

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

Atena  
Editora  
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

*Open access publication* by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0640-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado **“Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina”**, da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira




## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL


Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210101>

### **CAPÍTULO 2..... 12**

#### A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA


Suzana Pinguello Morgado  
Vanessa Freitag de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210102>

### **CAPÍTULO 3..... 27**

#### EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES


Ana Paula Santana de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210103>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

#### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE


Verediana Fernandes Sobradriel Fim  
Lilian Fávoro Alegrâncio Iwasse  
Viviane da Silva Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210104>

### **CAPÍTULO 5..... 54**

#### AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE


Kássia Silva de Freitas








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210105>

### **CAPÍTULO 6..... 63**

#### COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA


Renata Cervinhani  
Arthur Guaberto Bacelar Urpia  
Letícia Fleig Dal Forno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210106>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE ‘CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES’	
Andrea de Farias Castro	
Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS	
Daniel Marques de Freitas	
Elias Canuto Brandão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS	
Emerson Sandro Silva Saraiva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>112</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	
Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>123</b>
DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS	
Joel Ramos da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>129</b>
POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mauro Antonio de Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>138</b>
SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC	
Marcio Douglas Floriano	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013</a>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE	

## SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ana Beatriz Oliveira da Silva  
Iago Quinto Brandão  
Lucas dos Santos da Silva  
Kelly Rodrigues Barbosa  
Sheyla de Nazaré da Silva Chaves  
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101014>

### **CAPÍTULO 15..... 168**

#### PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Aldaci Lopes  
Ana Cabanas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101015>

### **CAPÍTULO 16..... 181**

#### TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI


Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101016>

### **CAPÍTULO 17..... 189**

#### UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL


Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
Antonio Marcos Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101017>

### **CAPÍTULO 18..... 201**

#### A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA


Danielly da Silva Francisco  
Rudson Carlos da Silva Jovano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101018>

### **CAPÍTULO 19..... 208**

#### OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Quitéria da Silva  
Adna de Almeida Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101019>

**CAPÍTULO 20.....226**

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101020>

**CAPÍTULO 21.....233**

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Eulália Cristina Ferreira Barros

Cassiana Fagundes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101021>

**CAPÍTULO 22.....243**

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Lidiane Ferreira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101022>

**CAPÍTULO 23.....249**

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Daniela Guse

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101023>

**CAPÍTULO 24.....262**

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin

Jane Schumacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101024>

**CAPÍTULO 25.....274**

INSPEÇÃO ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Adelcio Machado dos Santos

Rita Marcia Twardowski

Audete Alves dos Santos Caetano

Danielle Martins Leffer

Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101025>

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....281**

**ÍNDICE REMISSIVO.....282**

# CAPÍTULO 14

## ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

*Data de aceite:* 03/10/2022

*Data de submissão:* 18/08/2022

### **Ana Beatriz Oliveira da Silva**

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduanda em Pedagogia  
Belém - Pará  
<http://lattes.cnpq.br/9499483773454509>

### **Iago Quinto Brandão**

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduando em Pedagogia  
Belém - Pará  
<http://lattes.cnpq.br/0584635530434369>

### **Lucas dos Santos da Silva**

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduando em Pedagogia.  
Graduado em História  
Belém - Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-4312-2644>

### **Kelly Rodrigues Barbosa**

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduanda em Pedagogia  
Belém - Pará  
<http://lattes.cnpq.br/5012006030586798>

### **Sheyla de Nazaré da Silva Chaves**

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Graduanda em Pedagogia  
Belém - Pará  
<http://lattes.cnpq.br/4974481509772980>

### **Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Professor Titular. Bacharel e Especialista em Direito. Doutor em Educação  
Belém - Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-9975-9919>

**RESUMO:** Definimos como objetivos do presente trabalho: analisar os reflexos das políticas públicas destinadas à educação de surdos e sua efetivação na Universidade Federal do Pará (UFPA); compreender o processo histórico do ensino dos surdos no Brasil; verificar as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil e seu reflexo na UFPA; identificar as ações adotadas para a educação de surdos na UFPA. De que modo se originou o debate sobre a necessidade da implementação das políticas para a educação de surdos? Como ocorreu a implementação das políticas públicas educacionais de inclusão no ensino superior no Brasil? Quais ações adotadas pela Universidade Federal do Pará destinadas ao ensino de surdos? Construiu-se a pesquisa com apoio em fontes bibliográficas e documentais que envolveram o período de 1988-2022. A história dos sujeitos surdos começa de forma discriminatória, por serem considerados aberrações ou mesmo um castigo de deuses. Porém, percebe-se que ocorreram mudanças significativas no decorrer da sua trajetória, através de lutas, perdas e conquistas que se refletem nos dias atuais. As políticas públicas são de extrema importância para a garantia e aplicação prática dos direitos dos surdos, pois, como constatado, o vínculo

desses estudantes ao ensino superior cresceu significativamente, e isso se deve ao conjunto de políticas públicas criadas com o objetivo de viabilizar o acesso e permanência de surdos no ensino superior. Porém, é premente a avaliação, continuidade e o desenvolvimento de políticas que promovam a ampliação de vagas e a qualidade do ensino à pessoa com surdez. **PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. História da educação. Educação de surdos. Universidade.

## HISTORICAL STUDY ON PUBLIC POLICIES FOR DEAF EDUCATION AND THEIR EFFECTIVENESS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ

**ABSTRACT:** We have defined as objectives of the present work: to analyze the reflexes of the public policies destined for deaf education and its effectiveness in the Federal University of Pará (UFPA); to understand the historical process of deaf education in Brazil; to verify the educational public policies of inclusion in Brazil and its reflection at UFPA; to identify the actions adopted for the education of the deaf at UFPA. How did the debate on the need to implement policies for the education of the deaf originate? How was the implementation of public education policies for inclusion in higher education in Brazil? What actions have been adopted by the Federal University of Pará for the teaching of the deaf? The research was built with support from bibliographic and documentary sources that involved the period from 1988 to 2021. The history of deaf subjects begins in a discriminatory way, as they are considered aberrations or even a punishment from the gods. However, it is clear that significant changes have occurred in the course of its trajectory, through struggles, losses, and achievements that are reflected in the present day. Public policies are extremely important for the guarantee and practical application of the rights of the deaf, because, as we have seen, the bond of these students to higher education has grown significantly, and this is due to the set of public policies created with the objective of enabling access to and permanence in higher education. However, it is urgent to assess, maintain and develop policies that promote the expansion of vacancies and the quality of education for people with deafness.

**KEYWORDS:** Public policies. History of Education. Deaf education. University.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da história das políticas públicas educacionais de inclusão no ensino superior, direcionadas em específico às pessoas com surdez. Considera-se pessoa surda aquela que tem a compreensão do mundo por meio de experiências visuais, sujeitos com a própria cultura e língua, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva procura atender necessidades das Pessoas com Deficiência (PcD), garantindo a sua participação em atividades de aprendizado, dentro e fora das instituições escolares.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 110), “numa escola inclusiva só pode existir uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação”. A diversidade, dentro e fora da sala de aula, é uma geradora de experiências, aprendizados

e conhecimentos, campo aberto para a fomentação de novas metodologias em que as aprendizagens sejam construídas com a mediação do professor, da escola e da família, explorando e valorizando as experiências e potencialidades de cada um.

Afinal, em relação à educação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, preconizou a educação como direito de todos, porém, até a LDB 9.394/96, a escolarização de PcD, no Brasil e em outros países, era separada das escolas regulares, gerando a exclusão e segregação desses alunos, cuja escolarização ocorria em instituições especiais, separando os alunos com deficiência dos demais ditos normais, como salienta Kassir (2011).

O movimento que se seguiu, foi o de integração desses alunos em escolas regulares, porém, tais espaços não eram adequados para recebê-los, pois, não consideravam as especificidades e particularidades dos alunos com deficiência, obrigando esses discentes a se adequarem ao sistema de ensino vigente.

A inclusão veio a ser pensada, especificamente no Brasil, somente a partir da década de 1990. Neste período ocorreram importantes marcos internacionais para a inclusão; a exemplo da Conferência de Jantien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Em nível nacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. Mais recente, foi aprovada, no ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

No ensino superior, a inclusão dos PcD é recente, sendo instituídas políticas públicas específicas direcionadas a esse público, somente no início do século XXI. Portanto, constitui-se ainda um grande desafio incluir efetivamente os alunos com deficiência nas instituições de ensino superior, seja pela dificuldade na formação dos professores, por problemas na acessibilidade arquitetônica, escassez na tecnologia assistiva, por falta de materiais adequados, dentre outros motivos.

Por muito tempo houve questionamentos aos métodos empregados para a comunicação dos surdos, alguns defendiam o oralismo, outros, a comunicação total e o bilinguismo.

Os que defendiam o oralismo, objetivavam oralizar o surdo, adotando-se métodos inadequados de repetição, tendo assim até escolas para esse fim, proibindo o uso da Libras, porque acreditavam que se o surdo usasse a libras para se comunicar, o mesmo se tornaria preguiçoso para verbalizar. A comunicação total defendia a incorporação de modelos auditivos, manuais ou orais para a comunicação eficaz dos surdos, já o bilinguismo acreditava que a língua de sinais deveria ser a língua natural a ser praticada pela pessoa com surdez.

A Libras é considerada um meio legal de comunicação pelas pessoas surdas e ouvintes, sendo amparada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assegurando que a mesma conste nos

cursos de graduação e mágisterio, assim como na educação especial e fonoaudiologia.

Deste modo, neste artigo buscamos refletir e analisar sobre a inclusão do aluno com surdez no ensino superior. O estudo se justificou pela necessidade de refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino superior, especificamente no contexto institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Problematizamos neste artigo: De que modo se originou o debate sobre a necessidade da implementao das políticas para a educao de surdos? Como ocorreu a implementao das políticas públicas educacionais de inclusão no ensino superior no Brasil? Quais ao es adotadas pela Universidade Federal do Pará destinadas ao ensino de surdos?

Definimos como objetivos desta investigao: analisar os reflexos das políticas públicas destinadas à Educao de surdos na Universidade Federal do Pará (UFPA); compreender o processo histórico do ensino dos surdos no Brasil; verificar as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil e seu reflexo na UFPA; identificar as ao es adotadas para a educao de surdos na UFPA.

Consideramos este estudo relevante para a UFPA, pois, o mesmo aborda as políticas públicas de inclusão, direcionadas às pessoas surdas, presentes nessa instituio es de ensino, além das políticas públicas no âmbito nacional, com vista no ao acesso às informao es, aos processos seletivos, acessibilidades aos espaços e currículos, além do ensino e permanência ao longo da graduao es e demais níveis acadmicos.

Para o Instituto de Ciências da Educao (ICED), considera-se relevante, haja vista que no Regimento da unidade acadêmica instituído pela Resoluo es n 649, de 10 de março es de 2008, que dispõe sobre sua criao es, e determina no artigo 4, prevendo-se entre os seus princípios:

VI - o compromisso social com grupos organizados em torno de lutas em favor da dignidade humana, da liberdade, da solidariedade, da justiça social e da preservao es e desenvolvimento da Amazônia; VII - o compromisso com a inclusão es social e educacional dos sujeitos historicamente excluídos. (REGIMENTO, 2008, p. 03).

Dessa maneira, debater as políticas para a inclusão es das pessoas com deficiências nas diferentes especificidades dos alunos vinculados a esse instituto, faz-se necessário, à medida em que devemos cada vez mais lutar em favor da educao es inclusiva e especial para capacitao es e formao es dos futuros profissionais na sociedade, sem qualquer preconceito ou discriminao es em razão es da deficiência apresentada por seu beneficiário.

Em relao es à Faculdade de Educao es (FAED), mostra-se relevante para a formao es dos futuros profissionais da educao es em Pedagogia. Tendo em vista que, “ O curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto n 35.456, de 4 de maio de 1954, sendo o primeiro curso de licenciatura plena implantado no Pará, caracterizando, assim, como um dos mais antigos da instituio es Federal” (SILVA; PEIXOTO; CORRÊA, 2021, p. 112). Para o exercício



da docência, a formação recebida na graduação envolve várias áreas como a humana e profissional, conhecimentos teóricos e práticos, entre outros, que contribuem para a profissionalização.

Sendo um dos ramos de formação ofertados pelo ICED, o curso de Pedagogia é “responsável para a capacitação e formação de seus graduandos para atuação no exercício da docência[...]” (SILVA; PEIXOTO; CORRÊA, 2021, p. 112). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em vigência, instituído no ano de 2011, nos termos da Resolução nº 4.102 CONSEPE/UFPA, de 23 de fevereiro de 2011, entre os objetivos do curso além da formação do futuro licenciado em Pedagogia para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, gestão educacional e coordenação pedagógica, destacamos a de “fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna” (PROJETO, 2010, p. 64).

A luta por uma educação inclusiva deve ser defendida por todos, principalmente quando entendemos as dificuldades e desafios que atravessam todo o processo de escolarização dos alunos, e, neste ponto, ao pensarmos no aluno com surdez, compreendemos que as barreiras enfrentadas são ainda maiores durante seu tempo de permanência na instituição formadora.

Dessa maneira, utilizamos como recorte temporal os anos de 1988 a 2022, definimos este período por considerar a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil e da Resolução nº 3.883 de 21 de julho de 2009 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, onde institui a reserva de uma vaga por acréscimo em todos os cursos de graduação para as pessoas com deficiência a partir do ano de 2011.

Esta é uma pesquisa que teve seu início através de um estudo bibliográfico, que, de acordo com Marconi e Lakartos (2003, p. 183) “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.”.

Durante a construção deste trabalho, realizamos a leitura de diversos artigos científicos e leis que abordam e amparam a temática, para ampliar nossos conhecimentos a respeito da mesma e fundamentar a discussão ao longo do artigo. Contudo, também buscamos informações em fontes históricas documentais, como as disponíveis no site da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), de onde extraímos referências sobre o quantitativo de alunos surdos que integram a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará.

## **2 | UM BREVE HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS**

Até meados do século XVI, os surdos, segundo Dias (2006 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 37) eram vistos como pessoas ineducáveis, com isto, eram

consideradas pessoas inúteis à sociedade, o que resultou em uma invisibilidade, confinamento e exclusão no âmbito social.

Durante o período correspondente ao século XVI, registros de experiências do médico e pesquisador italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), teve como principal conclusão o fato de que a surdez não é um empecilho para o aprendizado, pois os surdos possuem a capacidade de se apropriar da escrita e, como resultado, expressar seus sentimentos (JANNUZZI, 2004 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 31). Assim, poderiam representar os sons da fala e suas ideias por meio da escrita, descartando a surdez como um obstáculo de aprendizagem.

Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento (MERSELIAN; VITALIANO, 2009, p. 37).

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1501-1576), atuava no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña, fora considerado o primeiro professor dos surdos. Em sua experiência educacional, promoveu o ensino da linguagem voltada aos surdos, porém, destinada apenas a um público-alvo específico representado pelos filhos surdos dos ricos e nobres que necessitam se apropriar destes conhecimentos para administração dos bens familiares futuramente.

Apenas os filhos surdos dos nobres eram levados a estes mosteiros para receber esse tipo de educação, enquanto os surdos que não pertenciam à classe social da elite, viviam em um cenário marcado pela miséria, falta de trabalho e pelo isolamento social (SILVA et al, 2006). Acerca da metodologia utilizada pelo monge visando promover a educação dos surdos filhos de nobres e ricos, percebeu-se que:

Conforme testemunhas oculares, o monge utilizava o alfabeto manual, que seria "um modo de soletrar no ar, formando letras com os dedos" (PLANN, 1997, p.30). Ele também realizou a divulgação de uma metodologia fonética de alfabetização, que diminuía o alfabeto para 21 sons, resolvendo o problema de ensinar os nomes das letras ("Aleph" para "A", por exemplo), e assim, valorizando a representação sonora de cada elemento gráfico (REILY, 2007 *apud* MERSELIAN; VITALIANO, 2009, p. 38).

Ao longo da história da educação de surdos, observa-se que as narrativas foram realizadas por ouvintes e não por surdos, independente da época, a história dos surdos raramente é contada do ponto de vista de seus protagonistas, com isto, temos, os surdos como coadjuvantes de seu próprio enredo.

A educação de surdos, no geral, originou-se, segundo Rocha (2010 *apud* Carvalho; Nobrega, 2015, p. 2), durante o congresso de Milão, em uma conferência internacional de educadores de surdos, no ano de 1880. Nos dias 6 e 11 de setembro do referido ano, o congresso declarou que a educação oralista era superior comparado à língua gestual,

sendo assim, foi aprovada uma resolução que consistiu na proibição do uso da língua gestual nas escolas. A partir desta resolução, no mesmo ano, as escolas por todos os países Europeus e nos Estados Unidos, adotaram o método terapêutico do discurso ausente da língua gestual para efetivar a educação voltada aos surdos.

No contexto brasileiro, a história da educação de surdos tem origem a partir da criação do Instituto de Surdos-Mudos, fundado em 26 de setembro de 1857, por E. Huet, professor surdo que fora convidado por D. Pedro II para vir ao Brasil trabalhar na educação de surdos. Inicialmente, os surdos foram educados por meio de uma linguagem escrita articulada e pela fala, também pela datilografia e o uso de sinais, a duração do curso era de 6 anos e atingia o público-alvo surdo de ambos os sexos e idades entre 7 a 16 anos. Dentre as disciplinas fornecidas ao longo do curso, destaca-se:

A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de ser oralizados. Assim, pois, se deu o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa, trazida por E. Huet. (CARVALHO; NOBREGA, 2015, p. 3).

A escola do INES, segundo nos apontam Mori e Sanders (2015, p. 9-10), era considerada o ponto de referência dos professores surdos e dos próprios surdos da época. Observa-se que eles utilizavam a língua francesa de sinais, trazida por Huet, em conformidade com a língua existente no país. Esta junção resultou na língua brasileira de sinais - LIBRAS, que é utilizada até os dias atuais. Nota-se que as línguas de sinais, assim como as orais, se constituem da relação com outras preexistentes.

Durante a década de 1980 até 1990, houve um renascimento do uso de sinais com filosofia educacional denominada Comunicação Total (Mori e Sanders, 2015, p. 10), esta filosofia abrange toda a forma de comunicação existente desde os sinais até a dança. Vale ressaltar, que aos poucos as escolas especiais iniciam o uso dos sinais, por conta do oralismo que estava consolidado. Enquanto os alunos surdos ganham voz, os professores ouvintes aprendem em conformidade com estes a língua de sinais que se afirmava, tornando o campo da educação especial como uma abertura para caminhos mais democráticos, visto que a língua de sinais, no Brasil, ainda não era oficial, pois ela não estava legalmente sancionada como uma língua a ser praticada.

A partir do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, surgiu uma medida cujo objetivo visava promover, nos cursos de formação de professores do Brasil, um novo conhecimento obrigatório, que proporcionasse a essa categoria uma qualificação mais adequada para sua atuação na escola básica, devido ao aumento do número de alunos surdos, que muitas vezes foram impedidos de qualquer progresso em sua escolarização marcados pela inexistência de um processo de ensino-aprendizagem que atendesse suas reais necessidades linguísticas.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A escola inclusiva surge com o propósito de mostrar novos meios para a educação dos surdos, a partir da metodologia como um caminho para atender suas especificidades, observando-se seus aspectos culturais enquanto sujeitos sociais. Os princípios inclusivos demandam uma reorganização no cenário político, econômico e social, onde haja uma mudança de valores para uma possível intervenção nas políticas públicas mundiais e locais.

O marco inicial para romper as barreiras correspondentes ao processo de identificação dos surdos, deu-se com a valorização da primeira língua dos surdos, a LIBRAS. A partir do Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011, houve a regulamentação de políticas educacionais voltadas ao contexto da inclusão de pessoas com deficiência, em relação à educação de surdos, temos a expansão de escolas bilíngues.

### **3 | POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO BRASIL**

Nesta seção, abordaremos políticas públicas educacionais de inclusão para o ensino superior no Brasil. De modo geral, a partir de conferências e eventos internacionais e nacionais, na perspectiva da inclusão, como a Conferência de Salamanca (1994), foram realizadas ações que contribuíram para o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na sociedade.

Entre as legislações, a Constituição Federal de 1988, assegura no seu artigo 205 a educação como direito fundamental de todos os brasileiros para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206 instituiu que entre os princípios para o ensino está a garantia de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 208 ao tratar sobre o dever do Estado para com a educação determinou que haja o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Na Seção I Da Educação, o artigo 208 é o único que trata especificamente sobre as pessoas com deficiências ao garantir o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino regular, não sendo encontrada outra referência direta ao longo da seção.

Outro marco importante na legislação brasileira adveio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação no país. Em relação à educação especial, o capítulo V trata especificamente do assunto. Segundo o documento no artigo 58 define a educação especial como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2018, p. 39).

Ainda segundo a LDB, no seu artigo 59, determinou que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência definidos pela lei, que sejam garantidos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2018, p. 39).

Os artigos do capítulo V da LDB vem complementar os dispositivos presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois destacam com detalhes a educação inclusiva e especial. Nessa perspectiva, o documento vem “colaborando para homogeneizar o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e criando dispositivos legais para a fiscalização de seu cumprimento” (DUPIN; SILVA, 2020, p. 72).

Outro marco importante na legislação brasileira foi a sanção da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, define a Língua brasileira de sinais como sendo a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, a presente lei garante que a Libras seja reconhecida como língua para a comunidade surda, devendo ser assegurada pelo poder público em geral e empresas de serviços públicos, o uso de formas institucionalizadas para o uso e difusão da Libras como meio de comunicação e utilização para os surdos.

No artigo 4º da citada Lei nº 10.436/02, determinou-se que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

A garantia da inclusão, nos cursos de licenciaturas e em outras áreas de formações, do ensino da Libras no ensino superior e em outros níveis educacionais, mostra o significativo avanço normativo no campo da inclusão, pois contribui para a afirmação e formação da identidade da comunidade surda no país.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”, considera no artigo 2º as pessoas surdas sendo aquelas que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). No mesmo artigo, no parágrafo único, considera deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta

e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Segundo Mesquita (2018, p. 256), a deficiência auditiva presente no parágrafo único do artigo 2º do decreto nº 5.626 de 2005, apresenta uma definição clínica de surdez, dessa maneira a “pessoa surda se diferencia de deficiência auditiva por questões linguísticas e culturais”. A partir disto, podemos perceber que nas legislações públicas há diferentes normas para definir a pessoa surda e a pessoa com deficiência auditiva.

Ainda segundo Mesquita (2018, p. 259), o Decreto nº 5.626/05, vem orientar:

um 'planejamento linguístico' que consiste em medidas de implantação obrigatória, e em prazo determinado, da língua de sinais em cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Também regulamenta a formação de instrutores e intérpretes/tradutores de Libras, com o objetivo de atender a demanda dos cursos de licenciatura e dos demais níveis de ensino, visto que existe também, previsto na legislação, um direcionamento para a educação bilíngue.

Em relação ao ensino superior, a garantia do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, evidenciou um avanço nas políticas públicas educacionais na sociedade para a inclusão nos espaços de ensino público, assegurando a participação na perspectiva da inclusão dos currículos dos cursos de formação inicial, sobretudo dos futuros profissionais da educação.

Outro marco histórico na legislação é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 2º considera a pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em relação à educação, o capítulo IV do documento dispõe “Do direito à Educação”, decreta no artigo 27 que a educação constitui direito para a pessoa com deficiência, devendo ser:

assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em relação ao ensino superior, no artigo 28, destaca-se que entre as incumbências do poder público está aquela direcionada a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, aprimorar o sistema educacional visando a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem para a inclusão plena, a oferta da educação bilíngue, ensino de Libras, Sistema Braille, para promover a autonomia e participação dos alunos com

deficiências, entre outras medidas.

Entre os 18 incisos presentes no artigo 28, destacamos os de números XIII e XIV, pois, ao tratar do ensino superior, determinaram:

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Em relação ao ensino superior, a partir de marcos legais como a Constituição Federal e a LDB de 1996, políticas públicas voltadas para o acesso e permanência das pessoas com deficiências na sociedade, em especial, nas Instituições de Ensino Superior (IES) ganham cada vez mais força ao longo dos anos.

No ano de 2008, houve o lançamento pelo Ministério da Educação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PE). O documento traz alguns pontos centrais como marco histórico e normativo da educação inclusiva nacional e internacional, diagnóstico da educação especial no Brasil, os alunos atendidos pela educação especial, objetivos e diretrizes.

Entre os objetivos listados destacamos a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior”, assim como, a “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008). Entre as diretrizes estipuladas, em relação à educação superior, ressalta-se que:

a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Para Bezerra (2021, p. 4), o PNEE-PE, como política educacional, não se constitui como lei, sendo considerado pelo autor como um “guia de ação, em uma proposição ideológica resultante do embate entre dissensos e consensos, consubstanciada em um acordo, sempre suscetível a novas interpretações, traduções e significações conforme os agentes e as circunstâncias da prática”.

As políticas educacionais para a educação inclusiva no ensino superior, envolvem ações que visam não somente o acesso e permanência ao ambiente acadêmico, mas a acessibilidade nos espaços, sobretudo, na sala de aula, as informações necessárias para os materiais didáticos utilizados pelos docentes ao longo do curso.

## 4 I POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PROMOVIDAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Nesta seção trataremos das ações adotadas na esfera administrativa e acadêmica da Universidade Federal do Pará (UFPA) que possuem por finalidade a materialização das políticas de acesso e permanência de PcD, com enfoque nas ações adotadas para o atendimento da comunidade dos discentes surdos.

Desde 2011, a UFPA recebe alunos PcD, em razão da aprovação da Resolução nº 3.883 (CONSEPE/UFPA), que instituiu a reserva de uma vaga por acréscimo nos Processos Seletivos Seriadados (PSS), nos cursos de graduação.

Por consequência, foi necessária a criação de um órgão que oferecesse um atendimento especializado para esse público, e assim, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG/UFPA), foi concebido o Núcleo de Inclusão Social (NIS), sob a Portaria nº 1.416/2011. Todavia, em 2017, o NIS foi reestruturado e dividido em dois setores: a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) e Assessoria de Diversidade e Inclusão (ADIS).

Por esta razão, atualmente, na UFPA, os órgãos responsáveis pelo atendimento dos PcD, são: a SAEST e sua subunidade, a CoAcess, que apresentaremos brevemente a seguir.

A SAEST atua na fomentação de programas, serviços, auxílios e bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, com o objetivo de contribuir e fomentar a permanência do discente. Tratando especificamente do público PcD, abaixo está a lista dos programas e auxílios existentes para esse público:

- Programa PAI-PcD
- Programa PROBAC-PcD
- Programa PRO-PEDAGÓGICO
- Programa de Iniciação Científica-PIBIC-UFPA/PcD
- Programa Rede de Saberes
- Auxílio PcD – Modalidades Permanência e/ou Moradia
- Auxílio Kit de Tecnologia Assistiva Para PcD

Dentre os quais destacamos dois para esta discussão, o Programa Rede de Saberes e o Programa PAI-PcD, em razão dos serviços prestados à comunidade de surdos.

- **Programa Rede de Saberes:** Trata-se de um programa de ações formativas que incluem Cursos, Oficinas, Workshops, Palestras, Simpósios, Fóruns, Cursos de Aperfeiçoamento, Webinários e afins. Dentre os quais destacamos o Curso de Libras e o Curso de Formação de Tradutores/Intérpretes de Libras.
- **Programa PAI-PcD:** Regido em 2021, pela Instrução Normativa nº 14/2021,



este programa se trata de um apoio individualizado, que inclui serviços como: tradução em Libras, interpretação em Libras, assessoria colaborativa de acessibilidade, apoio pedagógico e psicológico e apoio psicopedagógico, entre outros.

Por outro lado, a CoAcess atua no atendimento especializado de pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas, intelectuais, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e superdotação/altas habilidades. Em relação ao atendimento de surdos, os serviços prestados pela CoAcess incluem:

- Intérpretes de Libras;
- Produção de vídeos em Libras;
- Orientação pedagógica para a adaptação de materiais;
- Atendimento pedagógico individualizado de alunos PcD;
- Avaliação de PcD.

Além destes, são citados ainda outros serviços e atividades voltadas aos demais membros da comunidade de PcD, como avaliações técnicas de acessibilidade e eventos voltados para área da Educação Especial no Ensino Superior.

A partir de 2019, a CoAcess passou a disponibilizar para consulta pública os dados quantitativos de PcD matriculadas na UFPA, organizados por campi e tipo de deficiência, como é possível averiguar na Tabela abaixo:

Campus	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Transtorno do Espectro Autista - TEA	Total
Belém	148	60	236	12	30	486
Ananindeua	8	3	4	0	0	15
Tucuruí	7	0	4	0	0	11
Cametá	8	4	11	0	0	23
Altamira	16	3	12	0	0	31
Abaetetuba	4	0	5	0	0	9
Castanhal	8	2	8	0	0	18
Bragança	13	1	7	1	1	23
Salinópolis	1	0	1	0	0	2
Breves	1	0	5	0	0	6
Soure	1	0	2	0	8	3
<b>TOTAL</b>	<b>215</b>	<b>73</b>	<b>295</b>	<b>13</b>	<b>31</b>	<b>627</b>

Tabela nº 1 - Dados de alunos com deficiência ativos na UFPA, por Campi (2021)

Fonte: Dados cadastrados na CoAcess/SAEST/UFPA, em 04/01/2022.

Tendo em vista que a população universitária no ano de 2021 atingiu o quantitativo

correspondente a 56.665, e o número total de PcD era de 627, seu percentual equivalia a apenas 1,1% dos alunos matriculados na UFPA, e os Deficientes Auditivos, em específico, a 0,13%, concentrados majoritariamente no campus de Belém, mas com baixa ocorrência em Abaetetuba, Cametá, Altamira, Castanhal e Bragança.

Verifica-se que, entre os diferentes tipos de deficiências identificadas na comunidade acadêmica, três delas atingiram as maiores proporções: física (47,04%), visual (34,9%) e a auditiva (11,64%).

Em relação à proporção de alunos universitários matriculados, pareceu-nos um número relativamente baixo, a princípio, porém, na realidade, tais indicadores revelam um crescimento exponencial ao analisarmos comparativamente os anos anteriores, conforme gráfico abaixo:

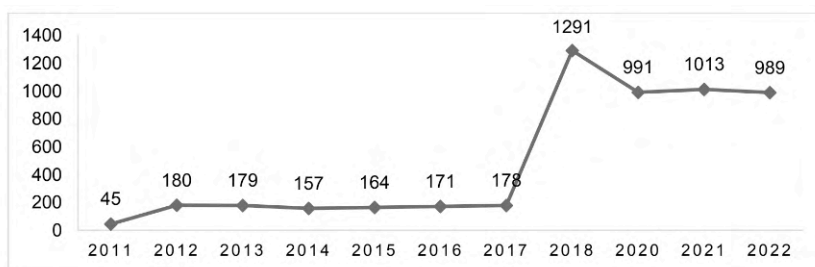


Gráfico nº 01 – Alunos PcD's aprovados na Universidade Federal do Pará.

Fonte: UFPA. COACCESS, 2022.

É importante destacar a diferença de vagas ofertadas no ano de 2017 a 2018, um crescimento de 1.113 vagas apenas um ano após a instituição da CoAccess. Esses indicadores demonstram a existência de uma demanda represada que pugna por acesso à educação superior, mas que também requer a devida assistência pedagógica e de infraestrutura, a fim de assegurar o direito previsto na Constituição do Brasil, regulamentado em decretos, resoluções e leis infraconstitucionais.

## 5 | CONCLUSÃO

Compreendemos que os objetivos do estudo foram atingidos com êxito, pois, através das análises desenvolvidas foi possível compreender melhor o percurso histórico das pessoas com surdez para a conquista de direitos relacionados às políticas públicas, especialmente no que se refere ao ensino superior.

Entendemos o trajeto histórico e historiográfico desde a sua invisibilidade por parte da sociedade, onde a discriminação era algo corriqueiro; passando pela implementação das políticas públicas e os seus reflexos, em específico na Universidade Federal do Pará; compreendemos, também, sobre o conjunto de programas e ações que a Universidade

Federal do Pará promove para que as pessoas com surdez acessem e concluam o ensino superior com qualidade.

Os problemas propostos para o estudo foram tratados e tendo as fontes históricas bibliográficas e documentais bem analisadas, não possuindo nenhum tipo de dificuldade na compreensão das mesmas. E ainda sendo de grande importância para o entendimento e conhecimento do que a Universidade Federal do Pará realiza em termos da política educacional institucional, de modo a garantir a inclusão de seus alunos com deficiência, em particular os surdos.

Como vimos, a história dos sujeitos surdos começa de forma discriminatória, por serem consideradas aberrações ou mesmo um castigo de deuses (MORI; SANDER, 2015, p. 2). Porém, percebe-se que ocorreram mudanças significativas no decorrer da sua trajetória, através de lutas, perdas e conquistas que se refletem mesmo nos dias atuais.

Esse percurso resultou na formulação de políticas que viabilizaram a inclusão dos sujeitos surdos nos ambientes escolares, na sua representatividade, no acesso às universidades, no reconhecimento da Libras como língua materna, e, sobretudo, no reconhecimento do surdo como um cidadão de direitos.

Entretanto, é preciso apreender essas políticas no sentido crítico, pois elas promovem mudanças significativas e importantes para a comunidade surda, entretanto, ainda requerem melhorias para que sejam efetivadas de forma adequada e correta, de modo que a comunidade esteja preparada e qualificada para o convívio acadêmico com a diferença, mas promovendo a igualdade de condições visando atingir os fins da educação superior.

Voltando nosso olhar especificamente para o ensino superior, notou-se que existem garantias do ensino de Libras em cursos de licenciatura. Entretanto, se adentrarmos o caso do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, notaremos que esse ensino se dá em apenas um semestre, sendo improvável que os graduandos estejam preparados para o básico, a comunicação clara. O que provoca nesses estudantes, a necessidade de buscarem cursos específicos de Libras, inclusive fora da instituição.

Quanto aos estudantes surdos da Universidade Federal do Pará, possuem cotas que garantem seu acesso ao ensino superior, mas têm maior acessibilidade, como vimos, através de diversos serviços disponibilizados pela SAEST. A UFPA se mostra engajada em colocar em prática os diversos serviços que foram elaborados para o público PcD, em específico para os estudantes surdos, pois notamos uma preocupação por parte dessa instituição para que seja guarnecida com intérpretes de Libras, atendimento individualizado, vídeos em Libras, entre outros recursos.

As políticas públicas são de extrema importância para a garantia e aplicação prática dos direitos dos surdos, pois, como constatado, o vínculo desses estudantes ao ensino superior cresceu significativamente, e isso se deve ao conjunto de políticas públicas criadas com o objetivo de viabilizar o acesso e permanência de surdos no ensino superior. Porém,

é premente a avaliação, continuidade e o desenvolvimento de políticas que promovam a ampliação de vagas e a qualidade do ensino à pessoa com surdez.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047>. Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-39842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. - 2. ed. - Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p., 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2022.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, volume 10, número 29, jul/set. 2020. Disponível em: <https://revistaisfpr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n.41, p.61-79, jul/set. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/63861>. Acesso em: 17 de junho de 2022.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. In: XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Anais. Maringá: UEM. 2015.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(2), 105-149.

SILVA, Lucas dos Santos; PEIXOTO, Luana Fernandes; CORRÊA, Paula Sergio de Almeida. Expectativas de formação continuada em alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará. In: **Docência e práticas investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo**. / (Org.) Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Joniel Vieira de Abreu, – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, p. 111 - 129. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/58549>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. DADOS PCDs UFPA. **CoAcess**. Belém, 29 de abril de 2021. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/dados-pcd-s-ufpa>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. HISTÓRIA DA COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE, **Notícias CoAcess**, Belém, 31 de maio de 2022. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/historia>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, 2010. Disponível em: [https://iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp\\_pedagogia\\_2010\\_atual.pdf](https://iced.ufpa.br/images/Documentos/faed/ppp_pedagogia_2010_atual.pdf). Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. REGIMENTO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 649, de 10 de março de 2008. Cria o Instituto de Ciências da Educação**, 2008. Disponível em: <https://iced.ufpa.br/images/Documentos/Regimento-Iced.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº. 3.883 de 21 de julho de 2009**. Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos portadores de deficiência. Disponível em: [https://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203883.pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203883.pdf). Acesso em: 13 de junho de 2022.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 10, 31, 80, 156, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281

Alfabetização matemática 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 260

Aprendizagem 19, 20, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 50, 51, 58, 61, 65, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 98, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 126, 127, 128, 156, 157, 160, 172, 179, 190, 201, 202, 203, 205, 206, 213, 215, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 256, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279

Atendimento pedagógico hospitalar 262

Avaliação 8, 12, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 98, 102, 104, 119, 120, 134, 152, 163, 166, 174, 199, 228, 229, 231, 238, 241, 265, 276, 277, 279

### B

Banco Mundial 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 142, 143

Base Nacional Comum Curricular 38, 39, 52, 168, 179, 206, 224

### C

CACS 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91

Coerência 18, 65, 77, 116, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224

Coesão 145, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 224

Concepção de história 181, 183, 184

Conhecer 4, 50, 56, 59, 77, 78, 124, 170, 173, 228, 231, 265, 275

Conhecimento 4, 7, 8, 13, 19, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 116, 129, 132, 136, 146, 156, 157, 161, 165, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 186, 199, 202, 203, 206, 210, 216, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 244, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 266, 270, 274, 277, 279

Contemporaneidade 40, 42, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 179, 224

Councils 82, 83

### D

Desafios docentes 93, 95

Desafios sociais 112

Design 78, 223, 243, 244, 245, 248

Dificuldades 31, 34, 47, 86, 107, 123, 126, 155, 224, 226, 228, 231, 254, 258, 259, 263, 270

Docência 123, 125, 127, 155, 167, 168, 170, 172, 254, 260, 274, 275, 279, 281

## E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

Educação à distância 233

Educação básica 15, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 52, 85, 87, 91, 92, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 149, 190, 201, 230, 232, 250, 259, 260, 272, 274, 279, 281

Educação de surdos 151, 152, 154, 156, 157, 158

Educação infantil 25, 41, 43, 45, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 133, 134, 155, 158, 161, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 179, 266

Educação Matemática 201, 202, 205, 206, 207, 244, 248, 249, 259, 281

Educação não formal 27, 28, 31, 32, 33, 98

Educação virtual 233

Ensino 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 91, 95, 98, 102, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 190, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 276, 277, 279, 281

Ensino fundamental 21, 22, 30, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 133, 135, 155, 158, 208, 209, 210, 224, 226, 227, 229, 230, 232, 245, 246, 249, 250, 257, 266

Ensino remoto 199, 226, 227, 228, 232

Escuta pedagógica 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110

## F

Fazer docente 98, 168, 169, 172, 174, 179

Formação cidadã 51, 129, 130, 135, 136

Formação continuada 60, 96, 97, 167, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 190, 204, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 279

Formação de professores 100, 103, 106, 111, 112, 116, 117, 120, 121, 157, 158, 160, 179, 180, 191, 199, 205, 260, 281

Formação em serviço 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110

Funções de apoio 274

## **G**

Gêneros do jornal 208, 214, 224

GeoGebra 204, 243, 244, 245, 246, 248

Gestão do conhecimento 44, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 274

Gestão escolar 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 90, 175, 280, 281

Grounded theory 249, 250, 261

## **H**

História da educação 129, 152, 156, 157, 167, 205, 207

## **I**

Inspetor escolar 274, 277, 278

Intervenção didática 208, 218, 219, 223

## **L**

Legislação educacional 12, 21, 229

Lúdico 255, 262, 264, 267, 268, 269

## **M**

Migração contemporânea 27, 28, 29, 37

## **N**

Neoliberalismo 1, 2, 8, 40, 53, 87, 103, 110, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149

## **O**

Objetivos 5, 18, 20, 21, 31, 33, 35, 43, 47, 50, 64, 66, 67, 71, 72, 96, 117, 123, 125, 126, 127, 140, 143, 144, 146, 147, 151, 154, 155, 161, 164, 176, 177, 179, 233, 235, 241, 243, 244, 255, 256, 257, 265, 275, 276

Objeto matemático 243, 244

## **P**

PIBID 123, 124, 125, 126, 127, 128, 281

Política educacional 20, 26, 53, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 161, 165



Políticas públicas 12, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 53, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 199, 233, 236

Prática docente 38, 39, 48, 49, 50, 58, 108, 124, 171, 178, 226, 227, 231

Práticas educativas 27, 31, 35, 78, 230

Projetos 13, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 69, 77, 78, 79, 80, 98, 110, 133, 144, 145, 147, 148, 201, 202, 205, 237, 238, 239

Public education 82, 83, 152, 169

## **R**

Refletir 10, 16, 77, 78, 96, 98, 103, 112, 118, 120, 128, 154, 208, 213, 227, 231, 249, 252, 253, 254

Relatos 34, 79, 108, 110, 123, 175, 209, 252, 258

## **S**

Síndrome comportamentalista 1, 2, 3, 4, 10

## **T**

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 169, 201, 202, 205

Teoria positivista-funcionalista 181

Trabalho pedagógico 55, 56, 226, 228, 229, 231, 253, 255, 260, 262, 264

Transposição didática 123, 126

## **U**

Universidade 12, 17, 18, 25, 27, 28, 37, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 121, 129, 145, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 167, 178, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 207, 209, 224, 226, 234, 248, 249, 266, 273, 274, 281



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina