

**Avaliação educacional: um olhar sobre as pessoas com deficiência visual no âmbito escolar**

Educational evaluation: a look at people with visual deficiency at school

Elivaldo Serrão Custódio  
**Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED)**  
Macapá-Amapá-Brasil

**Resumo**

O presente artigo objetiva refletir sobre os principais fatores que interferem na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência visual, inseridos em sala de aula de ensino regular. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, etnográfica e etnometodológica de cunho qualitativa, além de observação participante. A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual localizada no município de Santana-AP, com seis alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os dados revelam ausência de qualificação profissional e despreparo de educadores atuantes em turmas de ensino regular e que têm alunos com deficiência. Além disso, percebemos um certo desconhecimento por parte de alguns desses profissionais quanto às leis direcionadas para esses alunos, falta de sensibilidade no tratamento, entre outras questões de cunho pedagógico para o bom desempenho dos trabalhos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional; Escola Inclusiva; Deficiência Visual. Santana-AP.

**Abstract**

The present article aims to reflect on the main factors that interfere in the evaluation of the learning of students with visual impairment, inserted in a regular teaching classroom. This is a qualitative bibliographical, documental, ethnographic and ethnomethodological research, in addition to participant observation. The research was carried out in a state public school located in the municipality of Santana-AP, with six students from the 6th to the 9th grade of elementary school. Data reveal lack of professional qualification and unpreparedness of educators who work in regular education classes and who have students with disabilities. In addition, we noticed a certain lack of knowledge on the part of some of these professionals regarding the laws directed at these students, lack of sensitivity in the treatment, among other pedagogical issues for the good performance of work in the classroom.

**Keywords:** Educational Evaluation; Inclusive School; Visual Impairment. Santana-AP.

## **Introdução**

Neste estudo a intenção é abordar o desafio que permeia o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, especificamente em relação as questões voltadas para a avaliação e suas implicações no âmbito escolar. A problemática gira em torno de questões como: de que maneira, a prática avaliativa e pedagógica, pode contribuir para a formação e integração de alunos com deficiência visual sem utilizar-se de práticas forçadas e discriminatórias? Para tanto, buscamos aporte teórico nos estudos de autores como Luckesi (2008), Hoffmann (2005), Beyer (2005), Gil (2000), Mittler (2003), Smith (2008), González Rey (2011), entre outros, que abordam e discutem sobre a presente temática.

Diante deste contexto, foram realizadas algumas abordagens referentes à deficiência visual, enquanto elemento de inclusão social, a partir do âmbito escolar, temática esta que nos últimos anos, tem sido objeto de vários estudos e discussão a nível nacional e internacional. No Brasil, por exemplo, a partir da Constituição Federal de 1988 já existe menção as pessoas com deficiência visual<sup>i</sup>. No entanto, as proposições desta pesquisa estão dirigidas a realidade da escola, direcionadas a professores do ensino regular que possuem em suas salas de aula, alunos com deficiência, especificamente aqueles com deficiência visual (cegos ou com visão subnormal).

Assim, o presente artigo objetiva refletir sobre os principais fatores que interferem na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência visual, inseridos em sala de aula de ensino regular. O lócus da pesquisa são seis alunos com deficiência que estudam em uma escola pública estadual de ensino fundamental II localizada no município de Santana, estado do Amapá.

O levantamento realizado na escola de campo quanto aos fatores que fomentam as práticas avaliativas, foram abordados na contextualização, as quais fazem uma exposição das situações problemáticas na educação escolar dos alunos com deficiência visual e as ineficientes condições arquitetônicas e pedagógicas que contribuem para tais situações.

O trabalho abrangeu ainda como público-alvo, professores que tinham em suas salas de aula, alunos com deficiência visual, com intuito de favorecer conhecimentos

específicos voltados para tal deficiência e por conta da legislação vigente que garante a permanência dessa clientela nos ambientes escolares.

### **Caracterização da deficiência visual e o atendimento escolar inclusivo**

A Educação é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal de 1988, mas ela nem sempre abarca as necessidades em sua totalidade. Percebemos que ao longo da história, a Educação vem passando por várias transformações. E nesse processo, a Educação do século XXI tem, cada vez mais, se distanciado do modelo educacional da escola tradicional excludente e se aproximado de um novo modelo educacional onde o respeito às diferenças e às necessidades educacionais dos estudantes estão em evidência.

A inclusão de pessoas com deficiência, especialmente deficientes visuais, nas escolas foi possibilitada por meio de legislação aprovada em vários países. No Brasil isso se deu a partir da Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Em 2019, através do Decreto nº 9.465, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Em seu Art.37 item II, estabelece promover a educação de deficientes visuais, mediante sua manutenção como órgão de educação fundamental, visando a garantir o atendimento e a preparação para o trabalho de pessoas cegas e de visão reduzida, e desenvolver experiências no campo pedagógico.

No Decreto nº 10.502/2020, usando do art. 84, caput, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, e tendo em vista o disposto no art. 8º, §1º, da Lei nº 9.394/1996, é estabelecida que a Política Nacional de Educação Especial deve ser equitativa, inclusiva e alcançar o indivíduo durante toda a sua vida (QUADROS *et al.*, 2020; SILVA, SILVA, SCHÜTZ, 2021).

Somos conhecedores de que a inclusão escolar é um processo longo, e que já é uma realidade em muitas escolas brasileiras. No entanto, seu sucesso depende de políticas públicas bem formuladas e implementadas, assim como investimentos em infraestrutura, formação de professores, materiais didáticos acessíveis, entre outras ações para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Neste sentido, Matos (2012) enfatiza a importância da formação de professores para o atendimento das necessidades educativas de estudantes, com ou sem deficiência, tendo em vista a concepção de Educação que respeita a diversidade.

Sobre a questão da definição de deficiência visual, esta é caracterizada pela perda total (cegueira) ou parcial (baixa visão) da capacidade visual de um ou dos dois olhos. O Ministério da Saúde (MS), por meio da Portaria nº 3.128/2008 considera a pessoa com deficiência visual aquela que apresenta cegueira ou baixa visão (BRASIL, 2008). Levando em conta a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) que é elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada cegueira quando os valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (OMS, 2021).

Já em relação a baixa visão ou visão subnormal, corresponde quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica. Sobre esta questão Sá, Silva e Simão (2010) definem a deficiência visual como o conjunto de alterações que podem ser relativamente simples, passíveis de correções por meio de auxílios ópticos ou cirurgia, até graves degenerações, atrofias ou lesões oculares que podem culminar com a cegueira.

Sá e Campos (2007) complementam explicando que a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Smith (2008, p. 332) argumenta que “cegueira significa que a pessoa usa o toque e a audição para aprender e não tem um uso funcional da visão”, e completa ainda que “os indivíduos com baixa visão usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário”.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gil (2000) expressa que a deficiência visual, pode ser ainda classificada como cegueira e visão subnormal. Portanto, a deficiência visual não se caracteriza só pela cegueira, existem outras deficiências na visão que também podem indicar comprometimento na aprendizagem do aluno, ou seja, tornando-as adequadas as limitações provenientes das deficiências, dentre outros elementos essenciais a implementação de uma educação de qualidade a todos.

É pertinente ressaltar que a visão subnormal é caracterizada pela perda parcial na capacidade visual, que exige observação especial para que seja diagnosticada. Para Gil (2000, p. 42), os sintomas mais frequentes da visão subnormal são: irritação constante nos olhos, aproximação do papel junto ao rosto, quando escreve e lê, dificuldade para

copiar bem da lousa à distância, entre outros. Esses sintomas muitas vezes, não são percebidos pelas famílias, antes da criança começar a frequentar a escola. Assim, no âmbito escolar, ao ser observado na criança sintomas que indicam a deficiência visual é fundamental que o professor oriente a família a consultar um especialista para um diagnóstico mais preciso.

Verificamos em nossas pesquisas que as políticas públicas nos últimos anos têm avançado para inovar a ação e a prática pedagógica no espaço escolar, no entanto, é necessário colocar em prática, reinventando não somente as formas de fazer, mas a mentalidade de se fazer bem, com amor, dedicação e responsabilidade. Com relação à aprendizagem, destacamos o pensamento de Bach (1977, p. 52) quando expressa que “aprender é descobrir aquilo que você já sabe. Fazer é demonstrar que você sabe. Ensinar é lembrar os outros que eles sabem tanto quanto você. Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores”.

É com base nessa premissa que se apresenta uma nova concepção de atendimento a pessoa com deficiência, que se refere à possibilidade do aluno cego ou com visão subnormal ser atendido no ensino regular. Para isso é necessário compreender que “a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais” (CAIADO, 2003, p. 39). Oportunizar ao aluno com deficiência visual uma educação de qualidade, bem como proporcionar ao mesmo, condições de acesso e permanência na escola e garantir seus direitos de cidadania é de suma importância para o processo civilizador. Além disso, o aluno com deficiência visual deve ser tratado com dignidade e respeito, assim como se é com os demais.

Nesta perspectiva, as propostas educacionais para esse tipo de ensino especializado precisam avançar e acompanhar o ritmo, quebrando paradigmas em busca de desafios e possibilidades de inclusão escolar. Segundo Moreno (2009), os sistemas educacionais devem concentrar a educação no aprendiz, levando em consideração seu potencial. As práticas de uma educação especial de atendimento especializado, centrada em locais exclusivos e isolando às pessoas com deficiência não é mais possível e aceitável na perspectiva de educação inclusiva e cidadã. Lembramos que o atendimento educacional a pessoas com deficiência visual no âmbito da inclusão recebeu muitas contribuições significativas através da teoria de Vygotsky (ANTUNES, 2003).

Sendo assim, é importante recordarmos que o conceito de inclusão não se finaliza em, simplesmente, permitir o acesso desse aluno nas dependências da escola da rede regular de ensino comum, mas, também, de garantir sua permanência nesse espaço com a igualdade e equidade de oportunidades e de acesso.

O processo de inserção do aluno em uma estrutura educacional viabiliza que ele tenha oportunidade de se adaptar através da socialização. Nessa perspectiva, Vigotsky (1995) afirma que é nas relações sociais com o 'outro' que a criança aprende e se desenvolve. Além disso, é no ambiente onde as relações sociais são privilegiadas. Portanto, a partir dessa inclusão a criança e o adolescente saem do processo de segregação dando acesso a um leque de possibilidades no meio social superando seus limites e buscando superações.

A inclusão necessariamente implica em mudanças que devem ser feitas e adaptadas no ambiente escolar. Ela propõe que se organize a estrutura conforme as necessidades não só do aluno que possui deficiências, mas de todos os demais.

O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 60).

Portanto, para que haja desenvolvimento integral do aluno com deficiência visual é necessário que as condições educacionais ofertadas sejam viáveis à integração, à socialização e à inclusão. É pertinente lembrar que a partir de 2019, os livros didáticos passaram a ser impressos em braille e letras ampliadas em português. O Programa Nacional do Livro Didático Acessível (PNLD/Acessível), do Governo Federal é considerada uma das principais ações para promover a acessibilidade, que destina livros escritos em braille-tinta para estudantes cegos ou com baixa visão. Em 2020, o Ministério da Educação (MEC) através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ampliou a oferta e, de maneira inédita, estabeleceu a produção do livro em braille-tinta para os estudantes cegos ou com baixa visão de todas as séries do ensino fundamental. Todos os livros seguem orientações da Comissão Brasileira do Braille (CBB), instituída pela Portaria nº 1.372, de 16 de julho de 2019 (BRASIL, 2021).<sup>ii</sup>

### **O desafio do professor frente à avaliação escolar do aluno com deficiência visual**

Por muito tempo a avaliação foi entendida como castigo administrada por professores para atingir determinados alunos. Alguns professores viam na avaliação uma forma de punir os alunos pelo seu mau comportamento em sala de aula e também para mostrar autoridade do professor. Sobre a forma como se encara o erro e as práticas de castigo na escola, Luckesi (2008, p. 49) aponta que atualmente as formas de castigar são raras, porém, “o castigo não desapareceu da escola. Ele se manifesta de outras maneiras, que não atingem imediatamente o corpo físico do aluno, mas sua personalidade, uma violência simbólica”.

Nesse contexto, a avaliação era considerada uma prática de exclusão, motivando o aluno a se sentir incapaz de aprender e até a desistir de estudar. No entanto, essas práticas nos últimos anos vêm sendo incisivamente criticadas por diversos pensadores da área da educação e demais áreas do conhecimento que não admitem e/ou aceitam mais essa forma de pensar e desenvolver a educação escolar.

Inspirados em Mantoan (2008) podemos dizer que, uma boa avaliação é aquela planejada para todos os estudantes envolvidos no processo, em que cada um tem seu tempo e a seu modo aprende a analisar e a regular a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. Nesse contexto, Mosqueira (2010) expressa que avaliar é desenvolver ações pedagógicas constantemente atentas aos seus efeitos no processo de aprendizagem do aluno, peculiar em sua subjetividade e em seu processo de construção do conhecimento.

Para Hoffmann (2005), todo procedimento avaliativo tem por finalidade observar o aluno, analisar e compreender seus procedimentos de aprendizagens e tomar posições pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Além disso, é necessário levar em consideração que o professor e aluno fazem parte processo de ensino e aprendizagem e que a função da avaliação deve estar a serviço de ambos, pois é fundamental partilhar o pensamento (ANACHE; MARTINEZ, 2007). Segundo as autoras:

A avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não trabalho coletivo. [...] deve ser parte do processo, permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 52).

Para autores como Luckesi (2008), Hoffmann (2005), Beyer (2005), Gil (2000), Mittler (2003), Smith (2008), entre outros, a avaliação como parte integrante do projeto pedagógico da escola é um de seus elementos constitutivos e não apenas um procedimento técnico referente aos desempenhos dos aprendizes. Neste sentido, o professor para desempenhar suas práticas no cotidiano escolar precisa ser mais criativo, ter bom senso e sensibilidade para conduzir sua aula, obtendo assim, uma aprendizagem mais significativa e que faça sentido ao cotidiano e a realidade do aluno.

Desta forma, nas atividades e ações pensadas e/ou desenvolvidas com alunos com deficiência visual, o professor precisa desenvolver metodologias que possibilitem uma aprendizagem de qualidade, além da pretensão de formar uma pessoa responsável e com participação ativa na sociedade, exercendo de fato o seu direito de cidadão.

Até porque segundo Silva (2014, p. 55), está cientificamente comprovado que crianças cegas e videntes apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento, embora o ritmo possa ser mais lento para as que não enxergam. Porém, não devemos ater à afirmativa em relação ao “ritmo mais lento” e deixar de oportunizar várias e desafiadoras atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos cegos.

Entendemos que uma das principais responsabilidades de um professor de educação especial é avaliar as habilidades cognitivas de seus alunos e não potencializar suas fraquezas ou dificuldades. Assim, as estratégias e as situações de aprendizagem devem valorizar o comportamento exploratório, a estimulação dos sentidos remanescentes, a iniciativa e a participação ativa (CAZZANELLI, KLEIN, 2021).

O professor é peça essencial para a concretização do processo de inclusão do aluno com deficiência visual, e nesse processo, portanto é fundamental haver mudanças na prática pedagógica, contribuição da família e a sociedade em geral nesse processo de ensino e aprendizagem. É importante que o professor, em sua prática pedagógica, utilize materiais com diferentes texturas na elaboração de materiais didáticos, estimulando assim o desenvolvimento de todos os sentidos do aluno por meio de diversas atividades. É importante ainda que o professor fale diretamente ao aluno cego, e nunca por intermédio de colegas ou acompanhantes, pois a pessoa cega pode ouvir tão bem quanto qualquer outra pessoa.

Nesse processo, ainda é imprescindível que o professor possibilite diferentes instrumentos de avaliação, promova ainda atividades colaborativas entre os alunos, tais

como as que podem ser desenvolvidas em dupla, possibilitando ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor (SILVA, 2014). Os alunos com deficiência visual podem ter acesso a *softwares* que leem textos em voz alta, além de descrever o *design* de páginas na internet, além de ferramentas para audiodescrição de filmes, entre outros produtos que podem auxiliar no ensino e aprendizagem (MOTTA, 2017).

Segundo Miranda (2008), o despreparo do professor para trabalhar com alunos com deficiência ocorre desde a sua formação inicial, o que tem levado muitos docentes a recorrer à formação continuada através de educação à distância ou até mesmo por meio de cursos, oficinas, eventos, entre outros, a fim de tentar preencher essas lacunas existentes em sua formação inicial. Sobre essa questão, Miranda (2008) afirma que:

[...] a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância. (MIRANDA, 2008, p. 7).

Sentir dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência visual continua sendo uma realidade presente na escola, geralmente por medo de alguns profissionais em atuar frente às diversidades. É bem verdade que o professor precisa de uma qualificação específica para atuar na inclusão de alunos com deficiência, mas é preciso ir em busca de tal capacitação e/ou informação para que não se torne um empecilho no processo de inclusão, reforçando assim a segregação tão presente no ambiente escolar.

Compreendemos que capacitar professores é possibilitar que esses profissionais da educação se tornem capazes de conduzir situações didáticas que respeitem as diferenças, através de adaptações curriculares de implementação de recursos metodológicos como já foi mencionado anteriormente, pois de acordo com Paim (2002, p. 72):

O professor ao enfrentar uma sala de aula, depara-se com uma realidade que não corresponde àquela que geralmente é abordada durante sua formação pedagógica, pois as didáticas nada dizem sobre as “diferenças” que o professor está sujeito a encontrar ao assumir uma classe.

Entendemos que, a segregação dos alunos com deficiência, tem sido reforçada pela falta de preparo de professores do ensino regular em atuar com essa especificidade. Portanto, é urgente a necessidade das escolas e demais agentes que fazem a educação acontecer, tomem iniciativas de ir em busca de cursos de capacitação de professores e demais integrantes que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa situação, é pertinente destacar o pensamento de Macedo (2005, p.32) quando pontua que

O magistério precisa ser trabalhado de uma forma reflexiva no sentido forte dessa palavra. A sociedade com parte de uma sociedade complexa, a que se quer para todas as crianças deve saber oferecer algo melhor para todas elas, em sua diversidade e singularidade, no que de bom, ruim, torto, insuficiente elas trazem de sua vida lá fora. Praticar a reflexão e refletir sobre a prática é uma das condições para isso.

Além do mais, há necessidade do professor que atua em classes que possuem alunos com deficiência, adquirir conhecimentos relativos às leis que definem atendimentos individuais garantindo a aprendizagem significativa de todos. De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 82):

As leis significam a materialização da concepção de justiça de uma sociedade, devendo representar equilíbrio entre os diferentes interesses [...] as violações e/ou transgressões dos direitos são sem dúvida, verdadeiros entraves ao exercício autêntico da cidadania. Tanto podem representar desafios, e serem transpostos com tenacidade e determinação, quanto podem gerar acomodação e, pior ainda, desânimo.

É com base nesta proposição que, afirmamos ser dever de todo profissional da educação conhecer e ter como referencial as garantias da legislação educacional na efetivação da sua prática pedagógica. Como também é de sua responsabilidade buscar conhecimentos que assegurem uma formação de qualidade, que lhe habilite a atuar em situações didáticas diferenciadas.

Nesse sentido, compreendemos que a capacidade do aluno com deficiência visual de exercer o seu papel de cidadão consciente na sociedade será mais bem desenvolvida quando a comunidade escolar se tornar de fato inclusiva e mais sensível a essas questões. Segundo Goffredo (1999) uma escola inclusiva deve ser embasada num projeto educativo que tenha tal finalidade.

Para um projeto educativo baseado nos princípios de integração/inclusão, devemos pensar numa renovação pedagógica que considere as diferenças. Não há dúvida de que a qualidade da educação tem importância prioritária para o crescimento econômico, social e político de um país (GOFFREDO, 1999, p. 49).

Ou seja, oportunizando a todos os alunos condições igualitárias de acesso e permanência na escola. E essa condição deve ser garantida por todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, para que a educação ocorra de forma inclusiva, sem qualquer forma de discriminação, ela deve ser valorizada e focada nos interesses de cada indivíduo, principalmente das pessoas com deficiência. Portanto, o objetivo não é apenas que a pessoa com deficiência desperte seu intelecto, mas que estimule outras pessoas com deficiência a desenvolverem suas habilidades, assegurando assim, o exercício de sua cidadania (MACIEL, 2021).

### **Métodos e Materiais**

A presente pesquisa objetivou analisar os principais fatores que interferem na avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência visual, inseridos em sala de aula de ensino regular. Para tal trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental (GIL, 2007), etnográfica (MAY, 2001) e etnometodológica (BRAGA, 1988) de cunho qualitativo (MINAYO, 2011), além de observação participante (VALLADARES, 2007; ATKINSON; HAMMERSLEY, 2005) com alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular.

Optamos nesse estudo por uma pesquisa etnográfica de cunho qualitativo por entender que esta seria a mais adequada para nossa investigação, pois de acordo com Gil (2007), a pesquisa etnográfica privilegia a análise do processo, propondo as significações trazidas a partir dos dados coletados a respeito do conhecimento representado pelas experiências dos indivíduos e ainda, permite com que o pesquisador esteja mais próximo e em contato direto com seu objeto de pesquisa.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optamos pela observação participante, por considerar que a mesma é um processo:

[...] no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p. 177).

Neste sentido, esse procedimento metodológico representou para a presente pesquisa um excelente recurso para inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas pelos alunos e professores no processo escolar de pessoas com deficiência visual. Recordamos que a observação participante também nos permitiu uma análise mais delimitada e específica, quando das incursões constantes que ocorrem no dia a dia das experiências com o objeto pesquisado.

Num primeiro momento, procuramos fundamentar teoricamente as práticas reais e ideais na educação de pessoas com deficiência visual. Em seguida, num segundo momento, utilizamos da observação participante em turmas de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em especial em turmas com alunos com deficiência visual.

A observação participante também se estendeu aos professores para verificarmos como esses profissionais atuam com alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram seis (06) alunos matriculados do 6º ao 9º do ensino fundamental (4 homens e 2 mulheres), dos quais estão frequentando salas de aula do ensino regular e cinco (05) professores que atendem esses alunos.

Destacamos que a pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos envolvendo seres humanos, conforme postula a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução n. 510/2016 - Pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para preservar do anonimato dos participantes da pesquisa os mesmos não serão identificados.

Assim, com maior proximidade com o ambiente do grupo investigado, a pesquisa proporcionou efetuar maiores interpretações sobre o objeto de estudo, bem como maiores correspondências ao modo como os alunos e professores vivenciam sua relação com a escola e suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

### **Resultados e discussões acerca das observações na escola-campo**

O levantamento realizado aconteceu em uma escola pública estadual no município de Santana, estado do Amapá que atende alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental da educação básica. Por ocasião da pesquisa de campo, a escola atendia um total de aproximadamente 250 alunos. A escola atende uma clientela bem diversificada formada em sua maioria por crianças e adolescentes que moram nas periferias do município. Em sua maioria são alunos proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela violência

doméstica, drogas, pela falta de emprego ou atividade econômica. Muitos não têm acesso à atividade esportiva, artística, cultural ou de lazer. Há um elevado índice de problemas de comportamento, agressividade, violência física e *bullying*.

Quanto aos profissionais que atuam na escola, em sua maioria, têm ou estão em busca de qualificação de nível superior. Outros já com especialização e somente um com mestrado. Do total de professores, maioria é pertencente ao quadro efetivo com uma média de doze anos de exercício no magistério. Sobre a relação da escola com as famílias, aparentemente observamos uma certa harmonia, no entanto, a escola ainda tem muita dificuldade na participação dos pais nos eventos e nas atividades escolares, pois a maioria só vem à escola quando solicitado e/ou por ocasião das reuniões em final de bimestre.

Analisando os dados pesquisados, bem como as ações e discursos dos envolvidos na pesquisa, detectamos que no que se refere à estrutura física, a escola não oferece condições que favoreçam a locomoção, o que dificulta a acessibilidade do aluno cego e de visão subnormal. Essa situação fere os princípios norteadores da educação inclusiva, que garante o acesso e a permanência na escola, da criança com deficiência.

Sobre essas barreiras encontradas na escola, Sassaki (2020) descreve que são seis dimensões que precisam ser superadas para o bom desempenho de uma educação de qualidade quando se tem alunos com algum tipo de deficiência na escola: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais – que ainda impedem a aprendizagem e o convívio de todos em condição de igualdade. Portanto, é preciso criar ações que mensurem e removam estas barreiras e tantas outras que são impostas no espaço escolar.

Segundo relatos dos professores, houve nos últimos anos, algumas pequenas mudanças na parte estrutural da escola ocasionadas por sucessivas campanhas feitas pela comunidade escolar, o que resultou em uma pequena reforma, sendo introduzidos alguns corrimões, fato que ocasionou melhoria na locomoção dos alunos com deficiência visual.

No âmbito das atividades pedagógicas e avaliativas, observamos que as mesmas não estão direcionadas ao aluno com deficiência visual, uma vez que no planejamento educacional as necessidades desses alunos não são consideradas e/ou tidas como significativas. Verificamos que tal situação se deve a vários fatores, entre eles, a

qualificação profissional inadequada às necessidades dos alunos com deficiência, bem como recursos didático-metodológicos ineficientes para o atendimento desses alunos.

Acreditamos que uma das maneiras de se educar um deficiente visual é através da fala, algo que se observou que não é potencializado em sala de aula na escola pesquisada. Os alunos com deficiência visual prestam muita atenção no que lhe é dito, procurando suprir a falta da visão pela audição que passa a ser um dos sentidos mais importantes, principalmente, quando ele precisa obter e guardar alguma informação. Neste caso, cabe ao professor conversar com os alunos deficientes visuais para saber quais são suas maiores dificuldades e, também, para conhecê-los melhor. O tato é outra via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciado na educação, como destaca Domingues (2010).

Percebemos nas visitas *in loco* que os alunos cegos ou de visão subnormal, mesmo incluídos nas classes de ensino regular, continuam sendo tratados como excluídos, mediante situações que não lhes favorecem possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, sejam por questões físicas ou pedagógicas.

É pertinente destacar que independentemente de ter ou não alguma deficiência, o aluno pode apresentar dificuldades na aprendizagem. Isto posto, é fundamental que o professor bem como a escola ofereça diferentes estímulos, recursos, materiais, assim como práticas e ações pedagógicas que facilitem a apreensão do conhecimento por parte do aluno e ao mesmo tempo promova a inclusão em sua forma mais pura (SOUZA; MESSEDER, 2020). Para Beyer (2005, p. 73)

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação está mal preparada para lidar com tal heterogeneidade escolar.

Para Glat e Blanco (2009), o fato de um aluno antigamente ser atendido somente em escola especializada (segregada), passando posteriormente a frequentar escola regular não significa que ele deixou de ser atendido pela educação especial. Segundo as autoras “a educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 18). Portanto, não há uma ruptura entre educação inclusiva e educação especial.

Outra situação complexa observada na escola é a relação professor-aluno que não é significativa pelo fato de o professor ainda embasar sua prática na concepção de que o aluno com deficiência visual é incapaz de aprender por possuir limitação específica na visão. Essa concepção acaba estabelecendo uma postura frente aos alunos ou de paternalismo ou de descaso por parte do professor. Neste sentido, Mittler (2003, p. 20) considera que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Nessa perspectiva, observamos que tal postura fundamenta-se por concepções discriminatórias, sendo consequência de alguns fatores como: falta de conhecimentos relacionados às leis educacionais voltadas ao aluno com necessidades educativas especiais; pelo desconhecimento relacionado às deficiências e as formas viáveis de atendimento educacional; falta de sensibilidade e até mesmo de preparo para saber trabalhar com as diferenças e a diversidade.

Com relação aos recursos didáticos e legislação educacional voltada às pessoas com deficiência, os marcos legais estabelecem que as escolas precisam estar munidas de materiais pedagógicos que apoiem as atividades escolares do aluno com deficiência, assegurando-lhes condições de desenvolvimento, o que não é o caso da escola pesquisada que enfrentam muitos problemas como por exemplo, a escassez de material adequado para atender os alunos com deficiência visual.

É pertinente lembrar que ao aluno com deficiência visual é imprescindível a introdução do Sistema Braille nos textos, livros, avaliações, além de outros materiais que dão suporte ao desenvolvimento da aprendizagem. O sistema Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas que possibilita que as pessoas com deficiência visual possam ler e escrever (DA COSTA; NERES; CORRÊA, 2019). No entanto, entre os maiores desafios da implementação do sistema Braille na alfabetização de discentes cegos estão: o acesso e a disponibilização de materiais traduzidos para Braille e o preparo dos educadores para lidar com esse sistema (COSTA, 2012; MADRUGA, 2021; MOSQUEIRA, 2010).

Além do Braille, o professor dispõe de outro recurso muito importante que pode ser usado para o pleno desenvolvimento e aprendizado do deficiente visual que é o Soroban. De acordo com Sá e Campos (2007) o Soroban é um instrumento utilizado para trabalhar cálculos e outras operações matemáticas, que é muito importante na compreensão de conceitos lógicos matemáticos e conceitos abstratos.

Percebemos que existem muitos obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem e inclusão de alunos na escola com algum tipo de deficiência, porém, podem ser transpostos, além do que, não são só deficientes visuais que enfrentam dificuldades em sua caminhada, pois as dificuldades existem para todos. Neste sentido, acreditamos que alunos com deficiência visual devem ser educados assim como todos os demais, frequentando uma escola regular e convivendo com os mais variados alunos para que aprendam juntos a conviver com a limitação um do outro.

Inclusive, é de essencial importância integrar o trabalho do professor da classe regular ao do professor especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponibilizando-se tempo e espaço para que eles se encontrem e compartilhem informações. Essa integração é fundamental para o processo de inclusão e cabe ao gestor e coordenação pedagógicos garantirem que ela ocorra nos horários de trabalho pedagógico coletivo.

### **Conclusão**

Considerando que a inclusão se refere à quebra de barreiras cristalizadas na escola e na sociedade e que barreiras impedem algumas pessoas - dentre elas deficientes - de participar dos processos sociais e de exercer sua cidadania, uma vez que tais pessoas são submetidas a processos discriminatórios e preconceituosos, entendemos que as práticas escolares que reproduzem essas ações fomentam a exclusão, criando assim obstáculos para uma melhor qualidade educacional. Na maioria das vezes, a prática de exclusão é justificada pela ideia que estigmatiza a pessoa com deficiência como incapaz de aprender e de se incluído nas atividades escolares e sociais.

Assim, contrários à postura que exclui e segrega, propomos a inclusão social. Nesse sentido, estabelecemos como parâmetro em relação à avaliação educacional, uma proposta de inclusão escolar e social fundamentada nas tendências progressistas da

educação, especificamente na Pedagogia Libertadora, e delineada nas legislações em vigor que definem atendimento ao aluno com deficiência.

Sendo assim, é latente pensar que incluir o aluno com deficiência em sala de ensino regular é assegurar-lhe oportunidades de crescimento individual e social, condições necessárias ao exercício pleno da cidadania. Não basta matriculá-lo na classe comum e assim entender que já está incluído, pois são necessárias efetivadas mudanças no espaço escolar que vão desde a estrutura física/arquitetônica da escola, assim como mudanças de cunho pedagógico, comunicação, material didático apropriado, pessoas qualificadas para atendimento, interação, participação coletiva, entre outros.

No contexto da introdução de recursos didático-metodológicos, é preciso que se disponibilize a essa clientela instrumentos capazes de promover a aprendizagem, ou seja, promover a aquisição de equipamentos que possibilitem a aprendizagem mais acessível.

Ressaltamos a observação participante foi de suma importância para comprovação de pelo quatro pontos que consideramos relevante destacar: 1) desconhecimento por parte de alguns professores com relação aos aspectos e marcos legais que regem a educação inclusiva e que assegura atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular; 2) desconhecimento por parte de alguns professores quanto as teorias avaliativas que podem subsidiar as práticas metodológicas voltadas para a escola inclusiva; 3) formação específica inadequada para atuar com deficientes visuais; 4) orientação e/ou capacitação por parte da escola e/ou dos órgãos competentes para a realização de atividades didático-metodológicas diferenciada na escola.

Essa situação acentua não só o preconceito e a discriminação, mas a falta de compromisso para com os alunos com deficiência que são estigmatizados historicamente como incapazes. No entanto, entendemos da dificuldade que é para a escola pública, principalmente aquelas sem recursos, incluir e criar condições mínimas de acesso aos alunos com deficiência. Todavia, acreditamos que seja possível a busca de alternativas para auxiliar na formação do professor e no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sem que se espere apenas dos órgãos institucionais, pois a competência profissional constitui-se em um compromisso ético-político e pedagógico dos que fazem a educação acontecer.

Não foi intenção do estudo fazer juízo de valor, tampouco condenar as posturas metodológicas dos professores que atuam na escola pesquisada. Nossa preocupação é

com a qualidade educacional que está sendo desenvolvida nesse espaço, pois quando se tem um amparo legal que delinea o atendimento aos alunos com deficiência, não faz sentido que práticas de exclusão continuem nesse ambiente. Por essas razões, entre outras, sugerimos que no momento do planejamento escolar sejam estabelecidas metas de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos tendo eles deficiência ou não. E que no planejamento curricular e atividades diferenciadas sejam fixados critérios metodológicos que respeitem as diferenças e a diversidade, assegurando assim que os alunos tenham acesso à qualidade de ensino e que se sintam inseridos nesse processo, bem como prazer e satisfação em aprender e participar.

### **Referências**

ANACHE, Alexandra Ayache; MARTINEZ, Melanie Adele. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-53.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Fascículo 15, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ATKINSON, Paul, HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography and participant observation. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2005, p. 248–261.

BACH, Richard. **Ilusões**: as aventuras de um messias indeciso. 14. ed. Record, 1977.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.9.465 de 02 de janeiro de 2019. Institui atos do poder executivo. **Diário Oficial da União**: Edição 1-B, Seção:1-Extra, p.6, Brasília-DF, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília-DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Disponível em:

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa de livros didáticos para estudantes com deficiências visuais, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRAGA, Célia Maria Leal. A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica. **Ci. Cult.**, v. 40, n. 10, p. 957-966, out. 1988.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola: Lembranças e Depoimentos**. Campinas (SP): Autores Associados: PUC, 2003.

CAZZANELLI, Paola; KLEIN, Rejane Ramos. Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o atendimento educacional especializado-AEE. **Benjamin Constant**, v. 27, n. 62, p. 1-21 e276206, 2021.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DA COSTA, José Aparecido; NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O atendimento educacional especializado do estudante com deficiência visual: entre a mediação do sistema braille e as tecnologias computacionais. **Educação e Fronteiras**, v. 9, n.25, p. 237-248, 2019.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar: baixa visão e cegueira**. Universidade Federal do Ceará. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Marta (org). Deficiência Visual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, nº 1/2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou segregação? Eis a questão. In: **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa, Roquete Pinto, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Os aspectos subjetivos do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas Para Alunos com Dificuldade e Deficiência**. São Paulo: Alínea, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 13-35.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artemed, 2005.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. **Curso de direito da criança e do adolescente**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.). **Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. EDUFRN. Natal, 2008.

MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. 2009. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/inclusoescolar/index.php>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. 3. ed. Curitiba: Ibipex, 2010.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na Escola**. Abrindo Caminhos para Leitura de Mundo. Editora Pontes: São Paulo, 2017.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial sobre a visão**, 2021. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328717/9789241516570-por.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PAIM, Cátia Maria Cruz. **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da Integração à Ação**. 2002, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, 2002.

QUADROS, Giovanna Conrado et al. Salas de recursos multifuncionais e ensino de ciências: inclusão para quem? **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25038-25049, 2020.

SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC – Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2007.

SÁ, Elisabet Dias de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina; SIMÃO, Valdirene Stiegleer. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual**. São Paulo: Moderna, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

SILVA, Rafael Soares; DA SILVA, Izabel Rodrigues; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2021.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. 1º Ed. São Paulo, Paulinas, 2014.

SOUZA, Edilaine Moraes; MESSEDER, Jorge Cardoso. Célula e Inclusão escolar: Proposta Didática para alunos com deficiência visual. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo - RS, Vol. 3, n. 1, p. 376-393, jan./abr. 2020.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão**. Editora Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, nº. 63, fev. 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escolhidas, Tomo III. Madri: Visor, 1995.

## **Notas**

---

<sup>i</sup> O termo “portador de deficiência” permeou até a década de 1990, sendo modificado em 03 de novembro de 2010 pela Portaria no 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos, para a nomenclatura “pessoas com deficiência”.

<sup>ii</sup> Em 2019 - 1º ao 5º anos foram 28.317 exemplares e 362 títulos transcritos, em braille-tinta, com EPUB (formato do arquivo de padrão aberto para livros digitais). Investimento de cerca de 22 milhões de reais; em 2020 - 6º ao 9º anos foram 10.736 exemplares e 276 títulos transcritos, em braille-tinta, com EPUB. Investimento de cerca de 14 milhões de reais.; em 2021 com a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 1º ao 5º anos foram 13.759 exemplares e 355 títulos transcritos, em braille-tinta, com EPUB.

## **Sobre o autor**

### **Elivaldo Serrão Custódio**

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá. Pedagogo, Matemático e Teólogo. Professor Orientador no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA. Professor da Rede Pública Estadual do Governo do Estado do Amapá desde 2006. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: [elivaldo.pa@hotmail.com](mailto:elivaldo.pa@hotmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

Recebido em: 02/10/2022

Aceito para publicação em: 19/12/2022