



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

MICHELE APARECIDA DE SÁ

**O ESCOLAR INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REGIÃO
DA GRANDE DOURADOS, MS: UM ESTUDO SOBRE A
EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

**DOURADOS - MS
2011**



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

MICHELE APARECIDA DE SÁ

**O ESCOLAR INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REGIÃO
DA GRANDE DOURADOS, MS: UM ESTUDO SOBRE A
EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno.

**DOURADOS – MS
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MICHELE APARECIDA DE SÁ

**O ESCOLAR INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REGIÃO
DA GRANDE DOURADOS, MS: UM ESTUDO SOBRE A
EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a Marilda Moraes Garcia Bruno
(orientadora)

Professora Dr^a Kátia Regina Moreno Caiado
(examinadora)

Professor Dr^o Renato Nésio Suttana
(examinador)

Aos meus pais Alicio Gomes de Sá e Shirley Aparecida Figueira de Sá, pela condução da minha vida e pelo amor incondicional.

Ao Guilherme Donini Armiato, que sempre esteve ao meu lado com palavras de afeto.

E a minha companheira de pesquisa Vânia Pereira da Silva Souza, sempre presente e pronta para ajudar.

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize. (SOUZA SANTOS, 1995).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e à toda população indígena Guarani e Kaiowá da Região da Grande Dourados que de forma direta contribuíram para a realização deste estudo.

A professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, pela preciosa orientação, estímulo e apoio integralmente concedidos pelos ensinamentos, não só para o desenvolvimento deste estudo, mas também ao longo de minha vida profissional.

Ao senhor Renato Bruno pela paciência e compreensão.

A professora Dra. Kátia Regina Moreno Caiado e ao professor Dr. Renato Nésio Suttana pelas orientações e sugestões no exame de qualificação.

Aos professores indígenas Guarani e Kaiowá que contribuíram para a realização deste estudo.

Aos escolares indígenas e suas famílias, que participaram dessa pesquisa.

A Dra. Maria Aparecida Onuki Haddad pela contribuição com as avaliações oftalmológicas.

Às amigas Adriane Cristine Silva, Ana Maria da Silva, Cindy Romualdo Souza Gomes, Danieli Tavares, Gilmar Caetano, Natacya Caetano e Vânia Pereira da Silva Souza, por compartilhar experiências positivas e pelas palavras de otimismo nos momentos difíceis.

A PROESP/CAPES pelo financiamento e bolsa de pesquisa.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse estudo.

Minha eterna gratidão.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual. Os objetivos específicos resultaram: a) Mapear a deficiência visual entre escolares indígenas Guarani e Kaiowá da Região da Grande Dourados; b) Identificar e descrever as necessidades específicas e educativas dos escolares indígenas com deficiência visual; c) Caracterizar as ações das políticas municipais para a inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência visual no ensino regular; d) Descrever e analisar as ações e estratégias utilizadas pela gestão escolar para garantia do direito à educação e à inclusão educacional nos municípios estudados. Para tanto, adotou-se neste estudo, procedimentos da pesquisa quantitativa e qualitativa: revisão bibliográfica sobre a temática, estudo documental e observação de campo. A pesquisa quantitativa foi utilizada para o estudo da incidência e casuística da deficiência visual entre escolares indígenas. Optou-se por entrevistas semi-estruturadas realizada com gestores. Os documentos foram utilizados no sentido de analisar as diretrizes para inclusão educacional, as orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado e elaboração do projeto político pedagógico tendo em vista o atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais da população estudada. Concluiu-se nesse estudo que a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada, envolvem: o acesso; a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento; a construção da interface com a Educação Especial; a garantia do AEE com apoio e suporte aos professores indígenas em sala de aula, apoio e suporte aos pais e família extensa; a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Propostas estas que deverão ser construídas com base nas necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e nos aspectos culturais desse povo.

Palavras-chave: Deficiência visual, Educação Especial, Educação Indígena, Inclusão Escolar, Gestão Escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.....	04
Tabela 2 Matrícula por dependência administrativa.....	32
Tabela 3 Distância percorrida até as aldeias indígenas.....	44
Tabela 4 Número de alunos triados.....	55
Tabela 5 Escolares com alteração de acuidade visual.....	56
Tabela 6 Escolares com deficiência visual.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Identificação da deficiência visual entre escolares indígenas.....	59
Quadro 2 Necessidades específicas decorrentes da baixa visão.....	60
Quadro 3 Necessidades educacionais especiais de escolares cegos e com baixa visão.....	62
Quadro 4 Formação de professores.....	67
Quadro 5 Objetivos da Escola.....	73
Quadro 6 Objetivos do projeto político pedagógico e educação inclusiva.....	74
Quadro 7 Ações da gestão escolar “Escola A”.....	78
Quadro 8 Ações da gestão escolar “Escola B”.....	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	11
1.1 A Educação Escolar Indígena no território da Grande Dourados.....	11
1.1.1 Contexto histórico do território indígena da região da Grande Dourados.....	11
1.1.2 A construção da escola indígena diferenciada.....	14
1.2 Educação Especial na Escola Indígena Diferenciada.....	21
1.3 A escola e a gestão dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva.....	25
1.3.1 A Construção da gestão democrática	25
1.3.2 Gestão municipal: descentralização e distribuição de responsabilidades.....	29
1.3.3 Gestão escolar	35
CAPÍTULO II	
DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	38
2.1 Demanda dos professores indígenas	38
2.2 A construção do percurso epistemológico e metodológico	40
2.3 Procedimentos, etapas e materiais	43
2.3.1 Procedimentos e etapas para o desenvolvimento da pesquisa	44
CAPÍTULO III	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
3.1 Mapeamento da Deficiência Visual	54
3.1.1 Incidência da deficiência visual entre escolares indígenas.....	57
3.1.2 Resultado da avaliação oftalmológica especializada em Baixa Visão	58
3.2 Resultado das Avaliações das Necessidades Específicas e Educacionais Especiais.....	60
3.3 Análise das ações do sistema municipal de ensino e da gestão escolar para inclusão de escolares com deficiência visual.....	63
3.3.1 Ações do sistema municipal para inclusão educacional de escolares indígena com deficiência visual.....	63
3.3.2 Gestão escolar e o Projeto Político Pedagógico	70
3.3.2.1 Projeto político pedagógico e a inclusão escolar.....	71
3.3.2.2 Ações da gestão escolar.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	97

APRESENTAÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, o debate sobre a formulação de políticas públicas afirmativas tem se intensificado. O ordenamento jurídico brasileiro fundamenta-se nos princípios do direito do homem, nos quais Todas as pessoas são sujeitos de direito: direito à educação, à saúde, ao lazer, à participação e autonomia. O direito à educação tem sido concebido como direito social fundamental a partir da Constituição Federal (1988) que visa o pleno desenvolvimento e a dignidade humana. Sob esses princípios, diversos movimentos sociais têm lutado para efetivar a educação em todos os níveis e a inclusão escolar à todos os segmentos sociais, inclusive à população indígena, objeto deste estudo.

Ainscow (UNESCO, 2009) comenta que um dos objetivos da inclusão educacional seria eliminar a exclusão social, o que se torna consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade.

Ampliando essa discussão, Mittler (2008, p. 16) informa que a inclusão escolar não é apenas colocar as crianças com deficiência nas escolas regulares, mas sim, mudar as escolas para torná-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças, ajudar os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de seus alunos e prepará-los para ensinar aquelas crianças que se encontram excluídas do processo educacional.

Neste sentido, Mantoan (2003, p.16) pondera: “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Ou seja, há uma inversão do papel da escola em relação ao aluno, nesta nova proposta de organização a escola passa a se organizar em função das necessidades dos alunos e não mais os alunos se adaptarem as exigências da escola.

Verifica-se assim o surgimento de uma nova tendência voltada ao reconhecimento da diversidade, transformação de culturas, de políticas, práticas e organização dos sistemas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, independente da classe social, cor, origem étnica e deficiência.

A tendência, de Educação para Todos, na realidade, surgiu no âmbito internacional, a partir do movimento pela integração proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual preconiza que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Proclama que todas as pessoas, inclusive as com deficiência, têm direito à instrução gratuita e obrigatória pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A Declaração dos Povos Indígenas (2007) e a Convenção Interamericana contra qualquer forma de discriminação prescrevem como dever do Estado proteger as minorias políticas, étnicas, religiosas e as pessoas com deficiência bem como defender os seus direitos fundamentais.

O movimento pela inclusão escolar começa a ganhar força a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), quando ressalta a educação como direito social e a necessidade dos Estados partes tomarem medidas para a garantia da igualdade de oportunidades às minorias sociais, linguísticas e às pessoas com deficiência quanto ao acesso e à promoção da aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

Nessa perspectiva, de forma mais específica a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) trouxe transformações significativas referente aos objetivos da Educação Especial, uma vez que recomenda a inclusão no ensino regular de todas as crianças com deficiência. Preconiza que as escolas inclusivas devam reconhecer e responder às necessidades específicas de seus alunos e aponta para a necessidade de existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional às necessidades especiais encontradas dentro da escola, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado.

No contexto nacional, a Constituição Federal (1988) promulga os princípios da educação inclusiva, fundamenta-se na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Define a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece como princípios para o ensino: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; o dever do Estado de garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino; a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Art. 205, 206, 208).

Seguindo essa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 amplia o acesso à educação das pessoas com deficiência desde a educação infantil ao ensino superior. Traz um novo conceito de Educação Especial, definida como modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino. Preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (Art. 58 e 59).

O Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172/2001 orienta a ampliação do

atendimento educacional e dos serviços de Educação Especial, para a identificação das alterações no processo de desenvolvimento e na implementação de medidas de prevenção das deficiências para todas as crianças.

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) atribui responsabilidade ao poder público quanto: a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular com a identificação das necessidades educacionais especiais e a oferta de apoios e recursos especializados. Além de tudo, assegura às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades sociais, culturais e pedagógicas, sem nenhum tipo de discriminação. Fundamenta-se no paradigma da inclusão social e educacional que enfatiza a garantia dos direitos humanos fundamentais, o acesso e a participação aos bens culturais, a busca da equidade, como forma de combater a exclusão em que vivem diferentes grupos sociais.

Neste contexto de inclusão educacional e exclusão social de diferentes grupos sociais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (DECRETO 6949/2009), mostrou-se preocupada com difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas de discriminação, em virtude de sua cor, sexo, origem nacional étnica, nativas dentre outras, assim reconhece a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio.

É observado que apesar da Constituição Federal/1988, LDB/1996 e o PNE/2001 representarem avanços quanto à educação das pessoas com deficiência, esses documentos não contemplam ações específicas voltadas à educação para a população indígena com deficiência. Os primeiros documentos oficiais que tratam especificamente da inclusão escolar para a população indígena com deficiência são o Decreto 6949/2009 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) os quais asseguram recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado. Essas ações devem estar presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas, e devem portanto, ser construídos com base nas diferenças socioculturais dessa população.

Apesar de garantido legalmente o direito à educação de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiência, o cenário educacional brasileiro se mostra frágil quanto a garantia de igualdade de oportunidades educacionais para aqueles que dele fazem parte. Porém, mesmo com suas fragilidades o sistema educacional brasileiro recebe alunos com deficiência, atualmente percebe-se um aumento significativo no número de matrículas destes alunos,

como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1. Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular

Unidade da federação	Número de alunos com N.E.E. em classes comuns do ensino regular		Número de alunos com deficiência visual em classes comuns do ensino regular	
	2000	2009	2000	2009
Brasil	81.695	398.155	10.907	61.769
Centro Oeste	10.325	32.540	1.066	3.166
Mato Grosso do Sul	2.181	6.544	162	437

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Verifica-se que o número de matrículas de alunos com deficiência visual nas escolas regulares brasileiras cresceu significativamente quando comparadas com o ano de 2000. No estado de Mato Grosso do Sul teve 437 matrículas no ensino regular de alunos com deficiência visual (um aumento de quase 200%), das quais 77 eram de alunos cegos e 360 de alunos com baixa visão. (MEC/INEP/DEED).

Dessa forma, cabe alertar que o número de pessoas com deficiência visual pode ser maior, tendo em vista que em grande parte dos municípios do Mato Grosso do Sul há falta de oftalmologista para o diagnóstico e prevenção da deficiência visual. Dados de 2009 do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO, 2009) revelam que 30% das crianças brasileiras em idade escolar apresentam problemas de refração, o que equivale dizer que diversos alunos passam por dificuldades de aprendizagem devido a problemas visuais não diagnosticados e não corrigidos. Quando comparados esses dados aos achados entre a população indígena, estima-se que esses índices sejam significativamente superiores, em virtude da inexistência de detecção de problemas oculares nessa população.

A deficiência visual, objeto deste estudo, está dividida em dois grupos: baixa visão e cegueira. Com relação aos aspectos clínicos, Sampaio e Haddad (2010, p. 45) definem baixa visão como:

Baixa Visão, ou visão subnormal, descreve uma condição da função visual, intermediária entre a visão normal e a cegueira e secundária a um acometimento irreversível do sistema visual, na qual o uso da correção óptica para erros de refração não é suficiente para a melhor resolução visual [...].

Cegueira é definida como perda total da visão e para condições nas quais a pessoa utiliza recursos para substituir a visão.

O Conselho Internacional de Oftalmologia (2002), por meio do relatório *Visual Standards – Aspects and Ranges of vision Loss*, adotou algumas normas para definir deficiência visual. Assim sendo, a comunidade oftalmológica adotou os seguintes termos: deficiência visual; visão funcional; cegueira; baixa visão e os definiu da seguinte forma:

- Deficiência visual: termo utilizado para definir quando a diminuição da visão é caracterizada por perda de função visual por alterações orgânicas;
- Visão funcional: termo utilizado para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de vida diária;
- Cegueira: termo empregado para definir perda total da visão e para condições nas quais a pessoa utiliza recursos para substituir a visão. Acuidade visual: $<0,05$.
- Baixa visão: termo empregado para definir níveis menores de perda visual, a pessoa pode ser auxiliada de forma significativa por meio de recursos para melhor resolução visual. Acuidade visual: $< 0,3$ e $\geq 0,05$.

Por meio de um olhar educacional, entende-se aqui que a baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, sendo eles: baixa acuidade visual significativa; redução importante do campo visual; alterações corticais ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual da pessoa. No campo educacional, recursos ópticos¹ (lentes) e não ópticos² (funcionais adaptativos) contribuem de forma significativa para o desenvolvimento dessas pessoas. (BRUNO, 2001)

Bruno (2007, p.13) define a cegueira como perda total da visão até a ausência de projeção de luz, educacionalmente, as pessoas se utilizarão do braile como meio de comunicação. Educacionalmente entende como cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta e necessitam do sistema braile para leitura e escrita, e utilizam outros sentidos (tátil, aditivo, olfativo) no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual o documento do

¹ Segundo Haddad et al (2010, p. 113), são auxílios que de acordo com suas características ópticas promovem um maior desempenho visual na pessoa com baixa visão. Podem ser: para aumentar a imagem retiniana; para deslocar a imagem retiniana; para condensar a imagem retiniana.

² São auxílios que não empregam sistema óptico, porém, modificam materiais e ambientes para promover o melhor desempenho visual da pessoa com baixa visão. Podem ser: para a ampliação do tamanho real dos objetos; para o posicionamento e a postura; para a escrita e a leitura; e para o controle da iluminação. (HADDAD et al., 2010, p. 113).

MEC/SEESP Saberes e Práticas da Inclusão³ (BRUNO, 2004), orienta como ponto de partida para elaboração do Plano de Inclusão Educacional, a Avaliação Funcional da Visão, a qual fornece informações úteis ao professor quanto os aspectos de comunicação, relação e interação na sala de aula, além das adequações de estratégias e adaptação de recursos e materiais pedagógicos para o atendimento das necessidades específicas e educacionais especiais.

A autora pondera que essa avaliação e a orientação devem se iniciar na Educação Infantil com medidas de Intervenção Precoce para a estimulação visual e do desenvolvimento global da criança. Em os Saberes e Práticas de Inclusão no Ensino Fundamental, recomenda além da avaliação funcional da visão, a avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula. Orienta ações integradas entre Educação e Saúde tendo em vista prover todos os recursos especiais ópticos e não ópticos para a melhoria da resolução visual tendo em vista o processo de aprendizagem: leitura, escrita e atividades lúdicas.

Dessa forma, ações articuladas entre a Educação Especial e os diversos níveis e modalidade de ensino são imprescindível. A oferta do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência propicia oportunidades de aprendizagem por meio de recursos didáticos adequados às necessidades específicas. No caso dos alunos com deficiência visual deve ser disponibilizado: apoio à alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; transcrição de materiais para o Braille; produzir gravação sonora de textos; realizar a adaptação de materiais didáticos para uso de alunos cegos; promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); ampliar material para uso de alunos com baixa visão, promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Pesquisas na área da deficiência visual, (BRUNO,1999, 2005; GASPARETTO, 2001; BATISTA, 2008; GALVÃO, 2009) em torno do processo de inclusão escolar têm apontado para a melhoria do processo de interação e comunicação dessas pessoas no sistema escolar e comunitário. No entanto, encontraram contradições relacionadas às práticas pedagógicas, dentre as quais, destacam-se: a gestão escolar, a formação de professores, orientações quanto estratégias em salas de aula, atendimento para baixa visão e principalmente a ausência dos recursos específicos no contexto escolar. Essas contradições podem ser ainda maiores se trazidas à realidade educacional das escolas indígenas diferenciadas.

³ O livro Saberes e práticas da inclusão faz parte de uma coleção do MEC que traz temas específicos sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças com deficiência.

Em pesquisa realizada no banco de dissertações e teses da Capes, constatou-se a ausência de estudos acerca da detecção da deficiência visual em crianças indígenas, em idade escolar e, sobre os impactos e as implicações que essa deficiência possa causar para o processo de aprendizagem, gestão e inclusão escolar. No geral, há evidência de poucos estudos na produção científica com relação ao tema mesmo para a população não indígena.

Dentre as pesquisas mais próximas deste campo, destacam-se na área da saúde: Tese de Doutorado de Ricardo Augusto Chaves de Carvalho na área de oftalmologia sobre “Perfil Epidemiológico do Glaucoma em Indígenas do Alto Rio Negro, Amazonas, Brasil. 1999” defendida no Programa de Pós-Graduação em Oftalmologia- USP. Na área de educação, não foram encontradas pesquisas sobre a deficiência visual entre indígenas. Em outras áreas foram encontrados apenas três trabalhos: dissertação de mestrado de Shirley Vilhalva na área da surdez, a qual aborda o “Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”, defendida no programa de mestrado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a dissertação de Mario Roberto Venere “Políticas Públicas para Populações Indígenas com Necessidades Especiais em Rondônia: O duplo desafio da diferença”, defendida no programa de mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Universidade Federal de Rondônia (UFR); e a dissertação de Patrícia Carla Correia da Hora “TRIBO PANKARARÉ - O olhar da comunidade indígena sobre o índio com deficiência”, defendida no Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Dessa forma, ao considerar que a educação de pessoas com deficiência no ensino regular constitui-se na atualidade um grande desafio para a escola brasileira, verifica-se que no campo da educação de alunos indígenas com deficiência visual as pesquisas sobre a inclusão escolar e o direito à educação desses alunos são inexistentes, fato este que justifica a relevância do presente estudo.

Assim, neste cenário de transformação da política educacional, verifica-se que os acordos firmados pelo Brasil para cumprir o estabelecido nas Declarações e nas determinações legais, tem sido cumprido em parte, o número de alunos com deficiência, matriculados no ensino regular vêm aumentando a cada ano, principalmente nas escolas indígenas como pode ser verificado nos dados do INEP⁴. Entretanto são poucas as ações

⁴ Dados do INEP apontam um crescimento relativo ao número de alunos indígenas com deficiência nos estabelecimentos de ensino. De acordo com o senso realizado pelo INEP em 2009 o número de pessoas indígenas matriculadas no Brasil em escolas exclusivamente especializadas resultou em 240 e em escolas regulares equivaliu a 935, no estado de Mato Grosso do Sul 62 matrículas corresponderam ao ensino regular

governamentais e de movimentos sociais indígenas que lutam pela efetivação do direito à educação escolar dos alunos indígenas com deficiência visual nas escolas indígenas diferenciadas.

Neste contexto, observa-se que a inclusão educacional de crianças indígenas com deficiência visual, as temáticas da avaliação das necessidades específicas, educacionais especiais e da gestão escolar para inclusão educacional nas aldeias indígenas são instigantes e trata-se de uma discussão emergente e de grande relevância social e científica.

Nesse contexto surgem as seguintes questões:

- Qual a incidência e o tipo de deficiência visual recorrente entre a população Guarani e Kaiowá que habita Dourados e região?

- Quais as necessidades específicas e educacionais especiais presentes no cotidiano escolar? Como a escola tem respondido a essas necessidades?

- Que ações estão sendo desenvolvidas pela gestão municipal e pela gestão da escola diferenciada indígena para efetivar o direito à educação dos alunos indígenas com deficiência visual?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual. Os objetivos específicos resultaram: a) Mapear a deficiência visual entre escolares indígenas Guarani e Kaiowá da Região da Grande Dourados; b) Identificar e descrever as necessidades específicas e educativas dos escolares indígenas com deficiência visual; c) Caracterizar as ações das políticas municipais para a inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência visual no ensino regular; d) Descrever e analisar as ações e estratégias utilizadas pela gestão escolar para garantia do direito à educação e à inclusão educacional nos municípios estudados.

Para tanto, adotou-se neste estudo, procedimentos da pesquisa quantitativa e qualitativa: revisão bibliográfica sobre a temática, estudo documental e observação de campo. A pesquisa quantitativa foi utilizada para o estudo da incidência e casuística da deficiência visual entre escolares indígenas. Optou-se por entrevistas semi-estruturadas que de acordo com André (2003, p.28) têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas

enquanto 28 às escolas especializadas. Cabe destacar que este número pode ser maior devido alguns tipos de deficiência não serem identificadas, este é o caso da baixa visão que muitas vezes passa despercebida por pais e professores

observados na escola. As entrevistas com gestores tiveram como objetivos conhecer e descrever as ações e estratégias utilizadas pela gestão escolar para garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado e a inclusão educacional no município estudado. Os documentos foram utilizados no sentido de analisar as diretrizes para inclusão educacional, as orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado e elaboração do projeto político pedagógico tendo em vista o atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais da população estudada.

A sustentação desta investigação situa-se no campo da efetivação dos direitos humanos fundamentais, das ações das políticas específicas de educação e saúde do escolar indígena com deficiência visual. Focaliza as possibilidades, necessidades específicas e educacionais especiais, os contextos sociais e a gestão escolar. Fundamenta-se nos princípios teórico de autores como Edgar Morin, Bronfenbrenner os quais ajudam entender a interdependência entre as diferentes instâncias envolvidas na implementação de políticas públicas e ações que contemplam as necessidades e a pluralidade dos homens. No âmbito da gestão escolar, as reflexões ancoram-se nos estudos de Barroso (1995), Dourado (2007), Cury (2008), Ferreira, Bordignon e Gracindo (2008), entre outros. Buscou-se ainda suporte teórico em estudiosos que investigam a deficiência visual e as políticas de inclusão educacional.

Assim, esta dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, Educação Escolar Indígena Diferenciada no contexto da Educação Especial, apresentam-se as discussões teóricas no campo da Educação Escolar Indígena Diferenciada e a interface entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena. Discute aspectos relacionados ao Projeto Político Pedagógico e a organização da gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva.

No segundo capítulo: Delineamento Teórico Metodológico, serão apresentados: a construção do percurso epistemológico e metodológico, os procedimentos para coleta de dados, os momentos, as etapas da pesquisa, os instrumentos de avaliação e os recursos utilizados.

No terceiro capítulo: Apresentação e discussão dos dados, apresenta-se a discussão dos dados em dois momentos: o primeiro referente aos estudos sobre a incidência de problemas oculares e da deficiência visual entre a população escolar indígena, análise quantitativa por meio de gráficos sobre a casuística e tipos de deficiência, amostra das necessidades específicas e educacionais especiais dessa população estudada. Num segundo momento, serão apresentadas as ações da secretaria municipal de Educação Especial e as

políticas desenvolvidas pelo município para a inclusão de alunos indígenas com deficiência visual em escolas indígenas; e análise do Projeto Político Pedagógico e das ações práticas no contexto da gestão escolar tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais no contexto da escola indígena.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo deste capítulo é abordar as discussões teóricas no campo da Educação Escolar Indígena Diferenciada e a interface entre a Educação Especial na Educação Indígena. Discute aspectos relacionados ao Projeto Político Pedagógico e a organização da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

1.1 A Educação Escolar Indígena no território da Grande Dourados

Para compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas indígenas, torna-se imprescindível conhecer o contexto social e histórico que é construída essa educação. Dessa forma, esta seção procura abordar a Educação Escolar Indígena no contexto das aldeias de Dourados, MS e região.

1.1.1 Contexto histórico do território indígena da região da Grande Dourados

A história das comunidades indígenas da região sul do estado de Mato Grosso do Sul é marcada por conflitos e violência relacionada à posse de seu território. Ao final da Guerra do

Paraguai⁵, a qual teve participação dessas comunidades, inicia-se nessa região uma disputa acerca das terras ricas em ervais nativos.

Nesse contexto, Tomaz Laranjeira conseguiu por meio de um Decreto Imperial (1882) torna-se o primeiro concessionário legal para a exploração da erva mate nativa e fundou a Companhia Matte Laranjeira⁶ que abrangeu aproximadamente 5.400.00 hectares, o qual envolveu todo o território indígena por mais de cinco décadas. No período de funcionamento dessa Companhia no território indígena houve uma série de conflitos com os índios, envolvendo a posse e exploração dos ervais (FERREIRA; BRAND, 2007, p.17).

Estudo de Ferreira e Brand (2007) apontam que além dos conflitos territoriais envolvendo as comunidades indígenas da região sul do estado de Mato Grosso do Sul com a Companhia Matte Laranjeira, é verificado que a partir da década de 1940, outras frentes adentraram os territórios indígenas, agora em busca de terras para colonização. A Colônia Agrícola de Dourados (CAND)⁷, criada em 1943 retirou cerca de 300 mil hectares de terras de posse indígena e posteriormente os empreendimentos agropecuários rapidamente se espalharam por todo território. Neste contexto, os índios foram progressivamente confinados em áreas de terras reduzidas e ficaram sem recursos imprescindíveis para as suas reais necessidades, fato este que contribuiu com a fragilização da organização social dessas comunidades.

Atualmente, a região habitada por essas comunidades indígenas é denominada Região da Grande Dourados⁸, destaca-se que como em todo o Estado de Mato Grosso do Sul essa

⁵ A guerra do Paraguai foi um conflito armado ocorrido na América do Sul. Essa guerra foi travada entre o Paraguai e a Tríplice Aliança composta por Brasil, Argentina e Uruguai. A guerra estendeu-se de 1864 à 1870.

⁶ A Companhia Matte Laranjeira foi uma empresa que surgiu no ano de 1882 de uma concessão imperial ao comerciante Thomaz Laranjeira, por serviços prestados na Guerra do Paraguai. Atuou na exploração de erva-mate no sul do Mato Grosso. Thomaz Laranjeira trouxe do sul do país fazendeiros que conheciam o manejo da erva-mate, também foram utilizadas a mão-de-obra de índios da região e de paraguaios, iniciando o ciclo de produção da erva-mate. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO MURTINHO).

⁷ A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados no município de Dourados (CAND), localizado na região que na época constituía o território Federal de Ponta Porã, se deu no dia 28 de Outubro de 1943, pelo Decreto lei nº 5941, assinado pelo então presidente da República Getúlio Dornelles Vargas. A CAND estava subordinada ao Ministério da Agricultura e englobava o território dos atuais municípios de Dourados, Fátima do Sul, Vicentina, Glória de Dourados, Jateí, Deodápolis e Douradina. A área total da Colônia era de 300.000 ha, mas acabou sendo reduzida para 267.000 ha, divididas em duas zonas, a primeira à margem esquerda do rio Dourados, com 68.000 ha e a segunda localizada à margem direita do rio com 199.000 ha (PONCIANO, 2006; NAGLIS, 2008). A partir da criação dessa colônia, a região sofreu profundas mudanças no quadro demográfico e no que diz respeito à questão agrária. A CAND recebeu, na década de 1950, milhares de migrantes e um significativo número de imigrantes, os quais intensificaram a prática agrícola do Sul de Mato Grosso do Sul. A colônia produziu muitos gêneros agrícolas, dos quais alguns se destinavam à subsistência (podendo também ser comercializados) e outros podiam ser classificados como de agricultura comercial. (MENEZES; QUEIROZ, 2008).

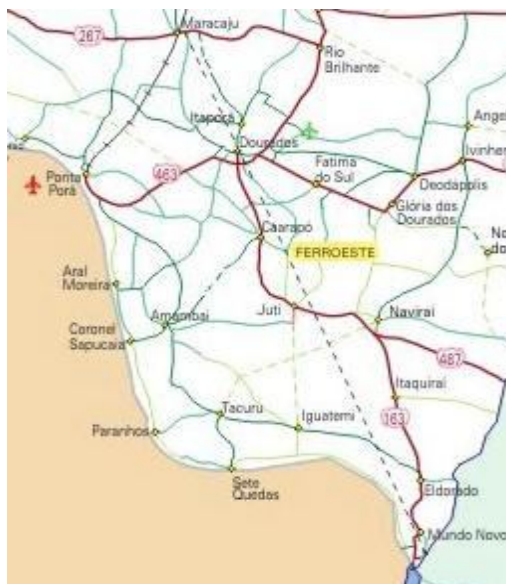
⁸ As informações referentes à Região da Grande Dourados foram extraídas do site da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

região agrega migrantes paulistas, mineiros, nordestinos, sulistas, paraguaios, dentre outros. No entanto, abriga uma grande população indígena dividida entre as etnias: Guarani, Kaiowá, Terena.

Dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2006) apontam que no Brasil vivem cerca de 460 mil índios, que correspondem a 0,25% da população do país, dos quais, mais da metade habita as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. No estado de Mato Grosso do Sul vive a segunda maior população indígena do país, a qual corresponde a 58 mil indígenas (TROQUEZ, 2006).

Segundo informações da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2006), na Região da Grande Dourados vivem cerca de 25 mil indígenas, sendo que na cidade de Dourados está presente a maior densidade populacional indígena do país com aproximadamente 15 mil índios num espaço de 3554 hectares. Estudos de Brand (1997) e Grubits (2001) revelam que a população indígena desta região vive em processo de exclusão social, em virtude da redução demográfica e da violência interna, que conseqüentemente, coloca-os em situação de risco social.

Com relação a quantidade de aldeias indígenas desta Região, o número corresponde a 33, estando elas distribuídas nos municípios de Amambai, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Sete Quedas, Tacuru. No mapa a seguir pode ser visualizada a Região da Grande Dourados e seus municípios:



Dos municípios que possuem aldeias indígenas, no de Dourados existe a maior densidade populacional indígena do país confinada num espaço extremamente reduzido e

inadequado ao desenvolvimento humano. Atualmente, essa população, vive em condições subumanas, devido aos problemas sociais como falta de espaço físico, moradia, emprego, renda, higiene e saúde, casos de evasão escolar, analfabetismo, gravidez na adolescência e alcoolismo, que são de extrema frequência nessas aldeias (GRACIANO, 2004; SOUZA, 2008). Situações estas considerados de risco para ocorrência de situações de deficiência.

1.1.2 A construção da escola indígena diferenciada

Por muito tempo acreditou-se que os índios não tinham educação devido ao fato de não possuírem educação escolar e não se apropriarem da escrita nacional, este tipo de colocação é resultado do desconhecimento sobre a educação indígena.

O processo educativo das comunidades indígenas apresenta diferenças significativas quando comparados aos moldes da educação nacional. A concepção de educação para as comunidades indígenas é outra, a educação é um processo global onde a cultura da comunidade é ensinada e aprendida por meio da socialização e transmitida pela tradição oral.

Nesse sentido, Schaden (1976, apud MELIÁ, 1979) informa que a educação das comunidades indígenas se relaciona em cada um dos seus aspectos com a vida coletiva em suas múltiplas dimensões, ou seja, a educação indígena é ensinar e aprender a cultura durante toda a vida e em todos os aspectos.

Cabe pontuar aqui que para compreender o processo educativo de uma comunidade indígena qualquer, torna-se necessário conhecer seu sistema social e cultural, pois no Brasil existe uma grande diversidade regional, linguística e cultural entre os diferentes grupos indígenas.

Assim, estudo de Meliá (1979) sobre a educação das comunidades indígenas Kaiowá e Guaraní localizadas na região sul de Mato Grosso do Sul e Paraguai revela que no passado o interesse da educação era formar um “bom Guaraní”, no sentido, sobretudo moral e espiritual,

A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição através da reza (que ao mesmo tempo canto e dança), da não violência e da visão “teológica” do mundo. Essas metas só podem ser alcançadas através da comunidade e também da inspiração. (MELIÁ, 1979, p.27).

Observa-se que o processo de educação dos Guarani e Kaiowá se dava por meio da socialização, assim a família extensa⁹ tinha como encargo socializar as crianças, as quais aprendiam vendo, ouvindo e praticando, e de acordo com a idade e sexo tinham certas obrigações. Quase todo cotidiano dessas comunidades implicava a necessidade de educar e ensinar as crianças ao modo de ser destes grupos (MELIÁ; GRUNBERG; GRUNBERG, 1976; PEREIRA, 2004; BENITES, 2003).

Com as mudanças provocadas pela ocupação territorial, no decorrer da história pelas frentes colonizadoras, a perda do território e aldeamento dessas comunidades ocasionaram uma nova organização dentro da família extensa, instituiu-se as famílias nucleares com suas próprias casas localizadas juntos às famílias extensas (BRAND, 1993). Assim, pode ser observado que a educação indígena que antes se dava por meio da família extensa passa a ser prejudicada devido ao enfraquecimento das relações familiares.

Nas últimas décadas, dentro de várias comunidades indígenas do Brasil, incluindo as da região da Grande Dourados, além da educação indígena, inicia-se a proposta educação escolar indígena. Este modelo de educação, ao contrário da educação indígena é construído por meio de instituição especializada, lugar específico e de forma sistemática.

No decorrer da história, a educação escolar indígena foi pautada nos princípios integracionistas e de homogeneização cultural. Ferreira (2001, p.72 apud TORQUEZ, 2006) informa que a educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases:

A primeira, situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal. [...] cumpre ressaltar que em certos momentos elas [as fases] estão sobrepostas umas às outras. O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar.

⁹ No passado, estrutura da família extensa abrangia dos avós aos netos, incluindo genros e noras, todos morando numa única casa grande, espalhadas pelo território. Ainda que, morando numa única casa, cada casal com seus filhos e agregados, se organizava dentro dela com seu fogo e utensílios próprios para a culinária, redes, bancos, e demais pertences e instrumentos para o trabalho. Nessas casas, adultos e crianças trabalhavam juntos dividindo as atividades diárias (BRAND, 1993).

Nas aldeias situadas na Reserva Indígena de Dourados-MS¹⁰, a educação escolar para as comunidades indígenas Guarani, Kaiowá e Terena, teve início a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)¹¹. Na região onde habitavam esses índios o Posto Indígena Francisco Horta¹² representante do SPI nesta reserva, passou a desenvolver uma política de assistência, de nacionalização e de educação.

Com relação à educação escolar, no ano de 1925, estudo de Lourenço (2008, p. 132) aponta que “[...] as orientações para o trabalho no Posto Francisco Horta não mencionavam qualquer preocupação com a escola, apontando inclusive para a não existência dela”. No entanto, a autora encontrou em um relatório¹³ (1926) a existência de uma escola junto ao Posto, porém não relatava seu funcionamento, mas existiam boletins, planilhas com a frequência dos alunos.

Sendo assim, a educação escolar nas aldeias indígenas de Dourados iniciou-se no final da década de 1920, a partir da aliança entre o SPI e a Missão Evangélica Caiuá¹⁴. Cabe destacar que a educação passou a ser o campo privilegiado de atuação dos missionários, os quais passaram a ser os protagonistas da educação escolar nessas aldeias.

Com relação aos objetivos dessa educação para as comunidades indígenas, Lourenço (2008, p.132) menciona que o objetivo fundamental era tornar os índios definitivamente cidadãos úteis a Nação “[...] que vivia a lutar com a falta de braços para a lavoura com tantos filhos selvagens a serem instruídos”. Assim, por meio da educação escolar que a Missão e o SPI buscaram introduzir noções de higiene, de saúde, de agricultura e de propagação da fé cristã, ou seja, buscaram inserir comportamentos adequados a uma “sociedade civilizada”.

Apesar da intenção de civilizar os indígenas por meio da educação escolar, poucos

¹⁰ A Reserva Indígena de Dourados foi criada em 1917, tem seus limites territoriais junto aos limites do perímetro urbano do município de Dourados, ficando ao norte da cidade. A sua composição étnica é composta por três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena. Divididas em duas aldeias: Bororó e Jaguapirú. (SANTANA JUNIOR, 2010, p. 204)

¹¹ O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado em 1910. Os objetivos que nortearam a criação desse órgão da administração pública federal foram colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, por meio do instituto da tutela. Dessa forma, buscava imprimir uma política indigenista republicana marcada pelos ideais de “humanização”, negação de suas etnicidades e identidades e pretendia transformar os indígenas em trabalhadores rurais (BRAND, ALMEIDA, 2006)

¹² O Posto Indígena Francisco Horta foi demarcado pelo SPI através do Decreto n. 401 de 3 de setembro de 1917, com 3.600 hectares para os índios Guarani e Kaiowá.

¹³ Relatório das atividades desenvolvidas no posto indígena Francisco Horta. Museu do Índio, Rio de Janeiro, 1963.

¹⁴ A Missão Evangélica Caiuá foi criada em 1928 no município de Dourados, teve como fundadores os missionários norte americanos Reverendo Albert Sidney Maxwell e sua esposa Mabel Davis Maxwell. A missão foi instalada próxima ao Posto Indígena Francisco Horta e as aldeias, a intenção dessa localização era ficar mais próximas aos índios e facilitar a comunicação com o Posto para a utilização do prédio escolar (LOURENÇO, 2006).

eram os que freqüentavam as escolas nessa época, e ainda existia baixa freqüência escolar e alto índice de evasão desses alunos. Para minimizar tal situação, os missionários procuravam atrair os pais e os alunos por meio de estímulos, como: merenda escolar, uniformes, festas e outros atrativos. No entanto, durante toda a década de 1930 até o final da década de 1960 houve oscilação da freqüência escolar (LOURENÇO, 2008, p.145).

Observa-se que nesse período a educação escolar para as comunidades indígenas era destinada a integrar essas comunidades à população nacional, suas culturas e crenças não eram consideradas no processo educacional.

A segunda fase da educação escolar indígena instituído nas aldeias de Dourados resultou na parceria entre o SPI e o *Summer Institute of Linguistic* (SIL)¹⁵. O SIL projetou-se na área educacional associando trabalho missionário e pesquisa lingüística. A proposta dessa instituição buscava contrapor-se à educação tradicional que segundo o SIL estava assentado numa educação monolíngue.

Estudo de Brito (1995, apud LOURENÇO, 2006, p. 173) mostra que o objetivo principal visava integrar os índios à sociedade nacional por meio do programa de educação indígena bilíngüe e bicultural, capaz de auxiliar seus alunos na transição entre as duas culturas (cultura indígena e da sociedade brasileira). Dessa forma, os educadores/missionários utilizaram a língua materna dos alunos indígenas para alfabetizá-los, porém, o aprendizado em língua materna servia como ponte para o ensino do português, com todos seus valores culturais brasileiros.

Apesar da proposta do SIL indicar a preservação da diferença lingüística, verifica-se que sua forma de educação pressupunha a transformação dos costumes, no sentido de igualar os índios aos padrões culturais da sociedade nacional, ou seja, torná-los cidadãos brasileiros e letrados.

Destaca-se que até esse momento era o SPI que realizava a tutoria das comunidades indígena, com sua extinção, criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No entanto, as práticas escolares para as comunidades indígenas continuavam com conteúdos e metodologias trabalhadas a partir de outra realidade, desconhecendo as particularidades e os direitos à diversidade cultural desses povos. Em Dourados, a Missão Evangélica Caiuá e o SIL continuaram a contribuir com a educação escolar dessas aldeias.

¹⁵ O *Summer Institute of Linguistics* é uma instituição com sede nos Estados Unidos, que reúne linguistas para o estudo das línguas indígenas, trata-se de uma instituição vinculada às igrejas protestantes. O seu trabalho teve início no Brasil em 1956, a convite do Museu Nacional/Universidade do Brasil.

Uma terceira fase da educação escolar que ocorreu nas aldeias de Dourados e também em outras aldeias do Brasil, foi marcada pela formação do movimento indígena (iniciado no final da década de 1960), o qual procurou por meio de organização articulada entre diferentes povos indígenas, defender uma agenda comum de direitos e interesse coletivos, tais como a luta pela terra, saúde, educação e sobretudo pelo direito de permanecerem índios, cada grupo com sua própria cultura.

Esse movimento indígena, articulado entre as diversas comunidades e apoiados por instituições não governamentais, conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar no final da década de 1980 os direitos indígenas na C.F/1988, a qual passou a assegurar à diferença cultural desses povos.

Nesse contexto, Baniwa (2006, p. 129), relata que:

É também esse movimento que lutou e luta para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada, quanto aos princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos, resultado na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite cada povo indígena definir e exercitar seus processos próprios de ensino-aprendizagem.

Observa-se que através desses movimentos, a escola para as comunidades indígenas passa a ser pensada a partir de uma educação escolar diferenciada, voltada à valorização de sua cultura. Fica assegurado na C.F/1988 no artigo 210 às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. Ou seja, a Constituição Federal passou a assegurar o direito à diferença cultural das comunidades indígenas e rompeu com as políticas anteriores que visavam sua integração à comunidade nacional.

Com essa conquista constitucional as lideranças indígenas¹⁶ se uniram para defender a existência da escola indígena diferenciada de forma que atendesse suas necessidades. Dessa forma, os índios Guarani e Kaiowá de Dourados e região, após três anos da promulgação da Constituição Federal fizeram seu movimento por meio de uma grande reunião nomeada “O Movimento dos Professores Indígenas”, a qual mostrou seu poder de luta política em prol de seu povo.

Essa reunião aconteceu em Dourados na casa Marçal de Souza e contou com o apoio de órgãos não governamentais¹⁷ e os principais objetivos dessa reunião foram refletir sobre uma escola diferenciada; reivindicação de currículos mais próximos de suas realidades e

¹⁶ Líderes comunitários representantes da comunidade indígena na qual estão inseridos, buscaram defender os direitos de seu povo perante a sociedade nacional.

¹⁷ Conselho Missionário Indigenista e professores universitários pesquisadores da questão indígena

implantação de programas de capacitação inicial e continuada de professores indígenas. (BENITES; REZENDE, 2009; NASCIMENTO, URQUIZA, 2010).

Nesse encontro, segundo informações de Nascimento e Arquiza (2010, p. 08), os professores e lideranças indígenas Guarani e Kaiowá participantes, estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.¹⁸

Verifica-se que esse movimento indígena localizado na região de Dourados lutava por uma escola indígena diferenciada, a qual seria dirigida por professores indígenas (Guarani e Kaiowá) e contemplasse no seu currículo as especificidades linguística e culturais desses povos.

Atualmente, estamos passando pela quarta fase da educação escolar indígena, o qual envolve as conquistas políticas pós C.F./1988 e o reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos mesmos. Observa-se que nessa fase o movimento indígena se fortaleceu e com o apoio de pessoas e instituições aliadas conseguiram conquistas importantes nas legislações referentes à educação.

A escola indígena diferenciada, almejada por diferentes comunidades indígenas e assegurada constitucionalmente veio apontar um novo modelo de educação escolar, marcada agora pelo paradigma do direito à diferença. Assim, a LDB/1996 veio assegurar para estes povos a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas no processo escolar (Art. 79).

O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI, 1998) se concretiza como um documento importante para a educação indígena, uma vez que traz informações sobre os novos parâmetros, faz orientações curriculares e procedimentos pedagógicos em diversas áreas do saber, discute a atuação e a formação dos professores

¹⁸ Relatório elaborado por Veronice Rossato, na época, missionária do CIMI

indígenas. Este documento aponta quatro características da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada.

De acordo com esse referencial ela é comunitária porque é conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios; é intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; é bilíngüe/multilíngüe porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua; é específica e diferenciada “Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (RCNEI, 1998, p.25).

Neste contexto, Cury e Nascimento (2006) observam que o fruto das reivindicações do movimento indígena em busca de uma educação diferenciada garantiu seu direito à manutenção de suas línguas e culturas e uma educação escolar que respeite seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica, de acordo com seus próprios projetos.

No entanto, Torquez (2005, p.66), por meio de estudo feito em documentos legais e autores que discutem a educação escolar indígena, afirma que apesar das conquistas legais mencionadas anteriormente, as comunidades indígenas ainda reivindicam:

[...] gestão da escola com participação ativa da comunidade indígena na condução dos processos escolares (escolha de professores, de funcionários, decisões administrativas e curriculares, dentre outras); ensino nas línguas maternas dos alunos (em muitos casos esta língua é a Língua Portuguesa) que respeite as pedagogias indígenas; currículo “intercultural” que combine os etnoconhecimentos do grupo (etnomatemática, etnociência, dentre outros) com os conhecimentos ditos “universais” advindos da “ciência moderna”; produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sócio-cultural e lingüístico); calendário diferenciado do sistema oficial que respeite as datas festivas, bem como, os períodos de colheita, dentre outros, das comunidades onde a escola se encontra.

Sabe-se, porém, que muitas escolas indígenas não são reconhecidas como tais, não utilizam a língua indígena, não contam com materiais específicos a cada cultura, não contam com professores, coordenadores e diretores que sejam da própria comunidade indígena.

Nas aldeias de Dourados e região, é observado que os professores indígenas ainda reivindicam que a gestão da escola seja realizada por meio deles, pois em grande parte das

escolas tanto a direção quanto a coordenação ficam sob a responsabilidade de professores não indígenas, os quais muitas vezes não são falantes da língua Guarani e não compreendem os aspectos culturais e étnicos dessas comunidades.

No palco das discussões sobre a educação escolar indígena diferenciada questiona-se a veracidade desse tipo de educação. Para tanto, Benites e Rezende (2009, p.07) informam que a educação escolar específica e diferenciada não significa uma educação de qualidade inferior a educação escolar dos não índios, ao ser voltada para as especificidades e as diversidades ela se torna uma educação de qualidade, uma educação para as expectativas de cada grupo social, uma educação onde se aprende o saber do não indígena sem esquecer o saber indígena. Observa-se que a base dessa educação diferenciada esta relacionada à interculturalidade, ou seja, o diálogo entre as diferentes culturas, no entanto, cabe destacar que nessa relação nenhuma cultura se sobrepõe a outra.

Diante desta contextualização sobre a temática educação escolar indígena, pode-se perceber que a luta dos povos indígenas fez germinar muitas conquistas, porém a busca pela autonomia da escola indígena diferenciada, organizada e coordenada por professores indígenas é constante. Atualmente o grande desafio da escola indígena é alfabetizar sem deseducar suas comunidades, assim necessita de uma educação diferenciada que contemple as especificidades e a cultura de cada comunidade.

1.2 Educação Especial na Escola Indígena Diferenciada

O contexto histórico da educação das pessoas com deficiência foi construído no decorrer do tempo por diferentes experiências que passaram pela segregação, integração até chegar ao processo de inclusão escolar. Cabe esclarecer que as pessoas com deficiência são entendidas aqui como aquelas que têm “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

A história da Educação Especial, por sua vez, esta associada à história da educação da pessoa com deficiência, quando começou a ser traçada a partir do século XV, com médicos e pedagogos que desafiando os conceitos vigentes da época acreditavam que as pessoas com deficiência poderiam ser educadas. (MENDES, 2006, p. 387).

Entretanto, as experiências educativas com pessoas com deficiência, tradicionalmente, foram marcadas pelo processo de segregação e integração. Assim, a Educação Especial nesse momento, constituiu-se como um sistema paralelo ao sistema educacional regular, sendo ofertada em instituições especializadas ou em classes especiais em escolas regulares.

No entanto, nas últimas décadas, em função dos novos anseios de movimentos sociais pelos direitos humanos, emerge a proposta de inclusão escolar para as pessoas com deficiência.

A proposta de educação inclusiva se intensifica a partir de meados da década 1990 com a difusão da Declaração de Salamanca, considerada um dos documentos mais importantes para o atendimento às necessidades educacionais especiais no âmbito da educação comum. Essa Declaração propõe que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ter acesso às escolas regulares e relata que a escola inclusiva deve desenvolver uma pedagogia centrada na criança e adaptada as suas necessidades.

Neste contexto, a Educação Especial que por muito tempo se constituiu paralela ao sistema de ensino regular, está sendo obrigada a redimensionar o seu papel antes restrito ao atendimento direto dos alunos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado. (PLETSCH, FONTES, GLAT 2006, p. 03).

Observa-se que a proposta de educação inclusiva não anula a Educação Especial, está é uma idéia equivocada. Num sistema educacional inclusivo a Educação Especial fornece conhecimentos práticos, aponta metodologias, estratégias e recursos para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência em salas de aula regulares.

Caiado (2003, p.27) informa que “[...] a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção do conhecimento, reflexão da realidade, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada. A autora aponta que a Educação Especial precisa ser pensada com a educação e, entende que deve ter destaque na lei ao mesmo tempo em que ganha espaço nos textos e contextos do ensino regular.

Assim, nas diretrizes nacionais, verifica-se que o papel da Educação Especial vem tentando se adequar à proposta da educação inclusiva. O Parecer do Conselho Nacional de Educação n.17/2001 orienta que o atendimento da Educação Especial deve ocorrer em todas as escolas e níveis de ensino. Coloca como papel desta avaliar as necessidades especiais dos

educandos e propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, intelectuais e afetivas dos mesmos, além de buscar o apoio de serviços especializados para responder às necessidades especiais e assegurar condições para o sucesso escolar desses alunos.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) a Educação Especial se constitui como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), identifica as necessidades educacionais especiais, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas salas comuns do ensino regular.

Nessa política, cabe à Educação Especial orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial e atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino; continuidade a níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade na comunicação e informação, urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Pontua-se que essa Política regulamentada pelo Decreto n.6.571, de 17/09/2008 e normatizada pelo Parecer 13/2009 CNE/CEB e pela Resolução n.4 de 02/10/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esses documentos ratificam os mesmos objetivos e direitos já assegurados em legislações anteriores, com alterações em alguns aspectos (BRUNO, 2010).

Na atual Política de Educação Especial, nota-se que as ações da Educação Especial voltam-se para o modelo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com salas de recursos multifuncionais. Para tanto, observa-se que a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) oferece cursos de capacitação em massa para os professores atuarem nessas salas.

Nesse sentido, Mendes (2006, p. 399) aponta que a falha da SEESP/MEC na proposta de inclusão escolar tem sido a tendência de querer padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Na realidade das escolas indígenas diferenciadas, o atual modelo de Educação Especial pautado nas Salas de Recursos Multifuncionais padronizadas e moldadas aos padrões da cultura nacional não corresponde às expectativas e necessidades dos alunos indígenas com deficiência.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantir a interface da Educação Especial na educação indígena e assegurar que os recursos, serviços e o atendimento educacional especializado sejam construídos com base nas diferenças desse povo, verifica-se que essa interface ainda é desafio para as políticas de educação.

Na versão final do documento da CONAE (construído com participação de amplos segmentos educacionais e sociais de todo o território nacional) não se fala nada a respeito da interface da Educação Especial na educação indígena, apenas no eixo VI destinado a “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” é que chamam a atenção para a necessidade de se construir a interface da Educação Especial com a educação indígena.

No entanto, no item destinado a educação indígena, o que se encontra a respeito dessa interface é uma reprodução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, o documento propõe que as políticas deverão “Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (CONAE, 2010, p. 141).

Apesar do CONAE apontar renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, na versão deste Plano enviada para aprovação no Congresso Nacional, nada consta sobre a interface da Educação Especial na educação indígena.

Na Meta 4, desse Plano, destinada a “universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino”, no item 4.2 tem como meta “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.”, é observado que para as comunidades indígenas nada é relatado para a implantação das salas de recursos multifuncionais.

No campo das políticas educacionais torna-se imprescindível discutir a interface da Educação Especial com a educação Indígena, pois hoje as legislações abriram a possibilidade

para as escolas indígenas valorizarem suas línguas, saberes e tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional. Assim, a Educação Especial, o AEE para essas escolas deve ser construído de acordo com cada comunidade e valorizando suas crenças e culturas, desejos e expectativas.

Neste contexto, pensar a Educação Especial e o AEE para as comunidades indígenas será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, será necessário exercitar a autonomia e o empoderamento dos escolares com deficiência, seus professores e familiares para que reivindiquem o respeito aos direitos daqueles que precisam de respostas diferentes frente as suas necessidades especiais e culturais.

1.3 A escola e a gestão dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva

Tomamos como referência neste estudo para discutir a gestão escolar autores que não trabalham especificamente com a gestão escolar indígena, pois estudos acerca dessa temática são praticamente inexistentes. Fez-se opção, neste estudo pela gestão democrática dos sistemas de ensino, reivindicação dos movimentos sociais indígenas, que buscam construir uma escola intercultural, autônoma, com a participação da comunidade na qual esta inserida.

1.3.1 A Construção da gestão democrática

As últimas décadas do século XX foram marcadas por diversas mudanças políticas no cenário brasileiro. Podemos apontar como uma dessas mudanças a desestruturação das políticas autoritárias e antidemocrática do regime militar (1964 - 1985) e a entrada em cena do processo de democratização da política nacional.

Assim sendo, sob um forte movimento popular impulsionado pelo anseio de abolição do regime militar e da correção das desigualdades ocorridas no passado, o Brasil lutava pela construção de um sistema político democrático que visasse à ampliação e à garantia de direitos sociais e civis.

Esse anseio, a princípio, foi alcançado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (C.F./1988), onde ficou reinstituído Estado Democrático ao Brasil. Em parágrafo único

no Art. 1º ficou estabelecido que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos desta Constituição [...]”.

Segundo Cury (2003), esta nova ordem constitucional, nascida do movimento em prol da democracia consagrou, em 1988, princípios democráticos à educação. No entanto, o autor afirmar que:

Oposta ao que até então vigia em termos de despotismo e de medo, ela propõe uma nova maneira de se administrar a coisa pública, ou seja, sob a forma da virtude como amor pela coisa pública. Isto não significa que a construção da ordem democrática tenha se estendido do campo jurídico automaticamente para o conjunto das práticas sociais e políticas, já que o autoritarismo, entre nós, no Brasil, possui raízes bem mais fundas em nossa história do que o do período militar (p. 04).

Torna-se importante pontuar que a história da construção de uma sociedade plural e democrática no sistema educacional brasileiro é recente no ordenamento jurídico brasileiro, visto que as especificidades das minorias sociais, entre elas as minorias linguísticas, a população indígena e as pessoas com deficiência não tinham seus interesses e necessidades contemplados pelas políticas públicas.

Neste contexto, Frigotto (2002, p. 53) informa que democracia efetiva só é possível “[...] sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc., dos seres humanos na produção de sua vida individual e social”.

Apesar das controvérsias relativas à democratização, no Brasil, tal como em outras realidades, a questão educacional surge como um tema socialmente problematizado na própria estruturação do Estado-Nação¹⁹. Assim, observa-se que o movimento a para democratização da gestão da educação²⁰ aparece no momento em que o Brasil assume a democracia como forma de governo.

Ao analisar a reforma educacional brasileira ocorrida ao final década de 1980, observa-se que a democratização da gestão e dos processos decisórios foi elemento de destaque na agenda dos anos 1980 (FARAH, 1994), orientado pela busca de novos meios para a gestão da educação. Pontua-se que tal acontecimento teve maior destaque na década de 1990.

¹⁹ Estado-nação será aqui entendido como uma importante forma de organização política e fonte primária das leis dentro de um determinado território (THOMPSON, 1998, p. 296).

²⁰ Entende-se gestão da educação como “o processo político administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. [...] a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 147)

Tal década tem sido marcada por diversas manifestações que procuravam superar a crise²¹ pela qual a educação passava, crise esta marcada pela falta de vagas nos sistemas de ensino, repetência, defasagem idade/série e evasão escolar. Assim, a gestão educacional foi apontada como uma possível solução para os problemas da educação brasileira. A reforma do Estado foi favorável à adoção de um novo paradigma para gestão da educação, paradigma este que impulsionou a democratização do ensino para o âmbito da educação básica, da qualidade do ensino e da busca de permanência e da conclusão da escolaridade.

Ferreira (2008, p.101) pontua que a luta pela democratização da educação básica, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da defesa de maior participação da comunidade na gestão escolar.

Logo, para enfrentar essa nova realidade educacional, torna-se fundamental a concentração de esforços na criação de formas de organização e gestão da educação que favoreçam a inserção da escola no contexto global em que a sociedade atualmente vive; a participação cidadã como estratégia democrática de gestão ganha destaque nas políticas de educação, “[...] visando à construção de uma sociedade livre e equitativa comprometida com a promoção da qualidade de vida humana coletiva [...] e com a educação para cidadania e democracia” (SANDER, 1995, p. 128).

Desse modo, a educação ganha uma nova concepção na sua forma de gestão, na C.F/1988 se afirmou o princípio da gestão democrática na educação pública (Art. 206). Com este novo princípio para os sistemas de ensino o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a conduzir a política educacional para uma proposta de escola democrática por meio de maior participação da comunidade escolar, princípio este garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394 de 1996 – LDB/1996), onde ficou estabelecido, no seu Art. 14, que “Os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público da educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

No entanto, Bordignon e Gracindo (2008, p. 148) revelam que a gestão democrática da educação vai além de mudanças nas estruturas organizacionais, este tipo de gestão requer

²¹ Fenômeno conhecido como “fracasso escolar”: persistente de altas taxas de evasão e repetência. As vagas praticamente correspondiam à demanda da população em idade regular, porém as altas taxas de repetência e evasão nas séries iniciais não permitiam o ingresso de novos alunos. Por tais razões, a absorção de maior contingente pela escola pública passa a ser o problema de ordem temporal, ou seja, por uma questão de tempo alguns alunos que não conseguem provar seu rendimento dentro dos critérios estabelecidos pelos sistemas de avaliação impedem que novatos se insiram na escola. (FERREIRA, 2008, p. 96)

mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional; e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. “Ela precisa estar além dos padrões vigentes, comunitários desenvolvidos pelas organizações burocráticas”.

A este respeito, Ferreira (2008, p. 305) afirma que a gestão democrática é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial.

Neste contexto, observa-se que uma prática de gestão democrática compreende romper de fato com o modelo tradicional de gestão focado na burocracia e autoridade. A gestão democrática deve possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo educativo, focando na melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos, inclusive daqueles que estão matriculados em escolas indígenas e possuem algum tipo de deficiência.

Porém, cabe destacar que essa participação não deve resumir a compartilhização da gestão pelos sistemas de ensino e escolas públicas. Ferreira (2008, p. 304) salienta que:

[...] ao possibilitar a efetiva participação de todos – participação cidadã – na construção e gestão do projeto de trabalho que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita, também, a auto-formação de todos os envolvidos pela “leitura”, interpretação, debate e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e, conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar.

Neste contexto, observa-se que a gestão educacional é de fato democrática quando possibilita um caráter formador de cidadania, sendo incontestável sua importância enquanto recurso de participação humana e de formação para a cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FERREIRA, 2008).

A gestão educacional entendida como gestão democrática se impõe como crítica às anteriores, versões, ancoradas nos princípios de autoritarismo. Ela passa a ser um espaço crítico onde decisões são pensadas e tomadas conjuntamente, porém, isto implica uma participação consciente dos destinos políticos que se quer para a escola. A escolha do princípio de gestão democrática vem romper com as idéias e valores de determinadas práticas educativas e sociais do paradigma anteriormente estabelecido pela organização educacional. Esse novo paradigma tem como desafio superar as formas estritamente racionais e técnicas do antigo paradigma educacional.

O novo paradigma emergente resultante da gestão democrática vem expressar e possibilitar a vontade de participação da comunidade escolar envolvida, porque estar presente permite ao sujeito ser parceiro das decisões, tal fato pode ser alcançado pelos conselhos, os

quais com essas características tornam-se uma forma de democratização do Estado.

Essa participação na gestão da educação, segundo Barroso (1995), implica a ativação de zonas de negociação entre diferentes categorias de autores e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes, o seu objetivo não é, necessariamente, gerar consensos, mas sim permitir a formalização de processo de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes.

No entanto, Cury (2003, p.55) informa que a gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas. “Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença no momento de elaboração.”. Quando tal feito for alcançado, podemos nos certificar de que a democratização da educação foi conquistada.

Após o exposto, acredita-se que a gestão democrática deve ser compreendida não apenas como um novo paradigma a ser atingido, mas também como um objetivo que deve ser alcançado e aperfeiçoado, além de caracterizar-se como prática cotidiana nos ambientes educacionais.

Assim, Gestão Democrática, segundo Bordignon e Gracindo (2008, p. 165), é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. A gestão da escola e do município, por sua natureza, é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados. Dessa forma, estudar as ações da gestão municipal e da gestão escolar para a garantia do direito à educação e à inclusão de pessoas indígenas com deficiência visual, torna-se necessário para compreender os impasses e o compromisso que as políticas públicas vêm assumindo com a comunidade Guarani e Kaiowá.

1.3.2 Gestão municipal: descentralização e distribuição de responsabilidades

Para estudar as mudanças ocorridas na educação brasileira, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, não tem como não se remeter à discussão do expressivo papel das instâncias municipais relacionando-a aos princípios da descentralização, da democratização e da participação na educação. Este novo papel estabelecido aos municípios tem contribuído para a reorganização das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino em nível local.

Estudar a gestão educacional a partir desse período significa também estudar o

processo de redistribuição das responsabilidades estabelecidas aos municípios e sua relação com a oferta dos serviços educacionais.

O processo de descentralização política administrativa dos sistemas de ensino brasileiro tem a municipalização como uma de suas formas de realização, porém essa não é uma discussão recente na história da educação brasileira. Estudo de Cunha (2007) aponta que:

A descentralização político-administrativa do sistema de ensino no Brasil inicia antes da República. O Ato Adicional de 1834, editado no Segundo Império marca a primeira medida governamental voltada à descentralização do ensino no país, quando o governo central delega às assembleias provinciais o poder de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Inicia-se, assim, o dualismo dos sistemas de ensino em cada província: o geral e o local. No período republicano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932, posicionava de forma explícita a favor da descentralização, sendo que algumas idéias neste sentido já foram incorporadas na Constituição de 1934.

Com relação à legislação brasileira a partir das décadas de 1970, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 5.692 de 1971 (LDB/71), aparecem indícios do processo de descentralização político administrativo e municipalização da educação. No Art. 58 em Parágrafo Único desta legislação, ficou estabelecido “[...] à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.” Observa-se que na LDB/71 apareceu a proposta de descentralizar a educação para outras instâncias, neste caso a proposta era de passar o ensino fundamental para os municípios.

Entretanto, na Constituição Federal de 1988 (C.F/1988) definiu-se minuciosamente o processo de descentralização entre os entes federativos. Isso ocorreu devido ao contexto em que foi elaborada a C.F/1988. A elaboração do texto constitucional sofreu influência do federalismo, o qual resulta em uma forma inovadora de lidar com a organização político territorial do poder, “[...] na qual há um compartilhamento matricial da soberania e não primacial, mantendo-se a estrutura nacional” (ELZAR, 1987 apud ABRUCIO, 2005).

No caso brasileiro, Costa (2007, p. 211) afirma que a estrutura federativa, descentralizou o poder em estados centralizados, ou seja, a separação de poderes em níveis estadual e municipal e, aos quais, a Constituição garante pelo menos em princípio, plena autonomia política frente à União.

Neste contexto, é interessante destacar que o Brasil é um dos únicos estados federais a incluir os municípios como membros permanentes e com autonomia legislativa e tributária

definidas pela C.F/1988, especificado nos artigos 29 e 30 (COSTA, 2007, p. 215). Enfatiza-se que com a autonomia ampliada referente aos aspectos político, administrativo e financeiro confere aos municípios o poder de elaborar sua lei orgânica.

Na C.F/1988, no capítulo referente à educação, o processo de descentralização e municipalização do ensino foi tratado especificamente no Art. 211, onde ficou estabelecido que a “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” Assim, para organizar os sistemas de ensino, a proposta era que os Estados e os Municípios definissem formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório em regime de colaboração.

Desse modo, coube aos municípios atuarem prioritariamente no âmbito do ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os estados atuariam prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Apesar da C.F/1988 estabelecer a descentralização da educação e impulsionar a municipalização, a partir de 1996, com aprovação da Lei nº 9424 de 1996, (dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF) é que o processo de descentralização do ensino tornou-se, a princípio, viável aos municípios.

No artigo 2º desta legislação ficou estabelecido que os “[...] recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério”. Dessa forma, ficou assegurada que a distribuição de recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seria entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, de acordo com o número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino.

Neste contexto, Abrucio (2005, p. 60) menciona que o Fundef impulsionou uma municipalização mais planejada e colaborativa entre as instâncias governamentais. De tal modo, os resultados do Fundef apontaram um crescimento tanto no número de alunos matriculados como da municipalização do ensino fundamental. Como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2. Matrícula por dependência administrativa

Unidade da Federação	Matrícula por dependência administrativa							
	Ano	Educação Infantil – Pré-escola				Ensino Fundamental		
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Federal	Estadual	Municipal
Brasil	1991	15.058	872.730	1.711.032	1.029.465	95.536	16.716.816	8.773.360
	2000	1.247	335.682	2.995.244	1.089.159	27.810	15.806.726	16.694.115
	2009	2.454	76.971	4.909.091	1.774.115	25.005	10.572.496	17.329.607
Centro-Oeste	1991	539	70.644	44.731	60.524	5.603	1.431.403	462.157
	2000	40	48.975	112.975	81.662	2.530	1.478.138	879.204
	2009	89	36.708	259.184	121.468	2.807	998.226	969.628
M. G. do Sul	1991	249	11.296	12.258	11.872	1.549	243.874	114.837
	2000	---	2.023	31.530	12.664	550	220.951	198.676
	2009	---	346	67.223	17.155	628	148.506	232.506

Fonte: MEC/INEP/DEED

De acordo com os dados do INEP, na região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul, o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental sob responsabilidade dos municípios aumentou em mais de 100% no decorrer das últimas duas décadas, enquanto que nas outras dependências administrativa (Federal e Estadual) houve uma diminuição deste número.

Assim, é observado que o Ensino Fundamental e a Educação Infantil sofreram fortes impactos do processo de municipalização do ensino, tal fato pode ter ocorrido devido à redistribuição de verbas entre os estados aos seus respectivos municípios, pois dessa forma, o processo de municipalização tornou-se realizável nas prefeituras, já que, a princípio, os municípios teriam condições de custear seu sistema de ensino.

Neste sentido, a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 1996 (LDB/96), no capítulo destinado à Organização da Educação Nacional, tratou de forma específica e detalhada do processo de descentralização do ensino e definiu o papel de cada ente federativo. Dessa forma, ficou estabelecido que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão se organizar, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino (Art. 8).

Nesta legislação, com relação à descentralização e municipalização do ensino ficou estabelecido aos municípios no Art. 11:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Observa-se que a LDB/96 trouxe avanços significativos quando comparada com as outras legislações, pois expressou os princípios norteadores para a gestão do sistema municipal de educação.

No Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001 – PNE/2001), no que se refere à gestão educacional, na primeira diretriz é indicado que a gestão deve “Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vista a uma ação coordenada entre os entes federativos, compartilhando responsabilidades a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE”. Neste contexto, é observada a existência de determinações legais que favorecem a descentralização e municipalização do ensino.

Porém, Sander (1995, p. 144) informa que:

Na prática, em geral, a descentralização toma a forma de transferência das redes de escolas de uma jurisdição hierárquica superior à outra, digamos da Nação a uma região, da Nação aos estados ou províncias, dos estados aos municípios e destes aos distritos.

Este mesmo autor enfatiza ainda que a verdadeira descentralização só ocorrerá quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instalar na escola, ou seja, a escola torna-se parte do eixo central do processo educacional. (p.148).

A este respeito, Dourado (2007, p. 938) ressalta que diversas análises enfatizam que no Brasil houve a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. Ou seja:

[...] o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica.

Estudo realizado por Borghi (2000) sobre a descentralização do ensino via município diz que vários autores têm demonstrado que a implementação da municipalização no Brasil é dificultada em razão da inexperiência e incompetência do poder municipal para gerir a educação; da falta de recursos financeiros e humanos, notadamente, nos municípios mais pobres; da transposição do tradicional autoritarismo central para o nível municipal; da política de troca de favores e clientelismo, dentre outros. Fato este também observado nas escolas indígenas de Dourados e região, as quais em muitos casos são coordenadas por professores não indígenas indicados pelos gestores municipais em troca de favores políticos.

Ao refletir sobre as discussões direcionadas à descentralização e municipalização da gestão do ensino, cabe destacar que essa descentralização, quando bem administrada, possibilita uma maior interação entre a educação e sociedade, quer dizer, aumenta a proximidade entre o sistema de ensino com seus principais atores (professores, alunos, gestores) e a comunidade local.

Após o exposto, cabe entender a formação dos sistemas municipais de ensino. Ou seja, no Brasil os sistemas municipais de ensino são formados pelas instituições de educação infantil (públicas e privadas), ensino fundamental e ensino médio²², e pelos órgãos municipais de educação. Sendo que estes devem integrar-se às políticas e planos educacionais da União e dos seus respectivos estados.

É competência ainda dos sistemas municipais de educação, o desempenho de ações como: baixar normas complementares para o seu âmbito de atuação; autorizar, credenciar e supervisionar suas escolas.

Bordignon e Gracindo (2008, p.149) informam que a gestão do sistema municipal de ensino constitui-se como um processo de articulação para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola das instituições escolares de sua jurisdição. Sendo que este processo se fundamenta e é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e sociedade.

No entanto, Hora (2007, p. 09) destaca que a gestão dos sistemas de ensino e de suas escolas deve “[...] administrar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação que se deseja, expresso por sua proposta educacional e orientado por um paradigma de homem e sociedade”.

²² Será permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB/1996)

Esta autora ainda enfatiza que tal proposta deve estar presente tanto no plano Municipal de Educação, como no Projeto Político Pedagógico da escola, pois indicará a cidadania que será construída, estabelece a finalidade do sistema e caracteriza a especificidade da organização escolar, identificado por espaços abertos nas diretrizes oficiais.

Ao analisar os objetivos da gestão do sistema municipal, destaca-se com sendo um dos principais, a coordenação e construção do Plano Municipal de Educação, visando à superação do modelo burocrático, além de possibilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões e no cumprimento de finalidades e objetivos educacionais (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 159).

Observa-se que a gestão educacional deve privilegiar a administração na direção de práticas democráticas e menos burocráticas, de modo que a participação de todos aqueles envolvidos na elaboração do plano municipal de educação, bem como no projeto político pedagógico estejam assegurados no cotidiano escolar.

Com essa proposta de democratização do ensino, ficou estabelecido à gestão municipal superar a concentração do poder focado no executivo municipal. Ou seja, as discussões referentes à educação devem ser ampliadas e compartilhadas com o maior número de atores sociais envolvidos presentes no município e, conseqüentemente, na comunidade escolar.

Neste contexto, Bordignon e Gracindo (2008, p. 159) argumentam:

A gestão do sistema municipal de ensino requer um enfoque que implique trabalhar decisões a respeito do rumo futuro e se fundamente na finalidade da escola e nos limites e possibilidades presente. Para isso, trabalha visualizando o presente e futuro, identificando as forças, valores, surpresas e incertezas e a ação dos atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso. (p.159)

Assim, ao elaborar o Plano Municipal de Educação, os municípios devem organizar um amplo debate, no qual as práticas que enfatizam os processos democráticos e participativos estejam presentes para a elaboração e planejamento da educação municipal.

1.3.3 Gestão escolar

A revisão bibliográfica nos permite observar a razão pela qual, a partir da década de 1980, a função social da escola vem se adequando conforme o contexto social de cada período

histórico. De acordo com as novas demandas que se colocam para a escola, o seu papel acaba sendo redefinido para atender as novas necessidades emergentes.

Verifica-se, desde o final da década de 1980, uma alteração significativa do papel do Estado-nação nos processos decisórios da política e da gestão da educação pública. De modo geral, pode-se dizer que essas alterações caminham no sentido da descentralização política, resultado da transferência de responsabilidade de nível nacional para os estados, de estados para os municípios e destes para a escola, ou seja, a gestão da escola passa a ser reconhecida como o lugar central da gestão e a comunidade escolar como uma parceira essencial na tomada de decisões.

Entre estes e outros fatores, observa-se que a escola, em nível local, atualmente ganha destaque no cenário das políticas educacionais, percebe-se por que o novo papel da escola a coloca no centro do processo educativo, em que no seu interior é assegurada a autonomia administrativa, pautada na tomada de decisões coletivas pela busca de solução dos problemas que a escola pública brasileira tem enfrentado recentemente. O que não se torna diferente no contexto da educação escolar indígena, pois atualmente com essa autonomia das escolas a escola indígena diferenciada procura se organizar com a contribuição de todos os segmentos escolares para conduzirem da melhor forma a educação escolar indígena pautada nas necessidades de sua comunidade.

Na LDB/1996 a questão da autonomia escolar é tratada no Art. 15, em que ficou estabelecido o seguinte: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”. Nesta mesma legislação ficou definido como papel da escola:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
(Art. 12)

Com relação à sua forma de gestão, assegurou-se à escola a gestão democrática, em que foram estabelecidos dois princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (Art. 14).

De tal modo, recentemente, a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a

organização e gestão das escolas, tem sido cada vez mais assumida como uma condição imprescindível ao processo de desenvolvimento e melhoria da qualidade das escolas públicas. Ao analisar as finalidades da gestão escolar, verifica-se que uma delas resulta em administrar em diferentes níveis a elaboração e o acompanhamento do projeto político pedagógico e da qualidade da educação que se almeja, bem como a cidadania que se pretende alcançar.

Por este caminho, Bordignon e Gracindo (2008) relatam que a gestão das escolas tem como principal objetivo coordenar a construção do projeto político pedagógico, superando o modelo burocrático que situa o diretor da escola apenas como gerenciador de rotinas e recursos. Assim, a gestão enfatiza a liderança na direção da finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos.

Esses mesmo autores apontam ainda que a gestão democrática da escola consiste na mediação das relações intersubjetivas,

[...] compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósito; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromisso; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social. (BORDIGNON; GRACINDO, p. 163).

Desse modo, definir objetivos, diretrizes, estratégias de ação torna-se tarefa coletiva, em que a participação de todos os envolvidos na gestão educacional significa caminhar na direção de uma gestão mais democrática e pautada na cidadania.

No que se refere ao papel da escola e sua articulação com a gestão democrática, Dourado (1998, p.79) adverte que a escola deve cumprir sua função social, ou seja, cumprir seu papel político-institucional. O autor afirma ainda que a gestão democrática seja um processo de aprendizado e de luta política que não se reduz aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de “[...] criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático”.

Este modelo de gestão pautada na participação de todos os segmentos da comunidade escolar (indígena, do campo, quilombola, urbana) contribui para construção da escola inclusiva, pois por meio de ações alicerçadas na comunidade escolar, onde a escola está inserida é que se pode atender e reorganizar as exigências dessa nova realidade emergente, a qual se qualifica como inclusiva.

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Discutir a deficiência visual entre a população indígena é uma tarefa complexa. Stuart Hall (2006) alerta-nos que ao tratar das origens das desvantagens deveria se levar em conta a interdependência do biológico e da diferenciação cultural. Teria que “tratar da dupla demanda política que advém da interação entre as desigualdades e injustiças gritantes provenientes da falta de igualdade concreta e a exclusão decorrentes da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença” (HALL, 2006, p.78).

Neste capítulo são apresentados a construção do percurso epistemológico e metodológico, os procedimentos para coleta de dados, os momentos, as etapas da pesquisa, os instrumentos de avaliação e os recursos utilizados. Assim sendo, a descrição do universo da pesquisa e as formas de interação e comunicação utilizadas tornou-se essencial não apenas para obter informações sobre a deficiência visual, mas, sobretudo, para a compreensão do processo de construção dos procedimentos e da direção ética tomada durante a pesquisa.

2.1 Demanda dos professores indígenas

Nesse percurso, a aproximação com a comunidade a ser estudada foi progressiva. Na disciplina Fundamentos de Educação Especial no Curso *Teko Arandu*²³, da Faculdade de

²³ Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (viver com sabedoria) situa-se na Universidade Federal da Grande Dourados, aliada com a Universidade Dom Bosco e vários parceiros municipais (secretarias de educação), a Secretaria Estadual de Educação (SED), FUNAI e outros parceiros. O curso tem por objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino

Educação da UFGD, do qual participei como colaboradora, foi discutida a questão da detecção de deficiências entre escolares indígenas e houve a solicitação dos acadêmicos no sentido de orientá-los sobre as formas de como identificar as diferentes deficiências e avaliar as necessidades educacionais das crianças que estavam chegando às escolas indígenas. Para tanto, foi elaborada pela Coordenadora da pesquisa uma comunicação à FUNAI encaminhada pela Direção da Faculdade de Educação sobre as avaliações a serem realizadas nas aldeias indígenas da Região da Grande Dourados.

Como forma de atender a essa demanda da comunidade indígena, surgiu o Projeto de Pesquisa “Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados - MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, (sob a coordenação da professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno), o qual deu origem a esta pesquisa. O projeto foi financiado pelo PROESP/CAPES em 2009, o que possibilitou recursos para os deslocamentos às aldeias e recursos para pagamento de médicos especialistas que avaliaram posteriormente os escolares com deficiência.

Para ampliar o contato e conhecer, a cultura escolar, as dúvidas e preocupações dos professores indígenas quanto ao desempenho escolar de seus alunos com deficiência visual, comecei a assistir às aulas de Fundamentos de Educação Especial, ministradas pela professora coordenadora do projeto de pesquisa, e colaborei como assistente nas suas aulas. Foram momentos de grande aprendizado, pois convivemos com alguns líderes indígenas, coordenadores pedagógicos e professores acadêmicos do curso, professores mais experientes e com jovens professores; e, por fim, com rezadores (líderes espirituais e curandeiros) que participaram das aulas nos últimos anos.

Os coordenadores pedagógicos e professores indígenas, alunos do curso *Teko-Arandu*, realizaram a nossa iniciação e introdução nas comunidades indígenas. Alguns, além de professores, são agentes de saúde na comunidade, o que facilitou a detecção de crianças e jovens cegos que estão fora do sistema escolar.

Essa familiarização prévia com o contexto sócio-cultural e educacional deu maior segurança para as observações e trabalho de campo nas aldeias mais distantes. Realizou-se em

intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades Guarani e Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena. (PROJETO *TEKO ARANDU*, 2006)

cada aldeia, uma orientação para a Triagem ocular, para que os professores aprendessem as técnicas de avaliação e triagem ocular dos escolares .

Nessas oficinas de vivências, os professores indígenas solicitaram que fossem também avaliados, pois a grande maioria não tinha tido a oportunidade de realizar tal avaliação. Essa experiência pode ser denominada, conforme Morin (1986), de “transdisciplinar e transcultural, em que não há um local cultural privilegiado donde seja possível julgar as outras culturas”. Assim, pudemos compreender a interdependência de todos os aspectos da realidade e que as necessidades dos alunos e seus professores poderiam orientar o rumo da pesquisa de campo.

2.2 A construção do percurso epistemológico e metodológico

Optou-se, neste estudo, pela abordagem sócio-cultural de Bronfenbrenner para discutir as avaliações e as necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e a articulação dos sistemas familiar, escolar e político responsáveis pelo desenvolvimento humano numa perspectiva ecológica.

Segundo Bronfenbrenner (1996) a ecologia do desenvolvimento humano envolve estudos científicos da acomodação progressiva, mútua, entre o ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive; conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. Os ambientes são estruturados, conforme o autor, da seguinte forma: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

O microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelas pessoas em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos. O microssistema se refere aos ambientes em que a pessoa convive mais diretamente, como a família, a escola ou o ambiente de trabalho.

Bronfenbrenner (1996, p. 21) define mesossistema como a inter-relação entre dois ou mais ambientes, dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. No caso das crianças, pode-se citar as relações em casa, na escola, na vizinhança. O mesossistema é considerado pelo autor como um sistema de microssistema, o qual é ampliado sempre que a

pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente.

Essa transição das crianças de um para vários microssistemas abrange o conhecimento e participação em diferentes ambientes que possibilita exercitar papéis específicos e diversas relações, ou seja, este processo de socialização promove o seu desenvolvimento.

O exossistema é definido por Bronfenbrenner (1996, p. 183) como “[...] consistindo em um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, onde ocorrem eventos que afetam ou são afetados por aquilo que acontece naquele ambiente”.

Observa-se que, apesar da pessoa em desenvolvimento não se encontrar presente nestes ambientes, as relações que neles existem afetam o seu desenvolvimento, como exemplo pode-se citar as decisões tomadas pela direção da escola, projetos de governo municipal, as relações de seus pais no ambiente de trabalho, a rede de amigos dos pais.

Bronfenbrenner (1996, p.197) informa que o macrossistema se refere à “[...] consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micro-, meso- e exossistema constituintes, assim como a qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a esta consistência”. Dessa forma, observa-se que o macrossistema abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do desenvolvimento.

Buscou-se também no pensamento complexo de Edgar Morin (O Método II, 1991, p.14) subsídios para entender a complexidade do real na construção do conhecimento multidimensional, isto é, uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações biológica, cultural, social e histórica que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento.

Pensar a ciência a partir do pensamento complexo de Morin significa pensar numa ciência que procura a junção, a articulação dos fragmentos resultantes da ciência simplista e despedaçada pelos cortes entre as diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, nesta pesquisa buscou-se articular informações e conhecimentos das áreas da saúde, educação e educação escolar indígena.

Neste contexto, a complexidade é definida pelo autor como *complexus* do latim, significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias ou coisas interdependentes, ou seja, que apresenta ligações entre si. Logo, o todo é uma

unidade complexa. E o todo não se reduz mera soma de elementos que constitui as partes, é mais do que isto, pois cada parte apresenta uma especificidade, em contato com as outras, modificam-se também as partes e o todo.

O autor nos coloca também que a parte está no todo e o todo está na parte, ou seja, o indivíduo não está somente dentro da sociedade, a sociedade enquanto todo está também no indivíduo. “Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, em que vamos da parte para o todo e do todo para a parte” (princípio holográfico). (MORIN, 2007, p. 182).

Com relação ao indivíduo, o pensamento complexo pensa-o como impar e singular na sua anatomia, fisiologia, comportamento, inteligência. Mas, considera que muitas vezes apresenta semelhanças étnicas, raciais, sociais e culturais, porém sua individualidade é que o distingue dos demais indivíduos.

É por esse caminho que se pretende neste estudo identificar as necessidades específicas e educacionais especiais de escolares indígenas com deficiência visual: buscar compreender suas possibilidades, dificuldades de interação com o meio, as adaptações necessárias para que possam atuar de forma independente e autônoma no meio escolar. Para tanto, torna-se premente um diálogo entre, as ciências da saúde (oftalmologia), ciências da educação (Educação Especial e gestão escolar), ciências políticas e antropologia.

Esta articulação entre as diversas áreas da ciência, pressuposto do pensamento complexo, vem contribuir para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que sem esta articulação o saber científico aqui ficaria prejudicado. Neste sentido, Morin (2007, p.188) informa que pensamento complexo é o de estar junto, formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. “Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar uma unidade complexa, mas a diversidade do complexo não destrói a variedade da diversidade das complexidades que o teceram.”

Petraglia (1998) relata, que para Morin, a ciência que liberta não pode aprisionar, isto é, as potencialidades devem ser benéficas e não destruidoras, para isso é preciso que se instaure o diálogo crítico e reflexivo das inter-relações entre ciência, sociologia, técnica e política. E, dessa relação, surge a necessidade de refletir sobre nós mesmos e nossa participação no universo sócio-cultural.

Em sua obra, O Método II, Morin destaca que o pensamento complexo não pode ser linear, entretanto, sua dificuldade é ter que enfrentar a incerteza e a contradição e, ao mesmo

tempo ter que contribuir com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmos (MORIN apud PETREGLIA, 1998, p.47).

Com relação ao saber científico, Morin (1992) informa que este necessita de objetividade, na busca da verdade e também deve possuir um método próprio, responsável pelo cumprimento de um plano para observação e verificação de qualquer matéria. Entretanto, esse caráter objetivo da ciência que corresponde aos dados e variáveis coletados, traz consigo uma gama irrestrita de pensamentos, de teorias e paradigmas que nos remete para a reflexão bio-antropológica do conhecimento, bem como para a reflexão das teorias nos aspectos culturais, sociais e históricos. (MORIN, 1992, p.25-33).

2.3 Procedimentos, etapas e materiais

Na pesquisa científica, como orienta Morin (2007), as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis da realidade. Nesse sentido, numa investigação “[...] é impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas práticas” (GONZÁLES REY, 2005, p.6). Para dar conta dessa complexidade, tivemos que lançar mão de procedimentos de pesquisa quantitativa para o estudo da incidência e casuística da deficiência visual entre escolares indígenas e da pesquisa qualitativa para o estudo dos documentos, das ações e estratégias de gestão do sistema municipal e escolar. Nesse processo de aprofundamento da construção teórica, abre-se um espaço de inteligibilidade, que conforme Gonzáles Rey tem uma profunda significação epistemológica, pois confere valor ao conhecimento não apenas por correspondência linear e imediata com o real, mas por gerar novas zonas de sentido e de ação sobre a realidade.

Antes de iniciar o mapeamento da deficiência entre escolares indígena, o primeiro procedimento desta pesquisa constituiu-se na oficialização da pesquisa mediante o comitê de ética da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Assim, foi enviado o projeto de pesquisa ao comitê de ética da UFGD e um ofício via direção da Faculdade de Educação (FAED/UFGD) à FUNAI, para solicitar autorização para entrada nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados.

Todas as etapas da pesquisa foram avisadas às Secretarias Municipais de Educação, as quais são responsáveis pela identificação das deficiências, avaliações das necessidades educacionais especiais e os encaminhamentos médicos que foram necessários. Por isso, envolvemos a gestão da Educação Especial nas diferentes etapas da pesquisa.

2.3.1 Procedimentos e etapas para o desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em diferentes momentos durante o trabalho de campo, com três etapas distintas: a primeira referente ao processo de mapeamento e identificação de escolares indígenas com deficiência visual; a segunda relativa à avaliação das necessidades educacionais especiais e implicações para o processo de aprendizagem; a terceira referente à gestão escolar e municipal.

1ª Etapa: Mapeamento e identificação da deficiência visual:

Para realizar o mapeamento e a identificação de escolares indígenas com deficiência visual foi feito um levantamento prévio sobre: o número de aldeias indígenas da Região da Grande Dourados e suas respectivas cidades; levantamento do número de crianças matriculadas nas escolas indígenas; a distância a ser percorrida até chegar às aldeias, partindo como ponto inicial a cidade Dourados e as condições das estradas. Tal procedimento foi realizado para delimitar as escolas indígenas, suas respectivas cidades e as estratégias que seriam desenvolvidas no decorrer da pesquisa de campo.

Na tabela a seguir pode ser visualizada a distância percorrida para se chegar às aldeias:

Tabela 3. Distância percorrida até as aldeias indígenas

Origem	Destino	Distância de Dourados até as aldeias		Quantidade de Km	TOTAL (ida e volta)	
		Origem	Destino (Aldeia)			
Dourados	Dourados	---	Centro de Dourados	Jaquapiru	8 km	16 km
				Bororó		15 km
	Caarapó	56 km	Caarapó	Te' yikue	18 km	148 km
	Douradina	33 km	Douradina	Panambi	9 km	84 km
	Maracaju	91 km	Maracaju	Sucuri'y	16 km	214 km
	Ponta Porá	113 km	Ponta Porá	-Kokue'i	30 km	546 km
				-Lima Campo	130 km	
	Amambaí			- Jaguarí	- 52 km	432 km
				- Limão		

	135 km	Amambaí	Verde	- 15 km	
			- Amambaí	- 15 km	
Bela Vista	208 km	Bela Vista	Pirakua	50 km	516 km
Japorã	241 km	Japorã	Porto Lindo	50 km	582 km
Paranhos			-Potrero Guassu	- 12 km	926 km
	243 km	Paranhos	-Pirajuí	- 30 km	
			-Arroio Cora	- 50 km	
			-	- 58 km	
			Paraguassu	- 70 km	
			-Sete Serros		
Eldorado	223 km	Eldorado	Serrito	45 km	536 km
Antonio João	147 km	Antonio João	Campeste	15 km	324 km
TOTAL DE KM					4354 km

Fonte: FUNASA

Depois de delimitadas as cidades e as escolas indígenas para realizar o mapeamento e identificação dos escolares com deficiência visual, iniciaram-se as oficinas para os professores das escolas indígenas. O objetivo dessas oficinas era possibilitar aquisição de conhecimento relativo à identificação das deficiências, sintomas e sinais de problemas oculares e procedimentos para a aplicação do teste de acuidade visual (Escala Optométrica de Snellen ou teste do “E”).

As oficinas foram ofertadas em dois períodos aos professores das escolas indígenas nas cidades de Dourados, Caarapó, Douradina. Assim, as oficinas foram ministradas pela orientadora deste estudo com o auxílio de sua orientada. Nesta etapa, a interação com os coordenadores pedagógicos e professores foi imprescindível, pois eles sentiram-se a vontade para expor suas angústias, seus anseios e suas dificuldades para com o trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

Escolha, elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação

Este momento resultou na elaboração de dois Protocolos²⁴. O primeiro, destinado à identificação da deficiência visual e de problemas refração ocular com base nas especificidades da população indígena. Este Protocolo teve por objetivos coletar dados pessoais, escolares, e dados referentes à função visual: a acuidade visual, sinais e sintomas de problemas visuais. O segundo resultou num pequeno manual de orientação aos professores para realizarem a triagem ocular de escolares. E houve também a socialização de conhecimento referente à aplicação da Escala Optométrica de Snellen ou teste do “E”, a mais utilizada entre escolares no Brasil.

Para realizar a triagem houve a necessidade de elaborar Kits para a avaliação. Neste caso, montou-se um pequeno Kit contendo: 5 Tabelas de Snellen, 2 optotipos de cartolina preta para oclusão, lápis preto, substituição da fita métrica por barbante contendo diferentes medidas: 6, 4 e 2 metros; pasta plástica com os protocolos de avaliação. Cabe pontuar que estes kits foram distribuídos às escolas indígenas no decorrer das oficinas. .

Para as escolas que não participaram das oficinas²⁵ e não receberam os kits, foi distribuído aos professores o manual com os procedimentos para a aplicação do teste de acuidade visual. Em seguida foi sugerido que cada professor aplicasse o teste nos demais colegas, para que pudessem praticar, porque foram distribuídas, a cada escola, cinco tabelas (Escala Optométrica de Snellen ou teste do “E”) para que cada professor aplicasse o teste nos seus respectivos alunos. Também foram distribuídas as fichas para a identificação da deficiência visual e problemas de refração, para quando encontrasse algum aluno com problema ocular. Este preencheria a ficha para posteriormente serem reavaliados pela pesquisadora e orientadora deste estudo.

Triagem Ocular

A triagem ocular teve início somente após a oferta das oficinas. Esta atividade contou com a colaboração de alguns professores indígenas.

²⁴ As fichas estão em anexo.

²⁵ Em virtude do curto período para desenvolver a pesquisa não houve tempo de desenvolver as oficinas em algumas escolas, no entanto, foi explicado aos professores os procedimentos para realização do teste de acuidade visual.

Em virtude do grande número de alunos indígenas a serem avaliados, foi sugerido que cada professor aplicasse o teste em suas respectivas salas. Tal fato aconteceu em algumas escolas, porém, nas escolas em que os professores não aplicaram o teste, a pesquisadora e orientadora deste estudo realizaram esta etapa. Nessas escolas a dificuldade encontrada para aplicação foi a comunicação, pois nas aldeias mais distantes os alunos eram falantes apenas da língua Guarani, assim, solicitamos a ajuda de professor indígena bilíngue para fazer a tradução para os alunos e avaliadores.

Quando identificado algum caso de acuidade visual muito reduzida, era anotada na ficha de identificação da deficiência visual para, posteriormente, serem reavaliados pelo teste Lighthouse, etapa esta realizada pela pesquisadora e orientadora deste estudo. Assim, após a avaliação e identificação do problema visual destes alunos, suas fichas foram arquivadas em pastas, por aldeia, para posterior encaminhamento ao oftalmologista.

Avaliação Oftalmológica Geral e Especializada em Baixa Visão

Após a coleta dos dados da Triage e levantamento dos escolares que necessitavam de consulta oftalmológica, entramos em contato com as Secretarias de Educação dos municípios de Dourados, Douradina, Caarapó, Amambai, Paranhos, Eldorado, Japorã e Ponta Porã e enviamos a lista de alunos que teriam de ser avaliados por oftalmologista. Cabe pontuar que em Mato Grosso do Sul há vários municípios que não dispõem de oftalmologistas.

Esta etapa foi subdividida em dois momentos: avaliação oftalmológica geral e especializada em Baixa Visão. O primeiro, a avaliação oftalmológica geral para diagnóstico clínico e avaliação de refração e orientação para tratamentos.

Cabe pontuar que os dois procedimentos foram realizados de forma voluntária pelos oftalmologistas colaboradores, tendo a orientadora da pesquisa contatado e solicitado via ofício a participação dos mesmos no projeto de pesquisa. Foi solicitada, ainda via ofício, a colaboração da FUNASA e das Prefeituras Municipais para o transporte, dos alunos indígenas e seus responsáveis, para o Hospital onde foram realizadas as avaliações oftalmológicas.

Em virtude da distância a ser percorrida por alguns escolares e das demandas peculiares dessa comunidade: questões de comunicação, adequação ambiental e necessidade

de alimentação, as avaliações foram realizadas no Hospital da Missão Evangélica Caiuá, (conveniada com o SUS), referência na saúde indígena de Dourados e região.

As avaliações oftalmológicas iniciais e as especializadas em baixa visão tiveram a colaboração da equipe de avaliação do projeto e de dois mestrandos membros do Programa de Pós-Graduação da FAED/UFGD e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Assim, a avaliação oftalmológica geral foi realizada conforme ordem de chegada. A pesquisadora informava ao gestor de Educação Especial, ao professor indígena e aos familiares os procedimentos que seriam realizados para eles traduzirem e explicarem para os escolares. Desta forma, os alunos eram organizados em grupos de menores para maiores, sentados em bancos no corredor e tinham ainda a liberdade de circular e correr pelo espaço externo enquanto não realizavam tal avaliação.

Primeiramente, a equipe pedagógica realizava uma reavaliação da função visual: acuidade visual, teste cores e contraste. Os testes utilizados foram: tabela de Snellen, Light House Symbol, utilizados à distância de 6, 5 ou 4 metros conforme a idade da criança. Para os alunos com sinais e sintomas de deficiência visual os testes foram realizados a partir da distância de dois metros. Em seguida esses alunos passaram pela consulta oftalmológica.

Avaliação Oftalmológica Especializada em Baixa Visão

Neste momento ocorreu a avaliação oftalmológica especializada para identificação da baixa visão. Este modelo de avaliação segundo Sampaio e Haddad (2010, p. 45) compreende:

- Diagnóstico e tratamento;
- Reconhecimento das características visuais funcionais;
- Reconhecimento dos aspectos ambientais e sociais;
- Reconhecimento das expectativas e necessidades do indivíduo;
- Prescrição e correção óptica de sua ametropia e de auxílios ópticos, não ópticos e eletrônicos necessário para a baixa visão;
- Orientação a profissionais envolvidos na reabilitação visual do indivíduo com baixa visão;

- Encaminhamento a serviços especializados ou complementares para atendimento das necessidades específicas do indivíduo.

Esta avaliação é realizada por oftalmologistas especializados em baixa visão por meio de exame oftalmológico (exame externos, reflexos pupilares, refratometria, fundoscopia), avaliação das funções visuais (acuidade visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores, campo visual). (SAMPAIO; HADDAD, 2010, p. 45)

Para este estudo, essa avaliação foi realizada pela Professora Maria Aparecida Onuki Haddad da USP, Oftalmologista do Setor de Visão Subnormal do Hospital das Clínicas de São Paulo, Conselheira da Sociedade Brasileira de Baixa Visão, uma vez que o estado de Mato Grosso do Sul não possui oftalmologista especializado em Baixa Visão.

Os procedimentos utilizados tanto para o agendamento das consultas quanto para a realização das avaliações foram os mesmos da avaliação oftalmológica anterior. O que modificou foram os recursos e escalas de avaliação, neste momento, específicas para identificação da Baixa Visão. As escalas e Testes utilizados para acuidade visual foram: Tabela Low Vision (para perto e Longe com letras, números e E), para perto LIGHHOUSE Letters e Teste para Leitura da UNICAMP. Destaca-se que para as crianças pequenas e as não alfabetizadas foram utilizados os Testes LIGHT HOUSE SYMBOL e LVRC Distance visual Acuity Test. As tabelas foram posicionadas a distância maior de 2 metros até 0,8 cm de distância, seguindo os procedimentos anteriormente elaborados. Nesta última etapa vieram 20 crianças indígenas.

Logo depois de identificados os alunos com Baixa Visão pela oftalmologista, iniciou-se a avaliação funcional da visão e das necessidades educacionais especiais dos alunos avaliados.

2º Etapa: Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais.

Para a inclusão de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais é recomendada a adoção de uma avaliação pedagógica especializada para reconhecimento das necessidades específicas dos alunos e para orientação dos professores quanto ao uso de recursos e estratégias para o acesso ao currículo escolar.

As necessidades educacionais especiais são definidas pelo tipo de resposta educativa,

de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno obtenha o sucesso escolar (BRUNO, 2005, p. 31). Assim, o objetivo em avaliar as necessidades educacionais especiais dos alunos indígenas identificados com baixa visão, foi para investigar as formas e condições de aprendizagem, as estratégias, recursos e as modificações do meio, para posteriormente orientar os coordenadores pedagógicos e professores quanto ao uso dos recursos e estratégias necessárias para a inclusão de cada aluno.

Adaptação da Avaliação Funcional da Visão e das Necessidades Educacionais Especiais

Para iniciar a avaliação das necessidades específicas foi necessário adaptar a Avaliação Funcional da Visão e das Necessidades Educacionais Especiais (BRUNO, 2005). O protocolo foi adaptado e simplificado para verificação de itens que correspondessem aos conhecimentos, informações significativas do ponto de vista pedagógico e aspectos culturais da população a ser estudada. Assim, verificou-se: a esfera visual (distância que o educando enxerga objetos, figuras, cores ou letras); visão espacial e campo visual; tamanho de objetos, figuras, letras e números discriminados.

Para avaliar as crianças indígenas identificadas com baixa visão, foi necessário selecionar objetos significativos e que partissem da experiência e da vivência diária dessas crianças. O referencial teórico utilizado para a observação dos aspectos relativos às necessidades específicas e à adaptação do meio foi a perspectiva sócio-cultural de Bronfenbrenner (1996), que orienta a participação de professores e a família no processo de avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação foi realizada por meio do ludodiagnóstico, visto que a ação da criança sobre os objetos e a forma como elas brincam podem revelar seus pontos fortes, suas possibilidades e necessidades de apoio (BRUNO, 2005, p.46).

Os procedimentos de avaliação foram adaptados para a realidade e a cultura da criança indígena. Assim, foram escolhidos alguns brinquedos como: sapos, aranhas, peixes, lagartos, chocalho maracá e bolas para substituir os bonecos, aviões e navios. Para os que apresentavam dificuldades para visão de detalhes e cegueira foram utilizados utensílios de alimentação existentes nas escolas: colher, copo e prato.

Avaliação Funcional da Visão, das Necessidades Específicas e Educacionais Especiais

A avaliação funcional compreende um procedimento de avaliação educacional qualitativa e contínua, por meio da observação informal e natural da criança em todas as situações de vida e nas atividades diárias, desde como se orienta e se locomove, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para realizar tarefas escolares. Tal tipo de avaliação informa sobre o nível de desenvolvimento visual do aluno, o uso funcional da visão residual para atividades educacionais e de vida diária. (BRUNO, 1997, 2005).

Segundo Bruno (2006, p.30), a avaliação funcional pode ser realizada por meio de entrevistas, protocolos de observações, testes e fichas de registros. O foco de atenção não é apenas a criança, mas a escola e a família. Essa abordagem ecológica, fundamentada nos estudos de Tikunoff & Bronfenbrener (1979).

Os instrumentos utilizados para esta avaliação podem ser objetos simples e do cotidiano da criança. Os brinquedos são muito utilizados para realizar a avaliação em crianças, mas alguns aspectos devem ser considerados: cor, textura e tamanho. Já para escolares, são utilizados objetos do cotidiano, jogos, letras e livros disponíveis na sala de aula.

Neste estudo, as avaliações funcionais da visão e das necessidades educacionais específicas dos alunos identificados com baixa visão foram, num primeiro momento, realizadas nas escolas indígenas e reavaliadas no Hospital pela pesquisadora com a supervisão e colaboração da orientadora deste estudo, a qual acompanhou pessoalmente todas as etapas de avaliação.

A avaliação funcional da visão compreendeu observar o comportamento visual do aluno em termos de funções visuais básicas (percepção de luz, movimento, objeto, cores e contrastes); funções viso-motoras (fixação, seguimento visual e coordenação olho-mão) funções viso-perceptivas (discriminação de cores, formas, figuras, letras e números).

A identificação das necessidades específicas de escolares indígenas com baixa visão envolveu identificação da esfera visual (distância de discriminação de cores, objetos, gravuras e obstáculos); identificação do tamanho de gravura, letra e a distância que o aluno consegue ler de perto e longe (atividades na lousa); necessidade de ampliação de letras e textos; verificação do campo visual útil para leitura e escrita de perto e cópia da lousa; o uso da visão para a locomoção, atividades diárias e jogos; modificação dos contrastes e o controle da iluminação para melhor visualização. Observou-se ainda a necessidade de iluminação e adaptação dos recursos pedagógicos.

Após esses procedimentos os professores foram orientados quanto ao atendimento das necessidades específicas e educacionais especiais de cada aluno avaliado.

3ª. Etapa: A escola, O projeto Pedagógico e a gestão escolar

Para a realização dos próximos procedimentos foi necessário delimitar uma cidade devido às distâncias, o tempo disponível para a pesquisa de mestrado e o grande número de aldeias indígenas pouco acessíveis à Região da Grande Dourados. Assim, os critérios de escolha para esta última etapa foram a maior concentração de indígenas e o maior número de escolares indígenas identificados com deficiência visual. A partir desses critérios foi escolhida a cidade de Dourados – MS para a realização do estudo empírico.

Dessa forma, esta etapa foi dividida em dois momentos: o primeiro foi coletar documentos oficiais referentes à educação especial no município de Dourados. O objetivo foi verificar quais as ações desenvolvidas pela gestão municipal para a inclusão no ensino regular de alunos indígenas com deficiência visual. O segundo foi a visita em duas escolas indígenas que possuíam o maior número de alunos com deficiência visual e que passaram pelas avaliações. Dessa forma, coletou-se uma cópia do Projeto Político Pedagógico (em uma o PPP não estava disponível, pois ainda está em construção). O objetivo desta etapa foi investigar se o Projeto Político Pedagógico contempla as necessidades específicas e educacionais especiais e verificar quais as ações desenvolvidas pela gestão municipal e escolar, para a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas indígenas.

Os documentos oficiais elaborados pelo município e o Projeto Político-Pedagógico das escolas foram analisados tendo como modo de coleta de dados a análise documental. Essa análise permite “[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, a simples vista, não se apresenta com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 158-160).

Realizou-se também entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas indígenas. Para esta pesquisa optou-se por entrevista semi-estruturada, pois segundo Manzini (2004) há três tipos de entrevistas: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Para o autor a entrevista semi-estruturada deve ser direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as

informações não sendo fornecidas pelo entrevistado.

Os critérios para seleção das escolas seguiram os seguintes parâmetros: maior número de alunos com deficiência visual e os alunos terem passado pelas avaliações. Assim, a cidade de Dourados preenchia esses requisitos em duas escolas. Participaram das entrevistas dois coordenadores das respectivas escolas, denominadas escola A e escola B.

Este procedimento resultou em dois momentos distintos: o primeiro foi a elaboração do roteiro para a entrevista, desenvolvido na disciplina Metodologia de Pesquisa; teve a análise dos objetivos e adequação das questões à linguagem e à cultura da escola diferenciada indígena, tarefa realizada por juízes do Grupo Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva - GEPEI. O roteiro resultou em 13 questões ancoradas em cinco categorias: Ações para inclusão no P.P.P.; Orientação da gestão escolar para os professores; Atendimento Educacional Especializado; Capacitação de professores; e dificuldades para inclusão.

A realização da entrevista com os coordenadores pedagógicos teve como objetivos conhecer e descrever as ações e estratégias utilizadas pela gestão escolar para garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado e a inclusão educacional no município estudado. Cabe ressaltar que foram explicados os objetivos da entrevista e os colaboradores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com a participação e divulgação dos dados de interesse científico.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada a discussão dos dados em dois momentos: no primeiro serão apresentados os estudos sobre a incidência de problemas oculares e a deficiência visual entre a população escolar indígena, análise quantitativa por meio de gráficos sobre a casuística e tipos de deficiência, amostra das necessidades específicas e educacionais especiais dessa população estudada. Num segundo momento, serão apresentadas as ações da secretaria municipal de Educação Especial e as políticas desenvolvidas pelo município para a inclusão de alunos indígenas com deficiência visual em escolas indígenas; e análise do Projeto Político Pedagógico e das ações práticas no contexto da gestão escolar, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais no contexto da escola indígena.

3.1 Mapeamento da Deficiência Visual

Para investigar o a efetivação do direito à educação e o processo de inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência visual, foi necessário fazer inicialmente um mapeamento para identificar as cidades, aldeias e escolas que continham o maior número de escolares com problemas oculares e deficiência visual. A hipótese levantada, a princípio, de acordo com as informações dos professores indígenas, foi de que esta população necessitava de uma avaliação das funções visuais para a identificação de problemas oculares que poderiam influenciar no processo de aprendizagem, da leitura e escrita, e verificar os possíveis casos de deficiência visual. No decorrer do estudo a hipótese foi confirmada e a realização da triagem ocular foi imprescindível para realizar o mapeamento da deficiência visual a fim de que,

posteriormente, iniciassem os estudos sobre as necessidades específicas e educacionais especiais dessa população.

Para este estudo, a triagem ocular foi realizada em aproximadamente 6000 escolares indígenas, distribuídos em 10 municípios localizados na Região da Grande Dourados, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 4. Número de alunos triados

CIDADE	ESCOLA	TOTAL DE ALUNO S
	Escola A	496
	Escola B	489
	Escola C	400
Dourados	Escola D	1250
	Escola E	854
	Escola F	28
Bela Vista	Escola G	56
Caarapó	Escola H	720
Douradina	Escola I	140
Maracajú	Escola J	56
Eldorado	Escola K	125
	Escola L	350
Japorã	Escola M	240
	Escola N	80
Ponta Porá	Escola O	35
Amambai	Escola P	686
	Escola Q	320
Paranhos	Escola R	140
Antonio João	Escola S	150
TOTAL		6618

Fonte: Escolas Indígenas

Os escolares indígenas participantes do mapeamento estavam cursando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A idade dos participantes encontra-se distribuída na faixa-etária de 6 a 21 anos.

Em virtude da grande maioria desses escolares não terem passado anteriormente por triagem ocular, foram encontrados casos de erro de refração, dos aproximadamente 6000

escolares triados, 210 apresentaram algum tipo de alteração de acuidade visual (erros de refração).

De uma forma geral, os achados da triagem ocular indicam bom desempenho visual na faixa etária estudada. O percentual de 96,5% de escolares apresenta padrões visuais acima da média com acuidade visual de 20/20. De acordo com dados do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (1998), 20% dos escolares apresentam dificuldades visuais. Neste estudo, a triagem ocular entre escolares indígenas revelou que do total de escolares estudados apenas 3,5% apresentavam alterações visuais, ou seja, com relação aos padrões nacionais o percentual de escolares indígenas com algum tipo de erro de refração é menor.

Após a retestagem com instrumentos adequados à baixa visão, foram encontradas 68 pessoas com suspeita de deficiência visual. Destaca-se que duas crianças pequenas avaliadas foram encaminhadas pelo Centrinho da Missão Caiuá. Os demais escolares foram encaminhados para avaliação oftalmológica comum nos seus municípios. Das sessenta e oito pessoas que passaram pelo oftalmologista, oito delas tiveram a prescrição imediata do uso de óculos para correção de refração, e duas foram encaminhadas para cirurgia, este é o caso de uma criança do Centrinho²⁶, a qual tem glaucoma congênito e a outra é uma menina de Amambai que perfurou o olho com um galho.

A tabela abaixo apresenta a amostra das cidades, escolas, número de alunos e a incidência de alteração da acuidade visual e possíveis erros de refração.

Tabela 5. Escolares com alteração de acuidade visual

CIDADE	ESCO LA	NÚME RO DE ALUN OS	ACUIDADE VISUAL	
			0,4 – 0,6	0,7 – 0,8
Dourados	Escola A	496		
	Escola B	489		05
	Escola C	400		
	Escola D	1250	03	03
	Escola E	854	01	02
	Escola	28	02	

²⁶ O Centrinho corresponde a uma ala do hospital Porta da Esperança localizado na Missão Evangélica Caiuá situada na cidade de Dourados. O Centrinho atende crianças indígenas do sul de Mato Grosso do Sul que estão em situação de severa desnutrição.

	F			
Bela Vista	Escola G	56		
Caarapó	Escola H	720	02	
Antonio João	Escola I	150	06	04
Douradina	Escola J	140	01	02
Maracajú	Escola K	56		
Eldorado	Escola L	125		
Japorã	Escola M	350	02	01
	Escola N	240		
	Escola O	80		
Ponta Porá	Escola P	35		03
Amambai	Escola Q	686	03	03
	Escola R	320		
Paranhos	Escola S	140	01	01
TOTAL		6618	21	24

Fonte: Dados do presente estudo

O número de escolares indígenas com possíveis erros de refração, com alteração da acuidade visual entre 0,4 e 0,6 resulta num total 21 escolares. Haddad (2006) e Sampaio (2007) pontuam que esta acuidade visual é significativa e pode dificultar no processo de ensino aprendizagem quando esses erros de refração não são corrigidos. Dados da OMS (2002) revelam que uma das maiores causas que provocam deficiência visual entre a população mundial esta relacionada a não correção dos erros de refração.

Outro fato observado foi que as escolas indígenas do município de Dourados apresentam o maior número de escolares com alteração da acuidade visual. Mas isto pode ter ocorrido devido à soma destas escolas possuir o maior número de escolares indígenas que passaram pela triagem ocular.

3.1.1 Incidência da deficiência visual entre escolares indígenas

Nesta seção serão apresentados os dados referentes à incidência da deficiência visual entre crianças e jovens indígenas. Os resultados fazem parte da avaliação oftalmológica especializada em baixa visão. A tabela a seguir indica a quantidade de escolares e o tipo de deficiência visual encontrada nas escolas indígenas.

Tabela 6. Escolares com deficiência visual

CIDADE	ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS	DEFICIÊNCIA VISUAL	
			Baixa Visão	Cegueira
Dourados	Escola A	496	-	-
	Escola B	489		01
	Escola C	400	02	01
	Escola D	1250	01	-
	Escola E	854	-	-
	Escola F	28		
Bela Vista	Escola G	56	-	-
Caarapó	Escola H	720		
Antonio João	Escola I	150	-	01
Douradina	Escola J	140	-	01
Maracajú	Escola K	56	-	-
Eldorado	Escola L	125	-	-
	Escola M	350	-	-
Japorã	Escola N	240	-	01
	Escola O	80	-	-
Ponta Porá	Escola P	35	-	-
Amambai	Escola Q	686	-	-
	Escola	320	-	-

	R			
Paranhos	Escola	140	01	-
	S			
Alunos que não freqüenta m escolas			03*	04*
TOTAL		6618	07	09

Fonte: Dados do presente estudo

Observa-se que a incidência de deficiência visual entre escolares indígenas é considerada alta quando comparada aos dados da OMS (2004). Segundo pesquisa da OMS, no Brasil, considera-se a estimativa da prevalência de cegueira em 0,062% da população até 15 anos de idade, nos escolares estudados a prevalência ficou em 0,15%.

Dos jovens e crianças identificados com deficiência visual, nas 19 escolas indígenas contempladas com a triagem ocular e com as avaliações oftalmológicas especializadas, foram encontrados 16 casos de deficiência visual, dos quais nove eram cegos e sete possuíam baixa visão. No município de Dourados foram encontrados cinco casos (3 baixa visão, 2 cegos) concentrados em 3 escolas, ou seja, possui 31,25% dos casos de deficiência visual triados. Neste município, os estudos de Brand (1998), Graciano (2004) e Souza (2008) demonstram que as condições de saúde e saneamento básico são precárias, uso de drogas é constante e a gravidez na adolescência está presente no cotidiano desta população. Bruno (2001) informa que estes são fatores de risco para a ocorrência de deficiência visual.

3.1.2 Resultado da avaliação oftalmológica especializada em Baixa Visão

A seguir serão apresentados os dados relativos à identificação da deficiência visual entre crianças e jovens indígenas. Os dados fazem parte dos resultados da avaliação oftalmológica especializada em baixa visão, realizada após a triagem ocular na escola e seguida da avaliação oftalmológica geral. O quadro abaixo indica os municípios de incidência, o tipo de deficiência, a idade, o sexo, os índices de acuidade visual e as causas da perda visual.

Quadro 1- Identificação da deficiência visual entre escolares indígenas

* A pedido da comunidade indígena foram avaliadas crianças e adolescente que não frequentavam a escola.

MUNICÍPIO	TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL	ALUNO ²⁷	CASUÍSTICA	IDADE	SEXO	A.V
Dourados	Baixa visão	Ana	Cicatriz macular	17	Fe m.	O.D: 20/840 O.E: 20/1000
	Baixa visão	Fernanda	Alta miopia e astigmatismo	14	Fe m.	O.D: 20/120 O.E: 20/240
	Baixa visão	Julia	Hipoplasia de nervo óptico	11	Fe m.	O.D: NI O.E: 20/200
	Cegueira	Mariana	-	17	Fe m.	---
	Cegueira	Joni	Distrofia retiniana	12	Ma sc.	OD* NI* OE* 20/200
	Cegueira	Carlos	Nistagmo Atrofia NO	03	Ma sc.	OD PV* OE PL*
Caarapó	Cegueira	Antonio	Glaucoma Congênito	03	Ma sc.	OD PV OE PL
	Cegueira	Pedro	Atrofia ótica-	16	Ma sc.	Não informa
	Cegueira	José	Atrofia óptica	17	Ma sc.	Não informa
Antonio João	Cegueira DI	Sonia	Catarata congênita Descolamento de retina	13	Fe m.	OD PL e PV OE NI
Douradina	Cegueira	André	Trauma ocular	10	Ma sc.	NI
	Cegueira	Denis	Hipoplasia de nervo óptico	08	Ma s.	OD OE PL PV
Japorã						
Rio Brilhante	Baixa visão	Isa	Alteração macular (despigmentação)	10	Fe m.	O.D: 20/80 O.E:

²⁷ Para preservar a identidade das crianças e jovens foram utilizados nomes fictícios.

* OD (olho direito); OE (olho esquerdo); NI (não informa); PL (percepção de luz); PV (percepção de vulto); PC (percepção de contraste)

			o)			20/60
	Baixa visão	Tamires	Distrofia retiniana e lesão macular	03	Fe m.	—
Paranhos	Baixa Visão	Luiz	Atrofia e palidez de nervo óptico.	19	Ma sc.	—
	Baixa visão	Gustavo	Fundo de olho albino.	03	Ma sc.	—

A idade das pessoas diagnosticadas como deficiência visual variou entre 03 a 19 anos com distribuição equitativa entre os sexos masculino (08) casos e (08) feminino. O que chama a atenção é a alta prevalência de cegueira, (09) nove casos de cegueira não diagnosticada para um quantitativo de 16 alunos. Incidência preocupante, pois os dados da OMS para os países em desenvolvimento indicam a prevalência de uma pessoa cega em cada três mil e uma com baixa visão para cada grupo de quinhentas pessoas (BRUNO, 2001).

As patologias de maior prevalência entre a população indígena estudada foram atrofia óptica (06); disfunções retinianas (04); coriorretinite (1); catarata congênita (1); glaucoma (1); trauma ocular (1) e alta miopia com astigmatismo (1). A literatura relata que as principais causas da atrofia óptica podem ser desnutrição da gestante, da criança, anóxia peri-natal, processos infecciosos, substâncias tóxicas: álcool, veneno e drogas em geral. (HADDAD; SAMPAIO, 2010)

3.2 Resultado das Avaliações das Necessidades Específicas e Educacionais Especiais

As necessidades específicas das pessoas com deficiência visual são entendidas aqui como aquelas que dizem respeito às necessidades peculiares de cada um, e podem ser diferentes até entre as mesmas condições visuais e patológicas. Referem-se às necessidades permanentes na vida do sujeito, em diferentes situações: em casa; na escola; na comunidade. (BRUNO, 2007, p.87).

Para a compreensão das necessidades específicas, o diagnóstico oftalmológico especializado tornou-se fundamental para o esclarecimento das possíveis causas, do tipo de perda visual como também para a realização dos encaminhamentos necessários e prescrição de recursos ópticos e ou auxiliares para a compensação da perda visual.

De forma semelhante, a avaliação funcional da visão e das necessidades específicas foi imprescindível para a compreensão de todas as ajudas possíveis para a melhoria da resolução visual, do processo de aprendizagem, da interação, da comunicação, da independência e da qualidade de vida desses alunos.

O protocolo avaliação funcional da visão organizado por Bruno (2005, p.65) mostrou-se útil para compreender as habilidades visuais básicas, viso-motoras e viso-perceptivas dos escolares. A forma de avaliar por meio de atividades lúdicas e atividades naturais do cotidiano foi compatível com o perfil da população investigada. A avaliação das Funções Visuais Básicas (reação à luz, a cores, à forma, a pessoas, a objetos, ao contato visual) e a avaliação do campo visual, foram importantes e necessárias para a compreensão das possibilidades visuais de interação com pessoas e meio, bem como para a modificação do ambiente e arranjo dos materiais que deverão ser utilizados na escola.

A seguir são apresentados os resultados da avaliação das necessidades específicas decorrentes da baixa visão entre escolares indígenas da região da Grande Dourados.

Quadro 2 - Necessidades específicas decorrentes da baixa visão

ALUNO	ESFERA VISUAL	CAMPO VISUAL	CONTRASTE	ILUMINAÇÃO	RECURSOS ÓPTICOS	RECURSOS DE APOIO
Luiz	---	Restrito CVC*	Vermelho preto Branco	Alta iluminação Dirigida	Lupas manuais	EV com alto contraste
Gustavo	40cm	CVE* alterado	Preto Branco Filtro amarelo	Baixa iluminação	Óculos com lentes filtrantes	EV Figuras c/ contrastes
Tamires	08 cm	Prefere CVE	Altos contrastes	Objetos Iluminados	---	EV integração sensorial
Isa	1m	CVP*	Cores fluorescentes	Iluminação Dirigida Boa iluminação natural	---	Ampliação de figuras e letras contrastes
Julia	OE 1m OD 15cm	CVE	Alto contrastes	Boa iluminação natural	---	Ampliação Figuras e letras

* CVC (campo visual central); CVE (Campo visual esquerdo); CVP (Campo visual periférico).

Fernanda	1m Longe P/ perto 30cm	CVE	---	Iluminação natural	Óculos	Ampliação se necessário após os óculos
Ana	Perto 30cm	CVE	Potencializa r Contrastes	Iluminação natural	Óculos 15 dioptrias	---

Portanto, as principais necessidades específicas encontradas na população estudada foram variação da distância de discriminação, objetos, gravuras e obstáculos; compensação do campo visual para locomoção e atividades diárias; modificação do ambiente e materiais pedagógicos quanto a contrastes, tamanho de letras, cores e o controle da iluminação para melhor visualização.

As necessidades educacionais especiais foram observadas na avaliação funcional do aluno e por meio de observação na escola, para que sejam atendidas no contexto da sala de aula. Foram concebidas como o tipo de resposta educativa, de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno obtenha sucesso na aprendizagem (BRUNO, 2005, p. 31).

A avaliação na perspectiva sócio-cultural ecológica, conforme orienta Bronfenbrenner (1996), foi útil porque priorizou as inter-relações das crianças com as pessoas e com o seu ambiente natural. As avaliações ocorreram nas escolas (no microsistema das crianças) preocupando-se com o processo de interação e comunicação na língua indígena (professor intérprete da língua Guarani-kaiowá).

Os resultados das avaliações das necessidades educacionais especiais serão descritos conforme as condições visuais dos educandos avaliados e de acordo com o impacto e as implicações das mesmas no processo de aprendizagem dos escolares indígenas com deficiência visual. Os dados serão organizados e sistematizados de forma a visualizar as possibilidades, as necessidades, os tipos de recursos especiais e os apoios necessários à promoção da aprendizagem dos escolares avaliados.

Quadro 3 - Necessidades educacionais especiais de escolares cegos e com baixa visão

Aluno	CC*	Estratégias	Recursos Tecnológi	Recursos	Adaptação de	Apoios
-------	-----	-------------	-----------------------	----------	-----------------	--------

* CC (Complementação curricular); OM (Atividades de orientação e mobilidade); AVP (Atividades de vida prática); AD (audiodescrição); IP (Intervenção Precoce).

		Didáticas	cos	Especiais	material	
Antonio	IP*RBC	Trabalho em conjunto com a família		Brinquedos Sensoriais Objetos iluminados	Contraste Preto branco	Fisio e fono
Carlos	IP RBC	Trabalho em conjunto com a família		Brinquedos Sensoriais Objetos iluminados	Vermelho preto branco	Fisio e Fono
Denis	Braile OM* AVP*	AD* Adequação das Atividades e avaliação	Computador Leitor tela	Máquina braile Livro falado	Jogos Brinquedos sensoriais	Bengala
Sonia	Braile OM AVP	AD Adequação das Atividades e avaliação	Computador Leitor tela	Máquina braile Livro falado	Jogos, mapas adaptados	Bengala
André	Braile OM AVP	AD Adequação das Atividades avaliação	Computador Leitor tela	Máquina braile Livro falado	Jogos e Mapas adaptados	Bengala
Joni	OM AVP	Comunicação Tátil Adequação das Atividades e avaliação	Computador Leitor tela	Maquina Braile	Jogos e Mapas adaptados	Guia intérprete
Mariana	Braile OM AVP	AD Adequação das Atividades e avaliação	Computador Leitor tela	Máquina braile Livro falado	Jogos e Mapas adaptados	Bengala
José	Braile OM AVP	AD Adequação das Atividades e avaliação	Computador Leitor tela	Livro falado Máquina braile	Jogos adaptados	Bengala
Pedro	Braile OM AVP	AD Adequação das Atividades e	Computador Leitor tela Livro falado	Livro falado Máquina braile	Jogos e adaptados	Bengala

Gustavo	40cm	avaliação Objetos tridimensionais Histórias Figuras s/detalhes c/contrastes	Lupa eletrônica Figuras Futura alfabetização	Filtro amarelo	Jogos infantis adaptados	Porta texto
Tamires	IP RCB*	Trabalho em conjunto com a família		Brinquedos Sensoriais Objetos iluminados	Livros e jogos sensoriais	Bengala
Isa	AVP	Adequação da Atividade e avaliação	Computador Fonte 16	Lupa manual 4D Guia leitura	Texto ampliado Fonte 16	Pautas ampliadas Porta texto
Julia	Uso funcional Da visão AVP	Adequação da Atividade e avaliação	Computador Fonte 18	Lupa manual 6D Guia leitura	Texto ampliado c/contraste	Pautas ampliadas Porta texto
Fernanda	Uso funcional Da visão AVP	Adequação da Atividade e avaliação	Computador Fonte 40	Lupa manual 12 D Guia leitura	Texto ampliado Fonte 40 Contraste	Pautas ampliadas Porta texto
Ana	Uso funcional Da visão AVP	Adaptação da Atividade e avaliação	Computador Fonte 60	Lupa p/ e figuras letras	Livros e jogos sensoriais	Pautas ampliadas; Porta texto
Luiz	Uso funcional da visão Braille	Adequação da Atividade e avaliação	Computador fonte ampliada Fonte 60	Luminária	Figuras e letras alto Contraste Preto branco	Porta texto, caderno pauta ampliada

As principais necessidades educacionais especiais encontradas na população estudada resultaram na adaptação e adequação das atividades e avaliação em sala de aula; uso de computador com leitor de tela ou fonte ampliada, máquina braille; material didático ampliado ou em braille; caderno com pauta ampliada e porta texto.

3.3 Análise das ações dos sistemas e da gestão para inclusão de escolares com deficiência visual

Desta etapa da pesquisa participou o município de Dourados, tendo em vista o maior número de alunos com deficiência visual matriculados em escolas indígenas e pelo fato de ser o único município com organização de serviço de educação especial há mais tempo.

3.3.1 Ações do sistema municipal para inclusão educacional de escolares indígena com deficiência visual

Com o processo de descentralização do ensino, ficou incumbido aos municípios administrarem a educação desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Assim, as iniciativas municipais tiveram que passar a se preocupar em incluir e garantir o acesso e a permanência nos sistemas de ensino de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência.

De acordo com Aranha (2004), a competência de cada sistema de ensino, seja ele municipal, estadual ou federal, é conhecer sua demanda, assegurar a matrícula de todos os alunos, planejar e se organizar para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares. Elaborar propostas pedagógicas orientadas pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos, apoiar programas educativos e promover ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às necessidades dos alunos, garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos, a fim de assegurar o seu desenvolvimento educacional. A autora, portanto, aponta para as competências que os sistemas de ensinos devem prover com o intuito de atender as necessidades de todos os alunos e a inclusão educacional.

A seguir, pretende-se identificar e demonstrar as ações desenvolvidas pelo município de Dourados, para garantir o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, em particular, dos alunos indígenas com deficiência visual.

O sistema municipal de educação de Dourados se difere de muitos municípios brasileiros, em razão de dispor de grande diversidade cultural em suas escolas: alunos indígenas oriundos de diferentes etnias, paraguaios, negros, imigrantes de várias regiões do

país e alunos com deficiência. Respeitar essa diversidade torna-se desafio para o sistema municipal de ensino.

Neste sentido, Bordignon (2009, p. 43) informa que é relevante entender que cada parte do Sistema tem sua especificidade, sua função e finalidade. “Organizar o Sistema implica promover a unidade na diversidade. Por articular-se sinergicamente no todo, as partes constitutivas do Sistema não perdem sua especificidade, sua finalidade, mas assumem novo significado no conjunto, em vista da finalidade do Sistema.” O Sistema compreendido dessa forma contribui para o processo de aprendizagem permanente e para o exercício da cidadania de todos que dele fazem parte.

Com relação ao sistema municipal de educação de Dourados, no ano de 2001, o gestor implantou um setor responsável pela educação municipal. A partir deste momento a Secretaria Municipal de Educação iniciou um movimento em prol da constituinte escolar, em que o objetivo foi ouvir todos os atores da política municipal. Segundo entrevista com a gestora do setor de Educação Especial, foi neste momento que se discutiu a Educação Especial com mais intensidade no município.

Após a constituinte, no ano de 2005, implanta-se o plano municipal de educação. Nesse plano, pela primeira vez, a política de Educação Especial foi delineada para atender as pessoas com deficiência nas escolas municipais (Informações da Gestora de Educação especial).

A partir de 2005 as ações na área da Educação Especial e o número de profissionais da equipe vêm aumentando. No ano de 2006 o município implantou a primeira sala de recursos multifuncionais e o Núcleo Braille. Com relação às escolas indígenas neste mesmo ano foi disponibilizado um intérprete de Libras para uma escola indígena. Atualmente seis alunos indígenas surdos contam com este tipo de serviço, tendo sido considerado pelo MEC SEESP modelo para o país, com vídeos veiculados na mídia.

Houve dificuldade para obter os documentos sobre a Política Municipal de Educação Especial, pois o Plano Municipal de Educação não está disponível no site da Secretaria Municipal de Educação, nem na própria Secretaria. Fato semelhante ocorreu em relação às Diretrizes Municipais de Educação Especial, não foram elaboradas.

Atualmente, o município de Dourados conta com o setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para coordenar a Educação Especial do município. O Decreto nº 4.871, de 10 de novembro de 2008 vem dispor sobre a organização,

estrutura e funcionamento deste setor.

Por meio deste decreto, regulamentou-se o setor de Educação Especial com as seguintes metas:

- I – implantar e implementar a Política de Educação Especial no âmbito da Rede Municipal de Ensino;
- II – Organizar, coordenar, avaliar e orientar o atendimento pedagógico, psicológico e Psicopedagógico aos alunos com deficiência física, mental, visual, auditiva e que apresentem transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, com vista à promoção da Educação Inclusiva;
- III – prestar assessoria técnica – pedagógica às instituições de Ensino Especializado no âmbito municipal;
- IV – organizar os serviços de Atendimento Educacional Especializado que compõem a Política Nacional de Educação Especial;
- V – viabilizar recursos humanos, financeiros, materiais técnicos – pedagógicos, por meio de parcerias, convênios, projetos, cooperação mútua, junto às instituições pertinentes, governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais, para concretização das ações previstas nos serviços de apoio especializado;
- VI – desenvolver ações de formação continuada por meio de grupos de estudos, palestras, seminários, fóruns de discussões, visando à formação permanente dos profissionais da educação;
- VII – promover a interface com Secretarias de Saúde, Assistência Social e articulação intersetorial em órgãos pertinentes para implementação das políticas públicas, voltadas ao atendimento à pessoa com deficiência.

Algumas dessas metas já estão sendo implementadas, a título de exemplo podemos citar que esse município é pólo do programa MEC/SEESP Educação e Direito à Diversidade, desenvolve formação continuada destinada à inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino regular. No entanto, nesse programa nada consta especificamente para a população indígena com deficiência.

A análise das metas dispostas no referido Decreto mostra que não existe orientações específicas para a implementação da política de inclusão educacional nas escolas indígenas, como também não se observa a indicação do Atendimento Educacional Especializado para esse segmento.

Assim, os dados da análise documental, as entrevistas e a observação de campo revelam que, na área da deficiência visual não há atendimento educacional especializado para as escolas indígenas. Os alunos com deficiência visual ainda não tinham sido avaliados quanto às suas possibilidades e dificuldades visuais, quanto às suas necessidades específicas e educacionais especiais até o presente estudo. Apesar de ser meta no Decreto apresentado, observa-se a ausência de ações que envolvam os setores de Educação e Saúde, pois os alunos

indígenas com deficiência não são contemplados com serviços oftalmológicos e de Educação Especial.

Os documentos fornecidos pelo setor de Educação Especial referentes aos anos de 2008 e 2009 indicam o desenvolvimento de ações relativas à formação continuada de professores, dados que podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Formação de professores

AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A N O	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	DEFICIÊN CIA FÍSICA	DEFICIÊN CIA AUDITIVA	DEFICIÊN CIA VISUAL	ALTAS HABILIDADE S/ SUPERDOTA ÇÃO
	IV Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	_____	Curso de Libras básico: Nível 1	_____	Formação em altas habilidades /superdotação
	Formação educação à distância em atendimento educacional especializado	_____	Formação Na Área De Surdez E Libras No Ano 2008	_____	_____
	Projeto Educação Inclusiva: Educar na Diversidade	_____	I Reunião sobre articulação entre a Língua	_____	_____

2008		Portuguesa e a Língua de Sinais		
	—	Curso de Libras	—	—
		Parceria Semed/Uems		
	—	Projeto Índio Surdo e sua língua de sinais	—	—
	Formação continuada para professores de apoio educacional especializado de alunos com deficiência / encontros	Formação Libras Nível I, II e III		Formação em Altas Habilidades /Superdotação
			—	
	Palestra na formação com os professores da Escola Municipal: Acessibilidade	PALESTRA: O Ensino da Língua Portuguesa Para Surdo: Uma Perspectiva Bilíngüe	—	—
2009	Formação Continuada “Política Nacional Da Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva”	Curso Básico De Libras nível	—	—
	Palestra Sobre o A.E.E			

Fonte: SEMED Dourados

Ao analisar as ações desenvolvidas para formação de professores, verificou-se que o setor de Educação Especial vem trabalhando no sentido de ampliar e promover conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase na formação de intérpretes para o atendimento na área da surdez e uma reunião sobre o índio surdo.

Com relação à outros tipos de deficiência aconteceram dois encontros na área de Altas habilidades e nas áreas da deficiência intelectual, física e visual não foram previstas ações de

formação de professores.

No entanto, Gasparetto (2007, p. 42) aponta que a inclusão educacional de alunos com deficiência visual é uma realidade, mas é amplamente reconhecido que não está acontecendo de forma efetiva devido ao despreparo dos educadores, despreparo dos alunos, ausência de recursos ópticos, ausência de recursos educacionais específicos, entre outros.

Outro fato observado na formação continuada de professores para a educação inclusiva é que as formações são feitas de forma generaliza, aliás, para todos os professores da rede municipal e desconsiderando as especificidades culturais das comunidades indígenas. Para os professores indígenas até o momento nenhuma ação neste sentido foi realizada. Apenas está sendo desenvolvido o projeto Índio Surdo e sua língua de sinais, desenvolvido por professores não indígenas.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 4.871/ 2008 informa como sendo meta do setor de Educação Especial “Organizar os serviços de Atendimento Educacional Especializado que compõem a Política Nacional de Educação Especial”. No art. 3º, que versa sobre os fins deste atendimento, informa sua organização:

- I – Equipe de organização, planejamento, e acompanhamento dos serviços de Atendimento Educacional Especializado;
- II – Salas de recursos multifuncionais;
- III – Centro de apoio Pedagógico ao deficiente visual;
- IV – Centro de Atendimento Educacional Pedagógico, Psicológico e Psicopedagógico;
- V – Serviços de Atendimento Educacional Especializado à pessoa com surdez;
- VI – Serviço de Atendimento às Altas habilidades/Superdotação;
- VII – Serviço de apoio educacional especializado compreendendo: professor itinerante, professor intérprete de Libras e de Libras e de Língua Portuguesa, professor de Braille, monitores e/ou cuidadores.

O município de Dourados conta com esses tipos de serviços para realizar o Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, destaca-se que no âmbito da deficiência visual o único serviço disponível é o Centro de Apoio ao Deficiente Visual e Salas de recursos multifuncionais, os quais são encontradas no perímetro urbano e longe das escolas indígenas, as quais até o presente estudo encontram-se sem esses tipos de serviços. Das salas de recursos multifuncionais implementadas (7) apenas uma possui professora capacitada em serviço para o AEE. Cabe destacar que a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) contemplou este município com mais 17 salas, distribuídas entre Sala do tipo I e Sala do tipo

II²⁸ que serão implantadas no decorrer de 2010. Cabe pontuar que esta ação da SEESP/MEC em prestar apoio técnico e financeiro para implantação de salas de recursos multifuncionais esta assegurada no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, destaca-se que essas salas ofertadas pelo MEC são padronizadas e não respeitam as especificidades culturais e étnicas da população indígena.

Apesar do Atendimento Educacional Especializado, fazer parte da realidade do município desde 2006, as escolas indígenas não são contempladas com o AEE. A proposta para instalação de salas multifuncionais nestas escolas está prevista, segundo a gestora de Educação Especial, para os próximos dois anos, porém, atualmente se iniciou a implantação de uma sala multifuncional para o segundo semestre de 2010. No entanto, a gestora não menciona que esta sala contemplará as especificidades das comunidades indígenas na qual será inserida.

Os dados de observação realizados na escola pela pesquisadora indicam apenas a existência de um intérprete de LIBRAS atendendo na referida sala de recursos. Observou-se o KIT MEC para baixa visão²⁹, no entanto, o professor não sabe como utilizá-lo.

Cabe destacar que o atendimento educacional especializado é garantido legalmente pela LDB/1996 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Estes documentos normativos apontam como incumbência dos municípios, disponibilizarem este tipo de atendimento aos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, fato este ausente no cotidiano dos alunos indígenas com deficiência visual.

Em entrevista realizada com a coordenadora do setor de Educação Especial, foi informado que dois alunos indígenas (uma cega e um surdo-cego) recebem apoio em sala de aula realizado por professores itinerantes (um com formação na área de deficiência visual e

²⁸ Sala do tipo I contém os seguintes recursos: microcomputador, fones de ouvido, scanner, impressora laser; teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão; lupa eletrônica, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra cabeça sobreposto, dominó de animais em língua de sinais, memória de antônimos em língua de sinais, conjunto de lupas manuais, dominó com textura, plano inclinado, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico.

Sala do tipo II contém todos os materiais da sala do tipo I, acrescidas de recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual: impressora Braille, máquina Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

²⁹ O kit para baixa visão é composto de 01 bolsa; 02 cadernos com pauta ampliada em negrito; 03 lápis 6B; 02 canetas pretas de ponta porosa; 01 pincel atômico; 01 borracha especial; 01 caneta hidrográfica; e 01 lupa de apoio.

outro na área da surdez). Verifica-se a tentativa da gestão municipal em fornecer atendimento especializado à esses alunos, no entanto, na prática eles continuam a margem do processo educacional uma vez que suas necessidades não são contempladas por esses profissionais.

Destarte, é observado que as ações desenvolvidas pelo município para a inclusão educacional de alunos indígenas com deficiência visual são inexistentes. Os alunos com baixa visão não são contemplados com avaliação funcional da visão; Atendimento Educacional Especializado, recursos ópticos e não ópticos, recursos didáticos, entre outros. Com relação aos alunos indígenas cegos, não foi ainda disponibilizado apoio à alfabetização e o aprendizado pelo sistema braile, nem a transcrição de materiais didáticos para o braile.

Neste Contexto, é verificado que a interface entre a Educação Especial com a Educação Escolar Indígena ainda não foi construída. No município estudado, a gestão de Educação Especial não desenvolve ações específicas para ofertar o Atendimento Educacional Especializado às comunidades indígenas e nem oferta formação continuada para professores indígenas atuarem na área da Educação Especial.

3.3.2 Gestão escolar e o Projeto Político Pedagógico

A discussão e a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos seguiram os mesmos critérios já descritos, anteriormente para a escolha das escolas. A Prefeitura Municipal de Dourados junto com o governo estadual e federal vem trabalhando no sentido de aumentar o número de escolas indígenas de Dourados, em virtude da demanda de crianças em idade escolar crescer a cada ano. Para preservar a identidade das duas escolas iremos denominá-las como Escola A e Escola B.

Cabe ressaltar que essas escolas indígenas escolhidas fazem parte do programa de Ensino Diferenciado, criado em 1999, o qual assegura que a alfabetização seja na língua materna; no caso destas escolas, na língua Guarani/Kaiowá.

3.3.2.1 Projeto político pedagógico e a inclusão escolar

O objetivo dessa etapa foi investigar se o Projeto Político Pedagógico contempla ações

para a inclusão escolar e quais as ações desenvolvidas pela gestão escolar para a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas indígenas.

A proposta de análise foi sobre os projetos político-pedagógicos vigentes de cada escola, mas cabe pontuar que devido a Escola B ser uma escola inaugurada recentemente, no ano de 2009, o projeto político pedagógico encontrava-se em construção³⁰.

Sendo assim, para investigar se o projeto político pedagógico contempla ações para a inclusão de alunos com deficiência visual, as informações do projeto político-pedagógico foram analisadas por meio dos objetivos, os quais foram organizados em subitens em: currículo, avaliação, atendimento às necessidades educacionais especiais, formação professores.

Escola A

A escola A está localizada na reserva indígena de Dourados, em específico na aldeia Jaguapiru, a qual foi fundada no ano de 1992. Atende atualmente 1129 alunos das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e possui três extensões³¹. A estrutura física dessa escola segue os padrões das escolas urbanas, isto é, feita de tijolos, possui salas de aula amplas e com ventiladores, tem uma quadra poliesportiva coberta e sala de informática.³²

Presentemente, esta escola desenvolve os seguintes projetos: LIBRAS – Línguas Brasileira de Sinais, para atender alunos com necessidades especiais auditiva, PAE (Programa de Acompanhamento Escolar), Sala de Tecnologia.

O projeto político pedagógico indica uma proposta de elaboração participativa, com a participação da comunidade escolar (professores, coordenadores, pais, alunos, funcionários da escola). Nesta perspectiva, observa-se que o projeto está em concordância com os preceitos da LDB/1996, a qual estabelece aos sistemas de ensino gestão democrática, por meio de

³⁰ Informação da coordenadora pedagógica

³¹ Salas de aula que funcionam espalhadas pelas aldeias, no entanto, sob a responsabilidade de uma escola indígena.

³² Porém cabe esclarecer que nem todas as escolas indígenas possuem a mesma estrutura, essa é uma realidade das escolas indígenas de Dourados. Em outros municípios foram encontradas escolas indígenas construídas com madeira, cobertas com sapé e sem energia elétrica e água encanada. Em outros casos as escolas funcionavam na casa dos professores indígenas.

participação dos profissionais da educação, comunidade escolar e local e de conselhos escolares (Art. 14).

Isso é coerente com o proposto por teóricos que estudam o assunto, cujas reflexões destacam que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento dinâmico, indica o direcionamento que a escola deve tomar e necessita da participação de pais, alunos, professores e coordenadores para a sua elaboração. (ARANHA, 2004; VEIGA, 1995)

Barroso (1995) também ressalta a importância de se ter uma gestão participativa, aponta a necessidade dos responsáveis pela gestão da escola orientar a sua ação para fazer emergir junto aos professores, alunos e pais a própria necessidade de participar nas decisões da escola. Participação esta pautada no compromisso de elaborar um projeto político-pedagógico que busque superar as desigualdades existentes dentro das escolas; que busque solucionar o problema de repetência e evasão escolar; que opte pelo modelo de escola inclusiva e que consiga melhorar a qualidade de ensino dentro das escolas públicas.

Souza (2009) ressalta que, quando construímos os projetos de nossas escolas, estamos planejando o que temos a intenção de realizar. Ele não pode ser visto como uma atividade elaborada apenas para ser encaminhada às autoridades e, posteriormente, arquivada na escola, mas deve refletir todo o movimento da escola em direção a uma educação que acolha e proporcione aprendizagem a todos.

Na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola A, houve preocupação com qualidade do ensino, assim, se discutiu as concepções pedagógicas que devem ser instauradas dentro da escola. O P.P.P aponta para importância de todos os segmentos da escola (merendeira, serventes, professores, pais, lideranças etc.) estarem compromissados com a escola e com os alunos; a capacitação de professores indígenas, para o melhoria da qualidade de ensino e desempenho da prática em sala de aula; e aponta para promoção da educação inclusiva com o respeito e dignidade às crianças com necessidades especiais, fazendo valer o direito à igualdade e qualidade de ensino.

Apesar da escola reconhecer a importância da educação inclusiva e reconhecer o direito à igualdade de oportunidade dos alunos com necessidades especiais, os objetivos da escola não contemplam claramente uma proposta de escola inclusiva. No quadro a seguir serão expostos os objetivos da escola A:

Quadro 5 – Objetivos da Escola

A Escola Municipal Indígena tem como objetivo desenvolver uma educação intercultural e bilíngue que promova condições de viver e conviver na

**OBJETIVO
GERAL**

comunidade e demais sociedade envolvente.

I. Desenvolver uma educação que valorize o aluno como ser humano, sujeito importante no processo de desenvolvimento histórico cultural;

II. Uma educação que promova condições e subsídios para conhecimentos universais;

III. Uma educação que valorize a cultura, fortalecendo a identidade e desenvolvimento em busca da autonomia;

IV. Valorizar as características étnicas, fortalecendo a identidade de cada grupo, respeitando a pluralidade cultural;

V. Promover uma educação que atenda os anseios da comunidade, atento com todas as formas de discriminação racial, religiosa e política;

**OBJETIVOS
ESPECÍFICOS**

VI. Promover o domínio dos conhecimentos fundamentais para a vida cotidiana, de modo diretamente articulado à vista dos alunos e às práticas sociais contemporânea que assegure a sua sustentabilidade;

VII. Conscientizar a comunidade intra e extra-escolar na preservação e recuperação do ecossistema para equilíbrio do meio ambiente;

VIII. Promover domínio das ciências fundamentais para auxílio na resolução de situações problemas;

IX. Será assegurado nesta Unidade Escolar o funcionamento do Programa de Ensino Diferenciado.

Observa-se que nesta escola indígena seus objetivos estão voltados para assegurar as diversidades étnico-culturais dessa população. A proposta de escola inclusiva, apesar de reconhecida pela escola como fator que contribui para o alcance da qualidade da educação, não está contemplada especificamente nos objetivos da escola.

No entanto, procurou-se por meio dos objetivos destinados ao currículo, avaliação, planejamento, formação de professor, família e atendimento as necessidades especiais, verificar se estes contemplavam a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Para melhor compreensão serão expostos em dois momentos os objetivos do P.P.P, pois existe um capítulo separado destinado à educação inclusiva.

No quadro a seguir estão expostos os objetivos do P.P.P e do capítulo destinado à educação inclusiva.

Quadro 6 – Objetivos do projeto político pedagógico e educação inclusiva

OBJETIVOS	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	CAPÍTULO DO PPP REFERENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CURRÍCULO	<p>Abranger elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento;</p> <p>Permitir que as crianças manifestem seus potenciais físico, afetivo, intelectual e cultural, bem como promover a aprendizagem da autonomia e da socialização.</p>	<p>A escola para todos requer um currículo dinâmico que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.</p> <p>Não é necessário montar um novo currículo e sim adequar o currículo regular para que este beneficie, tanto quanto possível, alunos com necessidades educacionais especiais, dentro das especificidades que suas necessidades possam requerer.</p>
AVALIAÇÃO	<p>A avaliação deve permear todas as atividades da sala, principalmente na relação professor com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. Portanto, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento global, mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela.</p>	<p>O professor deve observar durante todo o ano a participação e a produtividade de cada aluno, ele também pode utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintas da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo.</p>
PLANEJAMENTO	<p>Conhecer o aluno, observar e categorizar as suas necessidades e a partir desta constatação, pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico.</p>	<p>Planejar atividades levando em conta a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.</p>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<p>Cursos de formação e qualificação dos profissionais da educação (p/ que a escola cumpra sua função social).</p>	<p>Nada consta.</p>
ATENDIMENTO AS N.E.E	<p>Nada consta.</p>	<p>Disponibilizar na escola uma “Sala de Recursos” para ser freqüentado pelo aluno com necessidades educacionais especiais no horário oposto ao da aula regular.</p>

Em relação ao currículo, observa-se que o objetivo proposto no P.P.P esta voltado para abranger a grade curricular, as disciplinas, os conteúdos e conhecimentos, a proposta de educação inclusiva, na qual o currículo deve ser acessível a todos os alunos não está

assegurada. Ou seja, nessa proposta curricular não trata das adequações, complementações e suplementações curriculares de modo a contemplar as necessidades específicas e educacionais especiais dos alunos com deficiência visual e outras deficiências.

Porém, nos objetivos referentes ao capítulo destinado à inclusão informam que “a escola para todos requer um currículo dinâmico que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos”. Esta proposta, do ponto de vista documental, está de acordo com as proposições da política de educação inclusiva, à medida que prevê flexibilização e ajuste dos conteúdos curriculares às necessidades dos alunos de forma geral.

No caso da avaliação, o P.P.P da escola tem por objetivo verificar as competências, aprendizagem e conhecimentos decorrentes de atividades de classe e extra classe, por meio de uma avaliação que perpassa todas as atividades da sala. Verifica-se que esta proposta de avaliação não está coerente com a educação inclusiva, devido focar-se apenas nas questões relativas à medida da aprendizagem. A proposta de inclusão educacional requer uma avaliação formativa para manter os alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Com relação ao capítulo do P.P.P alusivo à avaliação, a princípio se mostra adequado a política de educação inclusiva, à medida que permite flexibilização e ajuste para se utilizar técnicas, procedimento e instrumentos de avaliação diferentes da classe, o que permite ajustes que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Em se tratando dos objetivos propostos no P.P.P para o planejamento, verifica-se que estão relacionados a conhecer os alunos e suas necessidades e a partir deste momento pensar no planejamento. No que se refere ao capítulo do P.P.P destinado à inclusão educacional, é orientado ao professor planejar suas atividades levando em consideração a presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Na esfera documental, ambas as orientações para o planejamento estão coerentes com as determinações de educação inclusiva, uma vez que orienta os professores a elaborarem seu planejamento a partir das necessidades de seus alunos.

Com relação à formação de professores no P.P.P, está assegurado, como função social da escola, promover a formação e qualificação de seus profissionais. No entanto, nenhuma proposta para formação na área da educação especial direcionada para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual foi encontrada.

Neste sentido, Bruno (2001, p. 100) informa que a escola, ao elaborar seu P.P.P, deve

prever cursos de capacitação de professores, assessorias e encontro da equipe pedagógica com professores ou serviços especializadas no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual.

No P.P.P é “assegurado aos alunos com dificuldade de comunicação, a utilização de linguagens e métodos aplicáveis, como o Sistema Braille e a Língua de Sinais, para que estes alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares”. Observa-se que o P.P.P prevê contemplar apenas os alunos cegos com Sistema Braille, enquanto que aos alunos com baixa visão nada está previsto no P.P.P da escola. Observa-se que no P.P.P há descrita uma nítida tendência de escola inclusiva, entretanto, não contempla metas e ações para a inclusão de alunos com deficiência visual.

No caso Atendimento Educacional Especializado no P.P.P, está previsto disponibilizar na escola uma “Sala de Recursos Multifuncional para ser frequentada pelo aluno com necessidades educacionais especiais no horário oposto ao da aula regular”. No entanto, nada consta que está sala será construída com base nos princípios étnicos e culturais dessa comunidade.

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que a educação especial na educação indígena deve “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”. Porém na escola estuda, verificou-se que a proposta de Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado não contempla os aspectos culturais, através do discurso da gestora e dos documentos estudados o modelo de AEE a ser implantando seguirá o modelo padronizado ofertado pela SEESP/MEC.

3.3.2.2 Ações da gestão escolar

Neste estudo propôs-se verificar quais as ações desenvolvidas pela gestão escolar para garantir a inclusão educacional de alunos com deficiência visual. Esta subseção se debruçará para identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar.

Segundo Ferreira (2008, p. 296):

Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre

a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou includente.

Neste sentido, considera-se aqui que uma gestão educacional responsável e comprometida em educar todos os alunos, torna-se fator decisório para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Escola A

No P.P.P da “Escola A” é observado que a gestão escolar tem por objetivo “[...] a qualidade pedagógica com autonomia e a qualidade de vida para os povos Guarani Kaiowá, Guarani Nhãndeva e Terena das aldeias Bororó e Jaguapiru”. Este documento também determina que cabe à gestão escolar a garantia de capacitações, cursos de aperfeiçoamento, elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos.

Com relação às atribuições dos coordenadores pedagógicos, o P.P.P da escola define da seguinte forma:

- promover o desenvolvimento do processo pedagógico de acordo com as diretrizes educacionais nacionais e as emanadas do Sistema Municipal de Ensino;
- organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelos (as) docentes da Unidade Escolar;
- acompanhar o atendimento aos (as) estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Observa-se que este documento traz três pontos fundamentais para os coordenadores pedagógicos disseminarem a inclusão escolar de alunos com deficiência. O primeiro deles resulta no planejamento de cursos de formação continuada de professores que contemplem a inclusão escolar. O segundo refere-se à promoção do desenvolvimento do processo pedagógico a partir das diretrizes educacionais nacionais, estaduais e municipais voltadas para a inclusão educacional. O terceiro diz respeito ao acompanhamento do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola.

Estes pontos são fundamentais para a inclusão educacional e, por outro lado, para sua efetivação, exigem dos coordenadores pedagógicos e também dos professores, conhecimentos específicos sobre: a inclusão; sobre as necessidades específicas e educacionais dos alunos, bem como sobre as estratégias e recursos especiais para o acesso ao conhecimento.

Para identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores pedagógicos de duas escolas indígenas de Dourados que continham o maior número de alunos com deficiência visual.

A análise das ações foi feita a partir de cinco categorias: Ações para inclusão no P.P.P.; Orientação da gestão escolar para os professores; Atendimento Educacional Especializado; Capacitação de professores; e dificuldades para inclusão, as quais serão apresentadas a seguir:

Quadro 7 – Ações da gestão escolar “Escola A”

Orientação da gestão escolar para os professores	Eu faço estudo com os professores de materiais que eu vi do assunto, no caso agora eu estou fazendo um estudo com a professora que trabalha com a D.V, estou lendo um material, um livro de recursos específicos, sento com ela e discutindo, e ali neste material aparece algumas sugestões de como ela deve estar trabalhando em sala de aula, é neste sentido que é minha orientação.
Capacitação de professores	Há formação continuada pela secretaria de educação. São seminários que trata de diversas deficiências auditiva, física, sempre nos seminários são abordados esses temas. Sempre tem uma entrevista logo, entrevista do trabalho que estará acontecendo em outra data, e vai um coordenador daqui para participar e os professores intérpretes e o professor da sala multifuncional.
Ações para inclusão no P.P.P	A gente esta no momento de rever este projeto. Então a gente vai olhar de novo se o que está proposto lá está dando certo, e a gente vai rever algumas coisas. O P.P.P contempla, que o momento agora é sobre os intérpretes que a escola vai estar incluindo estes alunos com necessidades educacionais especiais, dando atendimento com o intérprete e a questão da inclusão.
Atendimento Educacional Especializado	Esse atendimento é só na sala multifuncional e na sala de aula eles têm o intérprete. Os recursos são alguns materiais que vieram como: joguinhos, jogos de alfabetização, jogos para contribuir no processo de aprendizagem deles, para que a aprendizagem seja mais lúdica. E que ta faltando ainda são mais materiais que estão previsto para chegar, são mais tecnológicos, recursos tecnológicos.
Dificuldades para inclusão	Eu acho que falta também informação para todos os professores, porque às vezes quando tem um curso, uma formação pede para ir um coordenador, um professor, e este aluno vai passando para outros anos, ai passa para uma sala que o professor não recebeu nenhuma formação sobre a deficiência visual, ai o professor fica com muita dificuldade para trabalhar com esse aluno, ai só tem o coordenador para estar orientando e se ele já tivesse passado por uma formação seria mais produtivo para o trabalho com o aluno.

A “Escola A” atualmente conta com quatro alunos com deficiência, sendo 1 com deficiência física, 2 com deficiência auditiva e 1 com deficiência visual (baixa visão). Segundo dados informados na entrevista, a escola recebe alunos com deficiência desde 2006.

No entanto, as ações desenvolvidas pela gestão escolar para a inclusão dessas crianças no ensino regular acontecem timidamente.

Por meio da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, observou-se que a gestão escolar, de acordo com suas possibilidades, tenta promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência por meio de orientações feitas aos professores.

No que se refere à orientação da gestão para os professores dos alunos com deficiência, suas iniciativas estão centradas na realização de estudo com os professores, ou seja, faz leitura de materiais destinados a deficiência visual e discute as melhores estratégias de como trabalhar com esse aluno em sala de aula.

Com relação à capacitação dos professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência, nenhuma ação foi desenvolvida pela gestão escolar. As capacitações que os professores recebem são ofertadas pela secretaria de educação e em número limitado, apenas um coordenador, os professores intérpretes e o professor da sala multifuncional (intérprete) fazem parte dessa capacitação, enquanto o professor da sala regular fica à margem desse processo. Pontua-se que essa formação é destinada aos professores da rede municipal, atualmente o município não dispõe de uma formação específica para os professores indígenas.

Em se tratando do P.P.P e suas ações para inclusão, a gestão da escola afirma que este documento contempla a inclusão educacional de alunos com deficiência. No entanto, observa-se que as ações desenvolvidas estão relacionadas à garantia de intérpretes para os alunos surdos, fato este presente na escola. Porém, as ações para os alunos com deficiência visual são tímidas.

O Atendimento Educacional Especializado desta escola será realizado na sala de recursos multifuncionais, a qual está em processo de implantação. Mas cabe ressaltar que atualmente os alunos com deficiência auditiva recebem esse atendimento antes mesmo da inauguração oficial da sala. Com relação à aluna com deficiência visual, esta ainda não se beneficia desse atendimento, os materiais destinados à baixa visão estão chegando aos poucos à escola para compor a sala multifuncional e o profissional que está encarregado de fazer esse atendimento na referida sala não é indígena.

A gestão escolar aponta como dificuldade para a inclusão educacional de alunos com deficiência visual, a falta de conhecimento e formação dos professores que trabalham com os alunos com deficiência visual. A gestão aponta também que o número de vagas para cursos destinados à formação de professores é escasso e nem todos os professores podem participar.

Dessa forma, observa-se que a gestão escolar se mostra frágil no que se refere à inclusão educacional de alunos com deficiência visual. As ações desenvolvidas pela gestão não beneficiam as necessidades específicas da aluna com baixa visão, a qual ainda se encontra à margem do processo educacional.

Escola B

A “Escola B” foi inaugurada no ano de 2009 na Aldeia Indígena Bororó e recebe alunos moradores de duas aldeias indígenas (Jaguapirú e Bororó). O número de alunos matriculados nesta escola resulta em aproximadamente 400 alunos indígenas, estando eles distribuídos desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. A estrutura física dessa escola corresponde às escolas urbanas, foi construída com tijolos, possui salas de aula arejadas e com ventiladores de teto, tem uma quadra poliesportiva e sala de informática.

Apesar de essa escola ter sido inaugurada recentemente, os desafios da gestão escolar são os mesmos do que de outras escolas, educar todos seus alunos independente de suas condições sociais, étnicas, linguísticas ou físicas. Assim, pretende-se neste momento conhecer as ações e estratégias desenvolvidas por esta escola para assegurar a inclusão educacional de alunos com deficiência visual.

No quadro a seguir serão demonstradas as ações e estratégias da gestão escolar por meio das categorias pré estabelecidas anteriormente.

Quadro 8 – Ações da gestão escolar “Escola B”

Orientação da gestão escolar para os professores	O que a gente faz é ... os materiais que a gente tem com relação ao assunto a gente traz para os professores, a gente faz a leitura, é o que a gente faz.
Capacitação de professores	A SEMED oferece algum tipo de curso, às vezes a própria secretaria de educação oferece, mas geralmente acontece no horário de trabalho do professor mesmo, ai ele tem que por substituto para participar, ou à noite. Assim, parar a aula para este professor participar é difícil
Ações para inclusão no P.P.P	Nós não estamos com o nosso P.P.P completo porque estamos construindo, mas a gente vai garantir o atendimento às essas necessidades
Atendimento Educacional Especializado	Na verdade hoje tem uma professora atendendo um aluno. No período de aula dele, ela acompanha o aluno dentro da sala de aula.

Dificuldades para inclusão

“Eu acho que é no caso o professor né?, mas preparado para trabalhar com esses alunos, principalmente porque são alunos indígenas e a gente tem a questão da língua. Então eu acho que para atender esses alunos tem que ser professor indígena e ele tem que estar preparado para isto, porque no geral a gente vê que a maioria tem dificuldade ainda.”

“Falta de preparo maior para lidar com essas diferenças, e materiais específicos adaptados para trabalhar com esses problemas”

A “Escola B” recebe alunos com deficiência desde sua inauguração, atualmente conta com três alunos com deficiência, sendo dois com deficiência visual (baixa visão). No entanto, é observado que dentro de suas possibilidades a gestão escolar tenta inserir estes alunos, conforme poderá ser observado a seguir por meio da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica.

Com relação às orientações da gestão escolar para os professores que têm alunos com deficiência visual em sua sala, a coordenação apenas disponibiliza materiais sobre o assunto e faz leitura com os professores. Observa-se que a coordenadora tem dúvida e sente-se insegura sobre o que fazer em relação à inclusão desses alunos.

No que se refere à capacitação de professores, a gestão escolar ainda não desenvolve ações para promover formação a seus professores. As capacitações são oferecidas por meio da Secretaria de Educação, na cidade. Sendo assim, a coordenadora revela que é difícil os professores realizarem essa formação devido ao fato de acontecerem no horário de aula.

Em se tratando do P.P.P e suas ações para inclusão, a gestão da escola nos informa que este documento encontra-se em construção, mas relata que o atendimento as necessidades específicas serão garantidos neste documento. Verifica-se que atualmente a escola não contempla ações para a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

Apesar de essa escola ter três alunos com deficiência matriculados, não possui serviços de Atendimento Educacional Especializado para estes. A gestão da escola entrou em contato com o setor de Educação Especial para informá-los dos casos de deficiência encontrados na escola, porém foi disponibilizado por este setor apenas cadernos de pauta ampliada e uma professora não indígena especializada em surdez para fazer acompanhamento em sala de aula de um dos alunos.

A gestão escolar aponta como dificuldade para implantar a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, o despreparo dos professores para lidar com as diferenças e a falta de

materiais específicos e adaptados. Porém nenhuma ação foi apontada pela gestão escolar para tentar contribuir na inclusão educacional desses alunos.

Cabe pontuar que o processo para a efetivação do direito à educação e a inclusão escolar de alunos indígenas com deficiência é complexo. Este processo envolve a formação inicial e continuada de professores indígenas para trabalharem com alunos com deficiência visual, envolve ações articuladas entre a Educação Especial e a escola indígena, para juntas desenvolverem propostas que contemplem as necessidades educacionais de alunos com deficiência visual nas escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito identificar a deficiência visual entre os escolares indígenas Guarani e Kaiowá da região sul do Estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo a região da Grande Dourados, e buscou identificar as ações de gestão escolar para a efetivação da inclusão educacional dessa população.

Os objetivos de conhecer a incidência e o tipo de deficiência visual presentes entre a população Guarani e Kaiowá foram atingidos. Foram detectadas 16 pessoas com deficiência visual, dentre as quais nove são cegas e sete com baixa visão.

As análises dos dados indicaram que a incidência da deficiência visual entre escolares indígenas é considerada alta quando comparada aos dados da OMS (2004). Segundo pesquisa da OMS, no Brasil, considera-se a estimativa da prevalência de cegueira em 0,062% da população até 15 anos de idade. Entre os escolares estudados a prevalência ficou em 0,15%.

As avaliações Funcional da Visão, das necessidades específicas e educacionais especiais contribuíram para a compreensão das possibilidades dos escolares, de suas dificuldades visuais, identificação das barreiras de aprendizagem e, especialmente, para sanar algumas dúvidas de pais e professores quanto ao desempenho intelectual dos escolares cegos e de baixa visão.

Os resultados da avaliação oftalmológica especializada para orientação e encaminhamento escolar apontaram que as patologias de maior prevalência entre a população indígena estudada foram: atrofia óptica (06) casos, disfunções retinianas (04). Cabe pontuar que estes achados merecem um estudo mais detalhado nessa população.

Os resultados das avaliações oftalmológicas indicam como principais necessidades específicas dos escolares com baixa visão a variação da distância de discriminação, objetos, gravuras e obstáculos; compensação do campo visual para locomoção e atividades diárias; modificação do ambiente e materiais pedagógicos quanto a contrastes, tamanho de letras, cores e o controle da iluminação para melhor visualização e necessidades de recursos ópticos especiais e não ópticos.

Já as necessidades educacionais especiais dos escolares com baixa visão e cegueira resultaram na adequação das atividades e avaliação em sala de aula; uso de recursos especiais

como computador com leitor de tela ou fonte ampliada, máquina braile; adaptação de recursos didáticos: material didático ampliado ou em braile, caderno com pauta ampliada e porta texto. Os alunos com deficiência visual poderão ter suas necessidades específicas atendidas com pequenas adequações curriculares, utilização de recursos especiais e adaptação dos materiais instrucionais como forma de dar respostas às suas necessidades educacionais especiais.

Neste estudo, evidenciou a ausência de políticas públicas de atenção à saúde, os dados relatam que tanto as crianças indígenas como os próprios professores e pais não tiveram oportunidade de passar por exames oftalmológicos para prevenção da deficiência visual e dos problemas oculares. Observa-se que o direito à saúde para essa população não está sendo concedido da maneira que deveria ser.

Essa realidade vivida pelos povos indígenas sinaliza a ausência da articulação entre as diversas áreas da ciência: saúde, educação (políticas públicas e gestão) e Educação Especial. Como nos ensinam os pressupostos do pensamento complexo de Morin, o qual nos orienta que devemos estar junto, articular conhecimentos com diferentes fios que se transformam numa coisa só. “Isto é, tudo se entrecruza tudo se entrelaça para formar uma unidade complexa, porém a diversidade do complexo não destrói a variedade da diversidade das complexidades que o teceram.”. A dificuldade para inclusão educacional dos escolares indígenas passa por ter que enfrentar a incerteza e a contradição e, ao mesmo tempo ter que contribuir com a solidariedade dos fenômenos existentes em si.

Os dados da avaliação funcional da visão e das necessidades específicas apontaram a existência de nove cegos, dos quais quatro não têm acesso à educação; sete com baixa visão, dos quais três estão fora da escola. Dos quatro jovens cegos avaliados apenas um tem deficiências associadas (física e intelectual), os demais gostariam de estar na escola, no entanto, os mesmos e seus familiares não sabiam que cegos poderiam estudar.

Esse desconhecimento acerca do direito à educação ocorre devido ao fato de que grande parte da população indígena adulta dessas aldeias não foram escolarizadas e muitas vezes não dominam a língua portuguesa. Observa-se que a história desse povo continua marcada pela exclusão social, pelo descaso político, manchado pela negação dos direitos fundamentais das pessoas humanas.

Os dados desta pesquisa revelam ainda que a efetivação dos direitos sociais fundamentais e a inclusão sócio-educacional com igualdade de oportunidade para os escolares indígenas com deficiência visual estão sendo negligenciados. Pois, a efetivação do direito à

educação não envolve apenas o acesso, envolve a participação em todas as atividades, a qualidade do ensino e também o direito ao AEE como forma de garantir a permanência com sucesso desses alunos no ensino regular.

Nas escolas indígenas estudadas foram encontrados escolares sem o AEE, sem acesso à leitura e escrita pelo sistema braile, sem apoio de recursos específicos e adaptações de materiais didáticos para otimização do processo de aprendizagem. Encontram-se privados do desenvolvimento de todas as possibilidades humanas, bem como da oportunidade de participação e acesso aos bens culturais das comunidades indígenas em que vivem.

Embora os documentos analisados prescrevam a garantia do acesso à educação com qualidade, o direito ao AEE e o atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais no espaço escolar, observou-se que em grande parte das escolas indígenas os Projetos Políticos Pedagógicos ainda estão em construção; apenas uma escola de Dourados contemplou, embora de forma paralela, as necessidades educacionais especiais. Nessa escola há o profissional não indígena intérprete de Língua de Sinais, mas não há professor especializado para os alunos com deficiência visual.

Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, responsável pela Educação Indígena e Educação Especial do município, tem o papel de ofertar o AEE, apoio e suporte para as escolas que têm alunos com deficiência matriculados. Porém suas ações para as escolas indígenas são escassas. Atualmente o único atendimento que se tem para os alunos com deficiência é a oferta do professor intérprete para alunos surdos, e em alguns casos professores itinerantes não indígenas e sem formação específica para atuarem com alunos com deficiência visual.

Cabe destacar que essa ação do município estudado é resultado de um problema maior. Atualmente temos uma Secretaria de Educação Especial (SEESP) que não sabe ou ignora a existência de pessoas com deficiência nas escolas indígenas. Observa-se que nenhuma discussão sobre a implementação da Educação Especial nas escolas indígenas foi iniciada, nem ação específica ou direcionada as diferenças culturais dessa população foi elaborada por essa secretaria para atender os alunos indígenas com deficiência visual.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantir a interface da Educação Especial na educação indígena e assegurar que os recursos, serviços e o AEE sejam construídos com base nas diferenças desse povo, verifica-se

que nas escolas indígenas estudadas ainda não se construiu essa interface e o AEE não contempla ações para as particularidades culturais dessa população.

Porém, hoje o que temos é um modelo de AEE construído de forma homogênea, como se todas as regiões e comunidades do país fossem iguais. Esse modelo de AEE não atende as exigências das comunidades indígenas, uma vez que o grande desafio da escola indígena é alfabetizar sem deseducar suas comunidades. Assim, todo e qualquer modelo de AEE deve ser construído e discutido dentro das comunidades indígenas, com participação das lideranças locais para não correr o risco de ferir ou ignorar suas culturas.

Dessa forma, o profissional que deverá atuar no AEE nas escolas indígenas deverá conhecer a língua e cultura dessas comunidades, ou seja, será necessário formar professores indígenas da própria comunidade para atuarem na Educação Especial. Pois o papel do professor indígena vai além da formação escolarizada, ele também contribui na formação sociocultural e política dos alunos indígenas.

A formação inicial e continuada de professores indígenas para atuarem na Educação Especial deverá ser discutida e construída dentro das comunidades indígenas, necessitará da participação de alunos com deficiência, pais, professores e da comunidade geral, tendo em vista o desenvolvimento humano, a aprendizagem e autonomia moral e intelectual dos escolares com deficiência visual.

As formações padronizadas oferecidas atualmente pela SEESP, por meio de cursos restritos muitas vezes de 40 horas, são rápidas, não englobam os coordenadores e professores indígenas e não correspondem as reais necessidades dessas comunidades. A atual administração da SEESP, os estados e municípios, numa ação conjunta terão que discutir e construir junto com as comunidades indígenas alternativa para o AEE, no entanto, sem ferir os princípios culturais e étnicos de cada comunidade.

A concretização do direito à educação para todos (incluindo as pessoas indígenas com deficiência) preconizada pela legislação continua sendo o grande desafio, já que não garante o acesso e permanência não consegue diminuir a distância entre o que está garantido na legislação e as ações postas em prática.

Por fim, a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada, envolvem: o acesso; a permanência com qualidade; a apropriação do conhecimento; a construção da interface com a Educação Especial; a garantia do AEE com apoio e suporte aos professores indígenas em sala de aula, apoio e suporte aos

pais e família extensa; a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Propostas estas que deverão ser construídas com base nas necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e nos aspectos culturais desse povo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia Política*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n. 24, p. 41-67, jul. 2005.

AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, O; et all. *Tornar a escola inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ALVES, D. O.; GOTTI, M. O. Atendimento educacional especializado: concepções, princípios e aspectos organizacionais. *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ALVES, M. R.; KARA-JOSÉ, N. *Manual de orientação ao professor*. Campanha Nacional de Reabilitação Visual. CBO, MECE, FNDE. São Paulo, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.

BANIWA, G. L. Movimento e políticas indígenas no Brasil. *Tellus*. Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 117-126, abr. 2007.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: 1995.

BENITES, T. *Mbo'e kuationhemonhe'ẽ ha japo kuationhe'ẽ (Fazendo o papel falar e produzindo a sua fala)*. Dourados, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Normal Superior), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2003.

BENITES, I. L.; REZENDE, M. A. Escola indígena e Educação Escolar Indígena: de mão dadas com a autonomia e interculturalidade. In: III SEMINÁRIO POVOS INDÍGENA E SUSTENTABILIDADE: SABERES LOCAIS, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA. 3. 2009, Campo Grande. *Anais III Seminário Povos Indígena e Sustentabilidade: Saberes Locais, Educação e Autonomia*: UCDB, 2009. 1 CD-ROM.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In:

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-176.

_____. *Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORGHI, R. F. *A Municipalização do Ensino Fundamental em processo: um estudo de caso em três Municípios do interior paulista*. Araraquara, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2000.

BRAND, A. *O Confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica, 1993.

_____. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos das palavras*. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, 1997.

_____. ALMEIDA, F. A. A. Ação do SPI e da FUNAI junto aos Kaiowá e Guarani, no MS. In: VII RAM. 7. 2006, Porto Alegre. *Anais VII RAM*. Porto Alegre: PUC, 2006. 1 CD-ROM.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1999.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Lei nº. 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. *Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2001.

_____. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*, 1990.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. *Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Brasília, DF, 2008.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais*. Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed - Brasília: CORDE, 1997.

_____. Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 01 Out 2009.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. (1998) Brasília: MEC/SEF/DPEF.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M. M. G. Compreendendo a baixa visão. In: *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Avaliação Educacional de alunos com baixa visão e múltipla na educação infantil: Uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos*. Marília, 2005. Tese (Doutorado em Ensino da Educação Brasileira). UNESP, Marília. 2005.

_____. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In: *Ensaio pedagógicos: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP/2007. p.173-186.

_____. Introdução. In: *Saberes e Práticas da Inclusão*: BRASIL/ MEC/ SEESP, Brasília, 2004, p.7- 43.

_____. *Deficiência visual: reflexões sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos alunos, pais e professores. Campo Grande, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 1999.

_____. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu: ANPED, 2010.

CAIADO, K. R. M. *Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien: UNESCO, 1990.

CORRÊA, N. M. *A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004*. Campo Grande, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

COSTA, V.. Federalismo. In: AVELAR, L.; CINTRA, A. O. *Sistema político brasileiro — uma introdução*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p. 211-223.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-60.

CURY, E. C. NASCIMENTO, A. C. *Escola indígena: espaço de fortalecimento das identidades*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 8, 2006, Cuiabá. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*. Cuiabá: UFMT, 2006.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, de 10 de dezembro de 1948.

Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Políticas e gestão básica da educação no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*. São Paulo: CEDES, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADOS. (Municípios). *Decreto nº 4.871 de 10 de novembro de 2008*. Dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento do setor de Educação Especial da Secretaria de Educação. Dourados: SEMED, 2008.

FARAH, M. F. S. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília, n.11, p.189-236, jun./dez. 1994.

FERREIRA, E. M. L. Conflito e violência no território dos kaiowá/Guarani. *Tellus*. Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 117-126, abr. 2007.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 295-316.

FREITAS, D. N. T. A gestão Educacional na interseção das políticas federal e municipal. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: SCIELO, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200003>. Acesso em: 19 abr. 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. O projeto político-pedagógico da escola: Na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em: http://docs.google.com/viewer? a=v&q=cache:1mm CqZw FNQ UJ: www.moo dle.ufba.br/file.php/1854/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf +%22projeto +politico+pedagogico%22&hl=pt-BR&gl=br&pid= bl&srcid=ADGEESj 6qHYBE FGTA 2mzYonYgdF3hDYg_TqpXZIFhc8ClOzRUtjRwFQEHYx6mWU7p7Xw6EMMNpo3oanOq

[Og-hwS29sqHH-oCRDRDjntJGvTuxJaFUELHba8q3uDO3-fAN7NsRf L1y yen& sig=AHIEtbRzERmjh3IOVVOvb7TwEvfkNNsR9A](http://www.scielo.br/psic/psic.2010.01.001). Acesso em: 05 de jun. 2010.

GASPARETTO, M. E. R. F. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. (Org). *Visão subnormal: um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, 2007.

_____. *Visão subnormal em escolas públicas: Conhecimento, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. TEMPORINI, E. R.; et all. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? *Arq. Bras. Oftamol.* v. 64, n. 1, p. 45-51. 2001.

_____, et all. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. *Arq. Bras. Oftalmol.*, 2004

_____. NOBRE, M. I. R. S. Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In: MASINI, E. F. S. (Org) *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. p. 39-60.

_____. Orientação ao professor e à comunidade escolar referentes ao aluno com baixa visão. In: SAMPAIO, M. W. et al. (Orgs) *Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

GLAT, R. *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GONZÁLES REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira, 2005.

GRACIANO, J. D.; et all. *Formação de Horta Caseira na Reserva Indígena de Dourados MS, 2004*. Disponível em: http://www.enapet.ufsc.br/anais/UFGD_AJI_formacao_de_horta_caseira_na_reserva_indigena_de_Dourados_MS.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2010.

GRUBITS, S. E.; DERRAULT-HARRIS, I. *Psicossemiótica na Construção da Identidade Infantil: um estudo sobre a produção artística de crianças Guarani*. Campo Grande: Casa Psicólogo, UCDB, 2001.

HADDAD, M. A. O. *Habilitação e reabilitação visual em escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5149/tde-23112006-133322/>. Acesso em: 22 de fev. 2010.

_____. SAMPAIO, M. W. Aspectos globais da deficiência visual. In: SAMPAIO, M. W. et all. (Orgs) *Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 7-16.

HALL, S. *Identidade e mediações culturais*. Org. SOVIK, L. Tradução RESENDE A. G. et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HORA, D. L. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 43/2, jun. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1669.htm>. Acesso em: 22 abr. 2010.

INEP. *Resultado escolar do censo de 1991*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse .asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp)>. Acesso em: 10 de abr. de 2010.

_____. *Resultado escolar do censo de 2000*. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 10 de abr. de 2010.

_____. *Resultado escolar do censo de 2009*. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 10 de abr. de 2010.

INTERNATIONAL COUNCIL OF OPHTHALMOLOGY. Visual standards – Aspects and ranges of vision loss. ICO report. Sydney, 2002.

KARA-JOSÉ, N. ALVES, M. R. Problemas oftalmológicos mais frequentes em escolares. In: JAN, C. (Org). *Saúde ocular: a criança, a vida e a escola*. São Paulo: Sarvier, 1994.

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.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar – O que é? Por que? Como Fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. *Entrevista: definição e classificação*. Marília: Unesp, 2004.

MELIÁ, B. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____; GRÜMBERG, et al. *Los Paĩ – Tavyterã: Etnografía Guarani Del Paraguai Contemporâneo*. Centro de Estudios de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Asunción del Paraguai, 1976.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MENEZES, A. P.; QUEIROZ, P. R. C. A agricultura comercial na colônia agrícola nacional de Dourados (CAND) nas décadas de 1950 e 1960. In: II ENIC, 2, 2008. Dourados. *Anais do II ENIC*. Dourados: UFGD, 2008. 1 CD-ROM.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORIN, E. *Uma ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAGLIS, S. G. B. “*Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto*”: os colonos da Colônia Agrícola de Dourados – CAND (1943-1960). Dourados, 2007. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, 2007.

NASCIMENTO, C. A; ARQUIZA, A. H. A. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras* v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

OMS. Organização Mundial da Saúde. CID – 10 Classificação Estatística Internacional de doença e problemas relacionados à saúde. 9 ed. ver. São Paulo: EDUSP, 2003.

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

PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S.; GLAT, R. O Papel Da Educação Especial No Processo De Inclusão Escolar: A Experiência Da Rede Municipal De Educação Do Rio De Janeiro. In:

29ª Reunião Anual da Anped - Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade - desafios e compromissos. 29, 2006, Caxambu. *Anais 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2006.

PONCIANO, N. P. *Fronteira, religião, cidade: o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul/MS (1943 – 1965)*. Assis, 2006. Tese (Doutorado em História), UNESP, 2006.

PROJETO – *Teko Arandu* (viver com sabedoria). Curso de Licenciatura Indígena, 2006.

SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. Avaliação oftalmológica da pessoa com baixa visão. In: SAMPAIO, M. W. et al. (Org). *Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SANDER, B. *A gestão da educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTANA JUNIOR, J. R. Produção e reprodução indígena: o vir e o provir na reserva de Dourados/MS. *Campo-território: revista de geografia agrária*. Uberlândia: UFU, v.5, n. 9, p. 203-236, fev. 2010.

SANTOS, B. S. *Democratizar a Democracia*. Os Caminhos da Democracia Participativa, Coleção Reinventar a Emancipação Social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Reconhecer para Libertar*. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural, Coleção Reinventar a Emancipação Social, v.3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, F. D. *Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva*. Marília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2009.

SOUZA, V. P. S. *Tive fome e não me destes de comer: Socialização e processos educativos de crianças do centro de recuperação nutricional infantil*. Dourados, 2008. Monografia (Especialização em formação de profissionais da educação.), Universidade Federal da Grande Dourados, 2008.

SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

THOMPSON, G.; HIRST, P. Globalização, governabilidade e Estado-nação. In: _____. *Globalização em questão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. cap. VIII, p. 263-301.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas; 1987.

TROQUEZ, M. C. C. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2006.

VEIGA, I. P. O Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995. p. 11- 36.

WORLD HEALTH ORGANITION. Magnitude and causes of visual impairment. Geneve:

_____. Consultation on deselopment of standarts for characterization of visual loss and visual functioning. Geneva: WHO/PBL/03.91, 2003.

APÊNDICE A — Termo de consentimento livre esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “O ESCOLAR INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS, MS: UM ESTUDO SOBRE A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, e li o conteúdo do texto **Informações ao Colaborador** e entendi as informações relacionadas a minha participação nesta pesquisa. Declaro que não tenho dúvidas, de que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à coação, indução ou intimidação.

Dourados-MS,
Assinatura _____

Impr  ital

Pesquiadora Responsável
E mail: marildabruno@ufgd.edu.br

Mestranda Pesquisadora
E mail: micheledes@yahoo.com.br

APÊNDICE B — Protocolo para triagem ocular

PROCEDIMENTOS PARA TRIAGEM OCULAR DE ESCOLARES

A avaliação das funções visuais compreende:

- 1- Acuidade visual para longe e para perto (tabelas)
- 2- Sensibilidade aos contrastes (alto e baixo contraste – preto/branco/cinza em tons fortes e fracos)
- 3- Campo visual (central – periférico; quadrante superior e inferior)
- 4- Visão para cores

Como aplicar o teste de acuidade visual

Materiais necessários:

- 1- Tabela que será utilizada para avaliação
- 2- Lápis preto
- 3- Fita métrica
- 4- Giz, cadeira
- 5- Modelo do gancho, confeccionado em cartolina
- 6- Cartão para cobrir o olho
- 7- Lista nominal dos alunos para registro dos resultados

Preparar o local do teste:

- 1- Ter no mínimo 5 metros
- 2- Ser bem iluminado
- 3- Sem barulho

Procedimentos para avaliação:

- 1- Colocar a tabela de modo que a linha correspondente à acuidade 1,0 fique no nível dos olhos da criança quando sentada.
- 2- Riscar no chão uma distância de 5 metros, para indicar onde o aluno deverá colocar-se durante a aplicação do teste.
- 3- Colocar uma cadeira com os pés traseiros sobre a linha riscada no chão

Passos para a realização do teste:

- 1- Colocar o aluno sentado na cadeira em frente à tabela
- 2- Ensiná-lo a cobrir um olho com o cartão sem pressionar o globo ocular (mesmo tampando o olho deve permanecer aberto)

Alguns cuidados devem ser tomados:

- 1- Se o aluno usar óculos o teste deve ser realizado primeiro com os óculos e depois sem ele.
- 2- Testar sempre o olho direito primeiro e depois o esquerdo
- 3- Usar lápis preto para indicar o sinal a ser lido
- 4- Começar de cima para baixo indicando dois ou três sinais de linha
- 5- Se a criança ficar indecisa em alguma linha devemos indicar um número maior sinais

- 6- Mudar de um sinal para o outro evitando apressar o aluno, porém tomando cuidado para não demorar demais.
- 7- Mostrar o maior número de sinais das linhas 0,9 e 1,0
- 8- Anotar como resultado do teste o valor de sinal correspondente a última linha em que não encontrou dificuldade, registrando separadamente os resultados do olho direito e do olho esquerdo
- 9- Quando a criança não enxergar os sinais maiores (que são os sinais da linha 0,1) devemos registrar: “<0,1”
- 10- Registrar na coluna de observações da ficha do aluno os sinais ou sintomas percebidos durante o teste e/ou a presença de tratamento oftalmológico.
- 11- Encaminhar ao oftalmologista as crianças que apresentarem resultado igual ou menor do que 0,8 em qualquer olho ou que apresente diferença de duas linhas ou mais entre os resultados de um e de outro olho.
- 12- Antes de fazer o encaminhamento devemos realizar o reteste através do mesmo método.

APÊNDICE C — Protocolo de identificação da deficiência visual

PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

1-DADOS PESSOAIS

NOME: _____

IDADE: _____ anos ETNIA: _____ SEXO: ()M ()F

ALDEIA: _____ CIDADE: _____

2 – DADOS ESCOLARES

ESCOLA: _____ SÉRIE _____

PROFESSOR (A): _____

3 – ANTECEDENTES PESSOAIS

TIPO DE PARTO: () NORMAL () CESÁRIA () FÓRCEPS

COMPLICAÇÕES NO PARTO: _____

COMPLICAÇÕES DA GRAVIDEZ:

- () Gestação precoce
- () Desnutrição da gestante
- () Desnutrição da criança
- () Parentesco próximo
- () Uso de álcool ou outras drogas na gestação
- () Rubéola
- () Sarampo
- () Sífilis
- () AIDS
- () Toxoplasmose
- () Citomegalovírus

USO DE ÓCULOS NA FAMÍLIA: () SIM () NÃO
 QUEM: () PAI () MÃE () IRMÃO QUANTOS: _____

4 – SINTOMAS E SINAIS DE PROBLEMAS VISUAIS

SINTOMAS:

- () Dor de cabeça/olhos
- () Tonturas
- () Sensibilidade excessiva à luz/sol
- () Tremor nos olhos

SINAIS

- Esfrega o olho excessivamente
- Olhos vermelhos
- Olhos lacrimejantes
- Presença ou ocorrência de terçóis (olhos vermelhos e purgando)
- Estrabismo (vesgo, olho torto)
- Pisca excessivamente
- Cautela excessiva ao andar
- Quedas ou tropeços frequentes
- Aproximação excessiva do objeto que está sendo visto

USO DE ÓCULOS: SIM NÃO

5 - TESTE DE ACUIDADE VISUAL COM ÓCULOS:

Olho direito: _____ Olho esquerdo: _____
Observações: _____

TESTE DE ACUIDADE VISUAL SEM ÓCULOS:

Olho direito: _____ Olho esquerdo: _____
Observações: _____

APÊNDICE D — Roteiro de entrevista (Coordenador pedagógico)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
(COORDENADORES PEDAGÓGICOS)**

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região Da Grande Dourados, MS: Um Estudo sobre a Efetivação do Direito à Educação

OBJETIVO: Identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual.

ROTEIRO:

- 1- Há alunos com deficiência na sua escola? Quantos?
- 2- Quais são as deficiências? E a deficiência visual?
- 3- Como eles chegam à escola? Quem os encaminha?
- 4- Desde de quando as crianças com deficiência começaram a frequentar a escola?
- 5- Como a escola recebe essa criança?
- 6- Há orientações específicas para os professores sobre como trabalhar com crianças com deficiência? Quem orienta?
- 7- Quais são as iniciativas ou ações da secretaria de ensino/prefeitura? Quais os tipos de ações?
- 8- A secretaria de educação/prefeitura acompanha o processo de inclusão dessas crianças?
- 9- A criança com deficiência de sua escola recebe Atendimento educacional Especializado? Qual período? Quem oferece? Como é a formação desse professor?
- 10- Existem recursos disponíveis para o atendimento das necessidades educacionais especiais? Quem fornece?
- 11- O projeto pedagógico da escola indígena contempla as necessidades educacionais especiais? Como?

12- O que você tem visto de positivo na inclusão desses alunos com deficiência na escola?

13- Quais são as dificuldades da escola para a implementação da inclusão?

APÊNDICE E — Roteiro de entrevista (Professores)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
(PROFESSORES)**

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região Da Grande Dourados, MS: Um Estudo sobre a Efetivação do Direito à Educação

OBJETIVO: Identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para o atendimento às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual.

ROTEIRO:

- 1- Há alunos com deficiência na sua sala? Quantos?
- 2- Quais são as deficiências?
- 3- Como eles chegaram à sua sala?
- 4- Desde quando você tem alunos com deficiência na sua sala de aula?
- 5- Como você recebe esse aluno?
- 6- Quais as orientações específicas para os professores trabalharem com crianças com deficiência? Quem orienta? Como são essas orientações?
- 7- O aluno com deficiência de sua sala ou escola recebe Atendimento educacional Especializado? Você tem contato com esse professor? O professor especializado passa alguma orientação para você sobre como trabalhar com o aluno com deficiência? Como é essa orientação?
- 8- Há materiais adequados e disponíveis em sua sala para você trabalhar com as necessidades educacionais especiais de seu aluno com deficiência? Quais são? Você os utiliza?
- 9- Alguém acompanha o trabalho pedagógico que você desenvolve com aluno com deficiência? Quem?
- 10- O que você tem visto de positivo na inclusão desses alunos com deficiência na escola?

11- Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com o processo de aprendizagem desse aluno?

12- O que mais você quer falar sobre o assunto.