deste estudo, buscou-se pela análise de textos relacionados ao âmbito educacional indígena, em especial as pesquisas já apresentadas por pesquisadores das Universidades Estadual e da Grande Dourados, por ser área de vivência e estudos desta pesquisadora.

Ressaltando que desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, culminou na elaboração da “Declaração de Salamanca” e teve como objetivo de discussão, a atenção educacional aos alunos com deficiências - PcD, sem criar barreiras quando aos grupos sociais e ou étnicos de cada pessoa em questão (BRASIL, 2004).

Neste contexto observa-se que na atualidade, com o pensamento acerca das necessidades educacionais de alunos, sob o viés dos direitos constitucionalmente adquiridos, levou-se à ruptura da política de exclusão, passando-se à política de inclusão, levando a legislação brasileira a posicionar-se pelo atendimento dos alunos PcD, preferencialmente em classes comuns, em todos os seus níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (CAMPOS, 2003).

O que permite considerar como meio eficaz no combate à discriminação dos alunos indígenas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, a educação, o desenvolvimento de novas metodologias e conhecimentos sobre as diferentes vertentes da Educação Especial, bem como dos diferentes tipos de deficiências, que trazem dificuldades e dificultam o convívio familiar e social, devido à falta de conhecimentos e a manutenção de velhos preconceitos sociais.

Não se pode negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores

podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

O que permite considerar ser necessário desenvolver-se um outro olhar para a identificação de alunos PcD, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica (SÁ, 2011).

Observando na Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205º, apresenta a educação como um direito de todos e no artigo 206º diz que o ensino será ministrado tendo como base a igualdade de condições para o acesso e a permanência (BRASIL, 1988).

Em relação a acessibilidade física e predial ao aluno com deficiência foi aprovada a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre para a necessidade de assegurar condições básicas de acesso e mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (BRASIL, 2003). Mas, muito mais do que se buscar pela acessibilidade arquitetônica, se percebe as barreiras imposta à pessoa com deficiências, que podem estar relacionadas aos meios de comunicação, a compreensão do ser social e cultural.

D'Angelis (2012) ao refletir sobre a relação da comunidade com a escola. Diz que a educação faz parte das políticas que cada comunidade adota para suprir suas necessidades, assim, que a escola passe a ser um instrumento de busca/conquista da autonomia.

Souza (2011) realiza um estudo sobre a criança PcD indígena com uma abordagem social, buscou compreender como é a vivência destas crianças, levando em consideração que a aldeia de Dourados não possuiu os meios necessários para amparar socialmente estas crianças.

A autora cita o Centrinho como um dos campos de estudos que é o local para onde são encaminhadas todas as crianças indígenas com desnutrição, que faz parte do Hospital Porta da Esperança, próximo da Aldeia Jaguapiru, que abriga algumas crianças com deficiência intelectual e física que foram abandonadas pelos pais, ou não são visitadas por eles.

A pesquisa de Souza (2011) busca compreender as relações, valores, atitudes e crenças das comunidades indígenas Kaiowá e Guarani acerca do fenômeno deficiência.

Estudo de Souza (2011) sobre a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados/MS, revelou que os direitos fundamentais como a educação e saúde têm sido negligenciados pelo poder público.

Diante do exposto, ressalta-se que atualmente existe amparo legal para o acesso e a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, garantindo permanência, igualdade de oportunidades com equidade. A escola necessita se aproximar da comunidade para conhecer as suas necessidades, carências e as suas qualidades, ouvindo suas opiniões, expectativas e interesses, para que seja criado um objetivo de interesse comum entre ambas as partes.

Percebe-se que em relação ao contexto educacional como um todo, muito já foi feito pela educação especial, porém, sabe-se que se trata de um processo em desenvolvimento, e por isso, se busca caminhos para que o aluno indígena com deficiências, professores e pais tenham garantido, o seu acesso à educação com qualidade e que todas as barreiras físicas, prediais e ou culturais sejam eliminadas com maior brevidade de tempo possível.

Um dos fatores imprescindíveis relacionados a educação especial refere-se a inclusão escolar e a importância do viver e conviver em sociedade. Contudo é primeiramente necessário compreender o sujeito como um indivíduo cidadão com direitos e pertencente a uma determinada sociedade, neste sentido na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) destaca serem todos os seres humanos livres e iguais, garantindo a sua dignidade e seus direitos naturais à vida. Para tanto proclama a importância de todos os seres humanos manterem um espírito de fraternidade universal para com todos. O que se deve incluir toda a natureza, por sermos parte desse contexto universal.

Outro item importante previsto pela Declaração dos direitos Humanos da ONU é o entendimento de serem todos iguais sem distinção perante a lei e por isso, tem-se a proteção em igualdade de condições em todas as situações da vida humana.

Contudo, mesmo em uma sociedade de Estado Democrático e de direito, a pessoa com deficiência com o decorrer de seu processo de interação social se depara com barreiras e dificuldade em relação a inclusão, e toda atitude que impede o sujeito de exercer a cidadania e participar e interagir com a sociedade é considerada exclusão.

Sobre essa questão, para a legislação brasileira, se considera ação criminal, o ato discriminatório, a proibição e ou a restrição dos direitos e ir e vir das pessoas com algum tipo de deficiência seja física e ou intelectual (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, a inclusão, a qual envolve diretamente a questão da acessibilidade na medida que é necessário implementar medida estruturais com o objetivo de sanar as dificuldades de locomoção do indivíduo e permitir a inserção deste sujeito no âmbito social, público e ou escolar, promovendo assim a inclusão desta pessoa neste local.

Pois segundo a Lei Brasileira de Inclusão no Art.3 a acessibilidade deve possibilitar que sejam viabilizados meios para que pessoas PcD possam fazer uso, mesmo com adaptações de todos os acessos oferecidos aos demais cidadãos brasileiros. Seja esses acessos de transporte, educação, de mídias, de meios de acesso à informática e ou outras vias de aceso ao seu bem-estar e trabalho (BRASIL, 2015).

Então quando se situa a questão de acessibilidade para o aluno (PcD), percebe-se que a falta de acessibilidade vai muito além do ato de suprir as necessidades do cadeirante, do cego ou do surdo e sim do acesso e de como acessar as tecnologias, de como promover meios para que tanto o aluno PcD como o outro sem deficiências físicas, mas com talvez restrições culturais possa também acessar os novos meios de comunicação e assim poder estudar, conhecer o mundo do mesmo modo que as pessoas detentoras de culturas mais evoluídas podem obter.

Por fim relato sobre a importância de estar realizado esta pesquisa, que logicamente visa alcançar a etapa de estudo em mestrado, porém, mais do que ser um mestre, tenho como objetivo investigar sobre as condições de acessibilidade escolar para o aluno com cerceamento de suas capacidades físicas e ou intelectuais, o que para o cidadão indígena é ainda muito mais complexo do que o cidadão não índio.

As cobranças para a sua aceitação perante o contexto social lhes são muitas severas, e não relaciono apenas a sociedade não indígena e sim, o modo de ser do próprio povo indígena, que como todos os seres humanos tendem a ter crenças e limitações culturais e valores transmitidos de gerações passadas.

Não se pode simplesmente julgar o passado, tentar esquecer e se vestir dos novos modos operantes, uma vez que não somos máquinas, somos seres racionais e todo o nosso saber provem da evolução natural da humanidade, estando cada povo, e em especial os indígenas em um estágio diferente de evolução. É certo que a globalização vem acelerando essa evolução. Mas, nem sempre atua de forma eficaz e positiva.

Nesse questionamento, também se enquadram as deficiências físicas e ou intelectuais, as quais, apesar do muito que já se evoluiu, melhorou o seu atendimento e percepção tanto social como educacional. Se sabe que falta sim, muito a se aprender.

Do mesmo modo está o ato de se perceber o aluno indígena com deficiências físicas ou intelectuais, em que se situa, um fator, que pode até mesmo não ser percebido como importante, mas que é sim de suma necessidade a sua compreensão, que é a acessibilidade do aluno com deficiências físicas e ou intelectuais ao ensino e aos espaços sociais.

Situando que não se percebe como falta de acessibilidade à pessoa com deficiências, apenas o aspecto arquitetônico, as barreiras impostas pelas construções prediais, e sim todas as barreiras, como de comunicação, social, familiar.

Citando como exemplo, a barreira da comunicação. Em que se faz necessário lembrar que o Libras é língua oficial no Brasil desde 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436 a qual foi sancionada e reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no país. Entretanto, somente nas mídias que se percebe o uso de intérpretes. Mas, se questiona – quem além dos surdos sabem se comunicar usando a Libras?

Do mesmo modo, questionou-se, como está se processando a acessibilidade do aluno com deficiências físicas nas escolas indígenas da Reserva de Dourados-MS, para que esses obtenham um bom desempenho escolar, como também se buscou verificar se havia um procedimento padrão, um protocolo que avaliasse

como se faz a inclusão, atendimento escolar deste aluno, como atuam os educadores. Enfim, são várias questões que se buscou investigar por meio deste estudo.

Que levou a sua divisão em três capítulos. O que permitiu descrever como primeiro capítulo do estudo “A Educação Indígena”, em que se descreveu desde o período colônia, os índios no Brasil e como eram percebidos pelos colonizadores e da sua continua luta pelo seu espaço físico e social.

Como também, relatando sobre suas dificuldades em se fazer perceber que por ser diferente, possuir uma cultura própria, não seria apenas com a imposição de uma outra cultura e língua que automaticamente se transportaria para esse outro modo de vida cultural.

Certamente que não se está nesse espaço culpando pessoas ou modos sociais e culturais, quando se percebe que todos nós seres humanos estamos em continua evolução. Por isso, pode se situar como avanços culturais, a atual conjuntura cultural que está conseguindo aprender a perceber as diferenças existentes entre pessoas, coisas e culturas.

No segundo capítulo foi tratado a acessibilidade. Dentre as percepções que estão sendo compreendidas em relação a essa temática, que inicialmente somente se percebeu a importância de criar rampas, elevadores para cadeirantes, e se pensou que todo o processo de acessibilidade estivesse completo.

Ledo engano, pois acessibilidade não se refere a apenas o aspecto arquitetônico, e por esse motivo, o estudo apresenta como segundo tópico, o tema “Condições de Acessibilidade no contexto da educação escolar indígena”, em que se apresenta, outros contextos que também devem ser verificados se estão de fato sendo acessíveis para as pessoas com algum tipo de deficiência física ou intelectual.

E somente após essa exposição é que o estudo passou a tratar sobre a acessibilidade para o aluno indígena morador da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em que se buscou verificar se há de fato conhecimentos sobre o seu direito à educação, que todos os meios educacionais e de comunicação lhe estão acessíveis. Ou seja, se há de fato acessibilidade para o aluno indígena com deficiências na educação escolar.

Entretanto, para obter esse conhecimento, verificou-se a falta de um parâmetro ou um protocolo avaliativo sobre como obter esse saber. O que levou a apresentar no terceiro capítulo, com a descrição tanto da metodologia do estudo, do protocolo de avaliação e características do ambiente e do público-alvo dessa pesquisa.

O que direcionou em um viés de teor mais científico, uma vez que se utilizou um modelo de protocolo de avaliação em desenvolvimento pela UFGD, no qual foi percebido a necessidade de estar incluindo a análise do uso deste referido documento, por ser o ambiente escolar indígena específico e para tanto, se percebeu que no uso deste protocolo alguns ajustes deveriam ser colocados. E que estão sendo verificados seus benefícios para uma melhor compreensão do como promover o processo de acessibilidade na educação indígena especial.

Estes tópicos proporcionaram a apresentação dos resultados, no qual se relatam as conclusões obtidas, com a descrição dos saberes sobre a aplicabilidade do protocolo de avaliação do processo de acessibilidade ao aluno indígena com deficiência.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO INDÍGENA

1.1 A formação da Reserva Indígena de Dourados-MS

Desde o período colonial, (LIMBERT, 2009) constatou-se que a população Guarani (*kaiowá* e *ñandeva*) da região de Dourados-MS vem perdendo continuamente as suas terras, e não apenas a partir da instituição do Sistema de Proteção ao Índio – SPI, e enfrentando mudanças que atingem toda a sua população, pois, em um passado já distante, eram acostumados a viverem livremente da caça, da pesca e do plantio para sua subsistência.

Com o fim da Guerra do Paraguai, diante do empreendedorismo nato de Thomas Laranjeira, que foi um importante articulador durante o período da guerra Tríplice Aliança para os países aliados, em que constatou a possível exploração da erva mate, com o consentimento do Império brasileiro iniciou a sua exploração por meio da instalação da Companhia Mate Laranjeira na região do então sul do Mato Grosso (CAVALCANTE, 2020).

A mão de obra eram os próprios habitantes naturais da região e com isso, os povos indígenas, foram sucessivamente deslocados de suas tradicionais moradias. Seguindo os interesses da Companhia. Logo, novos moradores começaram a chegar interessados no trabalho de extração da erva mate. Resultando que, no início do século XX já se projetava um meio de organizar e ou realocar as populações indígenas, para que os novos colonos adentrassem para essas áreas (SILVA, 2011).

Verificando em Cavalcante (2020), que para o Estado Brasileiro, após a sua vitória na Guerra Tríplice Aliança, a região do interior do Brasil, que atualmente é parte do sul do estado de Mato Grosso do Sul, se tratava de uma área despovoada, e que por isso, era necessário facilitar o seu povoamento, com a distribuição de terras para colonos que se aventurassem a povoá-la. Sem se importarem com os seus naturais moradores que habitavam essa região, os Kaiowá e Guarani.

A preocupação do governo brasileiro em salvaguardar suas fronteiras, levou a composição de uma comissão para determinar as fronteiras do Estado brasileiro com seus vizinhos, e coube ao argentino Thomás Laranjeira, a direção do processo de demarcação dessa área de terras ao sul da então Província de Mato Grosso. Em

suas andanças pela região, Thomas Laranjeira percebeu o potencial econômico para a exploração da erva mate, sabendo do seu consumo em sua terra natal, logo solicitou ao Imperador brasileiro D. Pedro II, um contrato de exploração, o qual se tornou um império extrativista, pela exploração de terras públicas e da exploração, em condições análogas à escravidão, da mão de obra de indígenas e de trabalhadores paraguaios (CAVALCANTE, 2020).

Ainda segundo Cavalcante (2020), a Companhia Mate laranjeira, chegou a controlar 5.000.000 de hectares (Decreto nº 520 de 15 de julho de 1895). Uma vez que por ser um contrato de arrendamento, em diversas fases, foi sendo renovado, mantendo-se como um monopólio até 1915, quando a Lei nº 725, que para a sua renovação, liberou a venda a terceiros de lotes de terras de até 3.600 hectares, oferecendo a iniciativa privada, a possibilidade de exploração de terras não apenas para a extração de erva mate, ainda que alguns tenham aderido ao extrativismo. Mas, também para outros tipos de usos da terra como da criação de gado.

Tendo o governo brasileiro entendido que a manutenção do monopólio, poderia favorecer à alguma invasão. Por isso, era de interesse do governo povoar para evitar novas tentativas do país vizinho, o Paraguai de invasão dessas terras (OLIVEIRA, 1995).

Observa-se em Oliveira (2016) que diante da iniciativa do governo em povoar a região sul do Mato Grosso do Sul, com colonos oriundos de outras áreas do país, não se importou em estar destruindo o modo de vida de seus naturais habitantes. Os quais tiveram suas condições de sobrevivência destruídas. Como se não fossem humanos.

Cavalcante (2020) destaca que os Kaiowá e Guarani desde muito antes da chegada dos primeiros colonizadores europeus ao continente, já habitavam a região sul do Estado do atual Mato Grosso do Sul. Quando do início do processo de colonização da região, eles simplesmente foram ignorados como donos da terra, e levados ao trabalho praticamente escravo, além de muitos terem sido levados pelos jesuítas e bandeirantes para outras regiões do país.

E quando do processo de colonização após a Guerra do Paraguai, e com a implementação da Companhia Mate Laranjeira em 1882, (QUEIROZ, 2004), os indígenas eram colocados para o extrativismo da erva mate, do desmatamento para

a formação dos núcleos populacionais, em que as condições de trabalho eram, quase sempre abaixo da condição de assalariado, beirando ao escravismo.

Quando se viabilizou a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, inicialmente o projeto seria de agrupar as populações indígenas em áreas que os protegessem e ao mesmo tempo liberassem as terras para os colonos, mas como situado por Troquez (2019) não havia estudos sobre as diferenças culturais entre os indígenas, vistos como apenas falantes de línguas um pouco diferentes entre si, alguns com costumes mais avançados como os Terena que já praticavam a agricultura, com outras etnias que ainda estavam no estágio do extrativismo.

Assim em 1917 foi criada a Reserva Indígena de Dourados pelo Decreto 401 de 03/09/1917 com uma área correspondente a 3.600 hectares. Para o aldeamento das populações indígenas no então Estado de Mato Grosso próximo ao patrimônio de Dourados, o qual por sua vez era distrito de Ponta Porã (WENCESLAU, 1994).

Em 1925 foi fundado o Posto Indígena de Dourados, o qual já tinha suas bases, fundamentada pela doação do Governo do lote de terras de 3.600 hectares para a formação da Reserva Indígena, por meio do Decreto de n. 401/1915, quando foi definida o cerceamento dos indígenas para essa localidade, o que não se conseguiu sem a coerção dos indígenas. Ou seja, tendo passado dez anos da demarcação das terras, não haviam ainda conseguido impor aos indígenas o seu aldeamento (LIMBERTI, 2009).

Mas, apesar da aprovação desse processo de aldeamento, pouco ou nada foi feito para a imediata colocação dos povos indígenas nessa localidade, e passados 10 anos, a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, a qual ficava sob a jurisdição da Inspetoria Regional de Campo Grande, tendo sido apresentado no relatório pelo auxiliar do posto do SPI Genésio Pimentel Barbosa, em 1927, estar esta área reservada aos índios Kaiowá (MONTEIRO, 2003).

Importante destacar como situa Wenceslau (1994) que a terra para o kaiowá é o sustentáculo de sua identificação étnica, constituindo um elemento básico para sua vida. Não concebem a terra como uma moeda de troca e sim parte de sua vivência, além de entenderem-se como parte de uma comunidade, ou seja, a terra não é de apenas uma família e sim de todos.

Como destacado por Limberti (2009), o aldeamento se processou por coerção, por promessas de uma vida melhor para os indígenas, e até mesmo, por

força, em que famílias eram colocadas na boleia de caminhões e levados para a Reserva. O que era contrário aos hábitos destes povos

O que os levam segundo Wenceslau (1994) a cultivarem a terra de forma rotativa, podendo em um dado período estar uma pessoa tocando a lavoura e em outro, outra. Não tendo o entendimento de pertencimento da terra para eles. Diferente dos povos nômades, que apenas utilizavam os alimentos oferecidos pela natureza, característica natural, dos povos em estágios anteriores do sedentarismo, oportunizado pela descoberta da agricultura.

Assim, a terra para o Kaiowá é o seu centro e que, as suas necessidades estão reunidas nesse contexto e que a divide em três regiões distintas: da casa e do terreiro, de plantio, sendo importante também o seu contato com a natureza, representada pela ação de caça e pesca, ressaltando que o nome *kaiowá* significa “filho da floresta”, o que para esses povos, a sua terra lhe significa ser parte do seu ser, e não apenas uma moradia, porém, o seu habitat é a floresta e não apenas um determinado espaço de metros quadrados de terras, como foi imposto pelo aldeamento (WENCESLAU, 1994).

Atualmente como destacado por Lourenço e Pereira (2023) a Reserva Indígena de Dourados Francisco Horta Barbosa está com uma população, segundo dados do IBGE (2023) em torno de 18 mil pessoas, situando que se trata de uma área de menos de 3.600 hectares o que para os povos indígenas Kaiowá, lhe dificulta a sua integridade cultural, mas, ainda assim, vem conseguindo resistir às pressões e preservam parte de sua cultura, conseguindo, os mais velhos, transmitir seus ensinamentos a um grande número de jovens, que têm como responsabilidade a manutenção dessa cultura.

Como situado por Rossato (2002) estão sim conseguindo manter seu projeto de vida de chegar ao “*Teko Marangatú*” (jeito de ser sagrado, primordial), seu modo de ser o grande grupo indígena *Kaiowá*. Em que, nenhuma esfera do cotidiano está desvinculada do sagrado.

Limbirt (2009) destaca que os *Kaiowás*, agem e interagem a partir dos problemas concretos e constroem a sua visão de mundo. Tendo o *Tekohá* tem características físicas geográficas específicas, o espaço físico, é limitado por colinas, matas e campos. Tendo uma visão divina, o que é oferecido pelo Deus criador somente para eles. Os *kaiowá* consideram que o seu *Ñande Retã* (território global

para o seu povo), é próprio de sua nação, mas, em caso de destruição desse seu habitat, se sentem como mutilados diante de seus princípios étnicos, os quais não mais tem razão de existir.

O que para Wenceslau (1994) poderia ter sido uma possível causa para a ocorrência de suicídios entre membros da comunidade residente na Reserva indígena Francisco Horta Barbosa do município de Dourados-MS nos anos de 1990.

A sua busca pela manutenção do seu "*Teko Marangatu*", é constante, a valorizam e a preservam, por isso sempre que necessário realizam os *Aty Guaçu* (reuniões grandes) quando se permitem discutir suas principais questões. Por isso, os parentes lhes são importantes, as suas reuniões lhes permitem organizar de forma consciente e no coletivo, as decisões necessárias para o grupo (ROSSATO, 2002).

Diferente de outros grupos que tendem a tomar decisões unilaterais. Suas reuniões podem durar dias, dependendo do questionamento que a situação possa apresentar. Tem os seus líderes anciões grande importância. Sendo esses atuantes como políticos, caciques e *Ñanderu* (líder religioso), que cantam e dançam, com a importante função de articular a etnia como um todo e levar seus participantes à conscientização da ameaça que sua identidade étnica possa estar passando (WENCESLAU, 1994).

Como a muito divulgado pela mídia, e até mesmo chamada de "Favelão", (CONESULNEWS, 2011) a Reserva de Dourados-MS, agoniza. Em que a proposta de ação da antiga SPI de separar os grupos familiares indígenas, os tornou isolados e distintos, estão fora do contexto cultural das cidades, da vida urbana não índia, e ao mesmo tempo não integrados ao contexto rural, pois, seus vizinhos são produtores rurais, detentores de tecnologias e atuantes do agronegócio, seu espaço territorial é pequeno, não conseguem produzir o suficiente para a manutenção de suas famílias.

O que os obrigam a empregos temporários, como da coleta de maçãs no Rio Grande do Sul ou a trabalhos em fazendas, fora dos seus locais de residência. Não tiveram como preservar a sua cultura, foram considerados como incapazes pela Constituição brasileira e, assim tratados por décadas e na atual conjuntura se percebe que é esperado que a apenas um toque mágico, se adequem as novas

condições socioculturais, mas se nem mesmo a comunidade não índia consegue esse avanço tão rápido, por que o indígena o tem que conseguir?

Retomando a Limbert (2009) os índios passaram a enfrentar essa situação desfavorável ainda na época do ciclo da erva-mate, pois, as suas terras passaram a serem exploradas, em função da exploração da erva mate. E, com a entrada de novos habitantes em suas terras. As suas relações com o meio ambiente eram naturais, não lhes eram cobradas normas não comuns do seu modo natural de vida.

Do mesmo modo que a extração de erva mate lhes restringiu o seu direito de ir e vir ocupando suas terras, o mesmo ato foi ampliado nas primeiras décadas do século XX, com a implantação da Colônia Agrícola de Dourados – CAD, a qual segundo Lenharo (1985) tinha por objetivo promover a ocupação da área de fronteira e combater o latifundiário, com a distribuição de pequenos lotes para os colonos.

Verificando em Carli (2005) que a composição étnica dos novos habitantes da localidade era oriunda das diversas regiões do país, em especial do Nordeste, os quais vinham sofrendo com as constantes secas que assolavam aquela parte do Brasil. Observando que a área destinada para a Colônia compreendia o entorno do município de Dourados, entre os atuais municípios de Itaporã até Fatima do Sul, e que tem dentro desses limites a Reserva Indígena de Dourados – Francisco Horta Barbosa.

Desde o início da exploração das terras, os novos colonos quando tinham condições empregavam os trabalhadores indígenas, ou seja, não se questionou se eram conhecedores do modo de produção da agricultura e pecuária, apenas os contratavam para trabalhar, e quando não se adaptavam ao novo labor eram compreendidos como preguiçosos.

Hoje como destacado por Limbert (2009) lhes são cobrados um modo de vida que não compreendem como devem agir, se trabalham em fazenda, são sempre explorados, se vivem na cidade buscando sobras da população não índia, são mendigos, se tentam ser iguais aos brancos, estão abandonando sua cultura. Mas, serem explorados em duras atividades diárias de trabalho braçal aí sim podem. Não lhes cobram nada a mais além do trabalho árduo.

Estando a Aldeia localizada entre os municípios de Dourados e Itaporã, em que no início do século XIX, a distância entre as duas cidades era de 17 quilômetros,

com a Reserva nesse entremeio. O que atualmente com o aumento populacional resultou na proximidade das duas localidades com a área da reserva. O que de certa forma interfere no cotidiano dos seus habitantes.

Tendo suas vidas interferidas pelo modo de vida dessas cidades, em muitos casos não muito de forma favorável, como da exploração por vendedores de alimentos que, lhes vendem a prazo, cobram juros abusivos, e controlam o cartão de recebimento das pensões dos idosos e mesmo do cartão de bolsa família (DOURADOSAGORA, 2011).

Poucos são os que atualmente vendem seus produtos agrícolas em Dourados, porque não são bem aceitos pela população local, e mesmo devido a competição dos mercados, que colocam produtos com melhor visibilidade. Por isso, nem mesmo, pela produção de alimentos, podem os indígenas manterem suas 30 famílias. É comum perceber que os filhos rejeitam o modo de vida dos seus pais. Certamente querer estudar e trabalhar na cidade é uma realidade.

Porém, como situado por Rossato (2002) os indígenas entre si, quase sempre se comunicam apenas em seu próprio idioma, independentemente do lugar em que estejam e da presença do não-índio. Para alguns sociólogos, poderia ser visto, essa atitude como de ostentação de poder, pois, ao delimitar o campo de atuação linguístico a apenas os seus falantes, as pessoas demonstram a ideia de exclusão dos demais da comunicação em processo.

Entretanto, para Rossato (2002) para os indígenas, em especial alguns moradores da Reserva de Dourados-MS, se trata de apenas ser essa a sua língua, não o fazendo com o intuito de ostentação linguística.

Como também, muitos somente passam a se comunicar em língua portuguesa quando vão para a escola. Em que após o processo de alfabetização na sua língua materna é introduzido à conversação na segunda língua.

Se para uma criança urbana, a aquisição de uma segunda língua não interfere no seu cotidiano, pois somente a utilizara para obter um novo modo de comunicação, o que quer dizer, manterá a sua compreensão de suas leituras com o uso de livros, áudios produzidos em sua língua materna, diferente da criança indígena que tem como língua materna, o guarani por exemplo (LUCIANO, 2007).

Ainda sobre esse processo de elaboração de compreensão de conteúdo da comunicação primeiro irá ouvir ou ler, traduzir para a sua língua materna, decodificar

a comunicação e depois traduzi-la para a outra língua. Em caso de sala de aula, com professor falante apenas na língua portuguesa, a sequência do tema em estudo, já estará em outro assunto.

Assim, o aluno indígena não conseguirá compreender o conteúdo em estudo, ficando apenas como ouvinte na sala de aula, pois, não teve tempo para processar as informações desenvolvidas no decorrer da aula (LUCIANO, 2007).

O contexto educacional sediado na Reserva Indígena de Dourados-MS passa por esse processo, que além das dificuldades culturais e socioeconômicas, também perpassam pelos problemas naturais de todas as escolas, como de estarem em processo de promoção da acessibilidade para o aluno PcD e que no caso se visa apresentar um protocolo de análise sobre as ocorrências diárias desse processo de adequação do espaço físico, social e cultural para esses alunos.

Para tanto, se faz necessário, iniciar o estudo com a descrição do contexto histórico da formação da Reserva Indígena de Dourados-MS Francisco Horta Barbosa.

1.2 A Reserva Indígena de Dourados – Francisco Horta Barbosa

A Reserva Francisco Horta como é mais conhecida, tem uma área de 3.474,59 há, e corresponde às aldeias *Bororó* e *Jaguapiru*, possui atualmente uma população mista (em termos étnicos) em mais de 18 mil pessoas (IBGE, 2022) divididas e/ou identificadas como: *Kaiowá*, Guarani, Terena, além de mestiços e alguns não-índios casados com indígenas.

Essa mistura de etnias em um espaço atualmente muito restrito vem sendo apontada por estudiosos como um fator de agravo para as questões sociais e principalmente para a preservação da população ali residentes, em que desde a escassez de terras para a produção de alimentos, pelas diversas lideranças que levam a conflitos internos, uso de drogas, prostituição, estupros, dentre outros tipos de violências (BORGES, 2016).

Observando pelos relatos de Borges (2016) que a região corresponde à atual aldeia indígena de Dourados-MS, bem como, a área circunvizinha, no início do século, continha densa mata a qual era habitada por diversas espécies de animais, como onças e veados.

E foram os indígenas contratados pelos colonizadores que tiveram que realizar o desmatamento para que os novos moradores adentrassem nas terras durante o processo de ocupação ocorrida ainda entre os anos de 1900 a 1950, resultando na proibição da presença indígena nas terras antes de sua comunidade.

Em Borges (2016) situa-se que com o desmate das terras anteriormente ocupadas pelos indígenas, aos poucos foi escasseando a sua alimentação natural como de pequenos animais e de frutas, os obrigando a aceitarem o trabalho assalariado, para a sua sobrevivência, antes desconhecido para esses povos.

O desmatamento e o uso da madeira foram autorizados pelo órgão indigenista (SPI/FUNAI) com a instalada uma serraria no interior da aldeia Jaguapiru na década de 1960. Com o processo de aldeamento dos indígenas com a sua transferência para a Reserva Francisco Horta, tendo como um de seus chamativos, a Missão Caiuá, com hospital e atendimento sociocultural, e se no início tiveram que ser levados para a Reserva, logo, outras famílias começaram a ir para a aldeia espontaneamente, como também vieram os parentes dos primeiros Terena, Guarani, vindos de Amambai, de Caarapó e até mesmo da região do Pantanal, resultando em 18 mil pessoas residentes na Reserva.

Para Troquez (2019), o atual contingente populacional indígena que habitam na Reserva Indígena Francisco Horta, considerando que há apenas 3.474,59 hectares de terras, já não comportam toda essa população, quando se pensa que deveriam estar plantando os seus alimentos e possivelmente o excedente vendendo para cobrir suas demais despesas. O que resulta nas más condições da qualidade de vida para esses brasileiros. Os quais quase sempre acabam buscando trabalho em outras localidades.

Um fato importante é segundo Troquez (2019) que na composição do núcleo populacional da reserva em que foram agrupados indígenas *Kaiowá*, Terena e Guarani (*Nhandeva*) na “região de Dourados” na ocasião da criação da reserva, que assim como os índios *Kaiowá* moravam em pequenos grupos espalhados na zona ervateira ao sul do Estado, e muitos eram os indígenas que atuaram no extrativismo da erva mate, razão que contribuiu para a sua dispersão em diversas sub áreas do interior do estado do Mato Grosso do Sul atual.

Em um processo lento, foram misturando os índios Terena e Guarani pelos municípios de Dourados, Ponta Porã, antigo distrito de Vila União, atual Fatima do

Sul. Em que os índios da etnia *Kaiwá* foram sem o consentimento pessoal levados para diversas reservas, como na Reserva Indígena Francisco Horta, no município de Dourados, e na Reserva Indígena José Bonifácio (*Tey-Cué*), no município de Ponta Porã, tendo também o subposto União (*Nhu-Verá*). (TROQUEZ, 2019)).

Segundo Serejo (1986) muitos indígenas eram trazidos para a reserva sem a sua real permissão, sendo enganados, com promessas de empregos, somente depois de aldeados é que eram avisados que não poderiam mais sair da reserva. Dessa forma, foram colocados para morarem em um mesmo espaço geográfico, grupos indígenas das três etnias *Kaiowá*, Guarani e Terena, cada grupo com usos e costumes próprios e distintos entre si. Mas com a convivência do SPI.

Direcionando-os a práticas e objetivos culturais apropriados da sociedade externa. O modo que se formou em dividir os habitantes da reserva Francisco Horta de Dourados-MS, em três subgrupos indígenas, deve-se ao fato de terem esses usos e costumes distintos, devido as diferenças linguísticas, e peculiaridades na cultura material e não-material de cada um desses povos.

Como averiguado por Troquez (2019), estes três “subgrupos” correspondem aos dialetos “*Kaiwá (Kayová)*”, “*Mbiá (Mbüá, Mbyá)*, Guarani e “*Nhandeva (Txiripá)*, Guarani), os quais são originados da língua Guarani e pertencentes à família linguística Tupi-Guarani que advém do tronco linguístico Tupi. Os grupos étnicos de língua guarani são os grupos *Kaiowá* e Guarani (*Nhandeva*).

E, apesar de possuírem semelhanças na forma de organização social, possuem diferenças linguísticas e culturais. Por exemplo a denominação *Kaiwá* significa “habitante da mata”. Tendo como principal característica ser habitante da floresta (BORGES, 2016).

Dados do SPI, indicavam que na época da criação da reserva Francisco Horta Barbosa, foram cadastrados 175 indígenas de diversas etnias, não se registrando no início dos seus territórios de ocupação tradicional. Apenas, devido à continua ocupação dos colonizadores em suas terras, que foram sendo forçados a aceitarem o aldeamento (BORGES, 2016).

A privação do índio as suas terras tradicionais, os levaram a aceitar e se adaptarem as condições impostas pelas autoridades da Reserva, assim, os índios não só foram privados de suas terras, mas, tiveram que se adaptar a outra forma de construir territórios, segundo Cariaga (2019), as orientações oferecidas pelo SPI os

direcionavam para que se mantivessem na reserva, para terem garantido o seu lote de terra.

Ainda em Cariaga (2019), uma das principais causas de se forçar os indígenas a aceitarem o seu aldeamento, deve-se ao ato do desmatamento, em que os novos proprietários das terras, além de os utilizarem para o desmatamento, lhes tiraram os meios de sobrevivência, pois, não tinham mais a mata, o rio com peixes, os animais silvestres para o seu sustento.

Retomando a fala de Serejo (1986), os indígenas moradores nas regiões circunvizinhas à Reserva de Dourados, quando se percebiam sem condições de manutenção de sua sobrevivência, viam no caminhão do SPI, que sempre estava circulando pelas regiões que sabiam ter alguns indígenas acampados e os convidavam para se mudar para a Reserva. Não tendo uma alternativa mais viável, acabavam aceitando.

Retomando a Cariaga (2019) os indígenas não tinham como construir as suas casas, pois, o material de sua edificação era a palha, a madeira das árvores, as quais foram derrubadas para o plantio do pasto para o gado.

Foram colocados nas reservas, para conseguirem sobreviver, como lhes era prometido, mas, ao chegarem nestas novas áreas, eram obrigados juntamente com seus familiares a ocuparem um pedaço de terra, para não ficar sem um chão. e cada família foi chegando e pegando seu lugar, e ganhava um lote (BORGES, 2016).

Para Pereira (2014) grande parte dos indígenas aldeados aceitaram pacificamente o processo de aldeamento e o pedaço de terra que lhes foi dado. Entretanto, os *Kaiowá*, por terem motivos religiosos e entendimento de pertencimento a um dado território, não aceitavam terem que viver em um novo espaço territorial, mas com o decorrer do tempo e da falta de opção passaram a considerar a Reserva como o seu *tekoha*, chegando nos anos de 1960, já com os lotes bem definidos e com a posse das terras distribuídas entre as famílias ali residentes. Pois, teve o SPI o cuidado de incutir na população, o senso de responsabilidade e o medo da perda de sua terra.

Após a formação e acomodação nos lotes, que em parte mudou a estrutura da moradia dos indígenas, em que cada família foi obrigada a residir em seu lote, diminuindo a força do conjunto familiar, e até mesmo favorecendo a mistura com outras etnias, dentre as residentes na Reserva.

A criação de loteamentos, a imposição do compartilhamento territorial entre redes de parentesco e com outras etnias, considera-se aqui também as diversas frentes de territorialização do povo Terena na Reserva, implicaram em transformações profundas nos processos de construção de territórios e nas formas de liderança tanto para os Guarani, *Kaiowá* e os Terena, ou seja, criou-se um impasse cultural, por serem povos livres, e até mesmo rivais em questões de pertencimento ao território (PEREIRA, 2014).

Observando que os Terena são, tradicionalmente, falantes da língua Terena da família linguística *Aruák*, os Terena habitam, principalmente, a região dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai. Famílias teriam vindo com a Comissão Rondon, por ocasião da construção das Linhas Telegráficas no então estado de Mato Grosso no início do século XX (TROQUEZ, 2019).

E posteriormente, como é do hábito dos indígenas, outras famílias começaram a vir para a Reserva de Dourados, seguindo os seus parentes. Resultando como descreve Pimentel (2014) que por terem modos de vida distintos, os novos moradores da reserva, em muitos momentos tiveram atritos, e que foram vários os casos de desavenças, brigas e até mesmo mortes, por desentendimentos culturais entre os grupos étnicos, o que não foi observando quando do aldeamento dos indígenas.

Não se respeitando os seus costumes e cultura. Posteriormente o próprio SPI se encarregou de trazer outras famílias tanto Terenas como Guarani para a reserva, na década de 30, para ensinar agricultura aos *Kaiowá* com o objetivo de “civilizá-los” (WENCESLAU, 1994).

A visão da política indigenista da época, era de tornarem os índios trabalhadores rurais. Percebendo claramente o intuito de tornar os *Kaiowá* trabalhadores rurais e, inseri-los na economia regional como reserva de mão de obra.

Segundo pesquisadores como Lourenço (2008) Borges (2016) quase sempre os contatos entre *Kaiowá* e Terenas resultavam em atritos, devido as diferenças culturais e sociais, e quando ocorriam casamentos entre esses povos, quase sempre resultava em conflitos, e até mortes.

O que certamente decore da falta de respeito aos costumes desses povos, como os relatos registrados por de Pereira (2014), que não havia o respeito as

diferenças culturais, apenas os classificavam como “índios”, independente se esses grupos fossem inimigos ou não, como há registro de serem os Guarani e Terena muito conflitosos.

Ainda hoje causa algum tipo de enfrentamento entre esses grupos. Mesmo que pelo decorrer do tempo, tenha ocorrido a miscigenação e mistura por casamentos entre membros desses grupos distintos, entre Terena e Guarani e entre Guarani e *Kaiowá*. Em menor ocorrência entre *Kaiowá* e Terena.

Destaca Troquez (2019) que os filhos desses casamentos tendem a assumir a identidade étnica da mãe, apenas na atualidade, vem ocorrendo com maior intensidade a do pai. Porém, no caso de famílias com pai Guarani, a tendência é da preferência para a identificação paterna, por ser de entendimento, como chefe o pai o responsável pela família.

No registro de nascimento oferecido pelo FUNAI, deve constar a descendência étnica da pessoa. Pereira (2004) sobre essa questão aponta casos de crianças criadas por avós maternos de uma etnia, e que no registro da criança, está sendo identificada como de outra.

Como no caso apresentado por Troquez (2019) de uma menina com registro Terena, mas criada por avós *Kaiowá*, e que ela não aceita ser Terena, por ter como língua materna *Kaiowá*, se desenvolveu na cultura dos avós *Kaiowá*, participa das festas da família (como “a *Chicha*”).

Fato esse que se evidenciam as consequências da ação nefasta do aldeamento imposto no passado para esses povos. Certamente, que essas diferenças também poderão estar presentes na escola, e para os professores que atuam com esses alunos no dia a dia escolar.

Mesmo assim, as três etnias convivem no seu cotidiano compartilhando atendimentos em postos de saúde, escola, ações sociais e políticas conjuntamente. De certa forma impondo a aceitação de suas peculiaridades, sem um devido preparo cultural para que esse propósito se efetue.

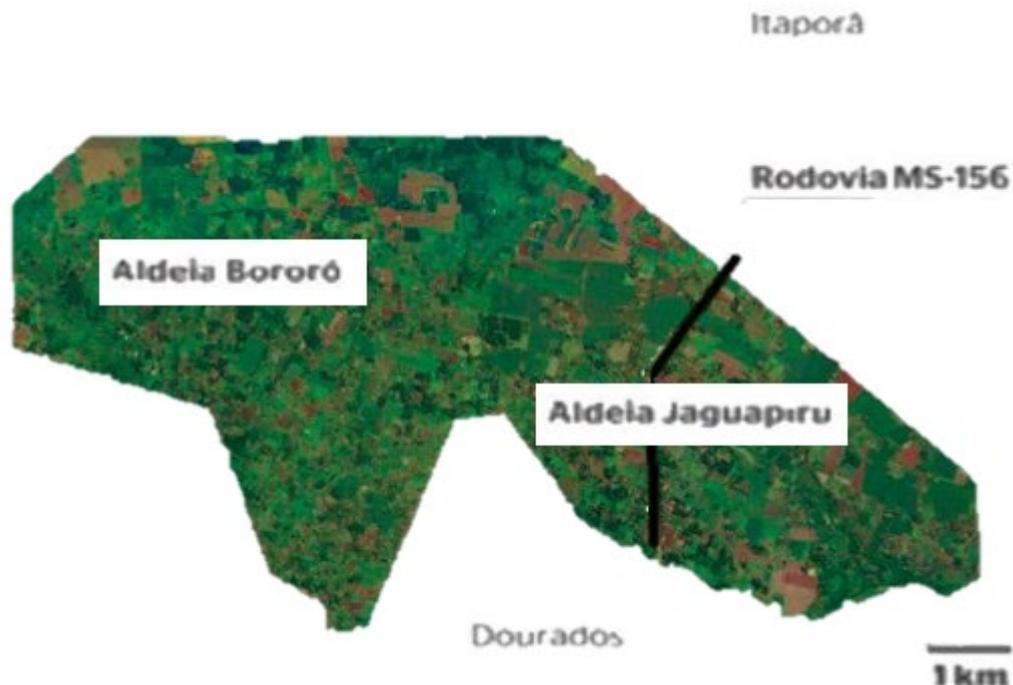


Figura 1: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, com destaque para a Rodovia 156, que corta a Reserva.

Fonte: Adaptado de VI ENEI 2018 Dourados MS (2017).

Outra questão muito presente na vida diária da população da Reserva Indígena de Dourados-MS se relaciona a sua proximidade entre dois municípios, Dourados e Itaporã, tendo ainda uma rodovia estadual que corta a Reserva. Favorecendo o contato com os moradores destas cidades e ao mesmo tempo, estando interferindo diretamente na sua cultura (CONESULNEWS, 2011).

Como já situado por Rossato (2020) a interculturalidade é benéfica quando oportuniza o estabelecimento de convivência entre cultura, mas, quando, dentre as ações dessa troca cultural, nem sempre o não índio capta algum aprendizado e sim transmite ao indígena o seu modo de ser e viver. E lhes passando usos não bem aceitos tanto pela cultura índia como a não índia.

Dificultando a compreensão para os indígenas da preservação de sua cultura, e ao mesmo tempo adequar-se à evolução natural da humanidade. Para muitos indígenas, a sua terra já não lhes oferece sustento, em parte por se sentirem pertencentes a um ambiente muito mais amplo do que a área demarcada, sentindo a necessidade de ir para outros locais, como seus ancestrais nômades, que sempre estavam em busca de novas caçadas.

Mas, para outros que valorizam a sua permanência na terra, essa já se tornou pequena e insuficiente para manter o sustento de seus familiares (WENCESLAU, 1994).

Verificando em Troquez (2019) que a população atual residente na reserva, não estão conseguindo obter das terras a eles destinados, o seu sustento. Resultando na busca por empregos fora da localidade, muitos indígenas se direcionam para outras regiões, como para a coleta de maçãs no Rio Grande do Sul, outros trabalham como garis, trabalhadores rurais.

E a fama de não aptos para o trabalho, não corresponde à verdade, são ao contrário, muitos requisitados pelos empresários do setor da construção civil, agronegócios, por serem muito competentes e não recusarem o trabalho pesado. Estando percebendo sim, da importância do estudo para obterem uma melhoria na qualidade de vida.

Para Troquez (2019) as tentativas de programas de desenvolvimento da agricultura familiar, não vem obtendo resultados positivos. Podendo ser como já situado por Rossato (2020), da falta de ligação entre o ensino de técnicas de ação e do modo de ser do povo indígena, ou seja, do mesmo modo que ocorreu na educação, quando as tentativas de atuação da educação com a metodologia da escola urbana. Pode também estar ocorrendo em relação as metodologias de produção agrícola que estão tentando propor para a comunidade indígena.

Troquez (2019), aponta que diferente do que se projetou nos idos iniciais do século passado, a população indígena da Reserva Francisco Horta tem buscado a sua subsistência em outras localidades, como em fazendas de cana de açúcar, na colheita de maçã no sul do país. E ressalta as más condições de alojamento que esses trabalhadores têm que se acomodar para conseguirem a manutenção de seus filhos. O que vem sendo motivo de denúncias por parte de diversos dirigentes indígenas sobre esses fatos.

O fato de se destacar questões relacionadas ao trabalho e das condições difíceis da vida dos indígenas da Reserva de Dourados, se considerou importante, por sim se relacionar com a necessidade de escolarização, do ser escolarizado para obter-se melhorias no seu dia a dia, assim como de oferecer uma vida com maior conforto para os seus.

Algo que é meta de todos os povos. Pois, é certo que os povos indígenas também anseiam por conforto, comodidades que a tecnologia oferece e de estarem atualizados. Certamente é um direito de todos. Não se pode pensar no indígena sem conhecimentos atuais, vivendo nos moldes de seus antepassados (LOURENÇO, 2019).

Ainda em Lourenço (2019), a localização da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa de Dourados, já está rente ao perímetro urbano da cidade, por isso é natural que ocorra essa interação e a troca de conhecimentos, como se verifica na figura 2, verificando a sua proximidade com os bairros populacionais, o que certamente influencia o modo de ser dos indígenas.



Figura 2: Localização da Reserva Indígena Francisco Horta em relação à Dourados-MS. Fonte: Google Maps (2016), adaptado pela pesquisadora (2024).

Despertando o desejo de também possuir o que é de uso comum para a cultura não indígena. Fato esse que deve ser usado como meio para o incentivo a formação escolar, seguindo certamente, o modo de ser do indígena, o que se propõe atualmente pela concepção de educação escolar indígena como indicado por Rossato (2020) diante do seu trabalho como educadora e indigenista atuante no Estado de Mato Grosso do Sul.

1.3 Educação escolar Indígena no contexto de Dourados-MS

Cada comunidade indígena, ao longo de sua formação atual passou por diferentes situações, que como situado por Bruno e Souza (2017) tiveram que se adequar as mudanças tanto geográficas como sociais, devido a presença dos colonizadores, em especial a região de Dourados (MS) em que os indígenas das etnias Terena, Guarani e *Kaiowá*, foram agrupados em um espaço restrito, a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, não se respeitando as suas diferenças culturais, sociais e principalmente a linguística.

Este ato de não respeito ao direito do outro em praticar suas crenças e cultura, provem segundo Bruno e Souza (2017), da intencionalidade do modo de apropriação das terras colonizadas pelos europeus, em que o ato de desprestigiar o modo de ser do nativo é a sua principal forma de impor a sua superioridade cultural. É o ato de desmerecimento cultural, muito usado pelos invasores europeus para se estabelecerem nos continentes por eles apropriados.

Lhes foram impostos conhecimentos próprios da cultura dos europeus, como se eles fossem sem cultura, o que como situado por Chamorro (2008), a educação indígena sempre fora passada dos pais para os filhos, dos mais velhos para os mais novos, em que os anciões eram muito respeitados, pelos seus conhecimentos do passado.

O que não foi valorizado pela colonização, que passaram a oferecerem instruções em língua portuguesa, processo esse que se manteve inalterado até meados do século XX quando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se instituiu a educação diferenciada para os povos indígenas. Quando se passou no primeiro momento, a se entender como apropriado para a escola indígena, ser bilíngue.

Fato esse que não se obteve resultados, por não se valorizar outros fatores para essa composição de escola bilíngue, uma vez que faltavam os conhecimentos da cultura indígena, como por exemplo clássico do processo de alfabetização para a escola urbana brasileira foi a cartilha com o método silábico, com palavras como “boi”, para a língua portuguesa esse termo significa um animal ruminante, mas para a língua guarani significa “cobra”, não se teve uma preocupação como situado por Rossato (2020), que mesmo com a legislação expondo a necessidade de se prover

meios para a efetiva oferta de educação escolar eficaz para as comunidades indígenas, não se sabiam como agir.

Ainda em Rossato (2020) em meados da última década do século XX é que se começou a necessidade de se ouvir os povos indígenas sobre as suas dificuldades em serem alfabetizados pelos sistemas próprios de outras culturas. E se começou a perceber a riqueza cultural das culturas indígenas.

Do mesmo modo que se percebeu as suas particularidades, também foi constatado a necessidade de elaboração de conteúdos apropriados para cada grupo étnico, devido tanto as suas culturas, como do uso de linguagem materna própria (BRUNO; SOUZA, 2017).

O Projeto *Ará Vera* de formação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, foi desenvolvido em Dourados entre os anos de 1985 até meados dos anos de 2000, com a participação da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, envolvendo um espaço físico da Escola Estadual Vilmar Viera Matos e a sociedade, representada pela Comunidade da Capela Santo Antônio, localizada entre Dourados e Caarapó (ROSSATO, 2020).

Seguindo os relatos de Rossato (2020), a comunidade Santo Antônio (localizada na Rodovia que liga Dourados a Caarapó) emprestou a sua sede social campestres para alojamento e estudo dos estudantes do curso de Normal Superior oriundos tanto da Reserva Indígena de Dourados, como de outras reservas do Estado, e por isso a necessidade do alojamento.

A formação educacional à nível de ensino médio oferecida para os alunos indígenas, abrangia o uso da língua materna dos estudantes, e do desenvolvimento de metodologias apropriadas para o contexto sociocultural de cada etnia presente nessa formação. E como comentado por Rossato (2020) resultou na elaboração de livros com história referentes ao cotidiano indígena.

Rossato (2020) também participou como coordenadora local desse projeto, foi um dos primeiros processos de real mudança de percepção da escola indígena, como do processo de elaboração da alfabetização para uma escola indígena.

Nesse sentido, quando se questiona, o que deve contar uma escola indígena para assim ser denominada, percebe que muito além da simples atuação bilíngue, há de se verificar as ações culturais e sociais do seu povo, o seu dia a dia. Como no caso das escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa de Dourados (MS),

que buscam atuar seguindo preceitos e valores das culturas presentes em seu interior. Situando ser um trabalho complexo, por contar com três etnias distintas entre si.

O que certamente, redobra o trabalho educacional (CHAMORRO, 2008). Lembrando que o modelo de alfabetização e letramento promovido pela cultura urbana tem por base, a formação de mão de obra para o trabalho e a socialização nos meios sociais pertinentes ao contexto cultural de seus alfabetizados, e não o convívio do indígena ao seu meio sociocultural (BRUNO, SOUZA; 2017).

Observando que por séculos, a imposição da comunicação em solo brasileiro em língua portuguesa foi uma prática constante, e apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988 é que foi assegurado aos povos indígenas o seu direito a diversidade linguística e cultural.

Ou seja, devido a essa obrigação de imposição linguística, muitos povos e em especial na Reserva de Dourados, famílias se impuseram a obrigação de apenas se comunicarem em português com seus filhos, resultando na perda da língua materna (LOURENÇO; PEREIRA, 2023).

Ainda em Lourenço e Pereira (2023) se observa que não apenas a língua materna foi sendo agredida, mas também os seus usos culturais, sua organização familiar fora afetada, em que muitos indígenas se recusam a observar normas antigas como da presença da casa de reza na Aldeia, motivo de muitas vezes, esses locais serem queimados por componentes da própria localidade.

A escola nas comunidades *Kaiowá* e Guarani, teve a sua entrada, ao mesmo tempo em que se implantava as estruturas do atendimento dos serviços do SPI - Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o que ocorreu entre os anos de 1915 até 1928. o que foi complementada com a fundação da Missão Evangélica Caiuá, em 1928, a qual já veio com o intuito de atuar na área de saúde, na educação em língua portuguesa e evangelização nas reservas (LOURENÇO, 2008).

Segundo Lourenço e Pereira (2023) com o processo de entrada efetiva da educação escolar na área indígena, na década de 1980 se passou a questionar como essa se processava, tanto por indígenas como por indigenistas, tendo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) um grande papel nesse processo. Por abrir espaço para que essas questões fossem abordadas. Fato esse que se expressou na

Constituição Federal promulgada em 1988, pela qual um novo caminho foi sendo escrito.

O que foi apresentado pela Constituição de 1988, por meio dos artigos 210 e 231, quando a Educação Escolar Indígena, passou a ser descrita como específica e diferenciada, e se reconhece o direito dos povos indígenas de manterem seus costumes, assim como sua organização social, língua, as crenças e suas tradições (DORRICO, 2021).

Porém, ainda segundo Dorrico (2021) ao mesmo tempo em que se reconhece os direitos naturais dos povos indígenas, se descobriu que não se sabia nada sobre como lidar com esse diferencial, que são as culturas indígenas, sua língua, valores. Podendo até mesmo dizer que por fim descobriram realmente a presença indígena no país.

E que já possuíam sim toda uma estrutura organizacional sobre a sua coletividade e individualidade. Relembrando, que o índio era visto nos livros de história apenas como parte da composição da gênese do povo brasileiro, juntamente com o negro e o branco. Sempre visto como no passado, com arco e flecha nas mãos, não refletindo a realidade atual. Assim, como os demais livros didáticos, os quais apenas traziam exemplos do cotidiano urbana das grandes cidades, o que até mesmo dificultava para os estudantes de pequenas comunidades, criarem um referencial para comporem o seu entendimento da leitura (NUNES et al, 2021).

Nunes et al (2021) destacam que nos livros didáticos, até bem pouco tempo, os índios eram descritos seminus, com arco e flecha, vivendo em ocas, uma visão muito distorcida da realidade, não preparando a sociedade não índia em vê-los como parte da nação brasileira.

Verificando como na descrição acima, ainda a presença do uso em alguns casos de livros didáticos com a visão do passado sobre o dia a dia dos povos indígenas. Tendo, entretanto, ocorrendo todo um trabalho voltado para a atualização dos dados sobre como é o cotidiano tanto dos povos indígenas como dos afrodescendentes, os quais também são retratados como escravos em grande parte dos livros didáticos (NUNES et al., 2021).

Tendo percebido a necessidade de ser elaborar um novo contexto escolar para os povos indígenas, buscou-se pela formação diferenciada para os professores

indígenas, como destacado pelo trabalho de Rossato (2020), já citado, que desde 1985 vem atuando para a formação de professores indígenas.

Em que evidência ser mediante o trabalho ininterrupto de educadores, indigenistas e antropólogos é que a escola indígena vem conseguindo se apresentar com a sua identidade própria, levando os conselhos educacionais e entenderem suas particularidades e necessidades de reconhecimento como únicas e com suas características que as distinguem do modelo de educação nacional, que por séculos foram impostas aos povos indígenas no Brasil.

Retomando a Rossato (2020) em sua descrição sobre como é o agir do indígena em relação aos não índios, percebeu-se que a visão sobre a escolarização para os povos indígenas sempre foi passada como sendo um meio de tornar “civilizado”, de ascensão social, e não como um meio de abertura de conhecimentos de mundo.

Apesar de também para o não índio se tem esse entendimento sobre a função da escolarização. Constatando esse entendimento de Rossato (2020), observa-se a descrição da missão da atuação da Instituição norte-americana a Missão Evangélica Caiuá: a qual foi instalada no ano de 1928, com o intuito de oferecer uma formação cristã nos moldes de religiosidade entendida como apropriada, além, da imposição da leitura e escrita em português e da observância dos modos de higiene e de práticas agrícolas próprias das culturas não Índias daquele período histórico.

Teria, portanto, a missão de oferecer instrução religiosa, já assim desconsiderando as crenças dos povos indígenas, mudanças em sua estrutura de trabalho, com as orientações sobre agricultura e nesse sentido, tem-se a visão de que a educação escolar, teria que ser direcionada para a adoção de paradigmas culturais da população não índia.

O que fica evidenciado pela descrição dada por Rossato (2020) sobre o *nande reko* ou *teko kato* dos indígenas. Ainda em Rossato (2020), a grande preocupação em relação ao processo da educação escolar tem a ver com a possibilidade de mudança com o *nande reko* ou *teko kato* (nosso modo de ser e de viver – autêntico e verdadeiro) dos *Kaiowá* e Guarani (ROSSATO, 2020, p. 29).

Assim, se pensava em uma escola indígena diferenciada que ao mesmo tempo em que se buscava pela preservação do *teko kato*, se pretendia alcançar uma

melhoria na qualidade de vida da população indígena por meio da escolarização. Mas, inicialmente, logo após a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Indígena, esses objetivos não foram atingidos.

Ao contrário, segundo Lourenço (2019) que perceberam a necessidade da construção de uma escola específica para a comunidade indígena. O que remete novamente para a questão da aquisição de saberes por meio da educação escolar, mas para que essa seja de fato proveitosa, tendo em vista a grande preocupação dos antropólogos e indigenistas para que os usos e costumes tradicionais não sejam perdidos. E, sempre foi essa a grande preocupação, se a educação escolar poderia causar essa perda.

Entretanto, se evidenciou pelo estudo apresentado por Rossato (2020) pelas entrevistas realizadas com os primeiros escolarizados e professores indígenas formados pelo projeto *Ará Vera* e nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, e com outros indígenas como caciques locais, em que se constatou para pessoas da etnia Guarani *Kaiowá*, da importância de ser *ovéra* (um dos nossos), da manutenção dos valores tradicionais de seu povo.

Podendo assim se dizer que sim, o *nande reko* (nosso modo de ser e viver), está sendo valorizado, como situado por Valentim Pires (apud Rossato, 2020): de se estar atualmente a escola voltada para a preservação dos usos e costumes indígenas, para que ao mesmo tempo que seja a criança instruída para a sua convivência na cultura não índia, possa se sentir bem em relação ao seu legado cultural.

Como destacado pela matéria do Jornal ConesulNews (2011), em que em entrevista com uma professora indígena, descreve que o contexto social urbano, diante do seu modo de ser, de certa forma contribui para a manutenção de preconceitos sociais já a muito tempo presentes na sociedade brasileira, e que nem mesmo com o processo de escolarização, não tem conseguido mudar essa visão.

Ou seja, a educação escolar indígena, além de ter que ser trabalhada de forma adequada, estando os professores e autoridades afins, preocupados em oferecer de fato uma escola formadora de cidadãos indígenas consciente de seus espaços e competências, de certa forma, parece que também deverá se preocupar com o modo de ser do não índio, com as suas crenças e preconceitos sociais e culturais.

Retomando a questão da formação da Reserva Indígena de Dourados, Lourenço (2008), após a criação da primeira escola voltada para a população indígena na Reserva Francisco Horta Barbosa, a qual se localizada na área da Missão Evangélica Caiuá. A Escola Municipal Francisco Meireles, foram ao longo do tempo, criadas escolas, devido ao aumento da população local moradora da Reserva, atualmente além da escola Francisco Meireles, tem na Aldeia Jaguapiru, as escolas *Tengatui Marangatu* e a Escola Ramão Martins, e na Aldeia Bororó, as escolas também municipais Agustinho, Lacui Roque Isnard e Araporã.

Tendo também a Escola Estadual Indígena Intercultural *Guateka* – Marçal de Souza. Além dessas escolas na Reserva Francisco Horta Barbosa, no município de Dourados-MS conta também com a Escola Municipal Indígena Pa I Chiquito Pedro, localizada na Aldeia Panambizinho.

Ressaltando que essa escola é oficialmente a primeira escola indígena do município de Dourados-MS, como situado em Lourenço (2008), sobre a criação da categoria de Escola Indígena, diante do que estabelecia a Deliberação nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, em que a Escola Pa I Chiquito – Chiquito Pedro, foi a primeira a se interessar em ser distinguida como escola indígena no município.

A Secretaria de Educação do município de Dourados no ano de 2001, constou as precárias condições das escolas localizadas nas Aldeias de Dourados-MS, em que se denunciavam a questão pedagógica, podendo situar a falta de uma real orientação sobre o como atuar escolar para os seus alunos, situando que nesse período, o Projeto de formação continuada de professores indígenas *Avá Vera*, estava recém formando seus primeiros professores à nível de ensino médio (ROSSATO, 2020).

Figueiredo e Medeiros (2022) situam que para que ocorra a educação verdadeiramente indígena, deve-se priorizar a educação escolar indígena ministrada por professores indígenas, uma vez que por serem habituados aos seus costumes, conseguira com maior facilidade, entender o modo de ser indígena, diferente do professor não índio, que por ser participante de outra cultura, não conta com esses saberes próprios dessas comunidades.

A compreensão da necessidade do professor com conhecimento de causa, oriundo da comunidade, será muito mais benéfica para a aprendizagem que se propõe a realizar. E ao longo dos tempos, a educação indígena em Dourados vem

conquistando o seu espaço, como se verifica pela figura 3, a distribuição das escolas na área correspondente à Reserva Francisco Horta Barbosa.

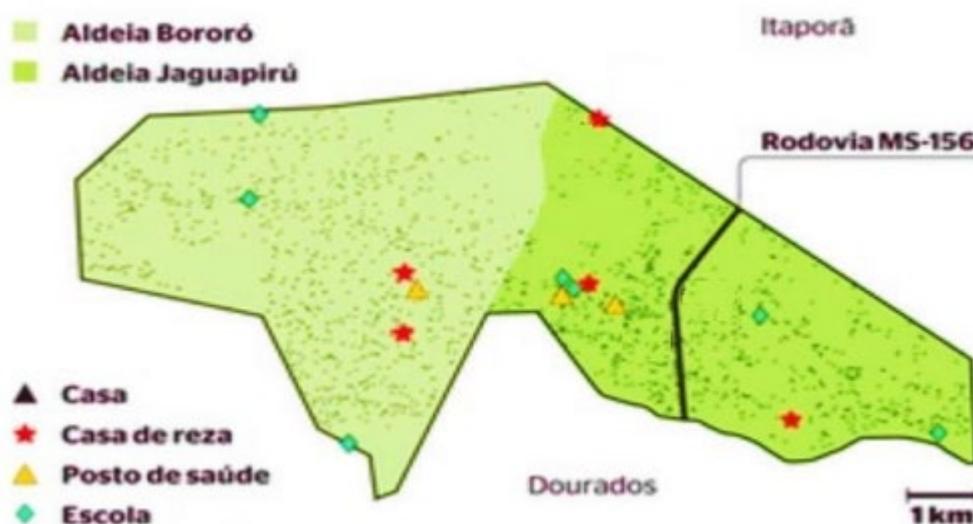


Figura 3: Composição interna da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa.
Fonte: Adaptado de ConesulNews (2011).

Em que se observa, maior quantitativo de escolas na Aldeia Bororó, com cinco (5) escolas, todas ligadas à Secretaria de Educação de Dourados-MS e, na Aldeia Jaguapirú com quatro (4) escolas em que três são administradas pela Prefeitura de Dourados e uma pela Secretaria de Estado do Mato Grosso do Sul. Na apresentação desta matéria veiculada pelo Canal ConesulNews, de 2011, com o tema de reportagem “O favelão Indígena de Dourados”, no qual relatava sobre o bom momento econômico em que o Estado Brasileiro passava, com a sua economia favorecendo a sua população, mas, ao indígena nada era progresso e ou abundância. Realmente, ainda faltava muito a ser feito pela educação dos primeiros moradores das terras do Brasil.

E, que ainda continua a ser dificultoso para a população indígena moradora da reserva de Dourados, em que ainda se mantém os problemas do passado. Como da adequação de acessibilidades para o seu real processo de inclusão escolar e social. Quando se aponta para a questão da necessidade da escola específica e diferenciada para a comunidade indígena, o que já foi apontado anteriormente, e ratificado pela Constituição de 1988 e pela LDN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Passou-se a perceber que não estavam atuando certo, que a escola era falha no atendimento dos alunos indígenas, em que poucos conseguiam se sobressair, chegar ao ensino superior e quiçá a um doutorado (LOURENÇO, 2019).

Em que o processo de promoção da estruturação de uma escola diferenciada e, acessível, ou, diga-se apropriada, para que a criança indígena conseguisse de fato adquirir os ensinamentos escolares, se propuseram a escola intercultural e bilíngue, mas, se pensou em apenas adequar esse aluno nos conceitos e valores da cultura não indígena.

Observando nesse relato, a questão principal de se tentar alfabetizar falantes de uma determinada língua materna ou o uso de outro referencial linguístico, no caso a língua portuguesa, e como destacado em Rossato (2020), a criança indígena, além de pertencer a uma comunidade rural, sem grandes contatos com outros modos de comunicação, tendo um restrito conjunto de vocábulos para se expressar verbalmente, e é colocada em uma escola com professores falantes de outro idioma, e mesmo que tenha aprendido a falar essa outra língua, o seu modo de processar as informações, a levam primeiramente a captar a mensagem, traduzi-la mentalmente para a sua língua materna, para depois voltar a informação para o língua portuguesa. Certamente se trata de um processo complexo, o que levou a considerar a possibilidade da escola bilíngue e intercultural.

Mas como destacado por Souza (2011), ainda faltava algo a mais para que essa educação diferenciada, intercultural e bilíngue obtivesse resultados positivos. Como indicado pelas normas públicas, já delineadas pela legislação brasileira a partir de 1988, em Dourados-MS, no ano de 2000, foi iniciada a experiência do ensino escolar diferenciado para alunos de escola indígena, tendo como orientadoras, professoras indígenas, na época a professora Èdina de Souza, (filha de Marçal de Souza, índio que fez diferença na luta pelos direitos indígenas e por isso assassinado) e da professora Teodora de Souza, compondo a equipe, professores em formação pelo então recente projeto de curso de magistério *Ará Vera*, voltado para professores indígenas, em formação desde o ano de 1999 (ROSSATO, 2020).

Como destacado em Souza (2011), as turmas de alunos, ainda eram agrupados em turmas multisseriadas, o que certamente dificultava ainda mais o aprendizado. O processo foi longo, mesmo porque não se sabia de fato o que

deveria ser feito, mas, o estudo e as experiências seguiam em curso. Tendo como participantes, a Secretaria de Educação de Dourados, lideranças indígenas e todo o contexto sociocultural em questão.

Ressaltando que anteriormente como Sá (2011), situam que se buscou o rompimento de conceitos de ser difícil educar o indígena, que esses não conseguem aprender, dentre outros paradigmas que ao longo dos tempos, haviam sido criados.

E se conseguindo promover a sua autonomia e valorização ainda que iniciante de seus modos culturais. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC, citado por Sá (2015), no Brasil, quando a educação escolar foi introduzida nas áreas indígenas, todo o saber cultural desses povos foi ignorado, tendo a escola a função de fazer com que estudantes indígenas lhes fossem apreçados novos modos culturais para que deixassem de terem hábitos próprios dos povos indígenas. Situando que possivelmente pela atuação da escola conseguiu-se extinguir mais de mil línguas.

Certamente, que não se pensa em uma sociedade a parte para os povos indígenas e sim o seu reconhecimento como cultura própria de um povo. Retomando a legislação brasileira em seu artigo 231 reconhece o direito dos indígenas em manterem seus hábitos culturais, suas crenças, modos de vida, língua e da preservação de suas terras e bens particulares.

Juntamente com esse artigo de lei, foi retirado da FUNAI a responsabilidade da educação indígena, (Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/99 e Resolução nº 03/99), aqui se questiona, educação compete ao setor de educação ou a políticas indigenistas. Afinal todas as pessoas têm direitos iguais perante a Constituição brasileira (BRASIL, 1988).

O que significa dizer que não havia o porquê se manter a educação indígena em um órgão público voltado a questões de terra; mas, enfim, tudo se resolve com a evolução do pensamento e das ações dos seres humanos Importante observar sobre o espaço da escola indígena que deve ser junto ao da escola urbana e não índia.

Ou seja, não se podia naquele momento estar programando uma educação escolar que apenas atendesse ao modo de ser tradicional dos indígenas e sim da sua contextualização com as demais culturas. Mas sem se esquecer das orientações legais, de uso de materiais didático pedagógicos” os quais devem ser

produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade cultural (BRASIL, 1999).

Como um meio de oferecer a essa população, condições de certa forma terem independência em seu ir e vir. Como de ter maior segurança e de obter autonomia em seu espaço de uso coletivo como da equiparação de espaços, mobiliários e equipamentos abertos tanto os destinados para uso público ou restrito em empresas privadas (BRASIL, 2015).

Quando da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, 1990, Art. 54) foi estabelecido como princípio fundamental para todas as crianças e os adolescentes, a preservação ao seu Direito de obter uma educação formal e cultural, além de afirmar-se o seu direito as práticas de esportes, e de lazer, o que foi definido como dever do Estado, assim, quando se verifica a oferta do ensino escolar, se entende que todos os direitos fundamentais da criança e do adolescentes, devem ser garantidos, como da educação especial para quem tiver esse direito. Com certeza, ainda tem muito a ser estudado, avaliado, para o que de fato apresentar como escola indígena diferenciada.

Mas sim, vendo o relato de Rossato (2020) sim, estão conseguindo, se está avançando de fato na formação dessa escola diferenciada e que manterá o *nande reko* (nosso modo de ser e viver), presente no cotidiano indígena, assim como as demais culturas presentes no Brasil, as quais, conseguem conviver em harmonia com seus antepassados e o modo de ser brasileiro.

Observa-se em Rossato (2020) quando da implementação do curso *Ara Verá* de formação Normal Ensino Médio Superior, a percepção de um fato até então não muito conhecido ou divulgado, de que durante as aulas com os alunos indígenas se percebia a ausência de comentários sobre alunos PcD, o que intrigou os pesquisadores/professores e se constatou que esses eram deixados de lado, como se sabe a lei da sobrevivência dos povos antigos de certa forma ainda prevalecia , no sentido de se entender ser aquela criança PcD uma preocupação da família e não do Estado em lhe oferecer uma educação diferenciada.

Fator esse que vem tendo maior visibilidade, pela luta de pesquisadores, indigenistas e principalmente os centro universitários, que buscam elencar as falhas no atendimento educacional especializado para a criança indígena PcD.

Uma vez, que se trata de ações garantidas pela Constituição e demais declarações tanto nacionais como de âmbito internacional (BRASIL, 1998). Importante, situar como destacado por Sá (2015) que no estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2011, foram registrados somente a matrícula de 35 alunos indígenas PcD, (31 com deficiência intelectual, 2 alunos com deficiência auditiva, 1 com deficiência física e 1 com deficiência visual). Ainda em Sá (2015) relata ser para alguns povos indígenas desconhecido e ou não visível a deficiência intelectual como algo que diferencie a pessoa, pois, somente após a presença da escola na área indígena é que se passou a ver a pessoa com alguma disfunção como deficiente.

O que também é percebido pelos conselhos internacionais, o que se percebe como pela descrição dada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Essa convenção foi de fato, o primeiro a reconhecer que a pessoa com deficiência – PcD, pode sofrer inúmeras discriminações tanto sociais, religiosas como econômicas, devido à sua associação a uma origem de origem étnica ou que seja própria de alguma região.

Verificou-se diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a elaboração de um referencial teórico condizente com a real situação do aluno indígena com deficiência física e ou intelectual, levantando a um debate sobre o que fazer e como fazer na educação especial indígena, uma vez que se constatou como no estudo de Souza (2011) que há fatores culturais que também devem ser pesquisados para que se obtenha de fato a educação almejada por todos nesse quesito da educação especial atuante na educação escolar indígena.

Como situado por Sá (2015) o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi elaborada com ampla participação de entidades voltadas para o âmbito da educação indígena e educação especial. Em que se observou diante do eixo VI destinado a “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, em que se constatou a necessidade da construção de um elo entre a educação básica com a indígena na educação especial.

Observando que no Estado brasileiro, quando em discussão da CONAE (2010) em relação aos direitos à uma educação específica e diferenciada para o aluno com deficiência física ou intelectual indígena, inicialmente apenas se

promoveu uma reprodução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, ao se percebe as diferenças e as necessidades de um trabalho educacional voltado especificamente para as comunidades indígenas, pois, como destacado por Sá (2015), percebeu-se como necessário que o documento propusesse o engajamento das políticas para a valorização das políticas públicas da educação especial diante da educação indígena, assim como de se estar assegurando que os recursos, serviços e com o atendimento de professores de apoio educacional, os quais devem estar descritos nos projetos pedagógicos, devendo esses serem elaborados com base nas diferenças socioculturais de cada grupo étnico indígena.

Podendo-se dizer que ainda se está em processo de elaboração de um trabalho voltado realmente para a promoção da educação diferenciada e direcionada para o aluno com deficiências físicas e ou intelectuais indígena, porém, percebe-se que em relação a sua acessibilidade, e como observado nesse estudo, não se trata apenas de indicar acessibilidade no contexto arquitetônico e sim diante das diversas questões que o termo impõe, se entende que apenas está iniciando a elaboração de um processo de acessibilidade ao ensino e aprendizagem deste alunado.

Retomando a Sá (2015), sobre o projeto do CONAE (2011-2020) há indicativos de promoção para a implantação e acesso as salas de recursos multifuncionais, e do fomento, a formação continuada de professores voltado ao atendimento educacional especializado complementar, tanto para escolas urbanas e rurais.

Porém, como destacado por Sá (2015), nada foi apresentado como especificamente para as escolas indígenas, certamente que se pode entender que sejam também atendidas, pois em sua maioria, as escolas indígenas estão situadas em áreas rurais. Sempre destacando, o fator propriedades culturais próprias de cada povo. E que devem ser consideradas quando se situa a apresentação de um senso comum entre modos educacionais.

CAPÍTULO II

2 Condições de Acessibilidade no contexto da educação escolar indígena

Considerar o termo acessibilidade para apenas o lado arquitetônico, foi um viés usado por um bom tempo, como se apenas as restrições prediais eram fatores que restringiam o acesso ao espaço educacional para o aluno PcD, e ou para outras pessoas que poderiam estar em situação de restrição de locomoção.

Entretanto, o termo acessibilidade na atual compreensão de necessidades das pessoas PcD ultrapassam a visão de apenas arquitetônica, por se perceber que para se obter realmente um espaço educacional de inclusão, terá que verificar como estão se percebe outros bloqueios como os contidos no âmbito da comunicação, do uso de ferramentas hoje fundamentais para que esse processo de fato ocorra.

Entendendo que o termo acessibilidade o que segundo o artigo 55 da Lei nº 13.146/2015, entende-se a acessibilidade como um direito tanto da pessoa com deficiência ou não, mas que esteja com restrições de locomoção e ou impedido de viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de sua plena participação social (BRASIL, 2015).

Ainda previsto pelo artigo 55 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), o termo acessibilidade se refere a todos os acessos para garantir a mobilidade de ir e vir do cidadão PcD e ou que estejam impossibilitados de obterem a sua livre locomoção e ou acesso aos meios de comunicação.

De caráter geral, a acessibilidade inclui todos os direitos, serviços e atendimentos destinados à pessoa com deficiência, também é um termo fundamental para que se obtenha a inclusão com qualidade de vida para a Pessoa - PcD, quando os ambientes lhe oferecem algum tipo de impacto direto sobre a sua vivência. Ainda que haja muitos ambientes que se mantem inacessíveis para pessoas PcD, como de não ter o acesso ao computador, por falta de um aplicativo que faça a transcrição de texto orais em escritos e ou vice-versa.

E que afeta a autonomia da PcD e a limita em sua mobilidade e, do direito de ir e vir, como destacado pelo art. 5º da Constituição Federal da República (BRASIL, 1988).

Como apresentado no Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), a acessibilidade deve ser entendida como condição para se utilizar, com maior segurança e autonomia, meios para que a pessoa PcD seja atendida com total ou com assistência, em relação aos espaços, mobiliários e no uso de equipamentos urbanos, sem deixar de atender as edificações.

Devendo também os serviços de transporte terem além de elevadores, sinalização visual e tátil em seus dispositivos, do mesmo modo os sistemas e meios de comunicação e informação, devem ser adequados para as pessoas PcD.

Em relação ao processo de promover a acessibilidade para as pessoas PcD, no ambiente escolar, perpassa pelas políticas de inclusão escolar, que deve ser compreendida como, um atributo que deve ser incluído no ambiente escolar, para que o aluno PcD obtenha meios para ter maior qualidade de vida em que a sua locomoção e usos de comunicação, o que todos poderá leva-los a terem uma convivência de forma independente, assim como de obter maior segurança e autonomia, diante dos espaços, dos usos dos mobiliários e de equipamentos utilizados em ambientes abertos ao público e de uso público (BRASIL, 2013).

Possibilitando meios para a pessoa PcD, que lhe ofereça melhores condições de alcance na utilização, dos espaços, mobiliários, de comunicação e transporte, com segurança e autonomia, incluindo nesse contexto, além dos espaços físicos e dos mobiliários, meios para obter as informações e comunicação, incluindo os sistemas e tecnologias, e ou de outros serviços e instalações de uso comum nos espaços abertos ao público, do mesmo modo, os de uso público ou em ambientes privados, mas que seja de uso coletivo, a acessibilidade também devem ser

disponibilizada tanto na zona urbana como na zona rural, como descrito pela Lei Nº 13.146, 2015, Art. 3º (BRASIL, 2015).

Essa exigência está prevista em lei, que entende ser a acessibilidade como um direito da pessoa PcD de poder viver de forma independente e de exercer seus direitos cidadãos e da sua participação social, como previsto pela Lei Nº 13.146, Art. 53º (BRASIL, 2015).

Completando essa lei, se verifica diante do inciso I do Art. 2º da Lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000) ser a acessibilidade um termo que se relaciona à possibilidade de promoção de condições para que a pessoa PcD tenha o acesso e alcance na utilização, com autonomia e segurança de todos os meios disponibilizados para o conjunto social.

Ou seja, se entende que a acessibilidade deve ser oferecida para a pessoa PcD tanto diante dos espaços físicos, como dos espaços digitais presentes hoje nos ambientes públicos como dos privados de acesso livre e coletivos.

A importância de se ofertar meios de acessibilidade para as pessoas PcD foram reforçadas diante do Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) que regulamentou as Leis nº 10.048 e 10.098/00 (BRASIL, 1994; 2000), ao ratificar os termos sobre as condições de oferta de acessibilidade como condição para utilização, de forma segura e ofertando autonomia, tanto total ou assistida, em todas as situações de interação para pessoas PcD.

Viana (2017), considera a necessidade de adequação do uso do termo de acessibilidade, a qual segundo esse autor não deve ser restringida a apenas o espaço físico, relacionado a sua dimensão arquitetônica, e apresenta um conceito de acessibilidade, detalhado em seis dimensões que são, a primeira a arquitetônica, a mais compreendida como necessária para as pessoas cadeirantes e ou com baixa condição de mobilização, a segunda que é a da área de comunicação, em que abrange a área da informática e mídias, a terceira se refere a metodologia, na qual se observa a necessidade de se ter uma metodologia de ação que envolva o como atender ao aluno PcD.

Ainda em Viana (2017) do mesmo modo a dimensão instrumental deve ter o como fazer, como oferecer meios para que a acessibilidade se processe, para tanto se faz necessário a dimensão programática, quando se organiza toda a sequência dos trabalhos a serem orientados para a produção do saber na escola, entretanto

nada dessas propostas de ação poderá ocorrer se não tiver a dimensão atitudinal. Trata-se de entender que apenas boa vontade não traz resultados, e sim a organização, o saber colocar em prática de forma a atender realmente as necessidades educacionais do aluno PcD, de maneira que todas as suas necessidades de acessibilidade sejam atendidas.

Mesmo que se alegue falta de informação, os ambientes e meios de acesso ao saber devem ser oferecidos às pessoas PcD e assim, possam encontrar no seu dia a dia meios para que se adaptem a esses espaços. Mesmo porque, no passado, as pessoas com deficiências eram escondidas dos ambientes públicos (VIANA, 2017).

Situando como destacado por Bessa (2016) a dimensão da acessibilidade metodológica ocorre quando não tiver obstáculos na apresentação dos métodos e diante das técnicas de estudo, para que se possam desenvolver métodos adequados e ou que sejam feitas adaptações curriculares, sendo correto que no uso de diferentes estilos de aprendizagem, para que a participação dos alunos PcD em conjunto com os demais alunos, sejam formulados conceitos de avaliação assertivos para a aprendizagem; educação.

Para Bessa (2016) na gestão da informática, em que se constata a maior adesão de usos de novas técnicas adaptadas ao uso da pessoa PcD, em que novos protocolos, sistemas de informação e até mesmo software adequados para que o processo de divulgação e aprendizado do conhecimento seja de fato oferecido para a pessoa PcD. Tendo-se diferentes modelos adaptados às mais diversas situações de aprendizagem e desenvolvidas especificamente para esse público.

Outro destaque percebido em Bessa (2016) se refere ao aspecto da acessibilidade Programática que visa promover total ausência de barreiras invisíveis às quais possam estar embutidas em políticas públicas, atos e decretos governamentais, e que visam oferecer a regulamentação dos espaços educacionais e institucionais. Oferecendo uma regra básica para todos.

Outro ponto destacado por Viana (2017), Bessa (2016) se relaciona à dimensão da acessibilidade atitudinal, que se refere à tomada da atitude de realmente buscar uma ação que visa atender às necessidades de acessibilidade da pessoa PcD, de modo que se possam colocar em prática todo um conjunto de ideias e propostas de oferta de educação para todos com qualidade.

Porém, Roy (2005), alerta para que se entenda que o conceito de acessibilidade, ainda que seja muito amplo, não pode ser motivo para confusões em relação ao seu entendimento e áreas de atuação, desse modo, deve ser compreendido em todas as suas dimensões de forma clara e objetiva.

Para Fernandes (2015), já se percebe uma boa aceitação da organização dos espaços para a acessibilidade, e se percebe que as pessoas sem necessidade desses recursos vêm se utilizando dos mesmos, como dos áudios, que inicialmente foram produzidos para cegos e hoje, facilita o estudo das pessoas sem deficiências, pois lhes facilitar o seu acesso.

Ou seja, é um direito da pessoa PcD, mas que favorece a todos, o que eleva a sua importância, mas não sem distinguir como um benefício de uso para as pessoas que realmente as necessitam. Mas nada impede que as demais pessoas o utilizem.

Gonçalo et al. (2022) percebem uma mudança no modo de se entender o significado de pessoas, em que para alguns grupos sociais, o ser humano é avaliado e ou aceito apenas pelo que ele representa e não apenas pela sua condição de ser um cidadão, uma pessoa com direitos constitucionais reconhecidos pelas leis. Pode-se dizer que a sociedade passou depois de um certo tempo, a perceber que a sua visão de mundo, baseada apenas no que se considera como belo, correto e apenas a essas pessoas, o espaço ambiental social era destinado.

Se começando a perceber a presença do diferente, da pessoa com algo que não seria o igual à maioria das pessoas. E assim, começou a mudar seus valores, incluindo a escola, que ampliou seu espaço para também a todas as diferenças sociais e culturais. Podendo dizer que a humanidade está em processo de humanização (KRAEMER; THOMA, 2018).

Na atualidade, talvez pela rapidez que ocorre a evolução dos conhecimentos, em especial do uso dos recursos de inteligência artificial, vai-se perdendo o entendimento de compreensão de o outro não estar tão evoluído e ainda não ter conseguido atuar com a mesma facilidade com os usos mais recentes como os que já começaram a viver em um mundo diferente do tradicional (GONÇALO et al., 2022).

As barreiras que essa falta de comunicação, de oferecer uma relação entre o passado e o presente, leva a formação de falta de acessibilidade, não apenas as

físicas e arquitetônicas, muito propagadas pela mídia e por defensores das pessoas com dificuldades físicas.

Ou seja, após se constatar que os prédios, ruas e locais públicos não havia sido construído para a circulação de pessoas com deficiências físicas. Pode-se perceber que a falta de acessibilidade em outros âmbitos também. Ou seja, muito se falar sobre a falta de acessibilidade, das barreiras que a informática trouxe para a humanidade, essa barreira é ainda muito maior (KRAEMER; THOMA, 2018).

Por estarem presentes sim na internet, nos meios de transportes, nas ruas, estabelecimentos comerciais e públicos, e em especial nas relações sociais, em que as barreiras que são criadas por modos operantes culturais, cerceiam a comunicação, limitam para muitos o seu direito de ir e vir (GONÇALO et al., 2022).

A atitudinal, está é a barreira à acessibilidade muito presente no cotidiano social, ocorrida pelo comportamento humano gerido pelos costumes e mesmo preconceitos próprios de cada povo, podendo ocorrer devido à falta de entendimento, valores morais e sociais (BESSA, 2016).

As atitudes entendidas como de permitidas para o acesso de todos, ou seja, a acessibilidade vem obtendo novos entendimentos, em que se está percebendo que todos os espaços, sejam físicos, arquitetônicos ou de comunicação, vem sendo revistos, reorganizados para que todos tenham acesso aos meios que estejam viabilizando (BESSA, 2016).

Como por exemplo, os preconceitos sociais, que limitam pessoas em participarem de ambientes, tidos de apenas um determinado grupo social. Como descrito neste estudo, empresários do setor alimentício de Dourados-MS, em reportagem publicada pelo jornal CONESULNEWS (2011), que além de pagarem um valor inferior aos produtos produzidos pelos indígenas, não querem que seus clientes saibam da origem do alimento, como no caso da comercialização da mandioca. Fato esse descrito na reportagem, que citava a reserva Indígena de Dourados como um favelão.

Estando nesse caso a falta de acessibilidade comunicacional relacionada à uma possível existência de barreiras em relação a comunicação interpessoal, desde a sua forma escrita e ou a virtual, e principalmente cultural (BESSA, 2016).

Em relação a dimensão da acessibilidade informacional, verifica-se que a acessibilidade física vem a ser uma condição necessária, porém, isso não significa

que seja suficiente para garantir o conjunto de direitos ligados à informação. Tendo sobre essa questão, a presença conceitual do recente conceito de tecnologia assistiva, que por sua vez se refere ao modo de se unir questões relacionadas as deficiências com a acessibilidade (BOGAS, 2020).

Ainda segundo Bogas (2020), o termo Tecnologia Assistiva (TA) veio para promover a identificação do conjunto de ações que envolvem a utilização das tecnologias em uso para as pessoas PcD, de uma forma que se compreenda todo esse arsenal de programas e utilizado para proporcionar habilidades funcionais e consequentemente promovendo sua independente e inclusão.

Sobre acessibilidade informacional, se entende o uso de instrumentos específicos para atender ao aluno PcD no sentido de prover laboratórios com tecnologias aperfeiçoadas, com materiais como de Braille ou em libras, contratação de intérpretes e oferta de serviços específicos, como adaptação de materiais, ampliação de fontes de textos (BESSA, 2016).

A Acessibilidade instrumental por estar relacionada ao meio da tecnologia assistiva, teve a sua inserção mediada pela percepção das facilidades que vem oferecendo para as pessoas PcD, o que de fato colaborou para a sua efetiva inserção ao mundo digital.

De modo que se tornou uma ferramenta muito importante para que ocorra a inclusão dessa camada populacional. Destacando em Bessa (2016) serem barreiras da comunicação, as resultantes das: dificuldades geradas desde a falta de informações a respeito da localização, por exemplo, a falta de numeração nas residências e nas fachadas comerciais, por não oferecerem maior compreensão do que deveria ser visível, e muito menos informações em outras formas de comunicação como braile, lumínicos e/ou auditivos.

Até bem pouco tempo, para se levar um cadeirante para um espaço público, precisava de uma organização e de planejamento, de ajuda de muitas pessoas para definir como carregar a pessoa por ruas inadequadas e ou entrar em prédios, os quais até mesmo as portas não eram acessíveis.

As pessoas que não dependem de recursos de acessibilidade para se locomover não têm por que reparar como são construídas as ruas, calçadas, na qualidade das faixas de pedestres, somente sendo percebido por cuidadores e para quem depende de muletas ou cadeira de rodas.

Parte das legislações e diante das políticas relacionadas aos grupos que necessitam de processos de acessibilidade, como sendo requisito que ofereça garantia diante dos direitos fundamentais da PcD, em que está presente no direito à vida, assim como de sua habilitação e reabilitação, obter meios para assegurar a sua saúde, a uma educação eficaz, assim como de ter a sua moradia, do direito de ter um trabalho condizente com as suas capacidades e limites, dentre outros.

Verificando pela NBR 9050:2015, sobre as normas que regulamentam os critérios e os parâmetros técnicos, que devem ser verificados sobre as construções e espaços arquitetônicos, já um ordenamento sendo colocado em prática, como da comunicação tátil e ou auditivas para cegos, das vias rebaixadas para os cadeirantes, são prerrogativas de acessibilidade que oferecem para a pessoa PcD maior segurança e autonomia.

Em relação a acessibilidade física e predial ao aluno com deficiência foi aprovada a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre a necessidade de assegurar condições básicas de acesso e mobilidade e de utilização de equipamentos e das instalações das instituições de ensino público no país (BRASIL, 2003).

Por meio dessa Portaria (3.284/03) foram descritas orientações que dispõe sobre mobiliário, da adequação de serviços ao público, como por exemplo, o acesso as vias públicas, a sinalização tátil, que devem ser previstas desde a elaboração do projeto arquitetônico do espaço em questão. Alertando para a busca por racionalização do uso de mobiliários que contribuam para o deslocamento das pessoas PcD (BRASIL, 2004).

Destacando em relação ao espaço escolar, desde a LDB (BRASIL, 1996) foi definida a oferta de acessibilidades para cadeirantes. E posteriormente foi estabelecida a LBI – Lei Brasileira de Inclusão, que é a Lei de nº. 13.146/2015. A qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, entende-se que para que um ambiente seja construído de forma que atenda às necessidades de ser acessível para as pessoas PcD, deve ser prioridade a estruturação de todos os saberes sobre quais são as necessidades de acessibilidade que necessitam para a sua real inclusão como ambiente de acessibilidade.

Segundo Bessa (2016) como no passado não era previsto que as estruturas arquitetônicas e de acesso para pessoas PcD atendessem as normas específicas para a sua construção, essas não eram previstas nos projetos de construção de prédios e edificações públicas, porém, a partir da definição em lei desse dispositivo, as novas construções e instituições públicas e privadas, devem ter desde o seu projeto orientações sobre a acessibilidade para PcD.

Outra identificação que Bessa (2016) destaca é em relação a comunicação. Devendo todos os espaços de uso coletivo conterem meios de sinalização de seus usos, como número de elevadores, escadas, terem aviso sonoro e tátil para pessoas surdas e cegas se localizarem, do mesmo modo que para as pessoas com alguma outra restrição deve ter um meio para que lhe seja informado, os serviços contidos na edificação ou espaço de uso coletivo.

É através da comunicação que se recebe informações, se adquire conhecimento, as pessoas se relacionam, comercializam trocam conhecimentos, podendo ser a comunicação verbal, visual, gestual. Mas muito além dessas formas naturais de comunicação, a sociedade vem desenvolvendo outros meios de comunicação, principalmente as digitais. Que necessitam de conhecimentos e de ter os instrumentos para executar essa comunicação (BESSA, 2016).

Fator esse que de certa forma vem ampliando as dificuldades de comunicação entre as pessoas, ainda que a informática e a internet tenham ampliado e favorecido as relações sociais e culturais entre as pessoas.

Mas de certa forma vem criando barreiras para as que devido a fatores culturais, econômicos e até mesmo de idade, estão sendo excluídos dessas novas modalidades de comunicação.

Porém, as suas relações sociais quase sempre são limitadas aos seus grupos familiares. A sociedade como um todo não tem a preocupação em adquirir conhecimentos sobre o uso da linguagem de sinais de Libras e ou Braille. Somente em caso de acontecer de se ter um parente é que os mais próximos irão buscar ajuda para aprender a se comunicarem. Quando se sabe que no caso brasileiro, em 2002 foi sancionada a lei que torna a Libras, língua oficial pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Para Fernandes e Orrico (2008) é o medo do desconhecido, do não saber como agir com o outro que levam a formação dessas barreiras. Do achar que sabe mais do que o outro, a soberba de se sentir melhor do que o outro.

As barreiras mais difíceis de se perceber são erguidas pelas próprias pessoas diante do seu dia a dia. Mas, essas, podem ser derrubadas se assim for do desejo humano, mesmo que lhes cause algum tipo de impacto cultural (FERNANDES, 2015).

Sobre essa questão ainda em Fernandes (2015) se aborda nesse texto, a acessibilidade para o aluno com deficiências físicas e ou intelectuais. Ou seja, se para as pessoas sem algum tipo de limitação, já são passíveis de serem limitados os seus direitos de acessibilidade, quando se questiona a acessibilidade para o aluno indígena, certamente há de se pensar nessas limitações culturais, sociais, históricas.

2.1 Acessibilidades para o atendimento aos alunos com deficiências no ensino regular

A escola desde os anos finais do século XX, vem buscando reaprendendo a atuar como educadora, em que antes, os seus alunos não apresentavam algum tipo de deficiência, quando muito, havia alunos cadeirantes, mas sem nenhuma dificuldade mental ou física, em que em um passado agora um pouco distante, pessoas surdas ou cegas eram enviadas para sanatórios, e esquecidos pelos seus familiares. Talvez o medo do desconhecido as levasse a agir assim, diferente da atual situação, em que a escola busca promover a integração e de oferecer meios mais acessíveis para que todos os seus alunos consigam aprender e a valorizar o seu ambiente escolar. Sem fazer distinção entre os que a frequenta como estudantes.

Naturalmente que, além dos condicionantes culturais que passam pelo processo de reprocessamento pela criança, as suas condições emocionais também são importantes para que consiga entender a formação de ideias sobre o que lhe é apresentado.

Silveira e Neves (2006) alertam para a questão do uso de recursos visuais e didáticos, em que muitas vezes, esses estão dispostos no dia a dia do aluno, e que

o acesso ao saber, terá que ser promovido mediante a sua interação com o letramento com os elementos comuns do seu modo de vida.

Em que pesam são as suas representações de mundo e não as contidas em livros didáticos, que em alguns casos, retratam modo de vida diverso ao de conhecimento dos alunos.

Tradicionalmente se espera que a escola promova em seu aluno a sua aprendizagem, mas para tanto é necessário que os modos operantes da prática pedagógica sejam compreendidos pelo aluno, que no caso da pessoa PcD, pode ser necessário se fazer adaptações, desde a ampliação de texto, na mudança de imagens como das que sejam relacionadas ao meio habitat do aluno, e que em alguns casos, seriam diferentes do exposto no livro didático. Isso também é um ato de acessibilidade, por fazer uso de recursos próprios do ambiente do aluno (BRASIL, 2003).

A escola pode ser relativa, no sentido que não precisa seguir um modelo padrão de ensino e sim criar e recriar sempre que considerar necessário, a mudança, a promoção de novos modos de levar o conhecimento ao aluno, assim, o ato de trabalhar as diferentes formas de acessibilidade, podem ser revisadas pelo educador no modo como aplica as metodologias de ensino aos seus alunos (BRASIL, 2003).

O que permite considerar a possibilidade de desenvolver um olhar para a identificação de alunos com algum tipo de dificuldade física e ou intelectual, bem como sobre as necessidades especiais de alunos. Do mesmo modo se verificar qual é a atuação da escola, em oportunizar condições para que seus alunos, quando necessitarem de estar sendo encaminhados a um serviço educacional especializado (SÁ, 2011).

Para Miranda (2003) a escola quando trabalha na visão da igualdade, mesmo que cada aluno tenha suas particularidades, está oportunizando que todos os participantes dessa comunidade, também percebam como sendo comum o ser diferente, como é comum se dizer, quem percebe a diferença não é a criança e sim o adulto que a leva a ver diferenças.

Miranda (2003) enfatiza a importância da ajuda que o meio social e cultural podem contribuir para a melhoria do aprendizado da pessoa com dificuldades físicas

e ou intelectuais, sendo assim, todo processo pedagógico que favoreça a inclusão do aluno deve ser incentivado.

Os espaços escolares vêm sendo recriados para abrigarem todos os seus alunos, independente de terem ou não uma necessidade de adequação do espaço físico ou sensorial. Trata-se de uma visão globalizada do conhecimento, como sendo pertinente ao contexto geral e não restrito a alguns, como era visto no passado, em que somente os que não tinham restrições físicas ou sensoriais podiam fazer uso desse saber (MIRANDA, 2003).

Desse modo, considera-se que os espaços escolares podem ser convocados a promover e organizar como deve ser elaborado os espaços e os recursos pedagógicos que sejam necessários para atender as necessidades educativas de seus alunos.

Ou seja, não é obrigada a seguir um modelo exato de efetuar o seu modo de ensino e aprendizagem. E por isso, pode eliminar barreiras que esteja interferindo no processo educacional. E assim fazer com que as dificuldades de aprendizagem do seu aluno sejam amenizadas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, entende-se que o processo de formação do conhecimento sobre as necessidades de acessibilidade para pessoas PcD foram sendo criadas lentamente, podendo dizer conforme se foi percebendo as suas necessidades, o que indica, que outras novas normas e determinações sobre acessibilidade possam vir a ser criadas ou até mesmo se reavaliando as atuais normas existentes, sempre seguindo o que for de melhor para os seus usuários.

Observando ser um direito de todo cidadão, que tenha assegurado meios necessários para a sua educação escolar e de acesso aos meios de comunicação, o que vem previsto pelo art. 17 da Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015).

Sempre se priorizando o desenvolvimento das competências físicas, culturais, e que possam contribuir para a plena atuação do cidadão no seu meio social e cultural. Ressaltando, estar esse direito amparado pela Constituição Federal e pela ONU – Organização das Nações Unidas em seu artigo 27.

Os quais asseguram a pessoa PcD o direito em igualdade de condições à educação e demais direitos próprios dos cidadãos. Assim como também pela Constituição do Brasil de 1988, que pelo artigo 205º, situa ser a educação um direito de todos e, observando a redação do artigo 206º pelo qual, o ensino deve ser

ministrado atendendo ao pressuposto da igualdade de condições o que deve ser compreendido como ao seu acesso e a sua permanência (BRASIL, 1988).

Como já situado, o Brasil vem construindo todo o seu saber sobre os direitos e obrigações do Estado em relação a sua população PcD, como verificado pelos ordenamentos que vem norteando a educação especial, com destaque para o documento publicado em 2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEESPEI/2008), seguindo as orientações internacionais de provimento da educação inclusiva, ou seja, após o entendimento de sua necessidade, o Estado brasileiro passou a elaborar leis que elucidassem o como fazer educacional e especial (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), destaca-se o capítulo IV sobre o direito à educação que, em seu artigo 40º, dispõe ser um direito da pessoa com algum tipo de deficiência, receba meios para obter a sua educação escolar, seja assim, em caso de por exemplo, deficiência visual, deverá ser colocado um professor de apoio com conhecimento de Braile, se necessitar de materiais específicos, como textos ampliados, esses devem ser disponibilizados.

Uma vez que não é pensável elencar como cultura apenas o que não apresenta dificuldades, do que seja belo aos olhos de um dado grupo, e sim que seja amplo e abrange todos os seres humanos, assim, no contexto educacional, se faz necessário que seja oferecido condições iguais de aprendizado para todos, e nas condições que cada pessoa necessita de estímulos para que obtenha a sua aprendizagem, não sendo admitido que seja o aluno a chegar até o saber do professor e sim o professor compreender o quanto ou como cada aluno consegue saber e ou aprender, para daí seguir lhe ensinando e o conduzido ao conhecimento.

De acordo com a Revista Iteq Projetos Educacionais e Projeções (2022) a educação deve ser pensada em contextos interculturais e para que isso ocorra, deve estar apta a corresponder a fluxos de conhecimentos, os quais continuamente estarão em trânsito entre as fronteiras móveis e por serem evolutivas, podem sempre precisarem ser recriadas e, que implicam com as noções de reciprocidade e da troca na aprendizagem, assim como do ato de estar levando a comunicação em todas as relações humanas e sociais.

Por fazer parte a comunicação como destacado por D'Angelis (2012) ao refletir sobre a relação da comunidade com a escola. Situa ser a educação parte

integrante das políticas que cada comunidade adota para suprir suas necessidades, por ser a educação escolar, componente desse conjunto, a de se verificar como a escola está sendo trabalhada para que possa oferecer condições para a obtenção de meios facilitadores para que todos disponham de meios para a obtenção de sua autonomia.

Ainda que muito venha sendo feito para que realmente todos tenham direito à educação de qualidade, em relação ao acesso e a inclusão, definidos como conceitos intrínsecos ligados as discussões políticas, sociais e educacionais.

Confirmando isso verifica-se pela sanção da Lei nº. 13.146/15 (BRASIL, 2015), a qual tornou lei o Estatuto da Pessoa com Deficiência e normatizou o acesso ao ensino superior para essa camada populacional, com direito a acessibilidade e adequações necessárias à sua formação educacional e profissional específica para a pessoa com deficiência. Certamente se trata de uma conquista, resultante de um longo do trajeto histórico, o qual as pessoas com deficiência ganharam voz, visibilidade e perspectivas de vida em sociedade, exercendo sua cidadania (FRANÇA, 2013).

Entretanto, em relação à criança indígena com algum tipo de dificuldade educacional e ou de aprendizagem social, essa ainda tem que enfrentar muitas barreiras, as quais não são apenas em relação a adequações de espaços físicos e sim também no aspecto social e cultural.

Sabe-se que o trajeto que a Educação Especial percorreu para chegar à adequação do espaço do ensino superior foi sem dúvida, um grande ganho, aja visto que somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, no capítulo V, que efetivamente passou a se possa de fato, algumas conquistas que só foram e ainda estão sendo efetivadas na ação conjunta dos educadores. Estas conquistas estão expressas nos artigos 58, 59 e 60, ao exigir a preferência pelo atendimento na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Vivenciando-se esta nova visão de pessoa cidadã, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica oferecem subsídios para gerenciar com eficiência esta nova etapa da educação especial, que na verdade se sintetiza na normatização da Lei nº 9394/96 e dos anseios da sociedade ligada a educação especial (BRASIL, 1996).

Ressaltando que desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que foi realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, na qual foi elaborada a “Declaração de Salamanca” e tendo como objetivo principal da discussão, a necessidade de se oferecer maior atenção educacional aos alunos PcD, como também de se evitar a formação de barreiras aos grupos sociais e ou étnicos de cada pessoa em questão (BRASIL, 2004).

Verifica-se na definição dada pela Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. De que foi definido pelos Estados membros serem as pessoas PcD, detentores dos mesmos direitos humanos e liberdades que são fundamentais das demais pessoas (BRASIL, 2004).

Neste contexto observa-se que na atualidade, com o pensamento acerca das necessidades educacionais de alunos, sob o viés dos direitos constitucionalmente adquiridos, levou-se à ruptura da política de exclusão, passando-se à política de inclusão, levando a legislação brasileira a posicionar-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns, em todos os seus níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (MIRANDA, 2003).

Ainda que a sociedade tenha entendido que havia necessidade de adequar a escola (espaço físico, metodologia) ao aluno PcD, essencialmente por levar-se em conta que estes possuem direitos básicos como qualquer cidadão, ou seja: direito à preservação da dignidade e a busca da identidade (MIRANDA, 2003).

Porém, não se ateu a questão das diferenças culturais próprias de cada povo e ou etnia indígena. Segundo os termos definidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi realizada em Nova York, em 2007, levou o Brasil a promulgar o Decreto 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009), tornando-se esse documento, o primeiro que realmente passou a situar que pessoas com deficiências tinham sim dificuldades de locomoção, de acesso a direitos naturais do ser humano, a uma escola que lhe fosse de fato eficaz. Além de serem descritos preconceitos em especial aos que convivem os indígenas, quilombolas e outras minorias sociais.

Ressaltando segundo o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente o estabelecimento dos princípios fundamentais de direitos da criança e do adolescente de obter meios para ter uma educação com qualidade, mesmo diante de possíveis restrições de acessibilidade, as quais portanto, devem ser adaptadas as suas necessidades.

Pois, se trata de um direito inerente a pessoa humana (BRASIL, 1990). Ainda segundo o ECA (BRASIL, 1990) sinaliza para a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças e adolescentes na idade adequada, ou seja, que toda criança tenha acesso desde a educação infantil, tanto no sistema público e ou privado, caso seja de interesse e poder dos pais.

E do mesmo modo as crianças e adolescentes PcD detêm os mesmos direitos. E sempre que necessário, que sejam realizados estudos e pesquisas visando a oferta de melhores condições para que o seu aprendizado seja o mais produtivo as suas necessidades.

Como apresentado por Saraiva e Lopes (2011) as políticas educacionais devem direcionar os serviços de atendimento educacional, de modo a oportunizar condições à pessoa PcD meios para que a sua formação educacional lhe seja apropriada para serem capazes de resolverem por si só, suas decisões de vidas, com compreensão de seus direitos.

Saraiva e Lopes (2011) destacam ser para as escolas no atendimento educacional de seus alunos PcD, estarem desenvolvendo pesquisas para atenderem com maior qualidade seus alunos, de forma que todos se sintam confortáveis e adaptados ao meio escolar com as adaptações e meios de acessibilidade que precisem criar para atender aos seus alunos PcD.

Do mesmo modo, Lockmann (2013), destaca que dentre as novas funções da escola, está a adequação tanto os espaços físicos como do uso de meios de comunicação e de acesso aos conhecimentos. De forma harmoniosa, para que todos se sintam bem e prestigiados pelo sistema educacional. Por ter como objetivo maior, que a escola ofereça condições de ter conhecimentos para decidir o melhor para a sua vida adulta.

O que na visão de Saraiva e Lopes (2011), por ser a educação escolar resultado de um conjunto de normas que regulamentam as relações sociais das

peças, de forma que todos sejam respeitados e atendidos pelas normas, ou seja, todos tem que atender as normas estabelecidas para o bem comum.

Essa compreensão de todos diante das normas que regulamentam a vida em sociedade, leva a percepção da necessidade de se estar aprendendo e usando novas tecnologias e usos de bens que sejam disponibilizados para todos. Ou seja, não há mais condições de uma pessoa considerar que não lhe é interessante de se manter recluso em um modo de vida anterior aos novos rumos que as tecnologias impõem, mas para se manter em relacionamento com a sociedade, se faz necessário à sua adequação aos novos usos.

Ciente dessa necessidade o Art. 28, Inciso IX da Lei Nº 13.146, 2015, (BRASIL, 2015), determina a sua plena atuação em sociedade. Kraemer e Thoma, (2018) verificam pelo ponto de vista da biopolítica, como uma estratégia que prioriza a valorização da qualidade de vida da população, e em relação a pessoa PcD, busca oportunizar meios para a melhoria da sua qualidade de vida, em que a escola vem a exercer papel preponderante, no sentido de contar com recursos que a torna eficiente nesse processo de inclusão e a torna mais produtiva e com um alinhamento voltado para a participação de todos.

O que vem sendo delineado desde a realização do Projeto de Educação para todos em 1994 e que até o presente novas e mais propostas vem sendo acrescentada, ou seja, dando continuidade a esse projeto, e por isso se visualiza um novo patamar para o espaço escolar em função de sua acessibilidade para todos.

E que tem como objetivo maior a plena cidadania de toda a pessoa PcD, para que possa exercer sua competência pessoal e profissional ancorada pela sociedade com dignidade e competência (BRASIL, 2013).

O ser humano com capacidade de interagir mesmo com alguma dificuldade em um contexto social, não tende a vê-lo apenas pelas suas qualidades e competências e sim como um cidadão, em que o Estado tem que acatá-los como o são, nessa questão a promoção de sua acessibilidade é dever do Estado, seja essa voltada para o indivíduo com deficiências físicas/intelectual, seja a pessoa que apenas tenha restrições não percebidas como sendo um PcD.

A lógica governamental, como descrito por Foucault (2008) que considerou como do ato de governar com maior competência, mas com menos governo, que não se refere ao ato de se colocar todos os cidadãos a trabalharem e sim de como é

organizada a sociedade, de forma a que todos sigam suas leis, normas legais, para que a convivência entre todos seja mantida.

A sociedade se faz diante da dinâmica de ações que juntas podem oportunizar a permanência de cada um dos sujeitos que atuam em um dado local. E por isso dependem das políticas públicas para lhes facilitarem o acesso ao saber e a diminuição das barreiras ao seu acesso.

Assim, se espera que por meio das políticas de inclusão sejam articuladas regulamentações possam favorecer articulações visando a regulamentação da vida das pessoas que necessitam desse atendimento, no sentido de se tentar controlar e, quando preciso, modificar as propostas a serem promovidas para a população (SARDAGNA, 2013).

Ainda em Sardagna (2013) a necessidade de se promover meios para a capacitação de todos os cidadãos está na valorização do ser humano enquanto sujeito de direitos e deveres, portanto, para que possa exercer seus direitos, necessita que a escola lhe ofereça as condições necessárias de aprendizagem, sejam essas adequações no âmbito físico, cultural ou de comunicação.

Destacando que se percebe a questão de acessibilidade não apenas como uma necessidade para as pessoas com deficiências físicas/intelectuais e sim algo que em algum momento, quase todas as pessoas possam estar nessa condição de não saber ou não ter acesso a um dado produto, meio, por não saber como lidar ou não ter as habilidades necessárias para o seu uso.

Para Santos e Klaus (2013) os sujeitos em convívio social, necessitam de conhecimentos tanto para serem os produtores de bens como também para serem os seus consumidores, desse modo, compete a todos estarem aptos, mesmo com certas restrições físicas e ou intelectual para participarem desse convívio.

E compete ao campo educacional contribuir para a adequação do seu espaço ao atendimento das diferenças, do mesmo modo que atua para as que não tem restrições. Kraemer e Thoma (2018) situam a escola como órgão de formação e de promoção de normas que direcionam o fazer social, uma vez, que ao propor um modo de agir, tende a perpetuá-lo, no sentido que pela sua continua exposição, da compreensão de sua necessidade para o bem-estar coletivo, levará a sua aceitação como correto e próprio para a melhoria da convivência social humana.

Por isso, o aprender a usar os mecanismos que promovem novos saberes como uso das mídias sociais se tornam quase que obrigatórias para o bom contato com os demais membros do seu grupo comunitário.

Observando que no atual modo de vida, as pessoas precisam estar em contante estudo, adquirindo novos modos de produção, tendo que aprender a lidar com novos meios de atuar tanto no ambiente de trabalho como socialmente (SANTOS, KLAUS, 2013)

A necessidade de atualização dos modos operantes das pessoas, há de se incluir as pessoas PcD, como destacado pelo governo brasileiro (BRASIL, 2013) é imprescindível que todos tenham consciência de estarem em contínua busca por novos modos de produção e de adequação dos modos produtivos para que todos, tanto pessoas com deficiências como os sem deficiências.

Ou seja, a acessibilidade não pode ser vista apenas como uma via de acesso usadas por pessoas com algum tipo de deficiência, mas que todos necessitam de estarem aprendendo, para conseguirem se manter aptos para o trabalho e ou a 71 participação do seu grupo social. Percebendo a acessibilidade não apenas para a pessoa PcD, mas para todas que de uma forma ou de outra necessita de apoio em sua dificuldade em acessar algum serviço ou aprendizado (SARDAGNA, 2013).

CAPÍTULO III

3. O Protocolo de avaliação de acessibilidade, o lócus e sujeitos da pesquisa

Nesse tópico, se descreve a metodologia utilizada nessa pesquisa em que se apresenta também o protocolo utilizado para a verificação dos objetivos propostos para esse estudo. No item 3.1 se apresenta os procedimentos metodológicos, no item 3.2 são descritos as etapas e os instrumentos da pesquisa propostos, relatando como foi aplicado o protocolo de avaliação. No item 3.3 são apresentados os procedimentos da pesquisa e os sujeitos e o espaço da pesquisa.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Abordagem: Estudo bibliográfico e de campo que consistiu em algumas etapas como: Pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados e análise de dados e de campo com análise estrutural das escolas indígenas em uma abordagem prescritiva, propositiva e analítica.

Universo de Análise: O espaço se fixa em duas frentes: Aldeia Jaguapirú e Aldeia Bororó localizada na cidade de Dourados. O local de pesquisa se concentra nas aldeias do município de Dourados, que é dividida em aldeia Jaguapiru e aldeia Bororó com uma área de 3.500 hectares e uma população 14 mil indígenas demarcada entre 1915 e 1928.

Este local possui sete escolas como aponta o anexo, sendo seis municipais e uma estadual, todavia a pesquisa irá se concentrar em três destas escolas. Passo-a-passo: Primeiramente pesquisa documental e bibliográfica relacionada ao histórico relacionados aos fatores da cultura indígena, que podem dificultar a acessibilidade educacional as crianças, passando a pesquisa de campo ao analisar a acessibilidade estrutural dos espaços educacionais da Reserva Indígena de Dourados, MS.

Análise dos dados e conclusões. A primeira parte apresenta um aprofundamento bibliográfico, com estudos com um cunho histórico sobre a visão da pessoa com deficiência como cidadão e por consequência um sujeito de direitos que poderá ajudar a entender o pensamento de cidadão e direitos, poderá elucidar a possibilidade de participação de pessoas com deficiência no discurso, na ação e na interlocução, diante de estudos da Ética do discurso.

Quando se estará verificado fatores relacionados aos bens culturais e simbólicos. O estudo documental visando a fundamentação teórica da temática, remeterá a análise dos documentos, leis, programas e ações referentes a acessibilidade em âmbito público e privado, levando em consideração o âmbito relacionado a pesquisa, e tal pesquisa é de cunho quantitativo.

A última parte consiste na pesquisa de campo através da aplicação dos protocolos, ressaltando a necessidade de sua construção, por se tratar de um campo específico de ações que envolve aspectos culturais, sociais e morais próprios do povo indígena, e como serão aplicados em três escolas, serão criados dois protocolos específicos, um para a educação infantil e outro para o ensino

fundamental. O que promoverá conhecimentos para a análise de dados com as informações coletadas na pesquisa de campo.

3.2 Características da pesquisa

Considerando ser a acessibilidade um direito que auxilia a inclusão e o convívio social, na medida a qual busca a autonomia do indivíduo e auxilia na participação social do sujeito, por este motivo a Lei Brasileira de inclusão em seu capítulo I, e Artigo 53 destaca ser a acessibilidade como um direito pertinente à pessoa com deficiência física ou intelectual, para que essa pessoa possa obter sua independência produtiva e social, e atuar plenamente no seu contexto familiar e comunitário, de forma consciente.

Contudo, é necessário um protocolo de avaliação da acessibilidade para mensurar e analisar o nível de acessibilidade arquitetônica e estrutural existentes em ambientes escolares, e quais adaptações são necessárias para a melhor autonomia do sujeito. E por este ângulo o problema parte do pressuposto de que não há avaliação sistematizada e específica em escolas indígenas e um protocolo de avaliação específica tem potencial de promover a acessibilidade, inclusão e empoderamento da comunidade indígena.

O que levou a ter essa pesquisa, como objetivo geral de desenvolver um protocolo de avaliação de acessibilidade em escolas indígenas para ser usado pelos próprios usuários (gestores, coordenadores e professores).

E objetivos específicos de incorporar as especificidades da comunidade indígena no protocolo de avaliação. E de avaliar a acessibilidade em escolas indígenas e difundir os resultados da avaliação.

O que permite o estudo ter como metodologia de pesquisa, primeiramente uma pesquisa bibliográfica e na sequência de campo que consistiu em algumas etapas como: Pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados e análise de dados e de campo com análise estrutural das escolas indígenas em uma abordagem prescritiva, propositiva e analítica.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Descrevendo sobre os procedimentos do estudo, primeiramente a pesquisa documental e bibliográfica visou relacionar o histórico relativos aos fatores da cultura indígena, que podem dificultar a acessibilidade educacional as crianças, passando a pesquisa de campo ao analisar a acessibilidade estrutural dos espaços educacionais da Reserva Indígena de Dourados, MS.

O estudo documental visando a fundamentação teórica da temática, remeterá a análise dos documentos, leis, programas e ações referentes a acessibilidade em âmbito público e privado, levando em consideração o âmbito relacionado a pesquisa, e tal pesquisa é de cunho quantitativo. A pesquisa por versar em parte em questões de cunho governamental, teve como amparo legal 20 documentos oficiais. Como se verificam no quadro 1:

Quadro 1 - Síntese dos documentos oficiais selecionados para a pesquisa.

ANO	AUTOR	TEMÁTICA TIPO DE DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO
2016	ANTUNES	Educação Especial	Relato de pesquisa de campo
2020	ARAUJO; SILVA	Surdez e Preconceito	Relato de pesquisa de campo
2006	ARAUJO et al	O direito à diferença	Documentário
2023	BOGAS	Barreiras/acessibilidade	Relato de pesquisa de campo
2016	BORGES	Indígenas Kaiowá e Guarani	Relato de pesquisa de campo
1988	BRASIL	Constituição Federal do Brasil Constituição do Brasil 1990	Constituição do Brasil
1990	BRASIL	Lei Nº 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente
1994	BRASIL	Declaração de Salamanca	Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais
1996	BRASIL	Lei n. 9.394	Diretrizes e bases da educação nacional
1998	BRASIL	Parâmetros Curriculares Nacionais	adaptações curriculares
1999	BRASIL	Parâmetros curriculares nacionais Adaptações curriculares.	Estratégias para educação de alunos como necessidades educacionais especiais
2000	BRASIL	Lei Nº 10.098	Normas gerais e critérios

			básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
2002	BRASIL	Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais	dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual
2003	BRASIL	Saberes e Práticas da Inclusão	Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais
2004	BRASIL	Educação Inclusiva v.1: a fundamentação filosófica, coordenação geral	SEESP/MEC
2007	BRASIL	Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas	Procedimentos para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2008	BRASIL	Atendimento Educacional Especializado – AEE	Atendimento do professor de apoio educacional especializado
2008	BRASIL	Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Atendimento educacional para os alunos com deficiências
2009	BRASIL	Resolução CNE/CEB n.º 4	Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
2009	BRASIL	Decreto n. 6.949	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo
2012	BRASIL	Resolução nº 5	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
2013	BRASIL	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	Proposta de viver sem limites
2015	BRASIL	Lei 13.146	Lei Brasileira de Inclusão

			da Pessoa com Deficiência
2017	BRUNO; SOUZA Revista de Educação Pública	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani	Estudo sobre as representações sociais da deficiência
2005	CARLI	Histórico colônia agrícola municipal de Dourados colonização	Tese mestrado em história
2012	CARVALHO, CARVALHO	Índios e caboclos	Revisão bibliográfica
2012	D'ANGELIS	Histórico população indígena (Reserva Dourados)	Relato de pesquisa <u>de campo</u>
2015	FERNANDES	A inclusão por meio da tecnologia do aplicativo <u>de celular Hand Talk</u>	Manuscrito
2013	FRANÇA	Modelo social da deficiência	Relato de pesquisa de campo
2022	GONÇALO et al.	Inteligência Artificial aprendizagem alunos com deficiência	Pesquisa de campo
2023	IBGE	Censo 2022	População indígena atualizada
2018	KRAEMER, THOMA	Acessibilidade	Pesquisa de campo
2013	LOCKMANN	A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada	Tese mestrado
2008	LOURENÇO	A política indigenista Reserva de Dourados e Panambizinho	Tese doutorado em história
2023	LOURENÇO, PEREIRA	Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaiowá	Pesquisa de campo
2007	LUCIANO	Educação escolar <u>indígena no Brasil</u>	Análise sobre a educação escolar indígena
2002	MIRANDA	Necessidades especiais em sala de aula	Análise sobre a educação escolar da criança com deficiências
2022	NUNES; MOTA	Povos Indígenas em Livros Didáticos de Geografia	Análise de livros didáticos
2006	ONU	Convenção sobre os	Direitos à educação e

		direitos das pessoas com deficiência	saúde para pessoas com deficiência
2004	PEREIRA	O Kaiowá no Sistema Social	Pesquisa de campo
2009	PIMENTA	A Utilização das Tecnologias na Escola	Pesquisa de campo
2011	SÁ	O escolar indígena com deficiência	Pesquisa de campo
2015	SÁ	Educação e escolarização da criança indígena	Pesquisa de campo
2013	SANTOS, KLAUS	A inclusão do sujeito empresário de si	Artigo de revisão bibliográfica
1986	SEREJO	Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul	Artigo de revisão bibliográfica e documental
2001	SILVA, FERREIRA	Práticas pedagógicas na escola indígena	Artigo de revisão bibliográfica
2011	SILVA	Controle e domínio territorial no sul do estado de Mato Grosso	Artigo de revisão
2006	SILVEIRA, NEVES	Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla	Relato de pesquisa
2011	SOUZA	Criança indígena Kaiowá e Guarani	Relato de pesquisa
2019	TROQUEZ	Reserva Indígena de Dourados	Relato de pesquisa

Fonte: Pesquisadora (2023)

Os documentos foram utilizados na pesquisa primeiramente para nortear as diretrizes legais da atuação educacional em relação ao atendimento de aluno PcD, por saber que a legislação brasileira preza pela qualidade do ensino especial, e ao mesmo tempo, na pesquisa bibliográfica permitiu a verificação das informações, percebendo-se uma correlação entre estudos relacionados à educação especial, acessibilidade com o ordenamento jurídico brasileiro.

A última parte consiste na pesquisa de campo através da aplicação dos protocolos, ressaltando a necessidade de sua construção, por se tratar de um campo específico de ações que envolve aspectos culturais, sociais e morais próprios do povo indígena, e como serão aplicados em três escolas, serão criados dois

protocolos específicos, um para a educação infantil e outro para o ensino fundamental.

O que promoverá conhecimentos para a análise de dados com as informações coletadas na pesquisa de campo. A pesquisa também foi abordada de forma uma prescritiva, propositiva e analítica, prescritiva na medida a qual verificará as adaptações que devem ser realizadas para melhor a acessibilidade estrutural desta escola, propositiva na medida a qual irá propor soluções viáveis para a solução deste problema, e analítica na medida a qual permitirá realizar a análise das informações elencadas nesta pesquisa.

3.3.1 Os sujeitos e o espaço da pesquisa

Tendo como universo de análise o espaço que se fixa em duas frentes: Aldeia Jaguapirú e Aldeia Bororó localizada entre as cidades de Dourados e Itaporã-MS. O local de pesquisa se concentra nas aldeias, com uma área de 3.500 hectares e uma população 14 mil indígenas atualmente e mantendo as demarcações realizadas entre 1915 e 1928. Ou seja, o espaço físico já não oferece as condições de manutenção a sua comunidade.

Este local possui sete escolas como aponta a figura 4, a destaca os espaços sociais e as escolas da Reserva Francisco Horta Barbosa, localizada entre os municípios de Dourados e Itaporã-MS, dentre as escolas, seis municipais e uma estadual, todavia a pesquisa se concentrar em apenas três destas escolas.

Com 3500 hectares, a reserva de Dourados é uma das oito demarcadas entre 1915 e 1928. Ela recebeu índios retirados de suas áreas tradicionais. É a região mais violenta. Concentra 14 mil índios de 40 diferentes grupos familiares



Figura 4: Localização das escolas na Reserva Francisco Horta Barbosa.

Fonte: Adaptado de Conesul News (2011).

Disponível em: www.conesulnews.com.br

Os sujeitos das pesquisas nas três escolas foram funcionários atuantes nestas instituições escolares. Considerou-se apenas servidores públicos, por serem os mais envolvidos no processo de atendimento escolar para o agrupamento de alunos em estudos.

Por ser o protocolo de avaliação um procedimento de atendimento e verificações de estrutura física e de mobiliários para atendimento aos alunos PcD, priorizou-se autores que atuam na área, além dos documentos jurídicos.

Na sequência se apresenta dados coletados diante da aplicação do protocolo nas três escolas selecionadas da Reserva Indígena, destacando que o critério da escola foram: Escola central, escola secundária e de maior dificuldade de acesso, dentre essas uma escola de cada aldeia e uma com maior número de alunos PcD.

3.4. Análise e Discussões

No questionamento sobre o perfil de usuário de equipamento social público, sobre se apresentam algum tipo de deficiência, todos indicaram que não, apenas

uma pessoa se declarou obesa e todos são indígenas. Iniciando as análises sobre o material inserido no protocolo, na Dimensão 1 – que versa sobre Informação e Comunicação, tendo como questionamento, que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações). Esta dimensão se refere a acessibilidade em espaços/recursos para que uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida obtenha informações prévias e estabeleça contato com a administração do equipamento social público.

Em todos os quesitos, as respostas foram negativas, ou seja, não há nenhum tipo de acessibilidade digital para os possíveis usuários desta ferramenta de informática. Em relação a possibilidade de uso dos computadores, não há aparelhos e ou programas que atendam as necessidades de comunicação dos seus usuários.

Como se observa pelo gráfico 1, dentre os entrevistados 75%, disseram que os telefones públicos estão destruídos, o que se explica pela facilidade de comunicação via celular e com o aplicativo WhatsApp. Mas, mesmo assim inexistente atualmente o sistema de comunicação telefônica via telefone fixo, o mesmo foi em relação ao uso de e-mail, em que a população não faz uso desse recurso de comunicação. Mas se comunicam via WhatsApp. Principalmente via voz, por ser mais fácil e de grande benfeitoria para a comunicação entre as pessoas.

Em relação a meios de informática mais formais como computadores e notebook, esses são poucos usados entre a população usuária, o que não os seus computadores e notebook não são equipados com ferramentas que favoreçam a comunicação para pessoas PcD, e os outros 25% indicaram que não existem dispositivos com equipamentos que atendam as necessidades de comunicação de seus usuários. Do mesmo modo fazem a mesma indicação em relação aos espaços em que a maioria das respostas são vazias, por não terem nenhuma rampa, sinalizações e outro qualquer tipo de comunicação sobre a acessibilidade do ir e vir do espaço escolar.

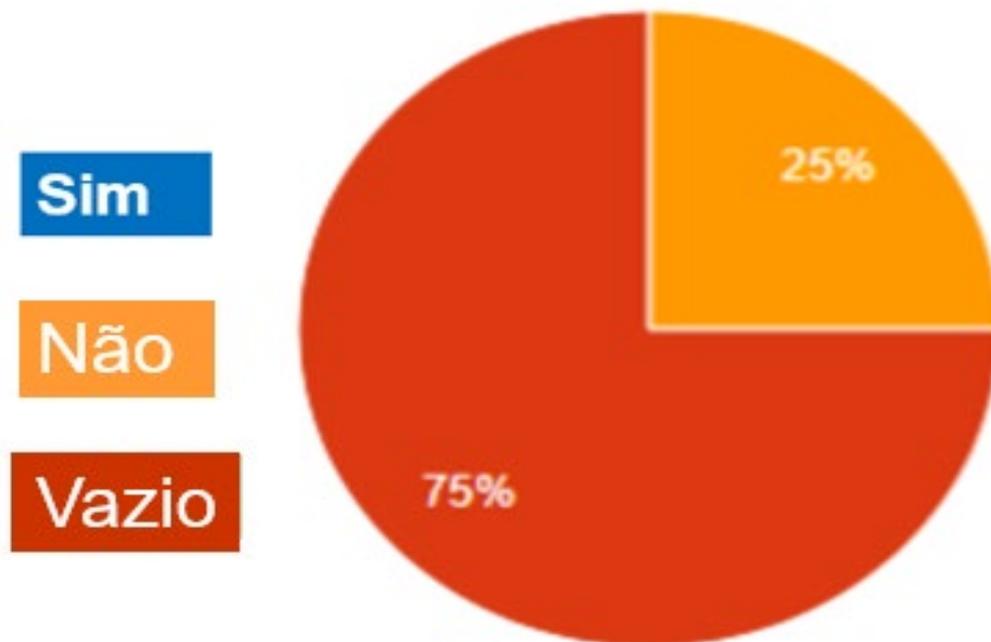


Figura 5: Meios de Informática
Fonte: Pesquisadora (2024)

As questões apontadas pelos usuários do sistema escolar foram constatadas pela pesquisadora, que ao realizar a visita as dependências das escolas, constatou a inexistência de rampas, sinalização vertical, horizontal, tátil, em braile ou sonora sobre espaços com ondulações, terrenos inclinados, tendo calçadas com grande desnível em relação as áreas, desgastadas pelo tempo e intempéries.

No item - Dimensão 2 – Mobilidade, no qual se questiona sobre Acessibilidade no ir e chegar (barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios; barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos/privados abertos ao público ou de uso coletivo)

Esta dimensão se refere a acessibilidade em espaços/recursos (inclusive relacionados e no entorno) para que uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida se desloque e chegue até o local do equipamento social público

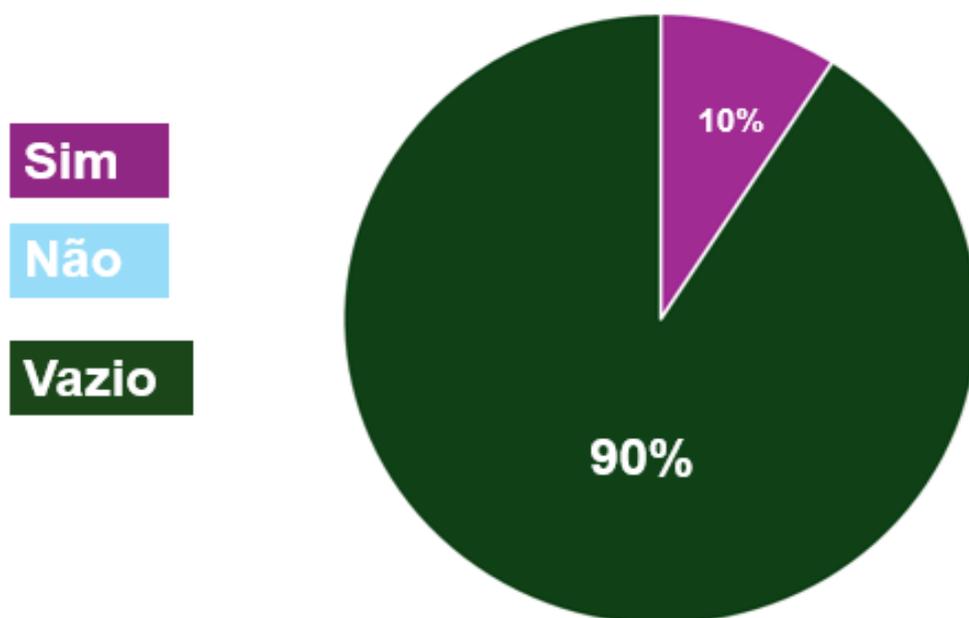


Figura 6: Acessibilidade em espaços/recursos
Fonte: Pesquisadora (2024).

Nessa questão 90% indicaram não ter nenhuma estrutura predial adaptada para a circulação e movimentação da pessoa PcD, com o agravante de serem inexistente e ou em estado inapropriado para o uso seguro para esses usuários, como o entorno dos prédios, as escadarias existentes, a falta de piso tátil, nenhuma sinalização sonora nos ambientes em análise.

Não tendo segundo os dados coletados, nenhum sistema de facilitação da mobilidade para os sujeitos PcD, em parte pela precariedade das construções arquitetônicas, as quais são relativamente antigas e não teriam inicialmente por proposta atender a esse público exatamente.

Resultados semelhantes foram obtidos por Sakaue (2022) em seu estudo sobre acessibilidade e esporte, o qual indica a falta de reconhecimento por parte dos usuários da necessidade de ser manter os espaços de acessibilidade aos PcD realmente acessíveis, como por exemplo sem vasos de plantas para ocupar a vaga. Que na verdade não se trata de vaga e sim de espaço de locomoção, sinalização para os PcD.

Verificando apenas um ponto positivo, em relação ao transporte público, mesmo assim relacionado a prestação de serviço do sistema privado de transporte rodoviário, os ônibus coletivos de uma empresa particular que atende toda a comunidade indígena local. Mas os seus atendentes não falam a língua indígena.

Não tendo estacionamentos para carros, e portanto, sem nenhuma estrutura voltada para as pessoas PcD.

No quesito Dimensão 3 – Instalações Acessibilidade no entrar, circular, ficar e sair (barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados) Esta dimensão se refere a acessibilidade em espaços/recursos para que uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida entre, circule, espere e saia das dependências físicas do equipamento social público. Nessa questão, o resultado foi 100% não, todos os questionamentos foram sinalizados como não existem estruturas que facilitem o ir e vir da pessoa PcD.

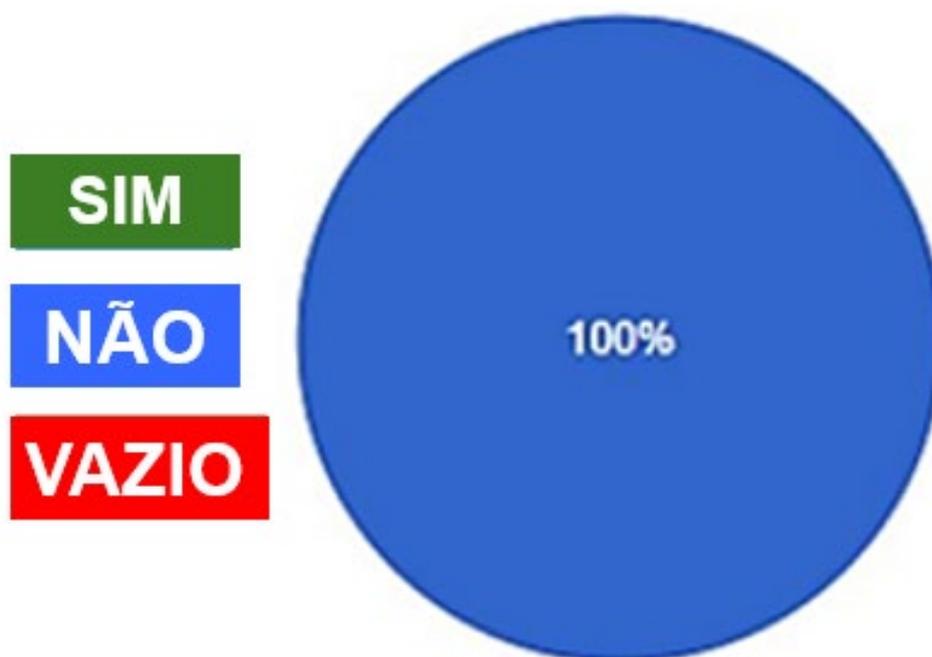


Figura 7: Instalações Acessibilidade no entrar, circular, ficar e sair (barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados)
Fonte: Pesquisadora (2024).

E, como já citado por Sakaue (2022), não há por parte da administração local, o entendimento do direito da pessoa PcD, por não perceberem que as passagens devem ser mantidas livres, as janelas não podem ter vidros quebrados e apenas se avisar com uma folha de papel sulfite que o vidro está quebrado, como foi observado em um ambiente escolar. Os banheiros não contam com barras de segurança, há escadas entre os ambientes.

Do mesmo modo, as calçadas e entornos das escolas, que não são servidas com ruas com pavimentação asfáltica, estão danificadas pelas chuvas, que causam

a erosão do solo e não são corrigidas pelo poder público com a rapidez necessária para a boa locomoção dos usuários do sistema educacional.

Dimensão 4 – Atendimento Acessibilidade no utilizar (barreiras atitudinais: condições que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, com as prioridades e especificidades de seu perfil) Esta dimensão se refere a acessibilidade para uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida em relação ao atendimento recebido no equipamento social avaliado

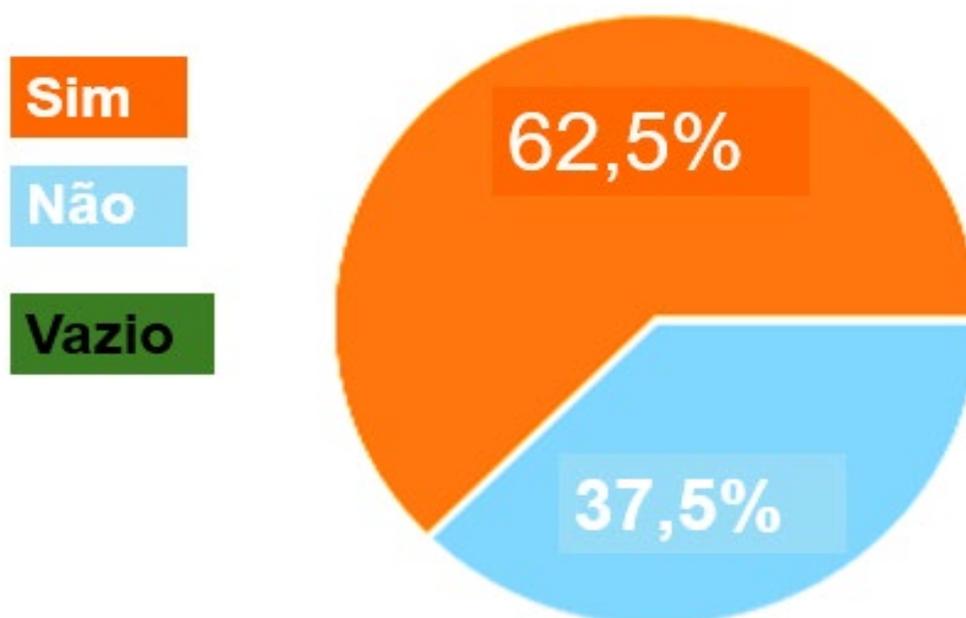


Figura 8: Atendimento Acessibilidade no utilizar (barreiras atitudinais: condições que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, com as prioridades e especificidades de seu perfil)

Fonte: Pesquisadora (2024).

Nesse questionamento, em que há a interação entre pessoas, verifica-se um começo de mudança nos itens avaliados, pois há a presença humana, em que em parte por ser um modo de operacionalização padrão exigido em relação ao processo de atendimento às pessoas, há sim uma interação, um saber como lidar com pessoas PcD, mas apenas em relação ao que já é pré-determinado para todos os ambientes públicos.

Como do direito de atendimento prioritário, não enfrentar filas para serem atendidos, mas, esse atendimento que atende aos requisitos básicos do bem-estar das pessoas, corresponde a apenas 37,5%, e os demais 62,5% seguem o mesmo padrão dos demais serviços públicos, situando que mesmo sendo escolas

localizadas nas aldeias do município de Dourados-MS, não é oferecido em língua das etnias dos seus usuários.

Fatos semelhantes foram verificados por Araújo (2015) sobre a acessibilidade para pessoas PcD em um hospital público, em que os acessos das pessoas com limitações não são vistos como prioridade, tendo que serem carregados ou não serem atendidos.

Como Araújo (2015) relata, além da falta de estrutura arquitetônica, os atendentes não foram preparados para esse atendimento, e até mesmo para pessoas com limitações culturais e ou de outras culturas

Como é o caso da população que compõem a Reserva Indígena de Dourados em que Serejo (2011) relatou que os indígenas foram apenas recolhidos nessa localidade, não se verificaram como eram seus hábitos e costumes, seus valores culturais e qual era a sua língua, resultando agora que ainda se mantem logicamente esses valores para cada habitante descendente dos primeiros aldeados, e por isso as diferenças entre os atuais moradores, pertencentes a várias etnias.

Se constata por outro lado, um início de melhoria em relação ao atendimento às pessoas, que como indicado por Rosssato (2002) foi plantado uma semente para a formação do sistema educacional indígena nas Aldeias. O que já pode considerar os atendimentos humanizados registrado nessa etapa da pesquisa.

A presença dos trabalhos iniciados na década de 1980, se percebem com maior intensidade em relação a Dimensão 5 – Uso Específico - Acessibilidade no participar (barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas) Esta dimensão se refere a acessibilidade e inclusão na participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida nas atividades específicas desenvolvidas no ou pelo equipamento social público

A pesquisa indicou um ponto positivo em relação aos atendimentos oferecidos para os alunos PcD, em que as pessoas envolvidas atuam com o máximo carinho e presteza, mesmo diante das dificuldades dos acessos físicos e ou tecnológicos.

Um ponto positivo que reforça a importância da manutenção das ações assertivas em prol das comunidades indígenas se verifica pela postura dos gestores,

coordenadores, professores e demais atendentes, que possuem formação adequada para o atendimento as pessoas PcD, como indicado na pesquisa.

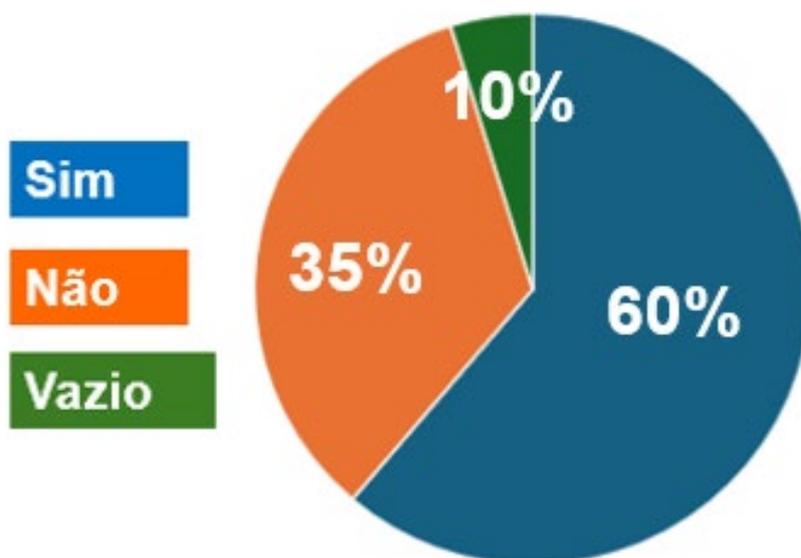


Figura 9: Uso Específico - Acessibilidade no participar (barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas)

Fonte: Pesquisadora (2024).

Como já citado em relação as descrições do projeto *Ara Verá* de formação de professores indígenas iniciado nos anos de 1980 e que atualmente já não há razão de existir, pois as novas formações de educadores indígenas já foram integradas aos demais sistema de ensino.

Mas se tem a base iniciada no passado como destacado em Rossato (2020), há o respeito ao modo de ser entre falantes da mesma língua, já se tem a noção do respeito ao ser diferente que a outra pessoa possa ser. E isso se reflete nas colocações dos educadores dessas escolas quando se referem ao uso de materiais específicos para o atendimento ao aluno PcD, o uso de material didático apropriado ao cotidiano local e alguns em língua indígena.

Ressaltando que o ponto considerado com vazio se refere a falta de preparo das pessoas que fazem o atendimento nas bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esporte e atendimentos afins de não estarem preparados para esses serviços em relação ao como atender a pessoa PcD

Mas retomando a Sakaue (2022), com a mesma questão, o desconhecimento por parte de pessoas não ligadas à educação, mesmo atuando em ambientes educacionais, podem gerar essa falha. Como no caso dos vasos colocados nos

espaços de circulação de cadeirantes, o mesmo pode ocorrer nas situações citadas acima, a falhas humanos que certamente com o tempo poderão ser corrigidas.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo inicialmente se previa apenas elucidar informações sobre as dificuldades de atendimento as pessoas PcD, alunos das escolas localizadas na Reserva Indígena de Dourados-MS. Não tendo a visão da real dimensão da questão. Dos fatores que possam limitar a obtenção das respostas que se propunha a obter.

O que resultou diante dos estudos preliminares da extensão do problema, como da falta de um protocolo avaliativo do como investigar os fatores presente na questão do atendimento educacional para alunos PcD, além de constatar outras situações que necessitavam de estudo como da acessibilidade a esses alunos e não apenas no ambiente escolar, mas para todos os seus modos de relacionamentos e atuações.

Tendo percebido que além de se buscar a investigação relacionadas as dificuldades no atendimento educacional dos alunos PcD, se constatou que não existia um protocolo avaliador do como investigar as questões pertinente ao problema, e das diversas áreas que se relacionam com o termo acessibilidade.

E juntamente com essas temáticas, situa-se que o estudo se referiu ao contexto educacional indígena. O que por si só já se apresenta como específico. E no caso da comunidade da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada entre os municípios de Dourados e Itaporã no Estado do Mato Grosso do Sul. Se fez necessário a revisão de sua história, fatos relativos a sua formação, o que culminou na compreensão da composição social e cultural dos moradores das duas Aldeias que compõem as comunidades presentes na Reserva Indígena de Dourados-MS.

Verificando por meio da descrição histórica desse contexto, a questão das dificuldades presentes no campo educacional, por se constatar a presença de três etnias, *Kaiwá*, Terena e Guarani, destacado que são falantes de línguas diferentes, que convivem no mesmo ambiente escolar. O que certamente torna o trabalho do educador em sala de aula, mas complexo.

Verificou-se ainda que juntamente com as diferenças linguísticas, os moradores das duas aldeias (Jaguapiru e Bororó), por pertencerem a grupos

culturais distintos, atuam no seu dia a dia de modo distinto uns dos outros. Como relatado, há muitas famílias compostas por pessoa de uma etnia (exemplo: Guarani) casado com outra etnia, por exemplo Terena. Lembrando que os Terenas se auto denominam de sedentários e os Guarani são nômades, em que para eles é comum estarem em constante transição entre as diversas aldeias localizadas no estado do Mato Grosso do Sul.

Essas diferenças podem interferir no dia a dia dessas famílias, e principalmente do desempenho escolar dos seus filhos, desde as mudanças de residência ao longo do ano escolar, como do uso como língua materna, apenas o português para evitar dificuldades nos relacionamentos familiares e ou sociais. Como também pode ter famílias que são falantes apenas da língua materna de sua etnia.

Somente com essas análises iniciais, constata-se que o professor em sala de aula, já se depara com um problema linguístico, ter que trabalhar com crianças falantes de línguas diferentes, alguns falantes apenas do português, outros bilingues e outros falantes do guarani e outros Terenas. E nem sempre os professores, mesmo indígena é falante de alguma das línguas maternas presentes no contexto da Reserva Francisco Horta Barbosa.

Outra questão até agora verificada é em relação aos hábitos, usos e costumes próprios de cada povo. Os quais como relatado na pesquisa, foram apenas trazidos para morarem na mesma localidade sem o cuidado de formarem pelo menos, núcleos distintos segundo a sua etnia.

Apresentadas essas duas questões, o estudo constatou outra dificuldade presente no contexto educacional, que mesmo sendo problemática a muito tempo em estudo, ainda não foi totalmente solucionada, mas que já apresenta muitos bons resultados, e que é sobre as diferenças no modo de aprender de cada povo.

E apesar de ser um fato presente em todas as sociedades, por muito tempo não se questionavam as diferenças do modo de ser de cada um. Ou propriamente se usou impor a cultura europeia para os povos dominados. O que resultou como no caso dos povos indígenas do Brasil, de serem por séculos incompreendidos diante de suas formas distintas de aprender.

Esse modo de pensar mesmo tendo perdurado por séculos, foi sendo revisto, chegando aos anos finais do século XX, com ideias de mudanças, como se verificou

diante do trabalho do Projeto *ará Verá*, que teve seus resultados sendo utilizados nas escolas das aldeias da Reserva Francisco Horta Barbosa, como constatado nesse estudo.

O que permite considerar que a trajetória pode ter sido íngreme, com muitos obstáculos, porém, está sendo vencida. Se diz ainda está em processo de reformulação. Em especial no que se refere à educação especial diante das dificuldades percebidas nas escolas indígenas.

Na análise realizada, constatou-se que na escola indígena, há muito mais dificuldades em relação à escola urbana, em relação ao entendimento tradicional destes povos. Que estão ainda a compreender as diferenças entre tabus e realidade, crenças, superstições e o real sobre as dificuldades e ou necessidades especiais que algumas pessoas levam consigo.

Mas como em tudo conversando se aprende, percebe-se na atualidade a criança indígena PcD na sala de aula, sendo atendida por professor de apoio pedagógico, como foi o caso de minha adesão a causa da educação especial. Por perceber o tão pouco que conhecia sobre as diferentes deficiências e de como atuar diante delas como professora.

Pode-se dizer em relação a inclusão educacional na escola indígena que já se encontra em fase de adequação. Os pais aceitando que o seu filho/a seja PcD, que necessita de atendimento diferenciado, que não se trata de algo ruim para os familiares, que não precisam temer a sua presença em suas casas.

Do mesmo modo se percebe na escola indígena, que o espaço do aluno PcD já é uma realidade, porém, é nesse contexto que se percebeu o problema em questão dessa pesquisa, da falta de acessibilidades para a inclusão destes alunos no contexto escolar.

E aqui não se fala apenas em relação as edificações prediais, e sim em um âmbito muito mais amplo, em especial ao fato, que o acesso ao conhecimento não se restringe a edificações arquitetônicas. E sim ao processo de comunicação, de socialização. Dentre outras situações. O que levou este estudo a verificar sobre os tipos de necessidades de acessibilidade que a pessoa PcD necessita.

O estudo versou sobre essa temática, em que se verificou que além das edificações arquitetônicas, tem as mobiliárias, com verificado a falta de telefones adaptados para cadeirantes e ou cegos. Do mesmo modo os banheiros não contam

com sanitários apropriados para cadeirantes e há a falta de sinalização tátil entre os ambientes.

Mas as faltas de acessibilidades foram verificadas também em relação a comunicação, ao acesso as novas formas de aprender, em que se faz uso da informática. O estudo indicou a falta de aparelhos adaptados para usuários PcD, como exemplo, som e alto falante para comunicação oral.

Enfim, em relação a acessibilidade, percebeu-se que não apenas no ambiente da escola indígena que se constata a falta de outras necessidades de acessibilidade para pessoas PcD, não tendo nos ambientes públicos sinalizações sonoras para deficientes cegos. Até mesmo os pisos táteis são inadequados, não se atendendo as normas de favorecimento ao seu uso por parte dessa população, como a descontinuidade dos pisos entre as calçadas das empresas.

Isso sem contar que poucas são as empresas que possuem rampas de acesso para cadeirantes. E isso, só se está falando sobre as pessoas PcD cadeirantes e cegos, não se realizou estudos sobre a falta de acessibilidade para outras categorias de pessoas que também necessitam de favorecimento das acessibilidades para a sua comunicação e trânsito, como os idosos, mães com crianças pequenas, com carrinhos de bebês. Sem esquecer das pessoas que não se adequaram para o uso das novas tecnologias e que, muitas vezes não sabem como usar essas novas metodologias de comunicação.

Diante dessas constatações, parte-se para a etapa das conclusões sobre a aplicação do protocolo de avaliação m do uso de acessibilidades para pessoas PcD, em que se faz necessário uma observação. Pois, para a sua aplicação, que foi feita com pessoas com conhecimento de nível educacional do médio ao superior, mas, tiveram certa dificuldade, ressaltando, novamente que não se trata do não saber e sim das diferenças culturais e ou de aprendizados culturais, porque pouco ou nunca os dispositivos descritos nesse protocolo são usados na comunidade indígena.

Sendo assim, teve-se que orientar sobre cada pergunta e dos seus possíveis usos para melhor esclarecimento dos entrevistados. E se obteve ampla compreensão sobre as temáticas apresentadas.

Entretanto, diante das cinco dimensões do protocolo de avaliação os resultados não foram muito positivos, devido à falta destes instrumentos e ou meios de acesso para a população indígena da Reserva Francisco Horta Barbosa.

Na dimensão um (1) Informação e Comunicação se questionaram sobre a acessibilidade para se informar e comunicar, se há ou não barreiras nas comunicações e na informação: que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações para pessoa PcD com deficiência ou mobilidade reduzida obtenha informações prévias e estabeleça contato com a administração do equipamento social público.

Nesse quesito, como já evidenciado acima, o que faltam são os produtos, os meios para que a comunicação se processe, por não ter e ou terem sido destruídos (falta de orientação sobre o bem público, pode ser a causa), os aparelhos telefônicos de uso comum foram destruídos, assim como rampas e banheiros apropriados não existem, sem contar que calçadas são muito poucas, o que predomina naturalmente por se tratar de uma reserva rural, são matas e estradas sem pavimentação.

Nas salas de aula e ou de computação, se observa outra questão apresentada como não existente no relato apontado pelo protocolo, os computadores não foram adaptados para o uso de deficientes físicos, cegos e ou surdos, enfim todos os questionamentos apresentados na dimensão 1 do protocolo (em anexo) não foram atendidos.

Passando para as constatações da dimensão 2, foram relatados que não tem nenhuma estrutura predial adaptada para a circulação e movimentação da pessoa PcD, com o agravante de serem inexistente e ou em estado inapropriado para o uso seguro para esses usuários, como o entorno dos prédios, as escadarias existentes, a falta de piso tátil, nenhuma sinalização sonora nos ambientes em análise. Novamente se constatou, que o processo de adequação é moroso e as pessoas que necessitam desse tipo de atendimento específico, ainda precisam lutar muito para conseguirem as melhorias que necessitam em suas vidas.

Quanto da análise da Dimensão 4 no qual foi avaliado o atendimento Acessibilidade para uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida em relação ao atendimento recebido no equipamento social avaliado, nesse item se constatou que em relação ao atendimento humano, há sim uma certa interação necessária para a correta inclusão do PcD aos ambientes educacionais. Por serem modos de atendimento já pré-determinado para todas as pessoas PcD, independentemente do local que esteja incluso, como da prioridade para pessoas com deficiência, idosos, mães com bebês no colo, autistas.

Porém, falha em relação ao atendimento humano, faltam profissionais falantes das línguas dos usuários do sistema, uma vez como já evidenciado, há nas aldeias da reserva de Dourados, pessoas falantes em três idiomas (português, guarani e terena), poucos indígenas são bilingues.

Por fim um ponto positivo se verificou por parte dos prestadores de serviços nas comunidades indígenas, na análise da Dimensão 5 sobre usos específicos, em relação as barreiras apresentadas pelas atitudes ou de comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Quando na pesquisa foi relatado, o Projeto *Ará Verá*, realizado nos anos de 1980, sobre a formação de professores indígenas, em seus idiomas e utilizando saberes presentes no seu cotidiano. Em que se constatou a aplicação desses conhecimentos por parte dos educadores e demais colaboradores das escolas indígenas, e mesmo como já comentado, nem todos os professores são falantes em língua guarani e ou terena. Mas se tem alguns educadores capacitados para esses atendimentos, com salas de séries iniciais em que se aplica apenas a língua materna dos alunos.

Pode ser que seja pouco o que se constatou por meio desse estudo em relação aos avanços de acessibilidade à educação para alunos PcD, porém, lembrando o longo caminho já percorrido, os ganhos obtidos, se sente que se está construindo um novo olhar para essa área da educação especial. E sim é um avanço que merece ser considerado positivo.

No outro ponto da pesquisa, a análise do uso do protocolo de avaliação do protocolo de acessibilidade. O qual já foi empregado em outra situação de estudo sobre a acessibilidade, se entende que foi sim muito proveitoso, atingindo seus objetivos, conseguindo obter os conhecimentos em relação as necessidades de adequação do meio escolar indígena para que o aluno PcD tenha facilidades em seu projeto educacional como um todo.

O protocolo contribuiu para a real compreensão das falhas e ou necessidades de adequação do sistema para que de fato ocorra a acessibilidade ao aluno PcD indígena, uma vez que se constatou avanços em relação aos processos educacionais, e do conhecimento das possíveis falhas e ou ainda não atendidas as melhorias tanto físicas como de comunicação via sistemas de informáticas que as

escolas necessitam para oferecerem uma educação de qualidade para seus alunos PcD.

Entendimento esse que leva a considerar a necessidade de aprofundamento dos estudos e pesquisas nas questões aqui destacada pelo uso do protocolo de avaliação, que ao indicar faltas e falhas no sistema de atendimento educacional para o aluno PcD indígena, sugere como estudos futuros, o desenvolvimento de novas habilidades que possam prover meios para a melhoria das condições de acessibilidade à esses alunos.

Uma vez, que se entende ser hoje acessibilidade, o conjunto de ações que facilitem ao /pessoa Pcd, meios adequados para a sua real inclusão ao sistema educacional e por conseguinte aos espaços sociais e trabalhistas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A.; SILVA, J. P. Surdez e Preconceito: uma Análise a partir da Percepção dos Pais de Surdos. Gerais, **Revista Interinst. Psicologia** Belo Horizonte, v. 13, n. 2, pág. 1-20, atrás. 2020.

ARAÚJO, A. V. et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BOGAS, J. V. **As principais barreiras para a acessibilidade e como superá-la**. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/barreiras-para-a-acessibilidade/>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

BORGES, J. C. A sociedade brasileira nos fez pobres. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 303-328, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988. BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos como necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC - **Saberes e Práticas da Inclusão** - Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais 91 Especiais. / Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. p. (Saberes e práticas da inclusão; 4).

BRASIL. **Educação Inclusiva: v.1**: a fundamentação filosófica, coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. -Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – AEE** Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva. SEESP/MEC; 01/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. ° 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Decreto n. 6.949, 25 ago. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Viver sem limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/. Acesso em: 20/12/2022.

BRUNO, M. M. G.; SOUZA, V. P. S. Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 425-440, maio/ago. 2014.

BRUNO, M. M. G. A pessoa com deficiência na cultura Guarani-Kaiowá: o que dizem as pesquisas. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educação nacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, p. 145-159.

BRUNO, M. M. G.; SOUZA, V. P. S. Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 425-440, maio/ago. 2017.

CARIAGA, D. E. **Relações e diferenças: a ação política *kaiowa* e suas partes**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CARLI, M. A. F. **A colônia agrícola municipal de Dourados colonização e povoamento:1946-1956**. Universidade Federal de Mato Grosso do sul (Campus de Dourados). Universidade Federal de Mato Grosso do sul (Campus de Dourados). Dourados. 2005.

CAVALCANTE, T. L. V. Colonialidade e colonialismo interno: a política de criação de reservas indígenas no sul de Mato Grosso do Sul e algumas de suas consequências contemporâneas. In: MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V. (org.). **92 Reserva indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: *Karywa*, p. 21-42. 2019.

CHAMORRO, G. **História *Kaiowa*: das origens aos desafios contemporâneos**. São Bernardo do Campo: *Nhanduti*, 2015.

CONESULNEWS. **Bom momento econômico de Dourados não se reflete nas Aldeias Indígenas**. 2011. Disponível em: <https://www.conesulnews.com.br> > geral > Acesso em: 03/07/2023.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú. 2012.

DORRICO, J. **Educação Indígena e Educação Escolar Indígena**. Entenda a diferença. UOL. Disponível em: <https://www.uol.com.br> > julie-dorrigo > 2021/05/19 > Acesso em 27/07/2023.

DOURADOSNEWS. O favelão indígena de Dourados. **DouradosNews**. 2011. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br> > dourados. Acesso em: 03/07/2023.

FERNANDES, Ariane Patrícia da Silva. **A inclusão por meio da tecnologia do aplicativo de celular Hand Talk** (manuscrito). Universidade Federal de Ouro Preto. 2015.

FIGUEIREDO, M. R.; MEDEIROS, H. Q. Protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré em Mato Grosso do Sul na construção do bem viver comunitário. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 27, n. 60, p. 35-55, maio/ago. 2022.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GONÇALO; C. et al. A Inteligência Artificial a favor da aprendizagem dos alunos com deficiência. 2022. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, 2022 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33271>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br> > Assuntos > Notícias. Acesso em: 14/09/2023.

KRAEMER, G. M.; A. L. THOMA. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n°3, P.554-563. 2018.

LENHARO, A. **Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e CentroOeste**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1985.

LIMBERTI, R. C. P. O Índio guarani-kaiowá da reserva indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil: Um olhar semiótico. **Polifonia Cuiabá**, EDUFMT N° 18, p. 169-184 2009.

LOCKMANN, K. **A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. (Tese). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2013.

LOURENÇO, R. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

LOURENÇO, R. A reserva indígena de Dourados: o derradeiro esbulho do patrimônio indígena. In: MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V. (org.). **Reserva indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 59-76.

LOURENÇO, R.; PEREIRA, L. M. Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaiowá: interconexões entre o modo de ser indígena – *ava reko* – e o modo de ser não indígena – *karai reko*. **Revista de antropologia**. 2023.

LUCIANO, G. J. S. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007.

MIRANDA, J. R. Necessidades especiais em sala de aula I. In: **Anais do 10º Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi**, Maceió, 2002.

MONTEIRO, M. E. B. **Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá**. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Funai, 2003. (Coleção Fragmentos da História do Indigenismo, 2).

NUNES, F. G. et al. Imagens De Povos Indígenas em Livros Didáticos De Geografia: Elementos Para Pensar Alteridade e Diferença Na Produção Do Conhecimento. **Revista Geoaraguaia** – ISSN: 2236-9716 – V.12 n. Especial Dossiê Educação em Geografia Out-2023.

ONU. Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris. BRASIL, Portal. Lei Brasileira de Inclusão fortalece direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

ONU. Organização das Nações Unidas – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. New York: 2006.

PEREIRA, L. M. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, 2004.

QUEIROZ, P. R. C. **Uma ferrovia entre dois mundos: A E. F. Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20**. Bauru: UDUSC; Campo Grande: UFMS, 2004.

REVISTA Iteq **Projetos Educacionais e Projeções** v.5. nº 10 2022.

ROSSATO, V. L. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul - “Será o letrado ainda um dos nossos?”**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2002.

ROSSATO, V. L. **Será o letrado ainda um dos nossos? Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul**. Veranópolis. Diálogo Freidiano. 2020.

ROY, C. Acessibilidade. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. 2005. Disponível em: <http://vecam.org/article612.htm>. Acesso em: 20/09/2023.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. (Tese Doutorado), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2015.

SANTOS, I. M., KLAUS, V. A inclusão do sujeito empresário de si. In: E. T. H. Fabris; R. R. Klein (Orgs.), **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2013.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. **Educação, inclusão e reclusão**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.14-33. 2011.

SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: E. T. H. FABRIS, R. R. KLEIN (Orgs.), **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2013.

SEREJO, H.; et. al. (Orgs.). Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul (1883–1947). Campo Grande: Instituto Euvaldo Lodi, 1986. SILVA, W. G. Controle e domínio territorial no sul do estado de Mato Grosso: Uma análise da atuação da CIA Matte Larangeira no período de 1883 a 1937. **AGRÁRIA**, São Paulo, n. 15, p. 102-125, 2011.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. v.22 n.1. Brasília, jan. /abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar-79k. Acesso em: 10/12/2022.

SOUZA, V. P. S. **Criança indígena Kaiowá e Guarani**: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados. Dourados/MS: UFGD, 2011.

SOUZA, N. M.; SOUZA, T. **Saberes indígenas: vivência e convivência**. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Revista Humanidades e Inovação. v.4, n. 3 – 2017.

TROQUEZ, M. C. C. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): Composição Multiétnica, Apropriações Culturais e Desafios da Subsistência. In: MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V. (Orgs.) **Reserva Indígena de Dourados**: Histórias e Desafios Contemporâneos. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019.

ANEXOS

ANEXO 1: Protocolo ACESSA-PCD_DV_EI versos pesquisa

X - Preambulares

XA		SIM	NÃO	VA- ZIO
	Convidamos você a responder este pré-questionário sobre avaliação de acessibilidade em equipamentos sociais públicos, como parte de uma pesquisa de desenvolvimento de app de tecnologia assistiva. São 6 grupos de questões com média entre 3 a 8 perguntas cada, e o tempo médio para responder é entre 30 a 40 minutos. Suas respostas são importantes e serão usadas exclusivamente para o planejamento de protocolo de avaliação do Projeto ACESSA PCD e não haverá divulgação individual ou identificável de suas respostas, nem de seus dados ou e-mail. Você deve responder a este instrumento uma única vez e em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, você pode encaminhar mensagens para o e-mail faed.letic@ufgd.edu.br.			
XA1	Aceito responder o pré-questionário	(x)	()	()

XB		SIM	NÃO	VA- ZIO
	Responda sobre o seu perfil de usuário de equipamento social público (pode marcar mais de uma opção).			
XB1	Não sou pessoa com deficiência, idosa ou mobilidade reduzida	()	(x)	()
XB2	Sou pessoa com deficiência física	()	(x)	()
XB3	Sou pessoa com deficiência auditiva (incluindo pessoa surda)	()	(x)	()
XB4	Sou pessoa com deficiência visual (incluindo pessoa cega)	()	(x)	()
XB5	Sou pessoa com obesidade	(x)	()	()
XB6	Sou pessoa idosa (com 60 anos ou mais)	()	(x)	()

XB7	Sou pessoa com outro tipo de deficiência (incluindo mental, intelectual e deficiência múltipla)	()	(x)	()
XB8	Sou pessoa com mobilidade reduzida (mesmo que temporária)	()	(x)	()
XB9	Sou indígena	(x)	()	()

No questionamento sobre o perfil de usuário de equipamento social público, sobre se apresentam algum tipo de deficiência, todos indicaram que não, apenas uma pessoa se declarou obesa e todos são indígenas.

Dimensão 1 - Informação e Comunicação

*Acessibilidade para **se informar e comunicar (barreiras nas comunicações e na informação: que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações)***

Esta dimensão se refere a acessibilidade em espaços/recursos para que uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida obtenha informações prévias e estabeleça contato com a administração do equipamento social público

1A	Sobre SÍTIO DE INTERNET (WEBSITE) nas páginas e menus básicos e abertos ao público em geral (em versão específica do site ou por ativação de opção de recurso no próprio site e/ou por compatibilidade com recursos do dispositivo do usuário), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
1A1	Todas as páginas têm opção de ativação de recursos de acessibilidade como: alto contraste na tela; aumento e diminuição de tamanho de fonte de texto; navegação e seleção de menus por atalho de teclado e por comando de voz	()	(x)	()
1A2	Há opção de Áudio leitura automatizada e/ou versão em áudio/podcast de todos os conteúdos de texto e de audiodescrição das principais imagens no site, além do layout de cada página	()	()	(x)

1A3	Apresenta de forma destacada, sinalizada e padronizada, já na primeira página, link para informações sobre acessibilidade em instalações gerais (entradas, sanitários e ambientes); de apoio e mediação e sobre setor, serviço, equipamento ou equipe para atendimento específico	()	()	(x)
1A4	Há sites em língua indígena específico para pessoas falantes e leitores de idiomas indígenas do Brasil	()	()	(x)
1A5	Há placas indicativas de acessibilidade aos ambientes internos da escola escritas nos principais idiomas indígenas de uso comum na escola.	()	(x)	()
1A6	Para deficientes auditivos indígenas há placas com escrita em braile indicativas de banheiros masculino e feminino, de indicação de salas de aula, secretarias e ou saídas dos ambientes	()	(x)	()
1A7	Para os deficientes visuais indígenas há sinalizações auditivas com sensor de presença nas entradas das salas de aulas, secretarias e ou banheiros.	()	(x)	()

1B	Sobre COMUNICAÇÃO TELEFÔNICA , assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
1B1	Em médias e grandes organizações, há número de telefone divulgado, direto e específico para atendimento de pessoas com deficiência e/ou que demandam comunicação alternativa (visão, audição, toque e/ou fala), com primeiro atendimento humano, em menos de 10 minutos	(x)	()	()
1B2	Na ausência de atendimento humano direto, o sistema de atendimento telefônico automatizado tem: opção de falar com atendente humano no primeiro menu; no máximo 7 opções em cada menu; função de repetir o áudio opções de menu; informação em áudio de teclas acionadas (exceto senhas); informação em áudio de opção selecionada	()	()	(x)
1B3	Em não havendo número telefônico específico, há, no atendimento humano ou automatizado, opção de se	()	()	(x)

	identificar como pessoa com deficiência e/ou idosa para atendimento prioritário (antes de outros, com menor espera e mais rápido), especial ou alternativo (outro número, ramal, chat, app, site ou teleconferência)			
1B4	Tendo cabine de telefone pública, há uma cabine rebaixada para uso de cadeirante indígena de fácil acesso na escola indígena.	()	()	()
1B5	Tendo cabine de telefone pública, há no aparelho telefônico impresso junto a cada número, a respectiva indicação em braile, para uso de deficiente visual indígena de fácil acesso na escola indígena.	()	()	()
1B6	Tendo cabine de telefone pública, há no aparelho telefônico, a respectiva indicação numérica em libras, para uso de deficiente auditivo indígena de fácil acesso na escola indígena.	()	()	()
1B7	Há indicativos sobre localização de aparelhos telefônicos públicos, em placas escrito em idiomas de maior uso entre a comunidade indígena	()	()	()

1C	Sobre CORREIO ELETRÔNICO (endereço, sistema e serviço da administração do equipamento social para enviar, receber e responder e-mails), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
1C1	Todas as mensagens de e-mail têm texto com tamanho de fonte de mais de 9pts e compatibilidade com opção de ativação de alto contraste na tela e aumento/diminuição de tamanho de fonte de texto	()	()	()
1C2	Há opção de Audi leitura automatizada e/ou versão em áudio/podcast de todos os conteúdos de texto das mensagens de e-mail e os principais conteúdos não-textuais (imagens e vídeos) estão associados a audiodescrição e/ou a texto com descrição da imagem	()	()	()
1C3	É possível, no envio e recebimento de e-mails, anexos de	()	()	()

	mensagens com no mínimo 2MB de tamanho, com arquivos de áudio de voz, para pessoas com deficiência e/ou com dificuldades de digitar mensagens de texto escritas			
1C4	Há opção de Audi leitura no idioma indígena e/ou versão em áudio podcast de todo os conteúdos de texto das mensagens de e-mail e dos conteúdos não textuais, como de imagens e vídeos, usados nas comunicações entre os grupos falantes nos principais idiomas indígena falantes na comunidade.	()	()	()
1C5	As comunicações visuais para alunos cegos e/ou surdos enviadas por correio eletrônico tem a opção em libras e braile para os esses alunos	()	()	()
1C6	As comunicações da secretaria da escola indígena enviadas via endereços eletrônicos aos pais indígenas são produzidas também em braile, libras e ou nos idiomas indígenas de uso comum entre a comunidade indígena.	()	()	()
1C7	Há opção de audioleitura automatizada e/ou versão em áudio/podcast de todos os conteúdos de texto das mensagens de e-mail e os principais conteúdos não-textuais (imagens e vídeos) estão em língua indígena	()	()	()

1D	Sobre COMUNICAÇÃO DIGITAL (da administração imediata do equipamento social), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
1D1	Tendo comunicação com o público por mensagens instantâneas (chat, whatsapp, áudio104a104a etc), ela ocorre satisfatoriamente quanto a envio e recebimento de arquivos e/ou mensagens com textos, imagens, áudios e vídeos, com atenção adequada para pessoas com deficiência	()	()	()
1D2	Se divulgado perfil oficial em redes sociais (facebook, instagram, twitter etc), a maioria das postagens de imagens (vídeos, fotos, cards) tem audiodescrição ou descrição em texto compatível com leitor de tela	()	()	()
1D3	Tendo canal de mídia digital oficial (youtube, flow etc), a	()	()	()

	maioria dos vídeos tem audiodescrição			
1D4	A comunicação com o público com deficiência auditiva por mensagens instantâneas (chat, whatsapp, áudio105a105a etc), é oferecida a versão em libras.	()	()	()
1D5	A comunicação com o público por mensagens instantâneas (chat, whatsapp, áudio105a105a etc), é oferecida a versão em idioma indígena.	()	()	()
1D6	Tendo canal para divulgação em perfil oficial em redes sociais (facebook, instagram, twitter etc), as postagens de imagens (vídeos, fotos, cards) a descrição em texto é oferecida em língua indígena	()	()	()
1D7	Tendo canal para divulgação em perfil oficial em redes sociais (facebook, instagram, twitter etc), as postagens de imagens (vídeos, fotos, cards) a descrição em texto e/ou vídeos são oferecidas em libras	()	()	()

1E	Sobre APLICATIVO OU SISTEMA (app próprio, ambiente em site ou sistema web) como opção ofertada pela administração do equipamento social de para a realizações de operações pelo usuário, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VAZIO
1E1	Atende aos requisitos do desenho universal ou possui atalhos destacados com sinalização padrão para versão ou interface para pessoas com deficiência, acessível ou com opção de ativação de recursos de acessibilidade	()	()	()
1E2	Todas as telas de ambiente identificado como acessível têm opção de ativação de: alto contraste na tela; aumento e diminuição de tamanho de fonte de texto; navegação e seleção de menus por atalho de teclado e/ou por comando de voz	()	()	()
1E3	Há opção de ativação de Audi leitura automatizada e/ou versão em áudio de todos os conteúdos de texto (sobretudo avisos legais e opções de concordância) e opção de	()	()	()

	audiodescrição dos principais conteúdos de imagens no app/ambiente			
1E4	Há opção de ativação de audileitura automatizada e/ou versão em áudio de todos os conteúdos de texto (sobretudo avisos legais e opções de concordância) e opção de audiodescrição dos principais conteúdos de imagens no app/ambiente em língua indígena	()	()	()
1E5	Há opção de ativação de audileitura automatizada e/ou versão em áudio de todos os conteúdos de texto (sobretudo avisos legais e opções de concordância) e opção de audiodescrição dos principais conteúdos de imagens no app/ambiente em libras.	()	()	()

Dimensão 2 – Mobilidade

*Acessibilidade no **ir e chegar** (barreiras nos **transportes**: as existentes nos sistemas e meios; barreiras **urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos/privados abertos ao público ou de uso coletivo)*

Esta dimensão se refere a acessibilidade em espaços/recursos (inclusive relacionados e no entorno) para que uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida se desloque e chegue até o local do equipamento social público

2A	Sobre INFORMAÇÃO SOBRE COMO CHEGAR ao local do equipamento social público (divulgadas em destaque e com acessibilidade em site ou redes sociais oficiais), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VAZIO
2A1	É divulgado o endereço completo (nome, logradouro, número, bloco/sala, bairro/distrito e cidade), com dias e horários de funcionamento, expediente e/ou atendimento ao público e indicação da localização em mapa ou aplicativo	()	()	()
2A2	Há informação sobre “como chegar”, com indicação de trajeto/itinerário entre o equipamento social público e pontos de referência próximos, bem como indicação da localização de estação/terminal/ponto de transporte público nas	()	()	()

	proximidades			
2A3	É informada, quando disponível, a localização de entrada acessível (em caso de mais de uma e se todas não forem acessíveis), vaga exclusiva em estacionamento e/ou com área para embarque/desembarque de pessoa com deficiência	()	()	()
2A4	É informada, quando disponível, a localização de entrada acessível (em caso de mais de uma e se todas não forem acessíveis), vaga exclusiva em estacionamento e/ou com área para embarque/desembarque em língua indígena	()	()	()
2A5	A localização de entrada acessível, vaga exclusiva em estacionamento e/ou com área para embarque/desembarque com sinalização em piso tátil	()	()	()

2B	Sobre TRANSPORTE PÚBLICO para chegar/sair do local do equipamento social público (que opera nas proximidades), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
2B1	Há pelo menos três frequências diárias com paradas a até 800m de distância, em horários compatíveis ao início e término de funcionamento do equipamento, em pontos de embarque/desembarque com sinalização informativa em braile ou tátil	()	()	()
2B2	Os veículos de transporte coletivo público com parada nas proximidades atendem aos requisitos de acessibilidade para pessoa com deficiência (funcionalidade de piso para embarque/desembarque, assentos reservados, avisos sonoros etc.)	()	()	()
2B3	O serviço cumpre a gratuidade legal e o pessoal da operadora (condutor, cobrador, fiscal etc.) demonstra preparação para prestar informação, orientação, atendimento, auxílio e apoio a pessoa com deficiência e seus acompanhantes na utilização do serviço	()	()	()
2B4	O serviço de transporte público é oferecido com funcionários	()	()	()

	falante de língua indígena			
--	----------------------------	--	--	--

2C	Sobre ESTACIONAMENTO para veículos que transportem pessoas com deficiência e/ou conduzidos por pessoas idosas no equipamento social público (na via pública ou no interior do equipamento), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
2C1	Existem vagas exclusivas e separadas para pessoas com deficiência (1 vaga até o total de 100 ou 2% do total para mais de 100), sendo gratuitas quando localizadas em logradouros públicos e elas e não estão ocupadas irregularmente na maior parte do tempo	()	()	()
2C2	As vagas reservadas estão devidamente delimitadas e associadas à sinalização vertical e horizontal padronizada e sua dimensão é maior que 1,99m de largura, 4,19m de comprimento e 1,19m de largura de espaço adicional delimitado e sinalizado para embarque/desembarque	()	()	()
2C3	A localização das vagas reservadas é de no máximo 50m da entrada do equipamento e a rota acessível de interligação está sinalizada e com guia rebaixada e piso tátil, sem degraus, aclives e declives	()	()	()
2C4	As indicações de letreiros e ou sinalizações são oferecidas também em idioma indígena	()	()	()

2D	Sobre CALÇADAS e pontos de travessia para pedestres na face do quarteirão na qual se localiza a entrada do equipamento social público, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
2D1	No quarteirão do equipamento, há ponto de travessia com rebaixamento de calçada (ou faixa elevada) coincidente com faixa de pedestre e eventuais semáforos têm dispositivos sincronizados com sinais sonoros (com comando na altura de 80-120cm, se acionados manualmente)	()	()	()

2D2	Os rebaixamentos de calçadas (dos dois lados da via e no canteiro central se houver) possuem mais de 119cm de largura, menos de 10% de inclinação e 45-60cm de faixa de acomodação na 109 áudio 109a, e está livre de desnível ou buracos e afundamentos	()	()	()
2D3	A faixa livre tem mais de 119cm de largura, é contínua, sem obstáculos e com superfície regular, firme, estável, não trepidante e antiderrapante, com sinalização/piso tátil para informar desníveis, mudança de direção, rampas e escadas, rebaixamentos e descontinuidades	()	()	()

2E	Sobre ENTRADA para pedestres da área externa para o interior das instalações do equipamento social público (prédio ou similar), assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
2E1	Há entrada interligada às principais áreas de circulação, com rota acessível e sinalizada (sem catracas, cancelas ou porta giratória e com rampa ou elevadores), sem degrau, capacho ou desnível superior a 1,5cm	()	()	()
2E2	Há mapa acessível instalado imediatamente após a entrada principal, com piso tátil associado, indicando os principais pontos de distribuição e/ou locais de maior utilização no equipamento, com informação em braile	()	()	()
2E3	As entradas de veículos possuem sinalização padrão sonora, de aviso de entrada e saída de veículos, quando parcialmente coincidente com rota acessível para pedestres e cadeirantes	()	()	()
2E4	Há mapa acessível instalado imediatamente após a entrada principal, com piso tátil associado, indicando os principais pontos de distribuição e/ou locais de maior utilização no equipamento, com informação também em língua indígena	()	()	()

Dimensão 3 – Instalações

Acessibilidade no entrar, circular, ficar e sair (barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados)

Esta dimensão se refere a acessibilidade em espaços/recursos para que uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida entre, circule, espere e saia das dependências físicas do equipamento social público

3A	Sobre PISOS, CORREDORES E ROTAS , assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
3A1	Não há nenhuma entrada, passagem ou acesso com catraca, cancela ou porta giratória e se houver todas são acessíveis ou estão associadas a alternativa acessível próxima, sinalizada e operada de forma autônoma ou com pessoa disponível para operá-las	()	()	()
3A2	Todos os corredores e áreas de circulação horizontal possuem largura mínima livre de 1,50m e tem piso com revestimento regular, firme, estável, não trepidante e antiderrapante, com inclinações máximas transversal de 5% e com rampa para qualquer desnível maior que 2cm	()	()	()
3A3	As rotas de circulação têm placas de sinalização acessíveis para pessoa com deficiência visual (sonoras ou táteis), informando sobre os sanitários, acessos verticais e horizontais, números de pavimentos, bem como rotas de fuga e saídas de emergência	()	()	()
3A4	As rotas de circulação têm placas de sinalização acessíveis com descrição também em língua indígena, informando sobre os sanitários, acessos verticais e horizontais, números de pavimentos, bem como rotas de fuga e saídas de emergência	()	()	()

3B	Sobre RAMPAS, ESCADAS E ELEVADORES , presentes nas rotas indicadas como acessíveis, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
-----------	---	------------	------------	---------------

3B1	As rampas e/ou escadas têm mais de 119cm de largura e de comprimento patamares e há corrimãos contínuos nos dois lados, além de guarda-corpos e guias de balizamento (quando ausente parede lateral) e as escadas têm degraus de 28-32cm no piso e 16-18cm no espelho	()	()	()
3B2	Os elevadores têm cabine maior que 139x109cm, botoeiras táteis na altura de 90-130cm, desnível de até 1,5cm e vão de 3,5cm, com sinalização tátil de número do pavimento e indicação sonora de sentido movimento da cabine e pavimento (quando há 3 ou mais paradas)	()	()	()
3B3	As plataformas têm percurso com proteção de mais de 109cm de altura, botoeiras táteis na altura de 90-130cm, dispositivos de comunicação (para solicitação de auxílio) e indicação sonora de sentido movimento da cabine e pavimento (quando há 3 ou mais paradas)	()	()	()
3B4	As rampas, escadas e elevadores tem sinalizações escritas também em língua indígena	()	()	()

3C	Sobre PORTAS, JANELAS E BEBEDOUROS , assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
3C1	As portas (e nas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas), quando abertas, possuem vão livre mínimo de 80cm de largura e 210cm de altura, com maçanetas do tipo alavanca instaladas entre 80-110cm do piso	()	()	()
3C2	Os bebedouros têm alturas de bica de 100-110cm, possibilidade de aproximação frontal com M.R. 80x120cm e com informação em braile em botões de acionamento no caso de opção de água gelada e natural	()	()	()
3C3	As portas e passagens possuem sinalização visual em tamanho e com definições razoáveis, informando o ambiente, associada à sinalização tátil em relevo e/ou braile, instalada na parede adjacente/batente (na altura de 90-120cm)	()	()	()

3C4	As sinalizações de portas/passagens também são descritas em língua indígena	()	()	()
3C5	Há bebedouro instalado em espaço rebaixado para cadeirantes e ou crianças pequenas	()	()	()

3D	Sobre INSTALAÇÕES SANITÁRIAS , assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
3D1	Há sanitário acessível, com sinalização tátil e com entrada independente (ou box sanitário específico), sendo no mínimo um para cada sexo e 5% do total, com portas com puxador horizontal na parte interna e maçaneta do tipo alavanca na altura de 60-100cm do piso	()	()	()
3D2	A bacia tem altura de 43-46cm, com acionamento de descarga no máximo 100cm do piso, com papeleira na altura de 55-100cm alinhada com a borda frontal da bacia, bem como dispositivo (sonoro) de sinalização de emergência próximo à bacia	()	()	()
3D3	Tem lavatório acessível instalado em bancada, com altura da pia/cuba entre 78-80 cm e área de aproximação frontal (80x120cm), torneiras acionadas por alavanca, sensor eletrônico ou dispositivo equivalente e indicação tátil de quente/frio, quando disponível	()	()	()

3E	Sobre característica, posição e sinalização de MOBILIÁRIO , assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
3E1	O mobiliário está localizado junto a uma rota acessível e fora da faixa livre para circulação de pedestre e o espaço de circulação das rotas acessíveis entre os móveis ou passagens internas é, no mínimo, de 90cm e possui áreas de giro para retorno	()	()	()
3E2	Os assentos públicos possuem altura e profundidade de 40-45cm, largura individual de 45-50cm e encosto com ângulo	()	()	()

	de 100-110 graus e os de uso exclusivo, reservado ou preferencial tem sinalização padronizada e visível com os símbolos de pessoa com deficiência			
3E3	As mesas possuem largura mínima de 90cm e altura da superfície de trabalho de 75-85cm e permitem aproximação frontal com uma altura livre mínima de 73cm embaixo da superfície de trabalho, garantindo mínimo de 80cm de largura e 50cm profundidade	()	()	()

Dimensão 4 – Atendimento

*Acessibilidade no **utilizar** (barreiras **atitudinais**: condições que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, com as prioridades e especificidades de seu perfil)*

Esta dimensão se refere a acessibilidade para uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida em relação ao atendimento recebido no equipamento social avaliado

4A	Sobre a ESPERA, SENHA E CHAMADA , no caso do atendimento a pessoas com deficiência, no equipamento social público, não ser direto e imediato e envolver triagem, espera, fila ou senha, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
4A1	Há espaço interno e coberto (abrigo de sol e chuva) de espera, com acesso imediato, acentos reservados para pessoas com deficiência (e acompanhante), identificados/sinalizados de forma destacada e padronizada, em ambiente bem iluminado, ventilado e conservado	()	()	()
4A2	Havendo sistema de espera com autoretirada de senhas, os dispensers ou totens estão localizados em área de piso nivelado, sem obstruções, interligados a rota acessível, identificados/sinalizados de forma destacada e padronizada, com informações tátil e/ou sonora no dispositivo	()	()	()
4A3	A chamada por senha ou do próximo atendimento é	()	()	()

	compreensível e destacada, sendo realizada de forma sonora, visualizável e audível em todas as áreas em que há lugar de espera reservado/preferencial			
4A4	As chamadas para atendimento são realizadas também em língua indígena	()	()	()
4A5	Quando da chamada presencial, no decorrer da comunicação, há um falante em libras junto com o comunicador	()	()	()

4B	Sobre a PRIORIDADE NO ATENDIMENTO pessoal, prevista em lei, para pessoas com deficiência, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
4B1	Há organização para atendimento prioritário a pessoas com deficiência e o funcionamento do sistema de prioridades é eficiente, de forma que as pessoas com deficiência não sejam atendidas depois das demais ou que a espera não seja maior que a das demais pessoas	()	()	()
4B2	O direito à prioridade de atendimento está devidamente informados, em avisos destacados em locais visíveis, na entrada e/ou junto a cada posto de atendimento, não se confundindo com posto de atendimento exclusivo ou preferencial	()	()	()
4B3	Além de na recepção, primeiro atendimento e triagem, há organização para atendimento prioritário também nos encaminhamentos, desdobramentos e atendimentos secundários para pessoas com deficiência	()	()	()
4B4	O direito à prioridade de atendimento está devidamente informados, em avisos destacados em locais visíveis, na entrada e/ou junto a cada posto de atendimento, está também redigido também em língua indígena	()	()	()

4C	Sobre as CONDIÇÕES DE RECEPÇÃO E ATENDIMENTO INICIAL a pessoas com deficiência, no equipamento social público, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e	SIM	NÃO	VA-ZIO

	funcionais:			
4C1	No mínimo um balcão (guichê ou mesa) de atendimento e/ou informações está facilmente identificado, localizado em rota acessível, com sinalização padronizada e visível, em lugar com boa acústica e sem nível alto de ruídos	()	()	()
4C2	As dimensões de pelo menos um balcão (guichê ou mesa) de atendimento e/ou informações são de no mínimo 90cm de largura e altura do piso de 75-85cm para atendimento e 90-105cm para informações	()	()	()
4C3	Pelo menos uma das pessoas disponíveis para atendimento inicial e/ou informações tem conhecimento elementar de audiodescrição e/ou treinamento para comunicação básica com pessoa com deficiência visual	()	()	()
4C4	Pelo menos uma das pessoas disponíveis para atendimento inicial e/ou informações é falante de um ou mais idiomas indígenas	()	()	()

4D	Sobre o AUTOATENDIMENTO (se disponível, em display, totem, caixa, drive-thru, portarias e similares) no equipamento social público, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VAZIO
4D1	No mínimo um dos equipamentos/terminais/dispositivos tem controles na altura de 80-120cm e entrada de comandos/informações por teclado tátil e/ou por voz, com comandos/botões/touchs grandes e espaçados, tela/display com boa resolução, luminosidade e contraste	()	()	()
4D2	Pelo menos um dos equipamentos/terminais/dispositivos tem saída de informações por áudio (autofalante ou conexão para fone, com controle de volume e sem ruídos) e com tela/display com boa resolução, luminosidade e contraste	()	()	()
4D3	Em sistemas que envolvem identificação biométrica, há opção segura de dispensa da obrigatoriedade da biometria ou mais de uma opção (entre impressões digitais, leitura de	()	()	()

	íris/face, reconhecimento e voz e reconhecimento facial)			
4D4	Pelo menos um dos equipamentos/terminais/dispositivos tem saída de informações por áudio e/ou com tela/display com descrições também em língua indígena	()	()	()

4E	Sobre a INTERAÇÃO NO ATENDIMENTO PESSOAL (inicial e secundário) a pessoas com deficiência, no equipamento social público, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
4E1	O tempo de fila/espera para atendimento e os prazos de resposta/retorno de pessoas com deficiência é, em média, menor que o do público em geral, configurando a prioridade também nos atendimentos secundários e encaminhamentos	()	()	()
4E2	É informada e efetivada, no atendimento a pessoa com deficiência visual, a disponibilidade contínua (ou agendada/solicitada), sem custo ou prazo adicional, de atendente ou mediador com conhecimento intermediário em procedimentos de leitor, transcritor, audiodescritor e guia	()	()	()
4E3	As pessoas que realizam o atendimento e/ou prestam informações demonstraram treinamento para fazê-lo de forma humanizada, respeitosa, atenciosa e não discriminatória a pessoas com deficiência (e seus acompanhantes)	()	()	()
4E4	As pessoas que realizam o atendimento oferecem atendimento pessoal são fluentes em um ou mais língua indígena de uso comum na comunidade indígena local	()	()	()
4E5	Os atendimentos pessoais também realizam visitas técnicas, quando constatarem dificuldades de locomoção da pessoa com deficiência intelectual e ou física.	()	()	()

Dimensão 5 – Uso Específico

Acessibilidade no **participar** (barreiras **atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas)

Esta dimensão se refere a acessibilidade e inclusão na participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida nas atividades específicas desenvolvidas no ou pelo equipamento social público

5ª	Sobre SALAS E LABORATÓRIOS (salas de aula, anfiteatro, biblioteca, espaço de informática, quadras, laboratórios e similares) acessíveis no Curso/Escola/Faculdade avaliado, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
5A1	O mobiliário é acessível (mesas, cadeiras, carteiras e bancadas) e a organização espacial permite lugar para guia/apoio e lugar/posição preferencial para pessoas com deficiência (próximo da porta, lousa, docente e livre para circulação interna)	()	()	()
5A2	Há presença ou disponibilidade para instalação de equipamento de tecnologia assistiva ou de tecnologia da informação e comunicação que propicie/facilite a acessibilidade ou adaptação, como dispositivo computacional, projetor multimídia ou tela grande e autofalantes	()	()	()
5A3	Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem têm opção de recursos de acessibilidade (alto contraste na tela, aumento e diminuição de fonte, navegação e menus por atalho de teclado e por comando de voz) e compatibilidade de audileitura automatizada de todo o conteúdo de texto	()	()	()
5A4	Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem têm opção em também língua indígena	()	()	()

5B	Sobre o MATERIAL DIDÁTICO (livros, apostilas, textos, vídeos, áudios e similares) acessível no Curso/Escola/Faculdade avaliado, assinale os recursos de	SIM	NÃO	VA-ZIO

	acessibilidade disponíveis e funcionais:			
5B1	Para alunos com deficiência visual, o material didático básico é disponibilizado no início do curso (semestre, módulo ou disciplina), em formato acessível (braile, audiolivro ou formato digital) e com igualdade/equivalência de conteúdo e custos, com o dos demais alunos	()	()	()
5B2	O material didático complementar que não esteja no formato acessível é disponibilizado associado a versão acessível (e sem custos adicionais) e/ou em formato adaptável e/ou com antecedência suficiente para que seja providenciada a adaptação	()	()	()
5B3	Os materiais didáticos escritos têm contraste de cores, aumento/diminuição de tamanho de fonte, opção de ativação de audileitura automatizada e/ou versão em áudio/podcast e suas imagens estão associadas à versão com audiodescrição	()	()	()
5B4	O material didático impresso é produzido em língua indígena da etnia dos alunos	()	()	()
5B5	Os conteúdos didáticos relatam sobre o cotidiano regional dos alunos e ou apresentam temas de inclusão social, étnica e cultural para a comunidade local	()	()	()

5C	RC5 – Sobre AULAS (e outras interações pedagógicas como monitorias, tutorias, preceptorias, orientações, supervisões etc.) desenvolvidas no Curso/Escola/Faculdade avaliado, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
5C1	Gestores, professores, docentes, tutores e congêneres demonstram preparação pedagógica e social para interações pedagógicas com pessoas com deficiência visual e são prestativos, cordiais, respeitosos e sem atitudes indiscretas e de discriminação negativa para com estas pessoas	()	()	()
5C2	Percebe-se uma interação pedagógica eficiente, nas aulas presenciais, atividades remotas e eventos especiais, com	()	()	()

	peças com deficiência visual, com busca por superação de barreiras de acessibilidade			
5C3	Gestores, professores, docentes, tutores e congêneres demonstram preparação pedagógica e social para interações pedagógicas com pessoas com deficiência auditiva e são prestativos, cordiais, respeitosos e sem atitudes indiscretas e de discriminação negativa para com estas pessoas	()	()	()
5C4	Percebe-se uma interação pedagógica eficiente, nas aulas presenciais, atividades remotas e eventos especiais, com pessoas com deficiência auditiva, com busca por superação de barreiras de acessibilidade	()	()	()
5C5	Nos ambientes de estudos extra-sala (biblioteca, laboratório, espaço de informática, quadras e similares), o pessoal de atendimento demonstra preparação técnica e social para interação com pessoas com deficiência visual e auditiva	()	()	()
5C6	Professores e auxiliares são falantes de língua indígena de uso comum da maioria dos alunos	()	()	()
5C7	Professores e auxiliares são falantes em libras	()	()	()

5D	Sobre ATENDIMENTO E/OU APOIO (Atendimento Educacional Especializado, Núcleos de Acessibilidade e/ou setor/instância/serviço similar) disponíveis no Curso/Escola/Faculdade avaliado, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA-ZIO
5D1	Na matrícula é feito levantamento se é pessoa com deficiência e se demanda algum recurso, atendimento ou condição especial, bem como é informado contato para setor Atendimento Educacional Especializado, Núcleos de Acessibilidade e/ou instância/serviço similar	()	()	()
5D2	No início do curso e periodicamente (no mínimo, de caráter pedagógico e uma por ano letivo) é realizada avaliação biopsicossocial do estudante com deficiência, por equipe multiprofissional e com /reelaboração de planos	()	()	()

	individualizados de atendimento/acompanhamento			
5D3	São realizadas atividades extracurriculares específicas (nivelamento, reforço, monitoria e recuperação) com estudantes com deficiência visual e atividades de treinamento/capacitação do público em geral para atendimento, convivência e interação com pessoas com deficiência	()	()	()
5D4	São realizadas atividades extracurriculares específicas (nivelamento, reforço, monitoria e recuperação) com estudantes com deficiência auditiva.	()	()	()

5E	Sobre AVALIAÇÃO (provas, testes, exames, simulados, seminários, trabalhos etc.) desenvolvida no Curso/Escola/Faculdade avaliado, assinale os recursos de acessibilidade disponíveis e funcionais:	SIM	NÃO	VA- ZIO
5E1	As avaliações escritas têm opção de contraste de cores, de ampliação/redução de fonte e de Audi leitura automatizada e/ou versão em áudio/podcast de texto, bem como audiodescrição imagens	()	()	()
5E2	Mediante solicitação prévia e conforme planos individualizados, na realização das avaliações por pessoas com deficiência, é permitido a utilização de equipamentos assistivos e pessoa de apoio, podendo ser respondidas/feitas de forma escrita, em braile ou oralmente	()	()	()
5E3	Nas atividades de avaliação, a dimensão (quantidade/extensão de questões/exercícios), o tempo/prazo e os ambientes (horário, acústica, luminosidade e quantitativo de pessoas) são específicos/adaptados a pessoas com deficiência visual	()	()	()
5E4	No ato da matrícula é solicitado a informação sobre a língua indígena usado pela família como língua materna para posterior agendamento de professor falante do referido idioma	()	()	()

5E5	As avaliações para turmas de 1º ao 3º ano são produzidas simultaneamente na língua materna do aluno	()	()	()
-----	---	-----	-----	-----

Y - Facultativa Complementar

Seção destinada a comentários de texto aberto e envio de imagem, sobre um indicador, uma dimensão ou global da acessibilidade no equipamento social avaliado

YA	Escreva um aspecto que você considera DESTAQUE POSITIVO , no que avaliou. Seja objetivo e sucinto (até 150 caracteres) e não é permitido mencionar nomes de pessoas, cargos, números de telefone, números de identidade, endereços, e-mails, links ou URLs de internet, placas de carro, marcas registradas e/ou termos e expressões considerados chulos ou potencialmente ofensivos.	SIM	NÃO	VA-ZIO
YA1		()	()	()

YB	Escreva um aspecto que você considera DESTAQUE NEGATIVO , no que avaliou. Seja objetivo e sucinto (até 150 caracteres) e não é permitido mencionar nomes de pessoas, cargos, números de telefone, números de identidade, endereços, e-mails, links ou URLs de internet, placas de carro, marcas registradas e/ou termos e expressões considerados chulos ou potencialmente ofensivos.	SIM	NÃO	VA-ZIO
YB1		()	()	()

YC	Envie uma imagem (foto ou print) de algum aspecto que você considera importante que outros usuários vejam. É permitido foto ou print em arquivo pequeno (2 MB) e não é permitido aparecer (devem ser borrados ou cobertos) nomes ou rostos de pessoas, números de telefone, números de identidade, endereços de e-mails, placas de carro, marcas registradas e/ou objetos e imagens considerados chulos ou potencialmente ofensivos.	SIM	NÃO	VA-ZIO
-----------	---	------------	------------	---------------

YC 1		()	()	()
---------	--	-----	-----	-----

Agradecemos a sua colaboração com a pesquisa e se desejar, pode deixar seu nome e e-mail para receber o resultado da pesquisa, quando for concluída.