



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE  
PROFISSIONAL (PPGE-MP)**

**INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA GARANTIA DA EDUCAÇÃO À  
PESSOA SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL**

**GRACIELLE SILVA**

**BRASÍLIA – DF**

**2021**

**GRACIELLE DE SOUZA SILVA**

**INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA GARANTIA DA EDUCAÇÃO À PESSOA  
SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho final de mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz.

**BRASÍLIA – DF  
2021**

GRACIELLE DE SOUZA SILVA

**INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA GARANTIA DA EDUCAÇÃO À  
PESSOA SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Campo de pesquisa: Política, Gestão, Sociedade e Cultura.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz**  
Universidade de Brasília  
Professora Orientadora - Presidenta

**Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera**  
Universidade de Brasília  
Professor Examinador– Interno

**Profa. Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader- Nascimento**  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)  
Professora Examinadora – Externa

**Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira**  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)  
Professor Examinador – Suplente

### Ficha catalográfica

dS729i de Souza Silva, Gracielle  
INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA GARANTIA DA EDUCAÇÃO À  
PESSOA SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL / Gracielle de Souza Silva;  
orientador Fernanda Natasha Bravo Cruz. -- Brasília, 2021.  
106 p. ; 29,7 cm (A4).

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Ação pública. 2. Surdocegueira. 3. Guia-intérprete. 4.  
Inovação social. 5. Educação inclusiva. I. Bravo Cruz, Fernanda  
Natasha, orient. II. Título.

*À vovó Cora,  
Com todo o meu carinho e amor.*

## AGRADECIMENTOS

É com muita emoção e gratidão que venho lembrar todos que me ajudaram e participaram dessa trajetória original e de grande intensidade.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por ter concedido afastamento para realizar esta pesquisa e o curso de mestrado e assim retornar às atividades laborais com mais conhecimento.

À minha orientadora, professora Fernanda Natasha, pelas orientações cuidadosas e atentas, pelo carinho e compreensão recebido durante o trabalho e por ter acreditado nas minhas capacidades.

Às professoras e aos professores da banca de qualificação, Alia Maria Barrios González, Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, Francisco José Rengifo-Herrera, com suas colocações e sugestões que muito enriqueceram a dissertação.

Às professoras e aos professores que fizeram parte de minha trajetória de vida, em especial, à professora Fatima Cader-Nascimento, que me mostrou a importância do professor pesquisador, ao professor e amigo Domingos Sávio Coelho que muito me apoiou e ao professor Rodrigo Matos de Souza que mostrou as possibilidades diversas de construir um texto acadêmico.

Às professoras e aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora da defesa da dissertação Breynner Ricardo de Oliveira, Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento e Francisco José Rengifo-Herrera.

Ao Grupo Surdocegueira Brasília, com participação ativa na pesquisa: George Souza, Ellen Regina Moraes, Bárbara Rocha, Fatima Cader-Nascimento, Heide Gomes e Maria Cleanildes Souza e em especial Iury Moraes Emerneguidio por ter marcado a minha existência com sua forma de ser um entusiasta.

A Carla Silva, como terapeuta e psicanalista clínica que me auxiliou com as ferramentas de estudo, organização e autoconhecimento. E à Maria Eneida da Silva como revisora do trabalho, que foi excelente profissional e tornou-se companheira de trabalho.

Aos amigos e amigas do mestrado que torceram por mim, Túlio, Inara e Maria dos Remédios, Gustavo e em especial meu amigo Cleverson que muito me amparou com seu jeito incentivador.

Às amigas de jornada Ana Eveline Carneiro, Maria de Lourdes de Ferreira, Vanessa Vale, que sempre tiveram uma escuta amorosa e paciente nas noites de ansiedade.

Ao Dr. Basílio Júnior e a espiritualidade amiga, que me deram forças para seguir sempre adiante e nunca deixar de acreditar nos meus sonhos.

À minha família, em especial, à minha mãe Graça e ao meu pai Maurício, pela vida, apoio e amor. Gratidão por vocês sempre oportunizarem bons estudos.

Aos meus tios/irmãos e em especial Neusinha, Marquinhos e Naninha, por bases de amparo e fraternidade.

Aos meus filhos Taís, Heitor e ao esposo João Paulo que sempre me ajudaram, vibraram comigo a cada conquista, tiveram um grande coração nos momentos da escrita solitária e me deram grande apoio para superar os obstáculos da jornada.

Sou grata!

*“Vamos democratizar a justiça, vamos universalizar o conhecimento. Juntos, vamos globalizar a compaixão.”*

*Kailash Satyarthi*

## RESUMO

Na presente pesquisa, analisamos e sugerimos aperfeiçoamentos aos instrumentos de ação pública para garantia da educação da pessoa surdocega no Distrito Federal. Apresentamos narrativas sobre a surdocegueira e o Grupo da Surdocegueira Brasília com suas singularidades com intenção de aproximar o leitor sobre a temática e os seus desafios. Neste estudo utilizamos da investigação documental e entrevistas semi-estruturadas para compreender como ocorre a ação pública pela educação da pessoa surdocega no Distrito Federal, assim como a historicidade e as demandas do Grupo Surdocegueira Brasília e as relações do grupo e o Governo do Distrito Federal. Buscamos compreender as interações entre os atores e instrumentos que influenciaram os documentos internos da SEEDF, quais sejam, a Orientação Pedagógica e a Estratégia de Matrícula, que propiciaram a inclusão do aluno surdocego desde o ano 2005. Para tal, nos amparamos na discussão conceitual da sociologia da ação pública à luz dos autores Lascoumes e Le Galès (2012) e Muller (2018). A pesquisa foi construída de maneira híbrida, com análise de documentos vigentes, entrevistas e narrativas autobiográficas enquanto professora guia-intérprete de estudantes surdocegos. Isso possibilitou trazer questões importantes como a necessidade de maior visibilidade sobre a surdocegueira, o papel de familiares e profissionais engajados com, bem como os próprios surdocegos, pessoas com voz ativa e que querem ser vistas como dignas de direitos e de cidadania, e principalmente, que possuem capacidades de aprender, incluírem-se e sonhar. O trabalho permite ao leitor compreender que as políticas públicas não nascem apenas com os atores estatais: podem surgir com a força de grupos e movimentos sociais que trazem consigo inovações. Por meio de entrevistas e grupo de discussão foi construído um relatório com diagnóstico e recomendações para construção de um projeto de Lei que viabilize a garantia à educação do aluno surdocego no Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Ação pública, surdocegueira, guia-intérprete, inovação social, educação inclusiva

## ABSTRACT

In this research, we analyze and suggest improvements to the instruments of public action to guarantee the education of the deafblind person in the Federal District (Brazil). We present narratives about the *Grupo Surdocegueira Brasília* (Deafblind Group of Brasília) and its singularities with the intention of bringing the reader closer to this thematic and its challenges. In this study, we used documentary research and semi-structured interviews to comprehend how public action guarantee the right to education of the deafblind person in the Federal District, as well as the history and demands of the Grupo Surdocegueira Brasília and the relations of the group with the Federal District Government. We searched the interactions between the actors and instruments that influenced the internal documents of SEEDF (which are Pedagogical Guidance and Enrollment Strategy), that provided the inclusion of deafblind students in 2005. Thereunto, we rely on the basis of the conceptual discussion of the sociology of public action in the light of authors Lascoumes and Le Galès (2012) and Muller (2002). The research was built in a hybrid way, with documents analysis, interviews and autobiographical narratives as a teacher-guide-interpreter of deafblind students. It was possible to raise important issues such as greater visibility in society of deafblind people, the roles of families and professionals engaged with the theme of deafblindness, perceiving deafblind as people with active voice and who want to be seen as worthy of rights and citizenship, and above all, that have the capacity to learn, include themselves and dream. The work allows the reader to understand that public actions are not just born with the proponents of laws: they can arise with the strength of groups and social movements that bring innovations with them.

Keywords: Public action, deafblindness, interpreter-guide, social innovation, educação inclusiva

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

ABRAPACEM – Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e Múltiplos Deficientes Visuais

ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos

AVAS – Atividade de Vida Autônoma e Social

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

CRE – Coordenadores de Regionais de Ensino

DA – Deficiente Auditivo

DF – Distrito Federal

DV – Deficiente Visual

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GDF – Governo do Distrito Federal

IBC – Instituto Benjamin Constant

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LSF – Língua de Sinais Francesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NAEPS – Núcleo de Atendimento Especial para Surdocego

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orientação Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidades de Ensino

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 METODOLOGIA</b>	<b>13</b>
1.1 Procedimentos de coleta de dados	13
1.2 Análise de dados	17
<b>CAPÍTULO 2 O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, A SURDOCEGUEIRA E SUAS SINGULARIDADES</b>	<b>20</b>
2.1 Breve revisão histórica dos direitos das pessoas com deficiência	20
2.1.1 O guia-intérprete	27
2.1.2 Comunicação e linguagens da surdocegueira	28
<b>CAPÍTULO 3 PARA PENSAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÃO PÚBLICA</b>	<b>31</b>
3.1 A noção de ação pública e seus instrumentos	31
3.2 Inovação social	35
<b>CAPÍTULO 4 INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS EM BRASÍLIA</b>	<b>39</b>
4.1 O Grupo Surdocegueira em Brasília	40
4.1.1 As mães	40
4.1.2 Gestoras/Pesquisadoras e o início do Grupo Surdocegueira	42
4.1.3 As guias-intérpretes	45
4.1.4 Os Surdocegos	47
4.2 Historicidade e demandas do Grupo Surdocegueira Brasília	48
4.3 Relações entre o Grupo Surdocegueira e o Governo do Distrito Federal	51
4.4 Demandas do Grupo Surdocegueira Brasília e proposta de Apresentação dos Instrumentos para Atores Concernidos	53
4.5 Alcances e limites dos instrumentos de Ação Pública correspondentes à Educação da pessoa Surdocega	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>61</b>

## **APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos familiares do surdocego</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dos surdocegos</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista dos guias-intérpretes</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista da pesquisadora da área da surdocegueira</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista da gestora da Educação Especial do Distrito Federal</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE F – Relatório Técnico Conclusivo</b>	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende reconhecer e sugerir aperfeiçoamentos aos instrumentos de ação pública para garantia da educação da pessoa surdocega no Distrito Federal – DF. Trataremos das narrativas sobre a surdocegueira e suas singularidades com a intenção de situar o leitor que conhece de forma modesta ou desconhece a temática e seus desafios: um capítulo metodológico sobre a investigação e a proposta de intervenção desse trabalho final de mestrado profissional; um capítulo de contextualização sobre direitos da pessoa com deficiência, surdocegueira e suas singularidades; um capítulo teórico sobre a ação pública e seus instrumentos; um estudo de caso sobre a surdocegueira e o direito à educação inclusiva dessa população no DF.

Para tanto, consideramos tanto os documentos orientadores como as vozes da comunidade surdocega de Brasília, de familiares e profissionais engajados com a surdocegueira na capital do país. Por fim, apresentamos um relatório técnico conclusivo que propõe aperfeiçoamentos aos instrumentos das políticas educacionais inclusivas vigentes, assim como uma proposta de evento público que partilhará os resultados da pesquisa com a comunidade civil e representantes do poder legislativo, considerando em especial as proposições para o aperfeiçoamento de políticas públicas. A escrita do trabalho é uma combinação desde a introdução, o estilo acadêmico convencional, que recupera textos e documentos cristalizados, com narrativas autobiográficas enquanto professora guia-intérprete de estudantes surdocegos, e dos demais entrevistados do grupo surdocegueira Brasília.

A relação entre ensinar e aprender é intrínseca à profissão de professor: existe uma troca incessante entre o docente e as vivências do contexto escolar. O educador é, assim, um sujeito em constante formação, atuando em um mundo dinâmico que exige flexibilidade. Não obstante, é fundamental que o professor não se perca na superficialidade do imediatismo e reflita criticamente a respeito de suas práticas. É preciso que o docente se perceba na complexidade do social, das instituições das quais é partícipe e de suas impermanências. Premente é também que desenvolva a noção de que o conhecimento que possui deverá ser refletido e, por meio da reflexão, aprimorado.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras

são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

Podemos observar a ascendência da palavra pelo conceito de experiência, sendo experiência o que nos acontece e nos toca. Assim, muitos fatos acontecem, mas poucos experimentamos no sentido concreto. Quando Larrosa (2002) nos diz que experiência é algo que nos toca, que possibilita pôr-se, opor-se e se colocar de maneira crítica, faço uma revisita ao meu processo formativo quando iniciei a Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva no ano de 2005 e buscava maiores informações e conhecimentos na área do Ensino Especial.

Ainda no processo formativo, pude experienciar o contato com deficientes sensoriais (baixa-visão, cegos e surdocegos) por meio de uma pesquisa de campo com a Professora Fatima Cader-Nascimento. Realizamos a pesquisa no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) e em uma Escola Classe com a inclusão de alunos surdos e de dois alunos surdocegos. O título da pesquisa era “Adaptação da Literatura Infantil para Crianças Cegas e Surdocegas”. Foram estudados livros com vários tipos de materiais adaptados.

Durante a investigação, pude iniciar um processo no qual saí do limite de apenas receptora para um contato interativo com os sujeitos da pesquisa no nível do experienciar, conhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, Libras Tátil, escrita em Braille e letra ampliada com contraste. Nesse sentido, o experienciar com alunos surdocegos me proporcionou um novo olhar sobre a palavra, pois, devido ao fato de a Libras ser uma língua visuoespacial, a importância da palavra está associada a uma forma concreta. Durante esse processo de estudos, conheci um aluno surdocego chamado Marcos, sobre o qual falarei mais adiante.

Neste relatório de pesquisa, proponho que as experiências e conhecimentos da docência sejam articulados de modo cuidadoso e sensível às possibilidades de gestão de políticas públicas de educação inclusiva. Assim, é possível realizar um exercício reflexivo, comprometido com o campo, de caráter interdisciplinar, e que congregue o aperfeiçoamento de instrumentos de ação pública e a convivência valiosa com os profissionais da educação e demais cidadãos que fazem a ação. Nesse caso, falo, respectivamente, dos estudantes surdocegos da rede pública do DF e suas famílias; e dos guias-intérpretes, professores e

gestores envolvidos<sup>1</sup> com a inclusão de pessoas com deficiência na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Para situar o leitor, apresento Marcos e suas características, bem como algumas das suas vivências. Entre os anos de 2005 e 2006, Marcos foi incluído em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental de uma Escola Classe do Distrito Federal. A turma de Marcos era reduzida, composta por três profissionais: professor-regente, intérprete e guia-intérprete, sendo doze (12) alunos ouvintes e videntes, quatro (4) surdos e dois (2) surdocegos – destes, um era surdocego total e outro apresentava resíduo visual e auditivo. Todos os profissionais possuíam conhecimento para a comunicação em Libras e a comunicação háptica. Segundo os anais do congresso de Tradutores -Intérpretes de Língua de Sinais TILS (2014) a comunicação háptica é realizada em partes neutras do corpo, cada surdocego possui uma sensibilidade maior em determinadas partes do corpo, sendo nas costas, braços e pernas a escolha de onde será realizada a descrição e o sinal é feita pela pessoa com surdocegueira, os sinais hápticos podem ser criados e ampliados.

O professor regente coordenava o conteúdo didático; o professor intérprete fazia a tradução das falas do professor regente em Libras para os alunos surdos e, para Marcos – surdocego. O professor como guia-intérprete era responsável pela comunicação do aluno surdocego total, bem como a adaptação do material para Braille. Para esse momento da investigação, baseio-me no que diz Larrosa (2011, p. 23): “Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente”.

Muitas vezes, mesmo no cenário da pesquisa, não oportunizamos o experienciar, porque alguns pesquisadores ainda tentam manter-se distantes dos sujeitos da pesquisa ou do objeto em busca da “neutralidade científica”. Dessa forma, importa ampliar o conceito de formação, não ficando somente no nível empírico, mas relacionando com outros conceitos, outras realidades, conforme a compreensão de Souza, Gaviria e Souza (2018, p. 98, tradução nossa) quando afirmam:

Em nossa própria síntese, seria começar a pensar sobre a experiência formativa e suas respectivas trajetórias políticas e históricas como a superação de vínculos com o empírico – um certo modo de empirismo – de uma crítica aos processos de

---

<sup>1</sup> Por questão do sigilo na pesquisa os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

investigação que produzem mais do mesmo conteúdo, sobre a constante desculpa do contexto científico, que acaba produzindo investigações bem específicas, pouco inter-relacionadas, repetidas, positivas e aceitáveis<sup>2</sup>.

Interpretamos como sinônimos informações, sabedoria e experiências, criando um desalinhamento entre conhecimento e aprendizagem. Quando participamos de um congresso, seminário, lemos um livro ou assistimos a um filme, dizemos que nos apropriamos de “novos conhecimentos”, novas informações. Mas, reflitamos: o quanto desse “novo” nos reformulou ou proporcionou que acontecesse algo que nos tocasse?

Ainda segundo Larrosa (2002), outros fatores que dificultam as experiências são os excessos de opiniões, pois entramos em contato com as informações e, na sequência, emitimos opiniões, em um cenário onde não é permitido emitir opiniões, julgamentos. Outra questão é o tempo: dedicamos muito do nosso tempo para melhoramentos e atualizações; um tempo do imediato, do agora, quando tudo acontece de forma muito rápida e que não nos é permitido experienciar.

Há também o revés do excesso de trabalho que provoca a confusão entre experiência e trabalho. Quando pensamos na relação do tempo com a experiência, observamos que é um empecilho para a maioria das pessoas, sendo que o tempo é percebido de maneira diferente para o aluno surdocego. Durante as primeiras interações, compreendi que eram percursos diferentes para o mesmo ponto de partida e de chegada aos objetivos.

A inclusão do estudante surdocego no Distrito Federal acontece de forma diferenciada da maioria dos estados brasileiros, que na grande maioria conta com a assistência de um monitor. No contexto da SEEDF o aluno surdocego conta a presença do professor guia-intérprete na sala de aula regular. Esta forma estruturada do atendimento do aluno surdocego é diferenciada da grande maioria dos estados brasileiros, com exceção do estado Amapá. Contudo apesar das singularidades apresentadas neste contexto acreditamos que a inclusão pode sofrer alterações para a melhoria da garantia da inclusão do aluno surdocego. Esta prática escolar na sala de Marcos é inovadora no sistema de ensino da rede pública do Distrito Federal e do Brasil: a entrada do profissional guia-intérprete na sala de aula regular.

---

<sup>2</sup> En nuestros propios términos, sería comenzar a pensar la experiencia formativa y sus trayectorias políticas e históricas como la superación de ataduras a lo empírico – de cierto modo de empirismo – de una crítica a los procesos de investigación que producen más de lo mismo, sobre la constante disculpa del contexto científico, lo que acaba por producir investigación muy localizadas, poco interrelacionadas, repetidas, positivas y aceptables. (SOUZA; GAVIRIA; SOUZA, 2018, p. 98).

Esse profissional tem formação como professor e competências na área da surdocegueira porque um comprometimento sensorial (audição e visão), que muitas vezes resulta em indivíduos isolados socialmente, necessita da figura do guia-intérprete para a comunicação e a adaptação de material, bem como de um facilitador no processo interativo com ambiente escolar e com a comunidade escolar. Sobre isso, Cader-Nascimento (2008, p. 301) diz que,

No sentido de garantir a permanência do surdocego no contexto escolar e seu acesso às informações veiculadas no espaço institucional, a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF desenvolveu e implementou em 2006 um projeto piloto na área da surdocegueira. Este projeto prevê a inclusão de surdocegos em salas regulares, com a presença do guia-intérprete.

No começo, o projeto contemplava apenas alunos surdocegos totais e, em 2008, ampliou para surdocegos parciais. Também em 2008, iniciei o trabalho de guia-interpretação com Marcos em um Centro de Ensino Fundamental de anos finais. Depois de buscar processos formativos da área do Ensino Especial, Educação Inclusiva, Surdocegueira, além das competências exigidas em Libras, Braille e Sorobã<sup>3</sup>, e iniciar essa nova atuação profissional, notava, cada vez mais, a importância do experienciar e da relação intrínseca entre o ensinar e o aprender.

A partir desse projeto da SEEDF, Marcos contava com a presença do guia-intérprete em uma sala inclusiva do sexto ano do ensino fundamental em escola da rede pública do Distrito Federal. Essa sala era de alunos ouvintes e videntes, com a inclusão de cinco alunos surdos e Marcos que é surdocego e dispunha de professores regentes, professor intérprete e professor como guia-intérprete. Os alunos surdos eram apoiados, no turno contrário, com atendimento na sala de recursos para acrescentar o repertório do conteúdo das disciplinas, esclarecer dúvidas e ampliar a compreensão da língua portuguesa como segunda língua. Marcos, também em turno contrário, participava das mesmas atividades complementares, mas era auxiliado apenas por mim, sua primeira professora como guia-intérprete. No atendimento como guia-intérprete no horário da aula regular era realizado a tradução da língua fonte para (fala e explicações do professor regente) para a língua alvo, que é LIBRAS com as adaptações do campo visual e também da adaptação do material escrito na lousa. durante o

---

<sup>3</sup> Sorobã é o nome dado para o ábaco japonês cuja a origem é chinesa. O ábaco é um antigo instrumento de calcular, cuja palavra deriva do grego “Abai” que significa tábua de contar. Desde 2006, o Sorobã é reconhecido como recurso educativo específico para aprendizagem de cálculos matemáticos para estudantes com deficiência visual. (LARAMARA, 2021).

acompanhamento no contra-turno era possível rever os conteúdos, bem como proporcionar atividades variadas com estudante surdocego, como: orientação e mobilidade no espaço interno; visita a biblioteca e escolha de livros por parte do estudante.

Marcos é falante de Libras, além de fazer uso da fala por ser surdocego pós-linguístico e oralizado. A fim de compreender o que é a denominação “pré-linguístico”, conseqüentemente, “pós-linguístico”, fazemos uma pausa para definições. A idade ou estágio em que ocorre a surdez são os elementos que permitem a designação dos surdos – e surdocegos – em duas categorias: i) surdos pré-linguísticos que são aqueles que já nasceram surdos ou que perderam a audição antes do aprendizado da língua falada. Estes, ao contrário do que se pensa, não vivenciam o "silêncio" e nem se queixam dele. Mesmo os que têm surdez mais profunda, conseguem ouvir ruídos de vários tipos e ser sensíveis a vibrações de toda espécie – essa percepção de vibrações é para os surdos um sentido acessório; ii) surdos pós-linguísticos que são aqueles que perderam a audição após o aprendizado da língua falada. São capazes de estabelecer conexões visuais-auditivas através da experiência e da memória, e traduzem o movimento em som – fenômeno conhecido como "vozes fantasmagóricas" ou "música do olhar", o que remete à fala de Wright (1969, p. 22 apud SACKS, 1998, p. 19): "[...] compreendi que quando não podia ver eu não conseguia escutar".

Continuando a falar de Marcos: para me comunicar com ele, eu fazia uso de Libras em campo visual reduzido e ele respondia em português oralizado e sinalizando em Libras. Para conversar com alunos surdos, Marcos utilizava apenas Libras, mas, na fluência da comunicação, incidia o fator tempo: o tempo do surdocego e do surdo são diferentes; também por isso, fazia-se necessário a presença do professor como guia-intérprete. Todo conteúdo escrito era ampliado, fonte 24 com negrito, devido ao fato de Marcos ser baixa-visão do olho direito e cego do olho esquerdo. O projeto-piloto da inclusão do aluno surdocego na sala de aula do ensino regular enfrentou algumas barreiras em sua implementação por mexer em estruturas fixas com práticas pedagógicas estabelecidas. Isso nos leva a refletir que, quando se busca por modificações de metodologias e de epistemologias, abre-se um espaço de prática pedagógica de resistência que está em busca de novos olhares e novas interpretações para novas ações, tal como nos lembra Souza, Gaviria e Souza (2018, p. 100):

Os lugares, espaços e contextos por onde as pedagogias da resistência circulam e são construídas, estão ligadas aos movimentos sociais, aos processos de promoção e produção cultural alternativa e periférica, ligada até aos trabalhos conceituais que buscam codificar as formas metodológicas específicas e apostas epidemiológicas de cunho crítico acerca da produção de conhecimentos. A negatividade não é

encontrada apenas na negação do que está estabelecido, o seu valor é escrito no seu poder restaurativo da capacidade de um pensamento autônomo que busca possibilidades interpretativas e de ação.

Marcos cursou as séries finais do ensino fundamental em quatro anos, no tempo regular, juntamente com sua turma e foi, por dois anos consecutivos, um dos alunos que mais leu livros da biblioteca, sendo que, para possibilitar a leitura, eram feitas nesses livros adaptações manuais para atender às suas necessidades visuais. Na sequência, Marcos ingressou no ensino médio da rede pública do Distrito Federal, onde necessitou de novos olhares, adaptações e interpretações, e pôde contar com profissionais da guia-interpretação. Durante a trajetória universitária, Marcos esteve apoiado pela família para algumas adaptações de materiais e a sensibilização dos intérpretes da instituição de ensino superior. Hoje, concluiu a Licenciatura em Libras-Português como segunda Língua (L2) e já cursa a segunda graduação: Português Brasileiro como Segunda Língua – PBSL, na Universidade de Brasília – UnB.

O direito à educação é constitucional. Esse direito é amparado por diversos outros instrumentos legais. Quando esse direito se refere à pessoa com deficiência, constitui-se um desafio para efetivação das ações que possibilitem o acesso e a permanência desse aluno nas instituições de ensino. A pessoa surdocega enfrenta grandes dificuldades para exercer seu direito à educação, por suas especificidades, uso de comunicações diferenciadas e, em alguns casos, dificuldades de locomoção. Pelo desconhecimento e preconceito sobre a surdocegueira (deficiência sensorial) e dificuldades em estabelecer uma comunicação fluida, o aluno surdocego é tratado, muitas vezes, como deficiente intelectual, não desenvolvendo suas capacidades e o direito de acesso efetivo à educação. A surdocegueira não é uma deficiência cognitiva e sim uma deficiência sensorial, assim como também o são a surdez e a cegueira, segundo a Lei Brasileira de Inclusão.

Diante desta experiência com a surdocegueira, senti motivação em ampliar meus processos formativos no *Stricto Sensu* para uma pesquisa interpretativa e propositiva sobre o direito ao acesso e permanência do aluno surdocego à educação. A refrega por direitos é profusamente discutida em nossa sociedade, desde o direito fundamental. Em nossa história, as pessoas com deficiência foram tratadas como menos dignas de direitos; passaram por situações de reclusão, de exclusões e até de extermínio. Não há relatos, na vida primitiva, de pessoas com deficiência e, por isso, podemos imaginar que, devido a situações adversas e de ambiente inóspito, não teriam grandes chances de sobrevivência (GUGEL, 2008).

Quando se trata das sociedades antigas, apenas no Egito Antigo houve relatos sobre a inclusão das pessoas com deficiência em atividades sociais. Já na Idade Média, acreditavam que o fato de a pessoa nascer com deficiência era castigo de Deus e outros achavam que poderiam ser bruxos ou feiticeiros. Os que sobreviviam eram ridicularizados e usados como diversão de nobres. Durante a Idade Moderna, começou-se a trilhar novos caminhos, saindo um pouco do obscurantismo. Com a chegada do Iluminismo, no século XVIII, aconteceram grandes mudanças nas artes e nas ciências que se refletiram no tratamento dado às pessoas com deficiência. Devido a isso, tem início algumas ações mais humanizadas (GUGEL, 2008).

Mas é com a chegada do Estado Moderno que essas ações se intensificam. De acordo com Muller (2018), entre os séculos XVI e XIX, as sociedades ocidentais vivenciaram uma sucessão de transformações que deram origem a um novo ente: o Estado. Mas foi a partir da metade do século XIX que essas transformações conduziram ao nascimento do que veio a se chamar políticas públicas e que pode ser definido como forma de governo das sociedades complexas.

Assim, enquanto as sociedades tradicionais repousam numa lógica territorial e comunitária, as sociedades que emergem no fim do Antigo Regime são sociedades fundadas no indivíduo e no setor. É passagem para uma sociedade marcada pela complexidade das estruturas e das relações sociais que explica o nascimento das políticas públicas. (MULLER, 2018, p. 13).

Com a transformação da sociedade agrícola em sociedade industrial, desloca-se o lugar do indivíduo para lugares públicos, setores profissionais ou grupos de interesse. Assim, surgem as políticas públicas com o papel de gerenciar os desequilíbrios vindos da setorização. No marco da ação pública, “considerar os instrumentos é descortinar as táticas de governo e sua genealogia, a historicidade dos meios de indução da ação, seus sentidos e os efeitos que produzem” (CRUZ, 2017, p. 77).

Em meados do século XX, os movimentos sociais de luta pelos direitos da pessoa com deficiência começam a ganhar visibilidade. Mas, no campo da política educacional, é apenas no início do século XXI que a discussão se amplia para a saída de uma política segregativa para uma ótica da inclusão (FRANÇA, 2014).

No que tange à educação, é inegável que o acesso ao ensino garante dignidade e participação do indivíduo em formação na sociedade, pois é na convivência com o outro que se aprende a respeitar as diferenças.

### *Narrativas da surdocegueira em Brasília*

O prelúdio do movimento da surdocegueira em Brasília enfrentou alguns obstáculos na incidência em políticas para essa população, tanto para disponibilizar o professor para ser guia-intérprete, já que cada estudante necessita de um professor, quanto para iniciar o processo dentro das escolas inclusivas. Como a surdocegueira é uma condição sensorial única e específica, conhecer a narrativa de vida do surdocego é primordial para reconhecer as necessidades especiais que ele/ela apresenta, além das formas de comunicação mais adequadas em cada caso.

Ao conhecer essas singularidades, nota-se a relevância da presença do profissional guia-intérprete para acompanhar a inclusão do aluno surdocego em sala de aula e se justifica o requisito de um professor por aluno devido à necessidade de vínculo do guia-intérprete com aluno surdocego. Dessa forma, o professor como guia-intérprete passa a ser uma referência para o aluno no ambiente escolar. Para compreender a função de um guia-intérprete, o Educacenso (BRASIL, 2018, p. 66), traz que este é o “profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de tradução, interpretação e guia para mediar a interação [...]” e, de acordo com a Orientação Pedagógica da Surdocegueira da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018), é um professor especializado na área da surdocegueira, surdez e deficiência visual, com atendimento exclusivo ao aluno surdocego.

No Plano da SEEDF, constam as Orientações Pedagógicas de várias áreas do Ensino Especial, com a perspectiva da inclusão educacional e autonomia do aluno com necessidades especiais. A Orientação Pedagógica é um instrumento construído de forma colaborativa que busca, de maneira didática e objetiva, esclarecer as características do trabalho pedagógico nas diversas frentes de atuação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Profissional, Educação em Direitos Humanos, serviço especializado, e coordenação pedagógica nas escolas.

Outro instrumento de relevância para a garantia do acesso e permanência do aluno especial na rede de ensino público do Distrito Federal é a Estratégia de Matrícula. Esse instrumento é elaborado com base nas orientações pedagógicas, explicitando o formato dos atendimentos aos alunos especiais, além de consolidar a inclusão do aluno surdocego na rede de ensino com a presença do profissional guia-intérprete educacional. O atendimento ao aluno

surdocego na SEEDF se inicia em 1998, especificamente, no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais – CEEDV com o atendimento de deficiente auditivo/deficiente visual – DA/DV e, em 2005, tem início a inclusão dos alunos surdocegos nas classes de ensino regular com a presença do profissional guia-intérprete educacional, o que fez da SEEDF a precursora dessa modalidade de atendimento no Brasil. Assim, desde 2005, a Estratégia de Matrícula, apoiada na Orientação Pedagógica da Surdocegueira, regulamenta o atendimento do aluno surdocego no Ensino Especial e no ensino regular enquanto um

[...] instrumento de normatização do atendimento pedagógico na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que aborda desde o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e as modalidades da Educação Básica para ao ano letivo subsequente. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 04)

A Estratégia de Matrícula é reformulada todos os anos por meio de portarias emitidas pelo Secretário de Educação do Distrito Federal, o que ocasiona certa instabilidade na garantia do direito à inclusão do aluno surdocego na rede de ensino público. A construção do instrumento de Estratégia de Matrícula acontece com a participação dos diversos atores políticos (professores, gestores, sindicato dos professores, secretários de governo). Apesar de uma estruturação democrática, a Estratégia de Matrícula se apresenta de forma inconsistente, sendo alterada de acordo com as orientações do Planejamento Orçamentário.

Os idealizadores de políticas públicas não são apenas os gestores públicos, comunidades epistêmicas e especialistas, mas também os movimentos sociais. Estas são forças geradoras de políticas públicas que buscam resolver problemas para onde o Estado ainda não formulou instrumentos e, portanto, são entes civis que têm relevância nas discussões em torno dessa temática. A inclusão de pessoas com deficiência constitui um desafio, tanto na elaboração de dispositivos legais, quanto na efetivação das ações. Para muito além da existência de normatização, é preciso salvaguardar que essas legislações sejam implementadas de forma a produzir, verdadeiramente, condições de igualdade e efetiva inclusão nos diversos campos da sociedade.

Neste estudo, apresentamos a trajetória percorrida pela ação pública em prol da educação da pessoa surdocega no DF, bem como demonstramos como aperfeiçoar os instrumentos capazes de garantir o direito à educação para essa população. Tais processos não se restringem a aspectos normativos formais, nem apenas a atores estatais. A ação pública e

seus instrumentos (LASCOUMES; LE GALÉS, 2012) são concernentes a dinâmicas e, simultaneamente, a técnicas e políticas com múltiplos atores governamentais e não-governamentais, distintos referenciais cognitivos, interações estabelecidas ao longo do tempo, (re)construindo instituições e resultados. As fronteiras espaciais e temporais da ação pública não são estabelecidas *a priori* e, por isso, importa o exercício da genealogia e da delimitação daquilo que se pretende compreender por parte do analista (MULLER; SUREL, 2002).

Diante disso, a pergunta dessa pesquisa: como ocorre a ação pública pela garantia do direito à educação da pessoa surdocega no Distrito Federal?

O objetivo geral é compreender como ocorre a ação pública para a garantia do direito à educação da pessoa surdocega no DF.

Para alcançar esse objetivo, a investigação tem três objetivos específicos, a saber:

- 1) apresentar a historicidade e as demandas do grupo Surdocegueira de Brasília;
- 2) demonstrar as relações entre esse grupo e o Governo do Distrito Federal;
- 3) revelar o papel dos instrumentos de ação pública para a educação pública das pessoas surdocegas no DF.

Pela exigência de elaboração de um produto para o mestrado profissional, apresento como objetivo geral de propor incidência no campo das políticas educacionais inclusivas para a pessoa surdocega e, como objetivos específicos:

- 1) desenvolver relatório técnico conclusivo concernente à garantia do direito à educação da pessoa surdocega no DF;
- 2) propor aperfeiçoamentos aos instrumentos de ação pública que formalizam o direito à educação da pessoa surdocega na rede pública do Distrito Federal; e
- 3) estabelecer projeto de audiência/evento para apresentar a pesquisa e suas recomendações aos atores relevantes do movimento social, do poder legislativo e da gestão da educação do DF.

A justificativa para esse estudo ancora-se no fato de apresentar uma disposição inovadora ao tratar especificamente da gestão da educação pública para pessoas com surdocegueira. A maioria das pesquisas na área de educação sobre pessoas com deficiência não focam na pessoa surdocega e suas singularidades e, mesmo quando abordam a garantia de

direitos educacionais das pessoas com deficiência, pouco se referem a esse grupo. Além disso, quando existem, são pesquisas direcionadas para as áreas de processos formativos não concernentes à gestão, como é o caso deste estudo.

Na busca pelo conteúdo acadêmico referente à Surdocegueira, percebemos algumas lacunas e tais ausências se tornam ainda maiores quando a temática se relaciona a políticas públicas. Ao buscar os periódicos disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, constatamos que, nos últimos cinco anos, as pesquisas acadêmicas que trazem a surdocegueira como temática central versam sobre as questões linguísticas, fonoaudiológicas, atendimento educacional especializado, formação de professores, reabilitação, práticas pedagógicas, sistemas de comunicação, tecnologias assistivas, práticas inclusivas, conceituação e classificação.

Isto posto, percebemos o caráter inovador e a relevância da pesquisa para a academia e para a comunidade surdocega de Brasília e com possíveis impactos para política nacional. O estudo sobre instrumentos de ação pública para a garantia de educação de qualidade à pessoa surdocega no Distrito Federal vai além das lacunas existentes, passa pelo processo de minha experiência profissional e, principalmente, visa trazer uma significativa contribuição a essa comunidade.

Apresentaremos o capítulo 1 como metodologia do trabalho para o leitor compreender como a pesquisa foi estruturada entre pesquisa documental, relações do Grupo Surdocegueira Brasília, o GDF e narrativas através das entrevistas com os atores sociais do movimento.

## CAPÍTULO 1 METODOLOGIA

### 1.1 Procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa verificou a qualidade dos instrumentos de ação pública para viabilizar a educação do surdocego na rede pública do Distrito Federal, bem como apresentou propostas de aperfeiçoamentos. Para tanto, foi realizado estudo documental e também a averiguação da reciprocidade das relações entre Estado e sociedade civil no contexto da surdocegueira, com intuito de conhecer a historicidade do movimento da Surdocegueira Brasília e os mecanismos de sua interação com o governo, bem como principais demandas e conquistas.

Essa investigação documental pretendeu analisar as interações entre os atores e instrumentos que influenciaram os documentos internos da SEEDF – Orientação Pedagógica e Estratégia de Matrícula – que propiciaram a inclusão do aluno surdocego desde o ano de 2005. Para tal objetivo, usamos as bases da discussão conceitual da sociologia da ação pública à luz dos autores Lascoumes e Le Galès (2012) e Muller (2002). As contribuições desses autores, com suas reflexões, conexões e conceitos, conduziram-nos à compreensão de processos dos instrumentos de ação pública para a garantia da educação da pessoa surdocega no Distrito Federal.

Diante disso, outro instrumento adotado para a investigação foi a entrevista que, de acordo com Minayo (2010), seu uso ocorre como fonte secundária ou primária, sendo secundária quando os fatos poderiam ser consultados por outros meios, como por exemplo, pesquisando o Censo; é primária quando os fatos se referem diretamente ao entrevistado. A autora destaca que as entrevistas

Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2010, p. 262).

O uso das entrevistas como fonte primária nesta pesquisa teve como objetivo conhecer as opiniões e as demandas dos atores sociais envolvidos no contexto da surdocegueira Brasília para fomentar a proposta do produto. De acordo com Yin (2001), as entrevistas são uma das fontes mais importantes para o estudo de caso e, por isso, essa pesquisa teve como

entrevistados dois professores guias-intérpretes, dois surdocegos adultos, duas mães, duas gestoras pesquisadoras da Educação Especial e da área da surdocegueira. Contatamos também com o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, a Associação Brasileira de Surdocegos – ABRASC, e a Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e Múltiplos Deficientes Visuais – ABRAPACEM. Os surdocegos adultos possibilitaram conhecer as demandas dos sujeitos da pesquisa, bem como saber quais são os principais desafios da inclusão na escola e na sociedade em geral, aproximando, dessa forma, os sujeitos de “informantes” e não meros respondentes (YIN, 2001, p. 112).

A escolha dos surdocegos adultos para a entrevista foi baseada nos seguintes critérios: ter passado por processo de educação formal em escolas da SEEDF, ter 18 anos ou mais, surdocegos totais ou parciais com sistema de comunicação estruturado – domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita ou falada, ou da Libras adaptada ao campo visual ou tátil. No caso de surdocegos totais, foi crucial o apoio de alguém da família para mediar o processo da entrevista. Por fim, utilizamos como critério o fato de os participantes surdocegos serem ativos e envolvidos na causa, isto é, que tivessem uma história de luta em busca dos seus direitos enquanto cidadãos, e por uma vida social e autônoma.

O segundo grupo de entrevistados foi composto por uma pesquisadora e ex-gestora da área, com doutorado, publicações e atuação na formação de professores para surdocegos, com pesquisas relacionadas à prática pedagógica com alunos surdocegos e que tem contribuído com a construção de documentos de impacto nacional na área da surdocegueira. A participante da pesquisa, que representa a figura do gestor educacional, tem atuação como gerente, coordenadora de ensino na área da Educação Especial de pessoas com deficiência sensoriais, além de estar envolvida com a luta por acessibilidade ao ensino das pessoas com deficiência, participando do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego. A participação desses atores sociais nos permite aproximar do contexto da implementação dos instrumentos internos da SEEDF.

Quando se trata de um aluno com deficiência, mais especificamente, um aluno surdocego, a participação da família torna-se imprescindível. Portanto, este foi o terceiro grupo de participantes. Entrevistamos a mãe de uma família que tem filhos surdocegos e que é politicamente engajada na luta por direitos, além de apresentar aspirações de novas contribuições no contexto político educacional, entre elas para com o Grupo Surdocegueira Brasília.

Por sua vez, a perspectiva do professor como guia-intérprete traz uma visão do que acontece na interação entre a instituição escola e os alunos surdocegos; permite investigar mecanismos de aproximação entre professores regentes, alunos sem deficiência e alunos surdocegos; assim como também permite saber quais são os principais desafios em sua atuação. Neste sentido, entrevistamos duas guias-intérpretes que atuaram na SEEDF e são engajadas politicamente com a causa da surdocegueira. A diversidade de participantes se justifica por reconhecermos a relevância das relações entre os atores governamentais e não-governamentais, e a importância do diálogo entre esses atores para a construção e viabilização de políticas públicas. Segundo Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018, p. 50), “[...] as formas pretéritas de ação de atores coletivos contribuem para a mudança institucional e demonstram a incidência dos movimentos nas políticas para além da pressão, mas sem ela”.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas, que estão no Apêndices A, B, C, D e E, foram elaborados com a intenção de aproximar os leitores dessa pesquisa das relações entre os diversos atores políticos e mapear quais são as principais demandas que envolvem a inclusão do aluno surdocego na rede pública de ensino do Distrito Federal. Todas as entrevistas foram realizadas por meio virtual, dado o contexto de pandemia em que vivemos, e foram autorizadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE por parte dos participantes. Os participantes assinaram e enviaram foto do documento autorizando o uso das informações contidas nas entrevistas e no grupo de discussão.

Na composição da pesquisa, a discussão sobre a surdocegueira foi desenvolvida com base na pesquisa bibliográfica e documental e também na minha vivência como guia-intérprete desde 2008, para contextualizar o leitor sobre as causas da surdocegueira, suas singularidades, formas de comunicação, tecnologias assistivas e importância do profissional guia-intérprete para a inclusão do aluno surdocego. Foram trazidos relatos de experiências para aproximar o leitor da pessoa surdocega, suas condições sensoriais e potencialidades. É relevante dizer que essa pesquisa não pretende elaborar um manual de orientações de como atuar com aluno surdocego ou trazer uma narrativa completa sobre o grupo Surdocegueira Brasília.

Considerando os aspectos apresentados, esta pesquisa social e qualitativa sustenta no trabalho orientações para a construção de um projeto de lei distrital, visando a garantia da educação à pessoa surdocega no Distrito Federal. E para construir recomendações a um instrumento de ação pública do Governo do Distrito Federal – GDF, desenvolvemos um grupo

de discussão com sujeitos engajados com a pauta, demonstrando os elementos que especificam e justificam quais são as demandas e as possibilidades de atenção governamental no âmbito da educação para a comunidade surdocega. Tal projeto tem como propósito promover a garantia de acesso e permanência do aluno surdocego na rede de ensino público do Distrito Federal, preferencialmente, na modalidade de inclusão.

Outra ferramenta para difusão da pesquisa será a apresentação do trabalho em seminário, audiência pública e/ou reunião com as Regionais de Ensino da SEEDF e outras instituições de gestão da educação pública do DF. Espera-se, com isso, promover maior conhecimento e aproximação dos diversos atores sociais e governamentais envolvidos com as políticas educacionais para surdocegos. Reitera-se o objetivo de garantir a educação da pessoa surdocega no Distrito Federal, apresentando ainda ideias inovadoras para outras unidades federativas do Brasil.

Para Mangold (1960 apud Weller, 2006), as opiniões coletivas carregam visões de mundo de um grupo social e suas contribuições abriram caminho para vermos o grupo de discussão com um olhar de opiniões de grupo, no qual o indivíduo é como um representante do meio social (WELLER, 2006, p. 245). Dessa forma, o grupo de discussão foi constituído como um instrumento pelo qual o pesquisador cria um espaço de reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* do coletivo. Esse grupo de discussão permite ao pesquisador a identificação da importância coletiva de um determinado tema. (WELLER, 2006, p. 247).

Os critérios de seleção do grupo não se basearam em aspectos de representatividade estatística, mas sim na experiência e conhecimento sobre o tema (WELLER, 2006, p. 248), ou seja, a seleção envolve a proximidade do sujeito com o tema pesquisado, trazendo credibilidade para a investigação. Na condução do grupo de discussão é necessário estabelecer uma relação de reciprocidade, em um ambiente de confiança. O fato de não serem perguntas com estruturas rígidas não exclui a importância da condução. Quanto às vantagens do grupo de discussão estão maior abstração, reflexão e poder de corrigir visões radicais e fatos distorcidos, posto que a construção coletiva transmite maior confiabilidade aos fatos narrados.

Para a análise do grupo de discussão, inicialmente, o pesquisador precisa fazer um relatório com informações sobre o local das entrevistas e a situação dessa entrevista. O entrevistado necessita preencher previamente um questionário que traz um perfil socioeconômico, bem como as categorias gênero e raça. Posteriormente, é preciso fazer uma seleção por temas e subtemas, passagens centrais, passagens de foco e relevância. Assim, a

transcrição na íntegra deixa de ser priorizada. Durante a análise, há a interpretação formulada e a interpretação refletida, sendo que a primeira consiste em compreender as entrelinhas do discurso quando o pesquisador transcreve o discurso de forma a possibilitar a compreensão do texto. Já a interpretação refletida permite que o pesquisador entre com interpretações e sua bagagem de conhecimento e experiência sobre o tema.

A proposta do grupo de discussão é criar um momento de diálogo com os interlocutores para refletir sobre o tema, o contexto e as possibilidades de incidência na realidade, orientando de modo mais profícuo as bases para um instrumento de ação pública voltado aos participantes desse grupo. O trabalho em forma de grupo de discussão proporciona que visões de mundo diferentes, mas unidas pela temática, sejam levadas a novas considerações para encontrar soluções para problemas sociais tais como a garantia de políticas educacionais para surdocegos no Distrito Federal.

## 1.2 Análise de dados

A pesquisa analisou o discurso das entrevistas e dos instrumentos vigentes para conhecer e compreender quais são os direitos estabelecidos e quais são os principais anseios do surdocego em relação à SEEDF; apresenta algumas narrativas do grupo Surdocegueira Brasília; e, como culminância, sugere, enquanto produto técnico, recomendações ao Governo do Distrito Federal – GDF para estabelecer um instrumento de ação pública que concretize os direitos do aluno surdocego nesse ente federativo.

No que se refere às pesquisas, Minayo (2010, p.17) pondera que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar um problema da vida prática”. Por isso, trazemos a importância das entrevistas com os diversos atores sociais que estão diretamente envolvidos com a surdocegueira em Brasília. Sendo uma pesquisa social e qualitativa, ouvir os atores sociais traz consistência à investigação. De acordo com Gaskell (2008), a finalidade real da pesquisa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Para analisar o conteúdo das entrevistas, utilizamos como apoio a análise do discurso de Gill (2008) e Orlandi (1994). Segundo Gill (2008), os analistas do discurso veem todo discurso como uma prática social e, portanto, vem carregado de contexto social. Seguindo essa linha de pensamento, ao entrar em contato com o conteúdo das entrevistas, fez-se

necessário aproximar-se do contexto social. A autora nos alerta também sobre o respeito à linguagem; sobre o fato de falas e textos serem práticas sociais. Percebemos que a análise do discurso não é algo simples como interpretar uma receita culinária, pois é preciso observar o que não aparece de forma clara e objetiva. Gaskell (2008, p. 68) afirma que

Se alguém lê um artigo, ou livro, o objetivo usual é produzir uma síntese simples, unitária, e ignorar a nuance, as contradições e as áreas de imprecisão. O analista de discurso, contudo, está interessado no detalhe das passagens do discurso, embora fragmentadas e contraditórias e com o que é realmente dito ou escrito, não com alguma ideia geral que parece ser pretendida.

Percebe-se, portanto, a importância de se ler o discurso nas entrelinhas e considerar o contexto em que atores sociais estão envolvidos, assim como também as diferenças entre os diferentes discursos e suas intenções.

No livro “Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som”, Rosalind Gill trabalha com quatro temas da análise do discurso: o discurso em si mesmo, a linguagem construtiva, o discurso como prática social, e o discurso na retórica do discurso. Assim pontua a autora:

As pessoas empregam o discurso para fazer coisas - para acusar, para pedir desculpas, para se apresentar de uma maneira aceitável, etc. Realçar isto é sublinhar o fato de que o discurso não ocorre em um vácuo social. Como atores sociais, nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto. (GILL, 2008, p. 248).

O discurso é orientado por uma intencionalidade; essa intenção está diretamente ligada a quem recebe o discurso e, por isso, devemos trazer para análise o contexto das relações existentes entre os atores sociais. Dessa forma, o analista do discurso tem que estar voltado para analisar o discurso e analisar o contexto interpretativo do discurso, observando que a fala e o texto são práticas sociais.

Orlandi (1994) nos diz diretamente que o discurso tem como efeito o sentido entre locutores. Essa definição de discurso trata da linguagem e seu funcionamento no sentido amplo e também da relação desse sentido com a história, partindo da premissa de que não há sentido sem história e vice-versa, trazendo, assim, a dimensão simbólica da Análise do Discurso – AD. Ao tratar a AD entre a Linguística e as Ciências Sociais, percebemos a relação entre o sujeito e a ideologia, e, dessa forma, podemos pensar nos vários tipos de sujeitos sem, contudo, deixar de pensar na base histórica e no descentramento do sujeito. Para

a prática da AD, Gill (2008) nos diz que não há uma receita a ser seguida e a análise não é feita de forma rígida ou seguindo estruturas fixas e imutáveis. A análise do discurso se interessa em conhecer dos locutores interligados pela temática quais os pontos em comum existentes entre eles e o tema e, principalmente, quais os pontos que os fazem sujeitos com visões independentes.

As perguntas da pesquisa reconhecem os fatores sociodemográficos dos sujeitos participantes e, para tanto, utilizamos um formato semiestruturado, no qual cada entrevistado pôde expressar de maneira espontânea, trazendo para o discurso sua prática social e sua identidade. Depois da coletânea das entrevistas, foram feitas as transcrições que, de acordo com Gill (2008, p. 251), devem ser um registro detalhado da entrevista, trazendo, literalmente, a fala e suas características, tais como a ênfase, a entonação e até mesmo o silêncio. A autora pontua que o contato com as releituras das transcrições traz o que está nas entrelinhas do discurso, na linguagem e nas relações sociais.

Durante a codificação da análise do discurso foi possível entrar em contato com representações sociais dos entrevistados e, a cada representação, novas interpretações surgiam sobre a surdocegueira, as políticas públicas voltadas a ela ou então inexistentes, e seus contextos no Distrito Federal. Outro aspecto da codificação é a presença da diversidade complementar, que é quando as diferentes falas que, mesmo separadas e distintas, comunicam-se entre si e se complementam formando ideias coesas sobre a temática. De acordo com Gill (2008), cada pesquisador desenvolve sua maneira de trabalhar com a codificação, de acordo com as categorias de interesse. Prezamos, na pesquisa, pela qualidade dos diferentes entrevistados que nos apresentam as múltiplas falas sociais.

Para realizar a análise, foi útil a busca por um padrão para ajudar a reconhecer a variabilidade, ou seja, as diferenças entre as narrações, e suas consistências; assim como também a criação de hipóteses e o teste delas diante dos dados (GILL, 2008,). Dessa forma, a análise de dados da pesquisa observa as entrevistas não como um conteúdo literal de textos e falas, mas avalia com o intuito de descobrir as relações intrínsecas existentes entre os diversos atores sociais, a dimensão histórica, os documentos institucionais que cristalizam os contextos sociopolíticos e suas ideologias.

## **CAPÍTULO 2 O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, A SURDOCEGUEIRA E SUAS SINGULARIDADES**

### **2.1 Breve revisão histórica dos direitos das pessoas com deficiência**

Para começar a introduzir o tema das políticas públicas para garantia do direito à educação da pessoa surdocega, abrimos uma breve discussão histórica acerca dos direitos das pessoas com deficiência e sua visibilidade no tocante à diversidade e ao direito de voz na sociedade brasileira.

Diversos são os documentos e leis que permitiram a solidificação do processo de inclusão no sistema educacional brasileiro, mas restringimos a discussão aos instrumentos mais significativos como a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988); a Declaração de Salamanca<sup>4</sup> (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996); a Lei Federal 10.098/2000 (BRASIL, 2000); a Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); e a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015) também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Segundo Lascoumes e Le Galés (2012), às políticas não existem no vazio, pois são estruturadas por normas, orçamentos e instituições. No campo do ensino, a legislação brasileira tratou a respeito de inclusão a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), na qual as pessoas com deficiência eram citadas como “excepcionais”. Concentraremos esforços a partir da Constituição Federal de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã, que, no Art. 208, usa o termo “portadores de deficiência”:

Art. 208. O dever do estado com a educação será mediante a garantia de:

\*-[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

---

<sup>4</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca na Espanha, em 1994, em que foi reafirmado o compromisso de 88 governos e 25 organizações internacionais para com a Educação para Todos e, em especial, para as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. (BRASIL, 1994).

A Constituição Cidadã, como instrumento de política pública, traz a responsabilidade do estado na garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente, na forma inclusiva, ou seja, na escola de ensino regular. Contudo, na sequência, traz a progressão como responsabilidade do indivíduo.

Com a necessidade de um olhar mais atento às singularidades das pessoas com necessidades especiais, a LDB (BRASIL, 1996) reafirma o direito ao atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede de ensino regular que se estende com os serviços de apoio especializado.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) exerceu grande influência na construção da LDB atual (BRASIL, 1996) por meio das suas resoluções, provisões, recomendações e requerimentos, servindo de metainstrumento, ou seja, um instrumento que orienta outros instrumentos, conforme Lascoumes e Le Galès (2012), e tornou-se um marco internacional na conquista dos direitos das pessoas com deficiência. Essa Declaração proporciona uma visão próspera do Ensino Especial, ampliando para todas as crianças com necessidades educacionais especiais, a responsabilidade da escola e dos profissionais da educação de se adequarem às necessidades de cada criança.

O conceito de Educação Inclusiva toma corpo e surge a exigência de novos documentos e leis para regulamentar e garantir os direitos das Pessoas com Necessidades Especiais. À medida que a inclusão começa a ser realizada nas escolas, aparece a carência de documentos mais específicos e detalhados para a garantia e a regulamentação do direito à educação das pessoas com deficiência. A LDB (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro e composta por 92 Artigos sobre os mais diversos temas da educação brasileira, reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal. Dentre as principais conquistas, está a determinação de que todo cidadão brasileiro tem direito ao acesso gratuito do Ensino Fundamental – nove anos de estudo, além de indicar que esse direito tenha continuidade no Ensino Médio.

No que concerne ao Ensino Especial, a LDB (BRASIL, 1996) afirma que a política de inclusão dos alunos com deficiência deve ocorrer preferencialmente em salas de aula regulares e contar com o auxílio do serviço de apoio especializado para atender às necessidades especiais do aluno. A Lei Federal nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade e da comunicação da pessoa

com deficiência ou mobilidade reduzida. Nos termos da lei, usa-se ainda o termo “portador de deficiência”, hoje considerado desfavorável. Outra legislação em benefício da inclusão das pessoas com deficiências é o PNE (BRASIL, 2014), na qual a Meta 4 indica que o princípio da universalização do ensino para pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente em salas regulares de ensino. Essa Meta é resultado das lutas de movimentos sociais para a efetividade de uma política educacional inclusiva e tem como proposta:

Meta 4 - Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O mais recente e completo instrumento de ação pública para o tema é a LBI (BRASIL, 2015) que tem como objetivos promover e assegurar a inclusão social e a cidadania. Essa lei possibilitou alterações em diversos instrumentos públicos: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil, Consolidações da Leis de Trabalho – CLT, entre outros, sendo utilizada como mecanismo de garantia da acessibilidade nos diversos espaços públicos. A LBI é resultante da articulação entre vários atores participantes de movimentos sociais e representantes do Estado para que a temática fizesse parte da agenda governamental, ao que Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018, p. 10) afirmam que

Se o governo está em busca de uma solução para um dado problema, significa que o problema foi à agenda governamental, isto é, ganhou destaque e atenção dos políticos e dos gestores públicos. É importante frisar esse ponto, pois tal situação constitui para os movimentos uma oportunidade política de apresentar sua forma de resolver dado problema público. Isso quer dizer que a inovação construída e experimentada pelo movimento pode passar a ser uma alternativa de política pública, na medida em que se propõe a resolver um problema presente na agenda de governo.

De forma mais específica que o Plano Nacional de Educação, no que tange à questão da pessoa com deficiência, a LBI traz a classificação de quais são as pessoas consideradas com deficiência, além de abordar questões como acessibilidade, igualdade e discriminação, direitos fundamentais, habilitação e reabilitação, moradia, saúde, educação, trabalho, assistência social, cultura, lazer, comunicação, tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, ciência e tecnologia e acesso à justiça (BRASIL, 2015).

Assim, essa lei reafirma o direito à educação da pessoa com deficiência como dever do Estado, da família e da comunidade escolar. No inciso II do Art. 28, por exemplo, ressalta-se a garantia do acesso e permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar; no inciso XI, estende-se, para os professores especializados na área da comunicação, a função de tradutores, intérpretes de Libras e de guias-intérpretes (BRASIL, 2015). Percebe-se, pois, a ascensão dos instrumentos de ação pública para a garantia de direitos educacionais das pessoas com deficiência derivados da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) até o desenlace da LBI. Ainda assim, observa-se uma modesta referência à pessoa surdocega e suas especificidades no tange o direito à educação.

O dia 27 de junho é o Dia Internacional da Pessoa Surdocega, em homenagem ao nascimento de Helen Adams Keller<sup>5</sup>, e Cader-Nascimento (2005) argumenta que esse é um dia de luta, pois ainda são inúmeros os obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência. Tratando-se do surdocego, objeto de nossa pesquisa, as barreiras iniciais se relacionam a demonstrar que eles podem aprender, mas que o caminho que o surdocego usa para acessar o conhecimento e a informação são diferentes. Tal especificidade decorre da dificuldade de estabelecer um canal de comunicação com o surdocego, pois a comunicação a ser estabelecida vai de acordo com suas características: pós-linguístico ou pré-linguístico. Considerando que é por meio da linguagem que acessamos o mundo e criamos um elo de comunicação com as pessoas, a presença do guia-intérprete torna-se necessária no processo de inclusão do aluno surdocego, de modo a respeitar sua singularidade.

Cader-Nascimento e Costa (2005, p. 23) nos descrevem a importância de algumas intervenções com as famílias do surdocego, como reuniões convencionais, aulas abertas e visita à residência. Essas intervenções têm como objetivo principal envolver os pais e demais familiares com o processo de ensino e aprendizagem do surdocego, por meio de interações simples e cotidianas e, desta forma, possibilitar que as famílias acreditem nas capacidades de aprendizagem dos próprios filhos surdocegos.

---

<sup>5</sup> Helen Adams Keller, nascida em 27 de junho de 1880, foi escritora, ativista social e a primeira surdocega a obter diploma de bacharel. Keller atuou fortemente na luta dos direitos da pessoa com deficiência entre lutas sociais como o direito do voto das mulheres. A narrativa de Keller foi marcada pela presença da professora Anne Sullivan, que estabelece um processo de comunicação alternativa com Keller, oportunizando seu amplo desenvolvimento intelectual. O registro dessa prática docente, que aconteceu em ambiente doméstico, influenciou de forma positiva pessoas com deficiência e profissionais do ensino especial. (KELLER, 2003).

Portanto, as intervenções mostram à família a importância de se estabelecer relação com os filhos e não com a deficiência. Nesse sentido, ampliar as expectativas dos pais acerca dos próprios filhos se torna uma rota crucial no desenvolvimento humano, conforme os estudos sobre alteridade, palavra esta que Abbagnano (1998, p. 34-35) assim define: “[...] do latim *alteritas*. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Portanto, o que aqui se enfatiza é a importância da parceria entre profissionais e família na criação de rotas possíveis de interação em condições específicas de desenvolvimento tanto pela urgência de disponibilizar mais professores como guias-intérpretes, já que cada estudante precisa de um professor, como também pela necessidade de desenvolver o processo inclusivo dentro das escolas, considerando a relação com os professores regentes, os alunos sem deficiência, o espaço físico, a presença de uma outra língua e outras dificuldades relacionadas à adaptação de materiais.

Nas categorias de deficiências, encontramos as deficiências visual, auditiva, mental ou intelectual, físico e múltipla. Quando se fala de surdocegueira, pode-se imaginar que seria o mero somatório da deficiência visual com a auditiva. Contudo, a surdocegueira é uma condição sensorial única e específica. Conhecer a narrativa de vida do surdocego é primordial para reconhecer as necessidades especiais que ele/ela apresenta, além das formas de comunicação mais adequadas em cada caso. Ao conhecer as peculiaridades, nota-se a relevância da presença do profissional guia-intérprete para acompanhar a inclusão do aluno surdocego em sala de aula. Justifica-se o requisito de um professor por aluno devido à necessidade de vínculo do guia-intérprete com aluno surdocego. Dessa forma, o professor como guia-intérprete passa a ser uma referência para o aluno no ambiente escolar.

Doravante, abordaremos as peculiaridades que envolvem a temática da surdocegueira para familiarizar e contextualizar o leitor com termos característicos da educação e comunicação com o estudante surdocego. Assim, conhecer o surdocego indivíduo e suas singularidades são de extrema relevância para compreender qual a melhor comunicação alternativa a ser utilizada e quais tecnologias assistivas são mais adequadas – ainda que sem intuito de esgotar a diversidade do tema, e apenas possibilitar uma aproximação com a surdocegueira.

Começamos por indagar o porquê de a palavra ser surdocegueira e não surdo-cegueira. A resposta se justifica nas singularidades da surdocegueira, vista como uma condição única e

não apenas o somatório de duas deficiências. Segundo o Instituto Benjamin Constant – IBC<sup>6</sup>, a Surdocegueira é uma deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e da audição; sendo que a privação dos dois canais responsáveis pela recepção de informações a distância afeta o desenvolvimento da comunicação e linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado, necessitando de um atendimento educacional especializado diferente daquele destinado ao cego ou ao surdo, por se tratar de uma deficiência única com características específicas. Inicialmente, a criança surdocega se defronta com o obstáculo de demonstrar que são capazes de aprender e que o seu caminho para acessar o conhecimento e as informações são diferentes. Tal especificidade decorre da dificuldade do surdocego em estabelecer comunicação com seus pares.

De acordo McInnes (1999, apud BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 8) os Surdocegos podem estar em uma dentre as quatro categorias: indivíduos que eram cegos se tornaram surdos; indivíduos surdos que se tornaram cegos; indivíduos que se tornaram surdocegos; e indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, sendo que os indivíduos dessa última categoria apresentam maiores dificuldades em desenvolver a linguagem e as habilidades comunicativas. Segundo Maia (2011, p. 2), o desenvolvimento do surdocego depende do tato e, dessa forma, requer proximidade permanente de outra pessoa para ser estimulado ao desenvolvimento da linguagem, das capacidades cognitivas e do convívio social. Nesse contexto, observa-se a importância em estabelecer uma comunicação, com vistas a atingir um sistema linguístico estruturado e compartilhado por meio sociocultural. O surdocego deve ter acesso a língua escrita, a leitura, a Libras, braille e ou a fala.

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2005, p. 33) a “[...] surdocegueira é o comprometimento em diferentes graus dos sentidos receptores à distância (audição e visão)”. Ao explorar esse conceito, pensamos que possa tratar-se de um surdocego com surdez profunda (pós-linguístico), associado com baixa-visão e que faz uso de Libras e escrita ampliada. Ou que se trata de um surdocego total com surdez profunda (pré-linguístico), cegueira total e o que ocasionará uso de Libras háptica e Braille.

Assim, para atender um aluno/a com tais comprometimentos de forma adequada e inclusiva com os recursos didáticos e pedagógicos que possam facilitar a comunicação e

---

<sup>6</sup> Informação disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/paas/308-conceituando-a-surdocegueira>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

aprendizagem, faz-se necessário conhecer a história de vida da pessoa surdocega. Com este intuito, trazemos uma breve narrativa sobre uma aluna surdocega inclusa na rede pública do DF e entrevistada para essa pesquisa. Chamamos a aluna de Izabel, nome fictício para garantir o anonimato e a ética da pesquisa. Com a breve descrição sobre essa aluna surdocega, é possível perceber que a presença do professor como guia-intérprete, embora prevista no instrumento interno da SEEDF e em demais legislações federais, na prática, só é garantida por conta de diversas formas de resistência e luta para que seja cumprido o direito dessa aluna.

Conheci Izabel no Centro de Educação Especial de Deficientes Visuais – CEEDV, escola da rede pública do Distrito Federal, onde atuei como professora e guia-intérprete de surdocegos no ano de 2017 e 2018. O trabalho consistia em atuar como guia-intérprete, acompanhando os alunos em diversos atendimentos de reabilitação, tais como Braille, orientação e mobilidade, escrita cursiva, entre outros. Em momentos como professora da surdocegueira, eu realizava as atividades com os alunos por meio de atendimentos individuais e em grupos trabalhava a comunicação alternativa, conhecimento da língua portuguesa, xadrez, raciocínio lógico-matemático e atividades da vida diária e autônoma.

Hoje, Izabel tem sete anos e mora em uma cidade de Goiás, localizada numa região chamada entorno do Distrito Federal; é surdocega total e pré-linguística, e apresenta surdocegueira desde o nascimento – surdez profunda e cegueira total, com ausência de percepção de luz e ausência de resíduo auditivo. Não foi encontrada a etiologia, ou seja, as causas de sua surdocegueira, tendo sido diagnosticada inicialmente com deficiência múltipla e com perdas cognitivas. Sua chegada na escola foi com um ano de idade, na Educação Precoce. A escolha da escola foi devido à proximidade da residência, mas não havia profissionais com formação em Surdocegueira, ou seja, professor guia-intérprete.

No ano seguinte, Izabel foi transferida para a Educação Precoce do CEEDV e recebia atendimento com professora como guia-intérprete duas vezes por semana. Posteriormente, ainda no CEEDV, a entrevistada foi direcionada para a Educação Infantil, com atendimentos de segunda a sexta-feira, durante duas horas e meia, com atendimentos divididos entre a professora regente e atendimentos específicos (musicalização, surdocegueira, artes visuais e outros). Nas outras duas horas e meia de trabalho, a professora regente atendia a outra criança de forma individual, com deficiência múltipla. Pela Estratégia de Matrícula, Izabel teria direito a cinco horas de atendimento com um professor como guia-intérprete exclusivo. No entanto, não era essa a realidade. Para demonstrar a necessidade de um professor como

guia-intérprete de forma exclusiva para atender Izabel, relembramos que o trabalho com alunos com tais limitações compreende a criação de vínculo para estabelecer a comunicação, reconhecimento do ambiente escolar, consciência corporal, familiarização com alimentos e com ato de se alimentar, contato com outros surdocegos e objetos de referência.

Por este e outros contextos da pesquisa, percebemos a necessidade de criação de instrumentos de ação pública mais efetivos que permitam garantir o direito do aluno surdocego ser efetivamente acompanhado por um professor como guia-intérprete. E, para tanto, também é necessário conhecermos um pouco mais sobre esse profissional e sua presença na escola.

### 2.1.1 O guia-intérprete

A presença do guia- intérprete na escola torna-se necessária no processo de inclusão do aluno surdocego, respeitando a singularidade envolvida. O papel desse profissional é fundamental na vida escolar do aluno surdocego desde sua locomoção até a comunicação com os demais e as adaptações dos materiais pedagógicos. Com a presença do professor como guia-intérprete, o aluno surdocego adquire perceptibilidade do contexto escolar e de instrumentos para efetivação de sua inclusão social e autônoma.

Como pude observar durante minha atuação como guia-intérprete, conhecer o surdocego e suas particularidades torna-se de grande relevância para auxiliá-lo a acessar o mundo, os objetos e as pessoas à sua volta. Assim, não somente para o guia-intérprete como para parte da comunidade escolar torna-se valiosa a consciência do sistema de comunicação utilizado pelo aluno surdocego. Da mesma forma, no ambiente familiar, é imprescindível a compreensão da linguagem utilizada pelo surdocego, pois com simetria entre escola e família ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento e cognição do aluno surdocego.

As comunicações possíveis para estabelecer um diálogo com a pessoa surdocega são diversas e as mais utilizadas são: língua de sinais; língua de sinais em campo visual reduzido; língua de sinais háptica (tátil, nas mãos); datilologia (alfabeto manual dos surdos); sistema Braille; sistema Braille digital; escrita ampliada; Tadoma, objetos de referência, dentre outros. Para maior clareza descrevemos alguns desses sistemas de comunicação.

## 2.1.2 Comunicação e linguagens da surdocegueira

Em todo processo de interação com um surdocego, a comunicação a ser estabelecida vai de acordo com as características do indivíduo (pós-linguístico ou pré-linguístico) e suas condições de recepção e expressão das informações. É por meio da linguagem que acessamos o mundo e criamos um elo de comunicação com as pessoas, bem como é também por meio da linguagem que nos tornamos humanos, uma vez que é a linguagem produz os símbolos que redimensionam nosso pensamento. (VIGOTSKI, 2001). Com o desenvolvimento da linguagem a criança organiza o pensamento, participa socialmente do mundo e internaliza as aprendizagens. Para Vigotski (2001, p. 11), a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social de enunciação e compreensão.

A aquisição de Língua está diretamente relacionada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e com a interação social, sendo que sua aquisição constitui um campo do conhecimento. É por meio da linguagem que a criança acessa sua língua materna em processos cognitivos e sociais. O desenvolvimento da linguagem na criança surdocega envolve diversas questões devido às singularidades apresentadas e exige ações multidisciplinares que envolvem a comunicação alternativa (ALMEIDA, 2008, p. 15).

A aquisição da linguagem constitui um campo do conhecimento, por meio da qual a criança acessa sua primeira língua, com natureza em processos cognitivos e sociais. O desenvolvimento da linguagem na criança surdocega envolve questões multifatoriais devido às singularidades apresentadas e exigem ações multidisciplinares que envolvem a comunicação alternativa. (ALMEIDA, 2008, p. 15). A Língua de sinais é viso espacial, não sendo uma língua universal, ou seja: cada país possui sua própria língua de sinais, sendo que alguns até podem ser coincidentes, como por exemplo, inicialmente, a Língua Brasileira de Sinais – Libras apresentava sinais coincidentes com a Língua de Sinais Francesa – LSF. Contudo, cada uma delas está estruturada com bases na identidade própria da comunidade surda e cultura local.

No livro “Descobrimo a Surdocegueira”, Cader-Nascimento e Costa (2005, p. 58) afirmam que “[...] a utilização da Libras na interação com pessoas Surdocegas precisa ser adaptada às condições específicas”, pois o espaço de sinalização será determinado pela eficiência do funcionamento visual do indivíduo ou pela presença de resíduo auditivo.

Segundo as autoras, a língua de sinais é o recurso de comunicação mais utilizada pelas pessoas Surdocegas.

Essa comunicação denominada dactilologia ou datilologia ou ainda alfabeto manual se refere ao alfabeto em Libras e tem a função de permitir a soletração das palavras ao surdo, sendo utilizado para palavras que não possuem sinal representativo. Quando um comunicante não tem propriedade sobre o sistema de comunicação utilizado pelo surdocego, o alfabeto manual é muito utilizado, como pode ser visto no trecho abaixo em que umas das primeiras, senão a primeira guia-intérprete da história da educação do surdocego, a professora Anne Sullivan, que é guia-intérprete de Hellen Keller, faz a seguinte observação: “Ocasionalmente algum garoto ou garota tenta aprender o alfabeto manual. Então é lindo observar com que paciência, doçura e perseverança Helen se esforça para colocar os descontrolados dedos do amiguinho na posição apropriada”. (KELLER, 2003, p. 356).

Já a comunicação dos surdocegos – ou dos cegos – por meio da leitura e da escrita é feita pelo Sistema Braille que foi criado por Louis Braille na França, em 1825. É um sistema de leitura e escrita tátil que utiliza a combinação de seis pontos perfurados no papel pelos quais são possíveis 63 combinações diferentes e que é universal. Para sua escrita, podem ser utilizadas a reglete e a punção ou a máquina Braille, cuja leitura é realizada com a ponta dos dedos em espaços retangulares chamados celas ou células. A partir do modelo Braille, surge o Braille Digital em que as celas são os dedos da mão das pessoas Surdocegas

[...] que utilizam a mão direita fechada, na posição horizontal, com os dedos indicador e médio distintos e paralelos. A posição é equivalente à letra “U” do alfabeto dactilológico brasileiro e, nessa posição a pessoa surda-cega receberá a informação transmitida pelo interlocutor por meio da marcação do signo gerador de Braille (seis pontos). Para tanto, o interlocutor utilizará o dedo indicador para escrever a palavra mediante o toque. (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, p. 62-63).

A ampliação da escrita é outro modo de comunicação mobilizado pelos surdocegos que pode ser impressa ou manuscrita e o tamanho da fonte pode variar de 20 a 48. Na ampliação impressa, recomenda-se a fonte Arial e, na manuscrita, letras em CAIXA ALTA sempre respeitando as singularidades da pessoa surdocega (cega ou baixa visão) para sua preferência entre negrito ou contraste – por exemplo, **negrito** e CONTRASTE – sendo que para o negrito é colocado um traço mais forte na fonte e para o contraste é feita a diferenciação entre cor da letra e papel (figura e fundo distintos). Durante minha atuação na área da surdocegueira e

cegueira pode constatar que o contraste entre o preto (letra) e o amarelo (fundo – papel) auxilia muito os alunos com baixa visão.

Há também a escrita alfabética na palma da mão que é o desenho do alfabeto ocidental nessa parte da mão. Segundo Cader-Nascimento e Costa (2005), o surdocego utiliza esse recurso quando as pessoas com quem se comunicam não conhecem o alfabeto datilológico ou sistema Braille. Outro meio de comunicação alternativa é o Tadoma ou método de vibração nas cordas vocais que é menos usual devido à sua complexidade, por exigir muita atenção do surdocego e também treino fonoarticulatório. De acordo com a obra Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006, p. 31), o Tadoma é um

[...] método de comunicação [que] consiste na percepção tátil da língua oral emitida, mediante uso de uma ou das duas mãos da criança surdocega. A recepção das mensagens orais ocorre, geralmente, mediante o posicionamento suave do dedo polegar da criança surdocega, sobre os lábios do interlocutor. Os demais dedos se mantêm sobre a bochecha, a mandíbula e a garganta do interlocutor. Essa posição viabiliza o acesso da criança surdocega à produção da fala pelos seus interlocutores.

Como alternativa de comunicação tem-se também a utilização dos chamados objetos de referência – objetos utilizados no dia a dia da criança surdocega que são representações do cotidiano da criança (vestuário, alimentação, higiene, brinquedo) – e que podem ser associados à escrita ampliada ou Braille. Outro agente de importância presente na vida do aluno surdocego são as tecnologias assistivas que são todos os recursos, metodologias, estratégias e serviços utilizados para dar maior qualidade de vida para pessoas com deficiência, visando uma vida mais independente e o processo de inclusão. Assim, tudo que proporcionar auxílio para vida diária e vida prática, como comunicação alternativa ou aumentativa, recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle do ambiente e projetos arquitetônicos, por exemplo, são classificações utilizadas para diferenciar e categorizar as tecnologias assistivas.

## **CAPÍTULO 3 PARA PENSAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÃO PÚBLICA**

A Educação Inclusiva é um compromisso com as minorias, permeada por uma política de justiça social. O direito de todos à Educação está referendado no Art. 205 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e detalhado na LDB (BRASIL, 1996); e o Art. 206 da Constituição trata da igualdade de condições não só do acesso, mas também na permanência na escola. Portanto, a Constituição e a LDB são orientadores de políticas inclusivas.

A concretização do direito social à educação, muitas vezes, exige do Estado ações positivas mobilizadoras de meios que garantam a construção de espaços menos excludentes. A Lei da Inclusão (BRASIL, 2015) reforça que as pessoas com deficiência devem ter esse direito assegurado de forma inclusiva em todos os níveis, e aprendizado ao longo de toda a vida de modo a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Muller e Surel (2002) afirmam que uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros, intelectuais, reguladores, materiais. Ela é também constituída de produtos, isto é, de outputs reguladores (normativos), financeiros, físicos.

O Artigo 28 da Lei da Inclusão (BRASIL, 2015) incumbe ao poder público a responsabilidade por um sistema educacional com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

### **3.1 A noção de ação pública e seus instrumentos**

Tratando-se dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, mais especificamente da pessoa surdocega do Distrito Federal, objetivamos compreender os instrumentos de ação pública que possibilitaram a inclusão do aluno Surdocego nas escolas

regulares da rede pública do DF, bem como entender como as ações do Movimento Surdocegueira influenciaram na construção dos instrumentos legais da SEEDF. Isso é importante para subsidiar propostas e orientações para fortalecimento da ação pública. Para tanto, este capítulo discute teoricamente que são instrumentos de ação pública.

Com o surgimento do Estado Moderno, surge a reflexão acerca de como se manifesta o poder e o governo, e como os poderes se articulam e qual o papel dos atores sociais nessas relações. Sobre isso, Foucault (2011, p. 284) explica que

O governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar. O que implica em primeiro lugar, uma pluralidade de fins específicos, como por exemplo, fazer com que se produza a maior riqueza possível, que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes, e mesmo na maior quantidade possível, que a população possa se multiplicar etc. Portanto, uma série de finalidades específicas que são o próprio objetivo do governo.

A capacidade de interferência do Estado na sociedade se deu de diferentes formas ao longo da história. Ao tratar da governamentalidade, Foucault (2011) afirma que não se trata de impor uma lei aos homens, mas de utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Para entender a dinâmica das políticas públicas, é de extrema importância compreender por que processos foram formuladas. Toda a sociedade pode e deve se apropriar do discurso da política pública para ter uma visão mais justa das ações públicas e uma participação maior no exercício da democracia. Tal tarefa não é fácil, pois, ao realizá-la, as pessoas precisam questionar conceitos, práticas arraigadas ao senso comum, muitos destes conceitos e práticas envolvem preconceitos, valores e crenças.

Ao discutir as políticas públicas, Muller (2018) aborda a questão da racionalidade dos atores que muitas vezes não agem de forma coerente com seus interesses. E, para compreender esse conceito, precisamos desconstruir a imagem inicial dos atores e compreender as redes de atores, as representações sociais, o conhecimento e a aprendizagem na construção das políticas públicas. Interessa a essa perspectiva investigar as formas de como os atores compreendem o mundo, interpretam e propõem soluções aos problemas públicos. Nesse sentido, as políticas públicas não se resumem a processos decisórios, pois

Elas constituem o espaço onde determinada sociedade *constrói sua relação com o mundo* e, na verdade, consigo mesma. As políticas públicas devem ser analisadas como processos por intermédio dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade faz para compreender e agir sobre a realidade tal como ela é vista. (MULLER, 2018, p. 52, grifos do autor).

Portanto, diante da postura desse autor, observa-se a importância de considerar a relação dos atores com o mundo e com a sociedade, pois agem e reagem sobre a realidade a partir da representação social construída ao longo de sua história. Assim, para compreender o surgimento das políticas públicas, passaremos por dois momentos. Primeiramente, abordaremos sobre a monopolização que é relativa ao poder do rei que constitui a base do Estado e outra trata o que Foucault (1989) chama de conhecimentos de governo ou governamentalidade.

Na transição de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial, a chegada do mercado transforma os espaços do indivíduo em lugares públicos, sendo importante não mais a inclusão em comunidades rurais e sim em setores profissionais. E, desta forma, começam a acontecer os problemas ditos públicos e as demandas sobre a agenda governamental. É em meados do século XIX que se estabelece a noção que conhecemos hoje como políticas públicas que surgem precocemente na Europa (França e Inglaterra) e tem como tema as questões sociais. Com a chegada dos assalariados, surge a necessidade de novas formas de solidariedade; surge então o Estado-providência (MULLER, 2018).

O objetivo das políticas públicas é gerenciar os desequilíbrios provenientes da setorização que acontece em consequência das complexidades das sociedades modernas (MULLER, 2018). Com o surgimento das políticas públicas, observa-se o desenvolvimento do conhecimento do governo cada vez mais especializado, de forma setorizada. Esses conhecimentos são muito importantes para a elaboração dos instrumentos que permitem a eficácia das políticas do Estado. Contemporaneamente, uma forma de conceber o Estado é por meio de sua ação que

[...] pode ser considerada como o lugar privilegiado em que as sociedades modernas, enquanto sociedades complexas, vão colocar o problema crucial de sua relação com o mundo através da construção de paradigmas ou de referenciais, sendo que este conjunto de matrizes cognitivas e normativas intelectuais determina, ao mesmo tempo, os instrumentos graças aos quais as sociedades agem sobre elas mesmas e os espaços de sentido no interior das quais os grupos sociais vão interagir. (MULLER; SUREL, 2002, p. 9).

Assim, faz-se necessário compreender as lógicas existentes nas diferentes formas de intervenção estatal, nas articulações de interesses, na elaboração e implementação de políticas etc. É por meio dos conceitos apresentados por Lascoumes e Le Galès (2012) que reconhecemos que as políticas anunciam conteúdos, expressam-se por prestações e geram

efeitos; combinam leis, destinação de recursos financeiros, administrativos e humanos para realização de objetivos.

Quase sempre as políticas públicas são uma forma de institucionalização da divisão do trabalho governamental... Toda política corresponde, inicialmente, a uma operação de 'recorte' do real, através da qual a substância dos problemas a serem enfrentados ou a natureza das populações afetadas serão delimitadas e formatadas (MULLER, 2002, p. 405 apud LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p. 405).

Quando a necessidade de criação de mecanismos de mudança social envolve outros atores, que dividem com o Estado o lugar de discussão e elaboração de instrumentos, falamos de ação pública que

[...] se interessa particularmente pelos fatores de transformação, pelos grupos de interesse e pelos movimentos sociais que são poderosos atores nas transformações das políticas públicas e na contestação da ordem política. Frequentemente o Estado, os atores públicos e suas decisões não passam de um fator entre tantos outros. A especificidade da regulação política é minimizada em benefício da coordenação. Trata-se de uma sociologia de ação coletiva no seio das organizações e das redes públicas ou privadas. (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p. 48).

Podemos perceber as ações públicas com a presença das organizações, associações e, principalmente, com os movimentos sociais que tendem a tencionar o Estado para a chegada de novas políticas públicas que atendam às demandas sociais. É difícil de se prever as consequências de uma ação pública, pois seu sentido se modifica na medida de sua implementação, e os atores modificam de modo retrospectivo os seus fins em função dos resultados que estão em condições de observar e avaliar. Para que sejam evitados possíveis entraves e falhas no processo, Lascoumes e Le Galès (2012, p. 48) orientam que é importante analisar os elementos envolvidos, tais quais

[...] os atores, dotados de recursos e certa autonomia, estratégias e capacidade de fazer escolhas; as representações, espaços cognitivos e normativos que dão sentido às ações, as condicionam e refletem; as instituições, procedimentos que governam as interações; os resultados, as consequências da ação pública.

Um instrumento de ação pública não possui caráter neutro; está, em geral, representando um grupo específico da sociedade e pode ter caráter legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação. Comumente, o instrumento pode ter mais de um caráter definidor.

Muller e Surel (2002) afirmam que uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros, intelectuais, reguladores, materiais e também de produtos, isto é, de *outputs* reguladores (normativos), financeiros, físicos.

Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam que um problema se torna público a partir do momento em que os atores sociais estimam que algo deve ser feito para mudar uma situação e, desta forma, começa a fazer parte da agenda governamental. A ação pública leva em consideração a grande diversidade de atores e formas de mobilização que interagem e se articulam para resolver determinado problema público. Dessa forma, os produtores de políticas públicas não são apenas gestores públicos, comunidades epistêmicas e especialistas, mas também os movimentos sociais enquanto forças geradoras de políticas públicas que buscam resolver problemas. Portanto, esses movimentos sociais têm relevância nas discussões em torno das temáticas que lhes concernem.

Segundo Cruz (2017), os instrumentos trazem consigo um conjunto limitado de opções que configuram tanto a realização das políticas públicas quanto os resultados obtidos. Continuando com essa autora, importa perceber as conexões entre as definições do problema e suas demandas, fazendo-se necessário uma construção democrática e participativa quando se fala de instrumentos de ação pública. Cada política pública se constitui como uma área de intervenção correspondente a uma parcela da sociedade para qual a ação pública é destinada. No caso das políticas educacionais, mais especificamente a inserção da problemática da inclusão e universalização escolar na agenda pública, devem-se ao reconhecimento do aluno com deficiência como pessoa possuidora de potencial de aprendizagem e direitos.

### 3.2 Inovação social

Dagnino (2004) nos esclarece sobre a nova cidadania que está ligada à concepção de um “direito a ter direitos”. Essa concepção não está diretamente ligada aos direitos formais e sim aos direitos formais abstratos, como o direito à autonomia sobre o próprio corpo, à proteção do meio ambiente, à moradia, entre outros que são alguns exemplos desse novo direito a ter direito.

Outra questão em relação à concepção do “direito a ter direitos” é que sua base não está vinculada à tradicional forma política vinda das classes dominantes, juntamente com o Estado, de incorporar gradualmente os excluídos para a permanência do capitalismo. Está vinculada a sujeitos sociais ativos, que Dagnino (2004) nomeia de agentes políticos, que lutam por seus direitos e para serem reconhecidos, ou seja, é uma nova cidadania dos não-cidadãos (excluídos) a terem cidadania desde baixo. Dessa forma, segundo o autor, a

nova cidadania se refere à reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político e, assim, os “excluídos” são reconhecidos como dignos por direito à cidadania, caminhando para transformações em nossa sociedade.

Cidadania é fazer parte da sociedade, é usufruir de direitos e deveres. Portanto, de acordo com a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, as pessoas com deficiências foram invisibilizadas historicamente, sem reconhecimento e sem respeito por sua cidadania. Depois da adesão do Brasil a tratados e convenções internacionais, de forma lenta e gradual, é que as pessoas com deficiência passaram a exercer princípios de cidadania. Provas disso é que, no contexto histórico das sociedades, podem ser constatadas marcas de isolamento, crueldade e até aniquilação das pessoas com deficiência. A mudança começou a aparecer com a chegada do Estado enquanto um “fenômeno político dominante” (MULLER; SUREL, 2002) e mais à frente, o Estado-providência, com ações sociais de proteção e cidadania. Neste contexto, alguns atores sociais, que se encontravam sem voz representativa, começam a lutar por seus direitos.

Pode parecer contraditório, mas a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, apresenta uma visão de direito universal com o sentido de que “todos somos iguais”, ignorando, primeiramente, o direito a ser diferente e a profusão e a interação dos direitos, que constitui a interseccionalidade.

Conforme já discutido, as políticas públicas podem ser idealizadas tanto por gestores públicos e comunidades epistêmicas, quanto por movimentos sociais. De acordo Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018), podemos chamar de inovação social as ações dos movimentos sociais que geram soluções para problemas identificados e para os quais ainda não foram apresentadas pelo poder público. Para ser um propositor de alternativas, o movimento social deve, primeiramente, desenvolver uma inovação social, ou seja, uma solução para o problema social identificado.

Quando pensamos no conceito de inovação social como uma forma, como uma proposta inovadora, juntamente com uma solução societal, faz-se necessário observar as origens da criação da inovação, o processo de transformação em instrumentos de política pública pelos gestores. Assim sendo, podemos considerar que as ações públicas podem ser influenciadas pelos movimentos sociais e estes podem, inclusive, trazer um fator originário das políticas públicas, mostrando que podem ir além de ser uma alternativa ou meramente de tencionar o contexto político.

Os indivíduos, as organizações e os movimentos podem agir nas lacunas entre o poder público e os problemas sociais e ter caráter de inovação por trazerem propostas inéditas. Segundo Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018), a inovação social possui um caráter imaterial, vinculado ao campo das ideias de serviços mais do que de produtos (tecnologia social). Já na sua estrutura, está composta por diversos atores (estatais, societários e de mercado) e seu objetivo é social, visando um valor social e não o lucro.

Desta feita, por meio de projetos, os movimentos sociais tentam solucionar problemas sociais, mas não necessariamente essa solução se torna uma política pública. A inovação social precisa se tornar visível e reconhecida para fazer parte de uma agenda de governo, que é quando o governo busca solução para um dado problema. Esta situação se caracteriza quando as inovações propostas pelos movimentos sociais passam a ser uma alternativa para o poder público e,

Para alcançar o estatuto de alternativa a ser considerada como plausível pelos tomadores de decisão, a proposta tem que corresponder a critérios técnicos e políticos e, ao mesmo tempo, precisa ser promovida, isto é, apresentada, divulgada e defendida pelos atores. Essas são as condições para que uma inovação social desenvolvida por um movimento social seja transformada em uma alternativa. (DOWBOR, CARLOS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 56).

Assim, a inovação social concorrendo com outras alternativas poderá se tornar um instrumento de política pública a ser adotado pelos governantes. Para a inovação se tornar uma ação pública, precisa se apresentar como uma proposta viável, segundo Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018, p. 54). Em resumo, a inovação social precisa ganhar visibilidade e apresentar parâmetros técnicos e políticos para fazer parte da agenda de governo.

Os movimentos sociais podem tanto visionar as agendas de governo como gerar uma oportunidade para alternativas de política pública e, dessa forma, também podem trazer inovações sociais com a incorporação de novos temas para agenda política. Mas, para as inovações se tornarem uma alternativa, precisam incorporar alguns critérios como viabilidade técnica, participação da comunidade de especialistas, limite orçamentário, a aceitação do público e a receptividade dos políticos.

As políticas públicas não apresentam somente os aspectos técnicos, administrativos e burocráticos como também são permeadas pelas visões de mundo e relações de poder entre Estado e sociedade. Para discutir sobre esta abordagem, os autores Dowbor, Carlos e Albuquerque (2018, p. 58) também recuperam o conceito de instrumento de ação pública de Lascoumes e Le Galès (2012) que consideram que os instrumentos são perpassados por

relações de poder, conflitos, portadores de valores, de uma interpretação do social e de concepções sobre o modo de regulação, considerado, conforme discutimos anteriormente, como dispositivo técnico e social que têm por objetivo organizar as relações sociais entre o Estado e a sociedade.

Desta forma, a inovação tem como principal objetivo criar soluções para problemas sociais através de ações dos movimentos sociais. E, ainda, que essas ações inovadoras sejam eficazes e eficientes para gerar benefícios para um grupo específico ou para a sociedade no geral.

## **CAPÍTULO 4 INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS EM BRASÍLIA**

Antes de 1998 o aluno surdocego era atendido na SEEDF na perspectiva da deficiência múltipla e caso fosse surdocego com resíduo auditivo e oralizado era tratado apenas como cego e não como surdocego. O atendimento ao aluno surdocego na SEEDF se inicia em 1998 no Centro de Ensino de Ensino de Deficientes Visuais (CEEDV) com o atendimento DA/DV (deficiente auditivo/deficiente visual). Em 2005, a SEEDF iniciou a inclusão dos alunos surdocegos nas classes de ensino regular com a presença do profissional guia-intérprete educacional, tendo sido precursora no Brasil com essa modalidade de atendimento. Desde 2005, a Estratégia de Matrícula da SEEDF, apoiada na Orientação Pedagógica da Surdocegueira da SEEDF, regulamenta o atendimento do aluno surdocego no Ensino Especial e no ensino regular, pois

[...] é instrumento de normatização do atendimento pedagógico na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que aborda desde o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e as modalidades da Educação Básica para ao ano letivo subsequente. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.16).

Para conhecermos melhor essa realidade hoje, além dos estudos teóricos e documentais, também realizamos entrevistas com agentes-chave desse processo de inclusão nas escolas públicas do DF. Assim, neste capítulo, apresentaremos discursos das entrevistas e interpretações sobre as vivências dos interlocutores com a surdocegueira, os desafios enfrentados, as lutas por acesso à cidadania e aos direitos, suas expectativas e as aspirações da comunidade surdocega em relação ao acesso e permanência à educação na capital do país.

A presença dos diversos atores se justifica pela qualidade de suas participações sociais no Grupo Surdocegueira Brasília e no envolvimento com a temática. Os olhares, a seguir, permitem nos aproximarmos da historicidade da surdocegueira em Brasília, reconhecer pessoas dignas da garantia dos seus direitos, bem como apresentar problemas públicos e perspectivas para solucioná-los.

Registro que o Grupo Surdocegueira Brasília contou e conta com a participação de vários atores – surdocegos, familiares, professores e profissionais da educação, guias-intérpretes – de forma colaborativa e prestigiosa, dadas as conquistas do grupo.

## 4.1 O Grupo Surdocegueira em Brasília

### 4.1.2 As mães

Marildes<sup>7</sup> tem quarenta e três anos de idade, é moradora do Distrito Federal e possui o ensino médio; é mãe de três filhos e sua filha mais velha, Carla, é surdocega congênita, aluna da SEEDF e da Universidade de Brasília – UnB. No primeiro momento da entrevista, Marildes relata sobre a descoberta da filha ser surdocega em uma cidade do interior do Maranhão onde não havia informações sobre pessoas Surdocegas; e, na sequência, relata que, no contexto escolar, a inclusão não ocorreu de forma efetiva, pois Carla não teve acesso à aquisição da língua, concluiu o ensino médio sem aprender Libras:

*[...] No Maranhão [...] ela fez o ensino médio lá, só que sem Libras, tipo, ela só aprendia a ler o que estava ali. Ela sabia o que era, mas nunca entendeu nada, assim, nada do que ela estava escrevendo ela não sabia [...] Tipo assim, ela só ia para escola para ficar com os amigos, assim, mas não aprendeu, não aprendeu nada, porque não tinha Libras. [...] Ela se sentia excluída, ela era tipo sozinha, tinha amizade, mas era amizade que não sabia conversar com ela, mas ninguém sabia (Marildes).*

Marildes diz que, quando a família migrou para Brasília, sua filha passou a ter contato com a língua de sinais pelos atendimentos no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais – CEEDV e no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS. Foi pelos atendimentos desses Centros de Educação Especial que Carla conquistou autonomia para se locomover com independência, afirmar sua identidade como pessoa Surdocega, desenvolver a língua e a comunicação e estar incluída socialmente, afirma Marildes:

*Lá no CEEDV ela ter aprendido a andar sozinha, assim, se sentir mais livre, porque, até então ela só andava comigo, eu ia para escola e passava o dia todinho lá, a tarde todinha ou a manhã toda. [...] aí ela aprendeu assim andar sozinha, ela não tem medo, já até passou dos limites um pouquinho, queria andar sozinha direto, mas eu gostei muito disso. Teve uma cena que eu amei, que estou lembrando agora, assim muitas outras, que uma menina cega foi conversar com a Carla no CEEDV, eu não estou lembrando o nome dela agora.*

---

<sup>7</sup> Por questão do sigilo na pesquisa os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A mãe da aluna surdocega relata a importância do Grupo Surdocegueira na conscientização das famílias sobre seus direitos e, principalmente, da interação entre os alunos surdocegos nas trocas de experiências. Os encontros entre os membros do grupo – Surdocegos, familiares e professores – possibilitam momentos de influência mútua, principalmente entre alunos surdocegos que, por vezes, são pessoas socialmente isoladas. Sobre a importância desse espaço de interação, Marildes destaca:

*O grupo surdocegueira é muito importante, é muito importante, só a gente ver assim a felicidade na cara deles já é tudo, né, é muito importante para eles a gente ver que eles se sentem mesmo muito bem, todo mundo conversa, eu acho assim muito importante, não para mim, mas para eles, e como assim que as mães gostam de ver os filhos felizes é muito bom, eu acho muito bom.*

E quando questionada sobre as demandas, lutas e anseios da comunidade surdocega em Brasília, Marildes traz a importância de a sociedade civil conhecer quem é a pessoa surdocega e quais acessibilidades ela necessita para exercer sua cidadania e seus direitos, citando também a relevância das famílias terem acesso gratuito a cursos de Libras, Braille e Surdocegueira para ajudar na inclusão no contexto escolar e no desenvolvimento da pessoa surdocega. Podemos perceber com esse discurso o quanto faz se necessário uma política de acesso a cursos de comunicação alternativa para os familiares do surdocegos, para que se promova a inclusão familiar e social nos diversos setores da sociedade, aumentando a visibilidade da pessoa surdocega como digna de direitos.

Outra mãe entrevistada na pesquisa foi Simone de cinquenta e cinco anos, moradora Distrito Federal. É pedagoga e psicopedagoga, e mãe de um filho surdocego e de um filho surdo. Em seu discurso, ressalta que há mais de vinte anos há escassez de informações sobre surdocegueira e dificuldades em encontrar instituições de ensino regular com inclusão no atendimento na área da surdez e da surdocegueira, e foi com o nascimento dos filhos, inicialmente, que pensou em como poderia conciliar a vida profissional com a educação dos dois filhos com deficiência. A partir disso, articulou para sair da Secretaria de Segurança Pública para atuar na Secretaria de Educação do Distrito Federal e, lá, buscou o contato com a área da deficiência auditiva e da deficiência visual para entender melhor as possibilidades de atuação nas áreas, as leis que regulamentavam o Ensino Especial e os direitos das pessoas com deficiência sensorial, e sobre isso Simone desabafa:

*Qual o direito, né? Ah, eu acho que o mesmo direito de todos de ele estar presente naquele espaço físico se aproveitando de tudo, tudo que outro aluno tiver [...] tem que aproveitar no sentido de aprender tudo, toda aquela demanda de possibilidades,*

*né, a interação, o currículo, tudo que o ambiente de uma escola pode ofertar, oferecer, ele tem o direito de estar presente e estar inteirado, né, para receber toda aquela informação que eles pedem. [...] a minha palavra de ordem era oportunizar, oportunizei língua de sinais, oportunizei ele falar, oportunizei a educação básica, o ensino médio, oportunizei ele escolher o curso, então eu falo assim, mas é a família, né, eu acho que é uma palavra que eu escolhi para minha vida.*

Nessa fala, há o marco positivo da presença de um professor como guia-intérprete na sala de aula do ensino regular da SEEDF, fato que é consequência das ações articuladas do Grupo Surdocegueira Brasília, juntamente com a convergência do papel de mãe que também é membro do grupo e gestora do Ensino Especial na área da deficiência sensorial na SEEDF.

#### 4.1.3 Gestoras/Pesquisadoras e o início do Grupo Surdocegueira

Na SEEDF, a surdocegueira é assunto da subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, em suas Diretoria e Gerência de Educação Inclusiva. Ali, são propostas, articuladas e acompanhadas as ações pedagógicas setoriais e intersetoriais, bem como também são orientados os trabalhos das coordenações regionais de ensino das unidades escolares.

Novamente, aparece na pesquisa a interlocutora Simone, já que também atua na gestão do Ensino Especial na SEEDF. Sobre sua atuação profissional, interessa acrescentar que é formada em pedagogia e especialista em psicopedagogia, gestão escolar e docência do ensino superior e está na SEEDF desde 1994. Atuou como diretora do Ensino Especial na área da deficiência sensorial (deficiência visual, deficiência auditiva e surdocegueira) por seis anos, de 2003 a 2009 e, atualmente, exerce a função de Itinerante da Surdocegueira do Distrito Federal.

Simone nos fala sobre as dificuldades encontradas no exercício da função de gestora e que a pasta da deficiência sensorial deveria ser dividida em três áreas distintas. Ela observa algumas barreiras, tais como garantir a presença do professor como guia-intérprete, assegurar que esse professor tenha formação na área da surdocegueira para dar visibilidade ao surdocego e suas singularidades e conscientizar toda a comunidade escolar – Secretários Escolares, Diretores de escola, professores, carreira assistência, estudantes, técnicos – sobre a surdocegueira e a importância de parcerias entre as áreas da saúde e da educação, alertando os médicos sobre a educação precoce que é o momento em que criança é mais vulnerável.

No relato acima, a interlocutora nos mostra um espaço vazio de articulação entre a Secretaria de Saúde e de Educação, e sugere que deve ocorrer uma parceria entre as

secretarias para o melhor acolhimento das famílias dos surdocegos e para que haja orientações sobre as possibilidades de atendimento inicialmente na educação precoce.

Simone também fala sobre a presença de guia-intérprete, destacando que

*[...] tem uma gratificação, hoje aumentou, mas na época era bem pouco, eles começaram a reduzir; reduzir; reduzir de forma a reduzir os custos também, então em vez de pagar duas pessoas para deficiência visual e auditiva paga só uma para deficiência sensorial e hoje (sic) ainda tem a surdocegueira, aí que nós fomos começar a pensar a conseguir e botar Orientação Pedagógica-OP, que saiu na OP de 2010, a citação do surdocego, e aí pronto, mas com certeza precisava de pessoas diferentes.*

Cada modalidade de Educação possui sua Orientação Pedagógica – OP (DISTRITO FEDERAL, 2010) e essa vigente da SEEDF contempla o surdocego com a presença do guia-intérprete. Simone pondera que a gestão de Educação Especial na área da surdocegueira está “*[...] perdendo espaço em termos de dizer, olha, aqui eu preciso de um professor para cada aluno surdocego, não, não dá, bota alunos em horários diferentes que fica um professor para dois alunos [...], então eles vão dando um jeitinho e a secretaria vai meio que permitindo [...]*”. A gestora nos fala também sobre sua preocupação em fortalecer as ações para a construção de um instrumento que garanta, de forma mais efetiva, os direitos de acesso e permanência do aluno surdocego no Distrito Federal.

Dentre os entrevistados, contamos com a pesquisadora da área da surdocegueira professora Jussara que tem cinquenta e dois anos de idade e reside no Distrito Federal. Jussara é pedagoga, psicopedagoga, mestre em Educação, doutora em Educação Especial, e especialista em Português como segunda língua para surdos. Atuou na SEEDF, de 1998 até 2018, como professora de surdocegos, coordenadora do Núcleo de Atendimento ao Surdocego, Itinerante da surdocegueira e guia-intérprete. Na função de itinerante, trabalhou em diversas Regionais de Ensino.

Sobre as dificuldades, Jussara enumera: falta de material pedagógico, centralização do atendimento complementar somente no CEEDV, falta de uma política de acesso linguístico para surdocegos pré-linguísticos, formação para os familiares dos surdocegos e, também, falta de um centro de convivência para esses alunos. A pesquisadora ainda destaca que “*Em 2016, na itinerância, eu atendia 18 alunos, mas no sistema do censo escolar só apareciam dois. [...] A ausência do registro estatístico impede que a escola receba materiais específicos*”.

Jussara relata ainda que o atendimento ao aluno surdocego na SEEDF, no ano de 1998, mais especificamente no CEEDV, para a modalidade ensino para DA/DV, ou seja, o

atendimento ao deficiente auditivo somado com a deficiência visual, ainda não contemplava o termo surdocegueira. Outro destaque é que, após a repercussão de sua tese (2003) que tem como tema a alfabetização de duas crianças Surdocegas no Distrito Federal, foi que começou o reconhecimento institucional para área da surdocegueira. Sobre isso ela informa:

*[...] aí a gente começa as negociações para estabelecer políticas públicas na área de guia-intérprete, para atender crianças Surdocegas totais, então inicialmente a gente pensava que quem era parcial não teria necessidade de política específico, a princípio ele seria atendido na área da cegueira ou da surdez.*

A professora doutora nos conta que o primeiro encontro do Grupo da Surdocegueira aconteceu em 2005 por sugestão de professoras participantes do Curso de Surdocegueira ministrado por ela. A partir do primeiro encontro entre surdocegos, familiares e professores, os próprios surdocegos começaram a sugerir novos encontros e, desde então,

*[...] os encontros acontecem todos os anos com a perspectiva de troca de informações, interações e fortalecimento da comunidade surdocega do Distrito Federal. À medida que o grupo começa a produzir resultados que geram visibilidade, esses encontros contam com a presença de Gestores da Educação da SEEDF.*

Atualmente, o Grupo Surdocegueira Brasília faz uso das redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp* para trocas de mensagens entre a comunidade de surdocegos do Distrito Federal e do Brasil. No final de 2019, foi criada a Associação dos Surdocegos do Distrito Federal e propostas muitas ações para 2020, mas que não foram concretizadas devido ao contexto de pandemia causada pelo Covid-19. A entrevistada nos diz que uma das maiores motivações da Associação é dar visibilidade aos surdocegos; mas, na sua concepção, a Associação deveria ter como missão a formação política dos surdocegos e de seus familiares para a comunidade saber reivindicar melhor seus direitos. Por isso, enfatiza:

*[...] então uma das lutas é questionar literalmente o poder público sobre a necessidade de provar que sou surdocego, que eu sou cego, que sou surdo, porque esse é processo irreversível, uma vez surdocego sempre surdocego, então assim, eu acho que é necessário a gente pensar em uma formação política não só para surdocego, como para os cegos, para os surdos, para ampliar a visão, a percepção de mundo deles, para que eles possam por eles mesmos bater nas portas e ir em busca, então isso eu só tenho se eu fizer essa formação.*

A incompatibilidade entre o serviço pedagógico e o administrativo na rede ensino, que provoca a grande diferença nos números do Censo Escolar, está relacionada ao fato de a quantidade de alunos Surdocegos ser diferente do número real de professores na função de

guia-intérprete. Isso faz com que Jussara considere que deveria ter uma sensibilização para toda a comunidade escolar sobre a surdocegueira porque

*Geralmente a primeira vez é mais complicado, a liberação da primeira vaga para guia-intérprete na escola é um processo mais demorado, porque o diretor da escola não conhece a categoria da surdocegueira, então você precisa mostrar pro diretor a importância, porque o diretor que tem que lançar e solicitar a vaga e ele só solicita se mostrar todos os argumentos de necessidade, literalmente, do profissional e os benefícios desse profissional na escola.*

Outra preocupação da professora é que a Orientação Pedagógica e a Estratégia de Matrícula deveriam ter uma previsão direta e consistente sobre o direito do aluno surdocego ser acompanhado pelo professor como guia-intérprete na escola, mas o que acontece é bem diferente, pois “[...], não há dentro da Secretaria [SEEDF], nunca houve uma reunião com diretores de todas as regionais de ensino para se falar da especificidade da acessibilidade do surdocego e, se isso acontecesse, provavelmente facilitaria”.

Novamente, surge o discurso da importância da formação para gestores na área da surdocegueira como modo de dar garantia do direito à educação aos alunos surdocegos. Para a mesma entrevistada, protagonista do movimento:

*A família precisa ter formação sim dos familiares, desde a compreensão do que é a deficiência do seu filho, eles precisam saber de como ele enxerga, precisam ter essa vivência, para inclusive, viabilizar a adequação do próprio ambiente familiar. [...]. Então uma das coisas que a gente precisa garantir para as famílias e para as crianças Surdocegas, principalmente, os pré-linguísticos, é uma Política de Acesso Linguístico, se possível até os cinco anos.*

#### 4.1.4 As guias-intérpretes

Na categoria de professor como guia-intérpretes, trazemos as contribuições da professora aposentada Helena, de cinquenta e um anos de idade, pedagoga e psicopedagoga, moradora do Distrito Federal onde sempre trabalhou. Atuou como guia-intérprete durante onze anos, acompanhou dois alunos surdocegos – um no ensino médio e o outro desde a alfabetização até as séries finais do ensino fundamental. Helena nos diz que o trabalho como guia-intérprete possibilitou uma realização profissional na carreira, mas houve grandes desafios com relação à inclusão, à adequação curricular e, principalmente, à falta de resistência e o desconhecimento por parte de algumas pessoas da comunidade escolar sobre a Surdocegueira, os Surdocegos e suas singularidades e a função do guia-intérprete. A professora entende que, por meio das lutas do Grupo Surdocegueira em suas articulações com

o governo do Distrito Federal, foi possível a chegada vanguardista do professor como guia-intérprete no ensino regular e lembra que

*[...] os professores não compreendiam que eu era professora de um aluno só. Então eles queriam que eu fosse professora substituta, a turma do aluno que eu acompanhava a professora ficou doente e os pais queriam que eu desse aula, e deixasse o aluno surdocego, não era esse o objetivo. Tive muito problema com a direção nesse sentido, diziam que eu não fazia nada, e isso mexeu com meu emocional, e que como não faço nada, eu fazia tanta coisa. Alfabetização você não a para, mesmo tempo eu consegui uma sala só para mim e o aluno surdocego para alfabetizar (...) ele já estava no quarto ano. Ele venceu, conseguiu ser alfabetizado, eu me dediquei de corpo e alma para ele.*

Para a professora Helena, a presença do professor como guia-intérprete é primordial para a aprendizagem e a inclusão do aluno surdocego no contexto escolar, pois o professor como guia-intérprete se torna o elo entre o aluno surdocego e os professores regentes, os demais discentes, assim como com toda a comunidade escolar.

Berenice, com cinquenta anos de idade, pedagoga e mestranda em Educação, reside em Goiás e trabalha no Distrito Federal. Atuou como professora guia-intérprete durante quinze anos, atendeu seis alunos Surdocegos no Jardim de Infância, Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Berenice nos fala sobre as dificuldades enfrentadas na escola relativas à falta de sensibilidade com as singularidades da surdocegueira e com as adaptações imprescindíveis para atender às necessidades especiais dos alunos, ressaltando também a incompreensão de alguns atores da educação sobre o fato de que a função do guia-intérprete é ser um professor para um aluno Surdocego, e contou:

*Então teve um professor que me falou assim: 'não quero você na sala, não quero você dizendo pro aluno toda hora o que tô dizendo'. Em um outro momento, uma professora chegou e falou assim; "Você vai ter que levantar e fazer a apresentação oral para a aluna". Não, ela pode fazer em libras. E a professora respondeu que eu não estava entendendo e repetiu que queria a apresentação oral [...]. E recusou a dar nota para aluna surdocega. [...]. Então eu passei situações complicadas na escola, muito constrangedoras na Regional de Ensino, por conta da professora regente que não quis que eu entrasse na sala com aluno surdocego por conta da máquina Braille.*

Berenice é a guia-intérprete mais experiente de Brasília; tem uma participação ativa no Grupo da Surdocegueira e ajudou a fundar a Associação dos Surdocegos de Brasília. Ela relata que, hoje, está mais difícil na SEEDF garantir o professor guia-intérprete para o aluno surdocego. No ano de 2020, Berenice não atuou como guia-intérprete por não ter conseguido argumentar com a Gerência de Ensino a necessidade de se ter um professor para cada um dos

alunos surdocegos. Sobre os gestores das Regionais de Ensino, ela informa que há uma rotatividade muito grande, principalmente, no Plano Piloto onde os professores são substituídos a todo instante, especialmente quem trabalha com o Ensino Especial. Dessa forma, quando alguém chega nas Regionais para falar de surdocegueira, o assunto é sempre uma novidade.

A guia-intérprete entrevistada observa que a relação com os gestores do Ensino Especial é fragilizada devido às suas constantes substituições, e que a surdocegueira sempre é tratada como uma novidade pelos gestores. Ela acredita que, para resolver a situação seria necessário ofertar cursos na área da surdocegueira para os gestores e, principalmente, criar um instrumento legal que garanta a inclusão e a permanência do aluno surdocego na escola.

#### 4.1.5 Os Surdocegos

José é surdocego pós-linguístico, ou seja, cego com resíduo auditivo e oralizado; tem trinta e nove anos de idade; reside no Distrito Federal em um Posto de Saúde da Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Tem nível médio de escolaridade e é concursado há 11 anos, e frequenta o CEEDV para atendimentos complementares, como Braille, orientação e mobilidade, Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS) e educação física. José relata que, na vida escolar, uma das maiores dificuldades foi em relação ao material adaptado, principalmente, as provas que sempre chegavam atrasadas; contudo, tinha a oportunidade de realizar as atividades juntamente com os demais colegas.

Uma dificuldade relatada por José é o direito a ter voz, de serem ouvidos sobre as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência. Por isso, reivindica um lugar de escuta para a pessoa surdocega para saber quais são suas verdadeiras necessidades e quais leis e instrumentos existentes precisam de aplicabilidade real para que os direitos sejam reais e promovam a inclusão, afirmando que:

*[...] é oportunidade que você dá a gente a expor as nossas ideias, nem sempre as pessoas estão dispostas a ouvir a gente, mas eu acho que, assim, a gente sofre na pele o dia a dia a gente que tem que estar envolvido nessas políticas públicas, porque o que eu percebo muito é que às vezes o gestor até se interessa em fazer políticas públicas, mas o problema que eles passam a visão deles [...].*

Pelo relato acima, podemos perceber a importância de os grupos, os movimentos e as associações de pessoas com deficiências terem lugar de fala na construção de políticas públicas com propostas de soluções para os problemas sociais.

O outro aluno entrevistado é Marcos que tem vinte e seis anos, é formado em Libras Português como segunda língua, licenciado pela UnB, e seu sonho para o futuro é se tornar professor de alunos surdocegos, fazer Mestrado e Doutorado. Marcos é surdocego total, congênito e pré-linguístico, reside na Região Administrativa do Plano Piloto/Cruzeiro- DF, frequentou a Educação Precoce no CEEDV e depois foi encaminhado para inclusão, e foi quando a família teve dificuldade em encontrar uma escola que o aceitasse; por isso, ele ficou dois anos em casa sem atendimento. Mais tarde, retornou para a SEEDF em uma escola que atendia alunos surdo e surdocegos. Em 2008, Marcos iniciou as séries finais do Ensino Fundamental com a presença do professor guia-intérprete e concluiu o ensino médio com o acompanhamento desse profissional e da sala de recursos. Hoje, quando é convidado para falar da sua trajetória pessoal e acadêmica em escolas e outros lugares, sempre relata sobre as lutas enfrentadas pela pessoa surdocega, suas demandas e seus sonhos. Na entrevista, Marcos afirma que:

*É importante a presença do guia-intérprete para que as pessoas não ignorem o surdocego, e sua identidade .... é importante a gente conhecer e evitar o preconceito. Então, primeira coisa, ajudar, é ajudar a ficar próximo do surdocego, e guia-intérprete é essa pessoa. Ajudar os ouvintes a se aproximarem [...] na comunicação e o apoio também nas adaptações na escola e todo o processo.*

Marcos foi contemplado pela Estratégia de Matrícula de 2008, conseguindo a presença do professor como guia-intérprete quando o Grupo da Surdocegueira conquistou a ampliação das vagas de guias-intérpretes para alunos surdocegos com prognóstico de perda da visão ou da audição, aliado ao desempenho na avaliação funcional da visão.

## 4.2 Historicidade e demandas do Grupo Surdocegueira Brasília

Em 2003, foi apresentada, no Brasil, a primeira tese de doutorado com a temática da alfabetização de dois alunos surdocegos na Rede Pública do Distrito Federal, de autoria de Cader-Nascimento. Houve repercussão da referida pesquisa, que resultou em oportunidades de expor os resultados, falar sobre o currículo funcional e a adaptação curricular para diretores do Ensino Especial e, desse modo, em 2004, a autora da tese ministrou o primeiro Curso de Formação em Surdocegueira para docentes da SEEDF.

A partir deste marco, surgiu o Núcleo de Atendimento Especial para Surdocego – NAEPS que, inicialmente, funcionava no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS, onde os

alunos surdocegos eram atendidos e frequentavam o CEEDV para atendimentos complementares, tais como orientação e mobilidade, AVAS, Braille etc. Mais à frente, o atendimento ao aluno surdocego passa a acontecer no CEEDV com atendimentos complementares no CAS, como por exemplo, português como segunda língua e Libras.

No ano de 2005, iniciam-se as conversas sobre políticas públicas que possibilitem atendimento ao aluno surdocego total em escolas regulares com o professor como guia-intérprete. Nesse momento, era consenso que o aluno surdocego pós-linguístico não necessitava de uma política específica, que poderia ser atendido na área da deficiência visual ou na área da surdez. Contudo, de acordo com a entrevista da professora Cader-Nascimento, houve um fato impactante de uma aluna surda que, repentinamente, ficou cega e não conseguia atendimento no CEEDV e nem na escola para surdos. Tal fato mobilizou discussões para se pensar que essa população surdocega pós-linguística necessitava de um atendimento específico, com auxílio do professor como guia-intérprete.

Desde de 2005, por inspiração inicial dos professores participantes do Curso de Formação em Surdocegueira começaram os encontros do Grupo Surdocegueira Brasília. O grupo é formado por surdocegos, familiares, amigos, profissionais da Educação Especial, gestores da educação e cidadãos que aderem às lutas dos surdocegos. Geralmente, esses encontros acontecem com a frequência de uma a duas vezes por ano, em lugares diversos como casas dos integrantes do grupo, clubes e parques. São encontros que possibilitam uma grande interação entre os participantes, principalmente entre os surdocegos que vibram com a oportunidade de se comunicar com os demais. O colóquio permite uma interação entre os familiares e os professores e os encontros são mais que confraternizações, são momentos de descortinar os preconceitos e, assim, descobrir diferentes formas de acessar o universo da pessoa Surdocega.

O início da guia-interpretação para alunos surdocegos totais e parciais em Brasília, em 2007, foi um pioneirismo no Brasil e, até hoje, tem seu caráter inovador, apresentando resultados profícuos com a entrada de estudantes surdocegos, que frequentaram a Rede Pública de Ensino do DF, a UnB e foram ainda aprovados em concursos públicos. Mas, de acordo com os relatos das pesquisadoras, gestoras do Ensino Especial e guias-intérpretes, o contexto atual ainda apresenta algumas dificuldades para garantir a presença de um profissional guia-intérprete para cada aluno surdocego. Já ocorreu impasse na Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que a SEEDF compreende que o professor como

guia-intérprete deve atuar com dois alunos, pois o trabalho com um aluno Surdocego representa uma carga horária de apenas vinte horas, ou seja, a exigência é de que o guia-intérprete atue no turno matutino com um aluno e, no vespertino, com outro aluno.

Observa-se, então, que a interpretação da SEEDF é equivocada, visto que coloca a pauta da carga horária em detrimento da função do guia-intérprete e, principalmente, descuida das singularidades do aluno Surdocego. Para compreender melhor esse equívoco da Secretaria de Educação, Fátima Cader-Nascimento descreve, as atividades do guia-intérprete em escolas públicas no DF:

*Porque a demanda para você atender o surdocego, a necessidade de adaptação de material em alto relevo, em Braille, transcrever o material em Braille para tinta, para que a família possa acompanhar; pensar em estratégias, em rotas que você vai percorrer para poder ensinar não é fácil, introduzir sistemas alternativos de comunicação, viabilizar comunicação desse sujeito com o meio, treinar para poder descrever; ser os olhos e os ouvidos dos surdocegos para que ele possa saber o que está acontecendo nesse ambiente, é um processo delicado e não é fácil. É um processo que demanda muito do profissional, tanto na técnica cognitiva e emocional, ele fica ligado a duas situações distintas, isso é um desgaste para o profissional muito intenso.*

A situação descrita não é um caso singular da Surdocegueira em Brasília, assim como também não versa como a única demanda do grupo. Como depreendido da fala dos atores participantes da pesquisa, houve a manifestação de propósitos de visibilidade ao Grupo Surdocegueira em Brasília e algumas demandas urgentes, quais sejam:

- a formação política para surdocegos e seus familiares;
- curso sobre surdocegueira para gestores educacionais e profissionais das carreiras de assistência;
- centro de convivência para os alunos surdocegos;
- divulgação e realização de cursos de Libras, Braille e Sorobã para pais e familiares de surdocegos;
- liberação de um professor como guia-intérprete para cada aluno surdocego, independente da modalidade de ensino;
- compatibilidade entre professores efetivos e contratos temporários nos critérios de cursos de formação, com as mesmas regras de formação, coordenações mensais coletivas para os guias-intérpretes, entre outras.

### 4.3 Relações entre o Grupo Surdocegueira e o Governo do Distrito Federal

A entrevistada que atua no âmbito da deficiência sensorial na gestão da educação especial na SEEDF relatou que, no período de gestão, o profissional perde o direito à gratificação de Ensino Especial e também de aposentadoria especial, mas que só soube disso depois de nomeada e, mesmo com as perdas, manteve-se na função para poder contribuir com a causa. Atualmente, a competência da gerência da pasta da deficiência sensorial, que é exercida por um único gestor, compreende a deficiência auditiva, a deficiência visual e a surdocegueira. Essa foi uma mudança provavelmente orçamentária, pois, na percepção da mãe e gestora, a pasta tem um volume muito grande de ações e deveria haver um gestor diferente por área, no caso, um gestor para deficiência visual, outro para deficiência auditiva e um para surdocegueira. Desta forma, haveria a possibilidade de profissionais especialistas de cada área atuarem com ações mais assertivas sobre as demandas existentes e terem um olhar mais sensível às especificidades de cada deficiência.

Durante o período de sua gestão, a entrevistada Simone contou que houve movimentos de aproximação do Grupo Surdocegueira Brasília e o Governo do Distrito Federal – GDF e, ainda, puderam ser contempladas a atuação do professor como guia-intérprete na Orientação Pedagógica e na Estratégia de Matrícula. Na sua visão, é de suma importância que os gestores das escolas conheçam mais profundamente a surdocegueira para se tornarem um profissional a mais a solicitar a presença de um guia-intérprete para cada aluno surdocego matriculado na Rede Pública do Distrito Federal.

Outra fala destacada da atuante professora é sobre a importância de a família acreditar nas possibilidades que o surdocego tem de aprender uma língua para se comunicar, de conseguir autonomia, de se escolarizar, de poder entrar na universidade, enfim, de ter o direito de sonhar. Essas famílias são incorretamente orientadas e, muitas vezes, não tem nenhuma instrução sobre como proceder com o filho/a com deficiência, ou onde buscar atendimento adequado e, além disso, pelos relatos das próprias famílias, percebe-se que até mesmo muitos profissionais da saúde desconhecem área da estimulação precoce, que é um atendimento educacional de enorme relevância para desenvolvimento da criança com qualquer deficiência. Assim destaca Simone:

*É, leva e cuida, leva e cuida, só, então, assim, os médicos precisam ao menos saber que na educação tem uma questão chamada de educação precoce, quando a criança é vulnerável mesmo que você não entenda de nada, pede para ele procurar alguém onde mora, [...], uma coordenação regional que vai orientá-lo a saber um pouco mais sobre educação precoce, entendeu, pelo isso, pelo menos uma indicação.*

De acordo com Almeida (2008), a estimulação precoce quando feita nos anos iniciais de vida da criança com deficiência pode contribuir para sua evolução e desenvolvimento e, também, sua inserção social e escolar. Além disso, é o momento de interação dos pais, tanto entre eles quanto com outras crianças com deficiência, possibilitando um ambiente de acolhimento das famílias. Para tanto, o documento Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2020, p. 16) informa que:

O CEEDV constitui-se como a UE de referência no atendimento dos estudantes com DV na Rede Pública de Ensino, com os seguintes atendimentos: **Educação Precoce:** Programa que atende crianças com DV, SC e com outras Deficiências associadas com idade de 0 a 3 anos e 11 meses, utilizando-se de recursos estimuladores destinados à promoção das potencialidades e à aquisição de habilidades e competências visuais, valorizando o papel dos pais e/ou responsáveis. O ingresso da criança na Educação Precoce se dá ao longo de todo o ano letivo mediante indicação médica e após a avaliação da equipe responsável pela Educação Precoce no CEEDV; **Programa de Atendimento Pedagógico Especializado – PAPE:** Programa oferecido pelo CEEDV que visa ao desenvolvimento educacional, à socialização, à alfabetização e a inclusão de crianças com DV, DMU, TEA e crianças SC, desde que tenham DV associada, com idade de 4 a 10 anos; **Programa de Atendimento Interdisciplinar – PAI:** Programa que compreende a oferta de atendimento aos estudantes com DV nas áreas de Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música (de todas as idades); [...]. (Grifos do documento).

A Estratégia de Matrícula é um instrumento legal emitido pelo GDF ao final de cada ano para regulamentar, para o ano seguinte, as normas e regras de cada uma das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, a saber: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Profissional; Educação Especial; Escolas-Parque<sup>8</sup>; e Escolas de Atendimento Complementar – Unidades Especializadas. Na Estratégia de Matrícula, consta como serão as modalidades da Educação Pública no DF.

A Surdocegueira, no que tange à Estratégia de Matrícula, segue a orientação e o conteúdo parte específicos da Educação Especial que contempla além da surdocegueira,

---

<sup>8</sup> De acordo com Martins (2006, p. 150), o projeto de Anísio Teixeira para a educação pública do Distrito Federal propunha que os jardins de infância fossem destinados à educação de crianças com idades de quatro a seis anos, as “escolas-classe” para alunos entre sete e quatorze anos e as “escolas-parque” se incumbiriam de promover o desenvolvimento artístico, físico e recreativo desses alunos, bem como sua iniciação ao trabalho, por meio de bibliotecas, museus, oficinas de artes industriais, espaços para recreação, salas para atividades de música, teatro, dança, artes plásticas, dentre outras.

autismo, altas habilidades, surdez, deficiência auditiva e deficiência visual. E essa modalidade de ensino está prevista pela Estratégia de Matrícula para acontecer nas Unidades de Ensino (UE) regulares e nas UE especializadas como os Centros de Ensino Especial.

#### 4.4 Demandas do Grupo Surdocegueira Brasília e proposta de Apresentação dos Instrumentos para Atores Concernidos

Com a intenção de compreender as demandas do Grupo Surdocegueira Brasília, este capítulo partilha os propósitos de cinco de seus membros, que participaram de entrevistas individuais e grupo de discussão, apontando para orientações para a criação e ou a reformulação de instrumentos de ação pública para a garantia à educação da pessoa surdocega do Distrito Federal. Os anseios de atores do grupo, todas e todos eles concernidos com a surdocegueira, nos aproxima de forma legítima de ideais de construção e garantia de direitos para essa comunidade.

Pelos profissionais da educação – professoras, gestoras, pesquisadoras e guias-intérpretes – a proposta é de um curso de Formação em Surdocegueira para gestores educacionais e profissionais da carreira de Assistência, com o objetivo de apresentar o aluno Surdocego, suas singularidades e, principalmente, como e de que maneira aprende, e sua forma de comunicação. Isso, conseqüentemente, desmistifica a situação e as capacidades de estudantes surdocegos, diminuindo o preconceito e evitando desalinhamentos com o Censo Escolar – principal instrumento de coleta de dados sobre a Educação Básica no país – para conseguir ampliar as políticas públicas educacionais. O número de alunos Surdocegos não aparece no Censo Escolar da SEEDF depois de 2014 não consta essa deficiência, o aluno aparece como deficiente auditivo ou deficiente visual (DA/DV).

As guias-intérpretes da pesquisa são precursoras da prática em Brasília e no Brasil, e sugerem, como propostas, um maior vínculo entre elas por meio de coordenações coletivas mensais para trocas de experiências e materiais pedagógicos. Ressaltam, também, a importância de uma formação entre os docentes, discentes, gestores e toda a comunidade escolar nas UE que recebem o aluno Surdocego que, por consequência, dará maior visibilidade à Surdocegueira, evitando formas de preconceito e promovendo a inclusão.

A garantia da permanência do professor como guia-intérprete para acompanhar o aluno Surdocego em sala de aula é uma prioridade para os Surdocegos que participaram da

pesquisa, visto terem relatado as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar sem a presença desse profissional, desde o isolamento até a dificuldade de locomoção e apropriação do conteúdo como os demais colegas de turma. Outra reivindicação dos Surdocegos é a de institucionalizar o Centro de Convivência, que funciona de forma inovadora no CEEDV, para que possam se socializar com mais pessoas – deficientes ou não, ampliar conceitos e vocabulário, ter atividades em grupo de raciocínio lógico matemático, por exemplo, entre tantas outras atividades, de acordo com anseio de cada aluno.

Para os familiares dos Surdocegos, é visto como essencial o acesso às informações sobre a Surdocegueira o mais cedo possível para, desta forma, terem condições de auxiliar no desenvolvimento de seus filhos. Pontuaram ainda a necessidade de uma comunicação mais assertiva entre as áreas da saúde e da educação para que as famílias de Surdocegos sejam acolhidas e encaminhadas para a Educação Precoce, e reivindicam uma formação política para os pais sobre os direitos da pessoa com deficiência e a realização e ampla divulgação de cursos gratuitos de Libras, Braille e Sorobã para os familiares. Todas essas propostas são de consenso entre os atores e são vistas como forma de promover a garantia dos alunos Surdocegos à educação pública do Distrito Federal de forma efetiva e com a prática da inclusão.

Como produto técnico deriva dessa pesquisa a divulgação dessas orientações de ação pública para os atores governamentais por meio de relatório técnico conclusivo e seminário, com a intenção de alcançar o maior número possível de participantes e, assim, proporcionar mais visibilidade das pessoas Surdocegas, uma inclusão de forma adequada e, conseqüentemente, que pode diminuir as diversas formas de preconceitos.

O seminário terá o intuito de agrupar pessoas envolvidas por uma temática comum e, neste caso, acontecerão para toda a comunidade escolar, com a participação dos diversos atores participantes dessa pesquisa, principalmente com a participação dos Surdocegos. Esses seminários serão inseridos nas Semanas Pedagógicas, Coordenações Pedagógicas, Semana de Educação para Vida, Reunião de Pais e também em outros momentos coletivos da escola e da SEEDF, tais como nos Cursos de Formação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE. Serão convidados também atores governamentais, demais cidadãos, representantes de órgãos e entidades públicas ou civis para instrução e debate sobre essa temática de relevância para construção de uma sociedade mais justa e democrática. A divulgação do Relatório Técnico e o Seminário sobre os direitos dos Surdocegos e os

instrumentos de ação pública sobre a educação dos representantes do Poder Legislativo. Devido ao contexto atual de pandemia provocada pelo Covid-19, esse evento acontecerá no formato *on-line* com ampla divulgação em redes sociais, e-mails institucionais e por meio das entidades representativas de classe.

Essas propostas são formas de divulgar a pesquisa para o maior número possível de pessoas com representatividade no contexto educacional, legislativo e da sociedade civil, visando a construção de um instrumento de ação pública de relevância legislativa e, assim, garantir a educação das pessoas Surdocegas no Distrito Federal com a qualidade e a atenção que merecem e precisam.

#### 4.5 Alcances e limites dos instrumentos de Ação Pública correspondentes à Educação da pessoa Surdocega

Ao participar de uma Audiência Pública em Brasília, em novembro de 2019, sobre “O dia Nacional da Pessoa Surdocega”, a palestrante Lara Gontijo – surdocega, analista de sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2014 e representante da Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) – trouxe em sua fala um despertar para analisarmos o quanto a mulher deficiente tem duas vezes mais dificuldades para exercer sua cidadania. A fala de Lara está baseada em sua trajetória de vida, pois exerce uma profissão em que a maioria dos profissionais é do sexo masculino.

Por meio das lutas, dos movimentos sociais e da sociedade civil surgiram os instrumentos de ação pública de notabilidade para a cidadania das pessoas com deficiência. No Brasil, podemos citar o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015). O PNE é uma proposta abrangente como forma de assegurar, promover e implantar ações que visem à uma educação inclusiva, e demonstra, por meio de dados, que muitos estados e municípios apresentam números insatisfatórios de inclusão, dificuldades de acessibilidade, pouco espaço adequado, poucos profissionais com formação em Educação Inclusiva e tecnologias assistivas.

A LBI (BRASIL, 2015) trabalha com a evolução da discussão dos movimentos sociais das pessoas com deficiência por efetiva inclusão. Apesar dos reconhecidos ganhos, essa Lei não prevê a capacitação de professores e, em algumas situações, as famílias têm de recorrer ao Ministério Público para terem garantidos seus direitos. Em se tratando do Distrito Federal e, mais especificamente da educação da pessoa surdocega, podemos observar que, ainda com a

presença dos instrumentos nacionais e distritais, existem alguns obstáculos para a garantia dos direitos da pessoa surdocega.

De acordo com Lascoumes e Le Galès (2012), um instrumento de ação pública constitui um dispositivo, ao mesmo tempo técnico e social, que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários. Esses instrumentos podem ser de diferentes tipos, de caráter legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunhão, e pode também ter mais de um caráter envolvido.

Os instrumentos internos da SEEDF, como a Orientação Pedagógica e a Estratégia de Matrícula, apresentam caráter de convenção e incentivo, como também, e especialmente, normativo. Tais instrumentos possibilitaram a chegada inovadora do professor como guia-intérprete na sala de aula do ensino regular. Contudo, percebemos, pelas falas dos atores da pesquisa, que existem lacunas nos instrumentos para a garantia à educação da pessoa surdocega no Distrito Federal e, também, a ânsia para solucionar as demandas. Dentre as demandas do Grupo Surdocegueira Brasília, por exemplo, estão centro de convivência; curso de formação política para os surdocegos, pais, familiares; formação para gestores e profissionais da carreira de Assistência da SEEDF, entre outras. Isto posto, percebemos a relevância da construção ou da ampliação de instrumentos de ação pública para a garantia da educação da pessoa Surdocega no DF.

De acordo com atores participantes da pesquisa, os instrumentos de ação pública vigentes na SEEDF apresentam algumas limitações, necessitando de reformulações e, até mesmo, a criação de um Projeto de Lei que assegure de forma mais efetiva o direito à educação da pessoa Surdocega no Distrito Federal. Segundo a fala dos atores envolvidos com a surdocegueira, dentre as barreiras que a Orientação Pedagógica e a Estratégia de Matrícula apresentam estão a falta de cursos na área da Surdocegueira para Coordenadores de Regionais de Ensino (CRE), para gestores das unidades escolares e para a carreira de assistência, assim como também não apresentam a garantia do professor como guia-intérprete independente da modalidade de ensino, ampliando para contemplar as creches, visto que é fundamental iniciar precocemente a estimulação para aquisição de uma língua, seja ela de sinais ou adaptada, mas a criança precisa perceber que pessoas trocam informações, que ela pode se manifestar, solicitar, requisitar, questionar, agradecer

Por meio de entrevistas e do grupo de discussão que verificou e ampliou as descobertas da pesquisa, foi possível também perceber as seguintes críticas e demandas:

- Disponibilidade de cursos na área da surdocegueira para combater o desconhecimento e o preconceito sobre a surdocegueira e suas singularidades, assim como as necessidades de acessibilidade para exercer seus direitos e sua cidadania. Há a preferência de que os cursos sejam ministrados por surdocegos para assim trazer maior visibilidade e autonomia para a pessoa surdocega;
- Articulação intersetorial entre áreas da Educação, Saúde e Assistência Social para auxiliar e orientar as famílias das pessoas surdocegas a respeito de direitos, redes de apoio e orientação quanto à educação precoce e outras demandas de atendimento;
- Projeto de lei que viabilize ações para aquisição linguística para pessoa surdocega desde seu nascimento;
- Criação de centro de convivência para surdocegos, professores e familiares devido às dificuldades de interação e do uso de comunicação alternativa.
- Capacitação para gestores escolares e secretários escolares na área da surdocegueira para maior inclusão do aluno surdocego na escola e para alcançar números reais no censo escolar dos alunos surdocegos matriculados na SEEDF, pois geralmente são contabilizados por esses agentes públicos com alunos surdos ou cegos;
- Reformulação da organização da Gerência de Ensino Especial da SEEDF para que sua seção de assuntos de surdocegueira possua um coordenador específico para acompanhar e assessorar as demandas e as necessidades dos alunos surdocegos na SEEDF.
- Criação de instrumento de ação pública que possa garantir de forma mais consistente a presença de um professor como guia-intérprete para cada aluno surdocego incluso na SEEDF independentemente da modalidade ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção deste trabalho foi de grande relevância o contato com a comunidade do Grupo Surdocegueira Brasília e suas narrativas, assim como apropriar-se dos documentos vigentes que possibilitaram a inclusão do aluno no Distrito Federal. Reconhecemos que a realidade acerca da SEEDF não se faz verdade em outras unidades federativas do Brasil, mas está escrita pode sim ser uma referência para a criação de instrumentos estaduais e nacionais.

Na aproximação dos instrumentos de ação pública do Distrito Federal direcionados à educação da pessoa Surdocega às narrativas dos atores sociais do Grupo Surdocegueira Brasília, as técnicas de pesquisa entrevista e grupo de discussão ajudaram a revelar quais são os alcances e limites dos instrumentos de ação pública da SEEDF. A chegada do professor guia-intérprete no ano 2007 foi de grande relevância como uma prática inovadora na inclusão do aluno surdocego no Brasil. Mas apesar do caráter inovador ainda há o que precisa ser reformulado e implementado, como a garantia da presença desse profissional professor guia-intérprete, a criação de centro de convivência, curso de formação para surdocegos e familiares, formação em surdocegueira para toda comunidade escolar. Assim como seriam importantes, de acordo com atores os concernidos nessa questão pública, estabelecer orientações sobre a surdocegueira e sobre como deve acontecer a inclusão desse aluno para criação de uma lei para a garantia efetiva do direito à educação da pessoa surdocega no Distrito Federal.

O ato de incluir não se resume em o aluno estar presente fisicamente mas sim com, ações pedagógicas voltadas para a socialização e a aprendizagem. Para a garantia da inclusão, a escola precisa ser refeita no sentido do espaço físico, tecnológico, comunicacional e de ações colaborativas que envolvam toda a comunidade escolar para a construção de um espaço que respeite as diferenças e a diversidade. Por meio de um conceito sobre a diversidade humana, podemos ver a pessoa com deficiência sem valorizar a deficiência e sim suas potencialidades e singularidades.

A construção da pesquisa de forma híbrida, com análise de documentos vigentes, inclusive os documentos internos da SEEDF com Estratégia Matrícula e Orientação Pedagógica, com as narrativas de estudantes surdocegos que participaram da inclusão na rede pública de ensino regular do Distrito Federal e documentos internos da SEEDF com

Estratégia Matrícula e Orientação Pedagógica, com as narrativas de estudantes surdocegos que participaram da inclusão na rede pública de ensino regular do Distrito Federal e de professoras que atuaram como guia-intérpretes (neste caso, autobiográficas), mães que nos apresentam o cotidiano familiar para conseguir exercer os direitos da criança surdocega e gestoras e pesquisadoras como são articulações entre o governo e a comunidade surdocega e necessidade de mais pesquisas na área. Desta forma possibilita que o leitor amplie sua compreensão sobre professoras que atuaram como guia-intérpretes, mães que nos apresentam o cotidiano familiar para conseguir exercer os direitos da criança surdocega e gestoras e pesquisadoras como são articulações entre o governo e a comunidade surdocega e necessidade de mais pesquisas na área. Da mesma forma, a pesquisa permite ao leitor compreender que as políticas públicas não nascem apenas com os propositores de leis: podem surgir de baixo para cima, com a força de grupos e movimentos que trazem consigo as inovações sociais.

Com a análise das entrevistas, identificamos as lutas e as demandas por maior visibilidade de surdocegos, familiares e profissionais engajados com o tema da surdocegueira, pessoas com voz ativa e que querem ser vistas como dignas de direitos e de cidadania, e principalmente, que possuem capacidades de aprender, incluir-se e sonhar. A partir das narrativas dos entrevistados, evidenciamos a importância do professor como guia-intérprete como um elo de ligação na vida escolar do aluno Surdocego como agente de inclusão para facilitar a comunicação e a interação do aluno com as demais pessoas da comunidade escolar, assim como também promover adaptações necessárias de materiais didáticos e de espaços. O professor guia-intérprete além de tudo traz voz ativa e representatividade ao aluno surdocego, assim como deve promover ações na comunidade escolar para divulgação do sistema de comunicação utilizado pelo aluno para desta forma contribuir com ações afirmativas em busca da inclusão.

Para a estruturação da permanência do professor como guia-intérprete e a consolidação das demandas do Grupo Surdocegueira Brasília, é preciso urgência na criação de legislação específica sobre os direitos educacionais do aluno Surdocego do Distrito Federal e, mais ainda, de mecanismos de fiscalização para que esses direitos sejam, de fato, garantidos.

Por meio da realização da pesquisa, foi possível alcançar o objetivo geral de compreender como ocorre a ação pública pela garantia do direito à educação da pessoa Surdocega no Distrito Federal, a historicidade do Grupo Surdocegueira Brasília e suas

relações com o governo do Distrito Federal. Além disso, a pesquisa foi capaz de apresentar algumas das ações dos movimentos sociais para educação pública da pessoa Surdocega, que contam com atores que participam enquanto membros do serviço público, promovem iniciativas inovadoras de integração social e sugerem caminhos para as ações públicas governamentais, apontando para possibilidades de incidências desses movimentos, junto com a academia, no planejamento governamental e nos instrumentos de ação pública, de modo a aprofundar as relações entre as pessoas com deficiência e o governo.

Na Constituição Federal de 1988, podemos perceber a chegada desses direitos que provocaram reformas no sistema educacional referentes à universalização e à qualidade de ensino. Em 1996, com a nova LDB especificando a inclusão na rede de ensino regular, mas ainda com visão mais terapêutica e menos pedagógica. Os instrumentos de ação pública mais recentes para garantia dos direitos da pessoa com deficiência são o PNE/2014 e a LBI/2015 que ampliam e especificam os aspectos da inclusão. Todos esses avanços proporcionaram a garantia do acesso à educação das pessoas com deficiência, mas ainda percebemos lacunas na garantia da permanência no sistema educacional com qualidade e com condições de igualdade. Todos esses avanços proporcionaram o acesso à educação das pessoas com deficiência, mas ainda percebemos lacunas na garantia da permanência no sistema educacional com qualidade e com condições de igualdade.

Segue como agenda de pesquisa a investigação no que se refere à falta de amparo às famílias e crianças com deficiência, em especial as surdocegas. Sendo um compromisso de justiça social que envolve as áreas da educação, saúde e assistência social, importa compreender os demais desafios para a viabilização de ações públicas de caráter intersetorial e transversal que superem o capacitismo e viabilizem direitos humanos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivista**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008\\_CeliaAFAlmeida\\_reduzida.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008_CeliaAFAlmeida_reduzida.pdf)>. Acesso em: 05 dez.2019

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília – [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/388275.PDF>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão/Dificuldades de Comunicação e sinalização Surdocegueira/Múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdocegueira.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 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: 04 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Caderno de Instruções. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2018/caderno\\_de\\_instrucoes-censo\\_escolar2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf)> Acesso em: 13 mai. 2021.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2845/TeseFAAACN.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07 mar. 2020

\_\_\_\_\_. Surdocegueira, diversidades e práticas educativas. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos, SP: UFSCar, 2005.

CRUZ, Fernanda Natasha Bravo. **Conselhos nacionais de políticas públicas e transversalidade: (des)caminhos do desenvolvimento democrático**. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24308/3/2017\\_FernandaNatashaBravoCruz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24308/3/2017_FernandaNatashaBravoCruz.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2019.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política e Sociedade*, v. 3, n. 5, p. 139-164, out. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732>>. Acesso em: 10 set. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica**. Educação Especial. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010. Disponível em: <<https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020. Disponível em:

<[http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Caderno\\_Estrat%C3%A9giad eMatr%C3%ADcula\\_Site.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Caderno_Estrat%C3%A9giad eMatr%C3%ADcula_Site.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2020

DOWBOR, Monika; CARLOS, Euzeneia; ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. As Origens Movimentistas de Políticas Públicas: Proposta Analítica Aplicada às Áreas de Criança e Adolescente, Direitos Humanos e Saúde. **Lua Nova**, São Paulo, n. 105, p. 47-80, set. 2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-047080/105>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Gênese e Estrutura da Antropologia de Kant**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/205/199>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 244-270.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2008. Disponível em <[http://www.ampid.org.br/artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/artigos/PD_Historia.php)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

KELLER, Helen. **A História da Minha Vida**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio Ltda. 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 16 set. 2020.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**. Tradução de Sociologie de l'action publique. Tradução e estudo introdutório George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Descobrimo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar**. 2011. 240f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002659681>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: o legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. *In*: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 143-158.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 261- 297.

MULLER, Pierre. **As Políticas Públicas**. Tradução de Carla Vicentini. 1. ed. Rio de Janeiro: Eduff, 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília/DF, Ano 14, n. 61, jan./mar., 1994.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Rodrigo Matos; GAVIRIA, Ricardo Cataño; SOUZA, Elizeu Clementino de. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. **Praxis Educativa**, vol. 22, n. 2, p. 94-111, 2018. Disponível em: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2682/2945>> Acesso em: 13 jul 2019.

SOUZA, Rodrigo Matos; CASTAÑO GAVÍRIA. R; SOUZA, E. C. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de deformación. *In*: **Revista Praxis Educativa**, vol. 22, n. 2, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2682/2575>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. Disponível em:

<<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 set. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos familiares do surdocego

### I- Dados sociodemográficos (identificação da família)

Componente do grupo familiar entrevistado

( ) mãe ( ) pai

Idade do informante:

Formação acadêmica:

Região administrativa da residência:

Região administrativa da escola:

Composição familiar: quantos filhos? Quantos surdocegos?

Seu filho (a) é surdocego pré-linguístico ou pós-linguístico?

### II - Histórico da manifestação da surdocegueira

1- Quando e como você ficou sabendo que seu filho (a) era surdocego (a)?

### III - Relato de experiência na SEEDF

1- Como foi o processo dele no ambiente escolar e quais as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno surdocego em relação ao contexto escolar?

2- Compartilhe, por gentileza, alguma breve narrativa que evidencie as lutas e as demandas da Surdocegueira Brasília?

3- Qual a comunicação que seu filho utiliza? Essa comunicação permite que ele se comunique com fluência com os alunos surdos?

4- Na sua opinião, quais são os direitos do aluno surdocego na SEEDF? E quais as suas principais demandas?

5- Como você percebe a relação do Grupo Surdocegueira Brasília com a SEEDF?

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dos surdocegos**

### I - Dados sociodemográficos

Idade:

Sexo:

Formação:

Sistema de comunicação:

Região administrativa que reside:

Região administrativa que estuda:

Trabalha

Possui Benefício de Prestação Continuada do Governo

Você é surdocego pré-linguístico ou pós-linguístico?

### II - Relato de experiência na SEEDF

1- Qual a importância da escola em sua vida educacional, social e autônoma?

2- Qual o papel do professor como guia-intérprete para você?

3- Quais foram os maiores desafios enfrentados como uma pessoa surdocega no contexto escolar?

4- Como você percebe as atividades e iniciativas do Grupo Surdocegueira em Brasília (alunos, familiares e professores). Se possível cite as conquistas e os desafios.

5- Quais são os direitos de educação garantidos ao aluno surdocego? E quais as suas principais demandas?

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista dos guias-intérpretes

### I - Dados sociodemográficos

Idade:

Sexo:

Formação graduação:

Período de atuação com surdocegos:

Caracterize o (s) aluno (s) com os quais você trabalhou (surdocego pré-linguístico ou pós-linguístico)

Tempo de SEEDF:

Possui cursos de formação específica em surdocegueira?

Sistema de comunicação que utiliza no contexto do trabalho:

Região administrativa que reside:

Região administrativa que trabalha:

### II - Relato de experiência na SEEDF

1- Comente a sua experiência profissional como guia-intérprete.

Quantos anos atuou na área?

Quais cursos de formação continuada fez para atuar na área da surdocegueira?

Com quantos alunos surdocegos você atendeu na função de guia-intérprete?

2- Quais os desafios enfrentados durante a sua atuação como guia-intérprete?

3- Na sua opinião, a comunidade escolar (docentes, intérpretes, gestores, secretários, profissionais da carreira assistência, alunos e familiares) reconhecem e respeitam a acessibilidade e as singularidades do aluno surdocego?

4- Como era a interação do aluno surdocego com os demais alunos da escola?

5- O que você considera importante para viabilizar a educação do surdocego?

6- Quais são os direitos do aluno surdocego na SEEDF? E quais as suas principais demandas?

7- Como você percebe a relação do Grupo Surdocegueira Brasília com a SEEDF?

## **APÊNDICE D – Roteiro de entrevista da pesquisadora da área da surdocegueira**

### I - Dados sociodemográficos

Idade:

Sexo:

Formação:

Período de atuação na SEEDF

Função exercida na SEEDF

Período de atuação no ensino superior

Região administrativa que reside:

Região administrativa que trabalha:

### II - Relato de experiência na SEEDF

1- Em uma das suas pesquisas você apresenta dados sobre a Estratégia de Matrícula de onde consta que o número dos alunos surdocegos não é compatível com número de professores como guia-intérpretes que atuavam neste ano. Por que esses números se confrontam?

2- Qual a relação do surdocego com a SEEDF? Como acontece essa relação?

3- Como se organiza o Grupo “Surdocegueira Brasília” e quais são seus projetos atuais?

4- Como acontece a relação entre o Grupo “Surdocegueira Brasília” e o Governo do Distrito Federal?

5- Quais são os direitos do aluno surdocego na SEEDF? E quais as suas principais demandas?

6- Quais são os instrumentos nesta relação (surdocego com a SEEDF)? Esses instrumentos foram construídos de maneira democrática?

7- Gostaria de compartilhar alguma breve narrativa que evidencie as lutas ou e as demandas do Grupo Surdocegueira Brasília?

8- Como acontece a relação entre o Grupo “Surdocegueira Brasília” e o Governo do Distrito Federal?

9- Como garantir acessibilidade da pessoa surdocega?

**APÊNDICE E – Roteiro de entrevista da gestora da Educação Especial do Distrito  
Federal**

I - Dados sociodemográficos

Idade:

Sexo:

Formação graduação:

Período de atuação na SEEDF:

Período de atuação na SEEDF como gestora na Educação Especial:

Função exercida atualmente na SEEDF:

Sistema de comunicação alternativa que você utiliza:

Região administrativa que reside:

Região administrativa que trabalha:

1- Qual a relação do surdocego com a SEEDF? Como acontece essa relação?

2- Como acontece a relação entre o Grupo “Surdocegueira Brasília” e o Governo do Distrito Federal?

3- Como acontece a relação entre o Grupo “Surdocegueira Brasília” e o Governo do Distrito Federal?

4- Como garantir acessibilidade da pessoa surdocega?

5- Quais são os instrumentos nesta relação (surdocego com a SEEDF)? Como esses instrumentos foram construídos?

**APÊNDICE F – Relatório Técnico Conclusivo**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE  
PROFISSIONAL (PPGE-MP)

# INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA GARANTIA DA EDUCAÇÃO À PESSOA SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL

**GRACIELLE SILVA**

**BRASÍLIA – DF**

**2021**

# RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO SOBRE INSTRUMENTOS DE AÇÃO PÚBLICA PARA GARANTIA DA EDUCAÇÃO À PESSOA SURDOCEGA NO DISTRITO FEDERAL

**Pesquisadora responsável:** Gracielle Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Professora Fernanda Natasha Bravo Cruz

Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional

Faculdade de Educação

Universidade de Brasília

Laboratório de Pesquisas sobre Ação Pública para o Desenvolvimento Democrático (LAP2D)

Projeto de pesquisa: Análise da Ação Pública Transversal e Participativa

## 1. Introdução

Este relatório técnico conclusivo, a ser entregue para a Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, com título “Instrumentos de Ação Pública para Garantia da Educação à Pessoa Surdocega no Distrito Federal”, é o trabalho final da dissertação do Mestrado em Educação na modalidade Profissional da Universidade Brasília-UnB.

Imagem 1 – Aluno reconhecendo diversos materiais com texturas



Arquivo do Grupo Surdocegueira Brasília

O relatório traz sugestões de aperfeiçoamento dos instrumentos de ação pública vigentes, assim como recomendações para a construção de uma política pública voltada para garantia à educação das pessoas Surdocegas no Distrito Federal, tendo sido construído com a

contribuição dos diversos atores sociais participantes da pesquisa e suas vivências e experiências com a temática da Surdocegueira, suas singularidades, lutas e demandas. A noção de instrumentos, com Lascoumes e Le Galès (2012), corresponde aos dispositivos mediadores das relações entre Estado e Sociedade e está disposta em aspectos normativos, econômicos, de incentivo e de comunicação, viabilizando tanto a oportunidade como também o constrangimento à ação pública. No caso deste estudo, observamos, em especial, os alcances e os limites dos instrumentos de caráter normativo – ou, nos termos de Lascoumes e Le Galès (2012), legislativos e reguladores – que organizam a ação pública educacional para as e os estudantes Surdocegos.

Imagem 2 - Alfabeto Tátil e em Braille



Arquivo do Grupo Surdocegueira Brasília (Planaltina - professor da SEEDF)

Em 2005, foi o ano em que se iniciou, na SEEDF, a inclusão do aluno Surdocego acompanhado da presença do professor guia-intérprete no ensino regular, fato que se concretizou por intermédio das ações articuladas entre o Grupo Surdocegueira Brasília e Governo do Distrito Federal. Desde então, os instrumentos de ação pública da SEEDF, que possibilitam a ação inovadora, são a Estratégia de Matrícula e a Orientação Pedagógica (OP) que, por suas vezes, são influenciados por instrumentos nacionais e internacionais.

Apesar do caráter pioneiro e relevante dessas iniciativas organizadas pela SEEDF, há diversos limites na sua efetividade, conforme verificado no diálogo com egressos Surdocegos da educação pública do DF, gestoras, mães e professoras guias-intérpretes que foram os atores da pesquisa de mestrado realizada. A dissertação, que embasa esse relatório, é uma pesquisa social que realizou tanto a análise dos documentos institucionais vigentes quanto uma

pesquisa participante com o Grupo Surdocegueira Brasília, aproximando-nos da historicidade do movimento e de suas reivindicações para que, neste momento, fosse possível apresentar um documento propositivo quanto aos aperfeiçoamentos dos instrumentos de ação pública.

Esse produto final ressalta a necessidade de se manterem as iniciativas da SEEDF e de que estas sejam aperfeiçoadas, de modo a dar conta de incorporar inovações sociais promovidas pelo Grupo Surdocegueira Brasília para intensificar as interações entre estudantes e familiares e colaborar com a sociabilidade e a promoção da educação de Surdocegos.

Imagem 3 - Criança conhecendo números em relevo



Arquivo do Grupo Surdocegueira Brasília (Ceilândia)

## 2. Objetivos

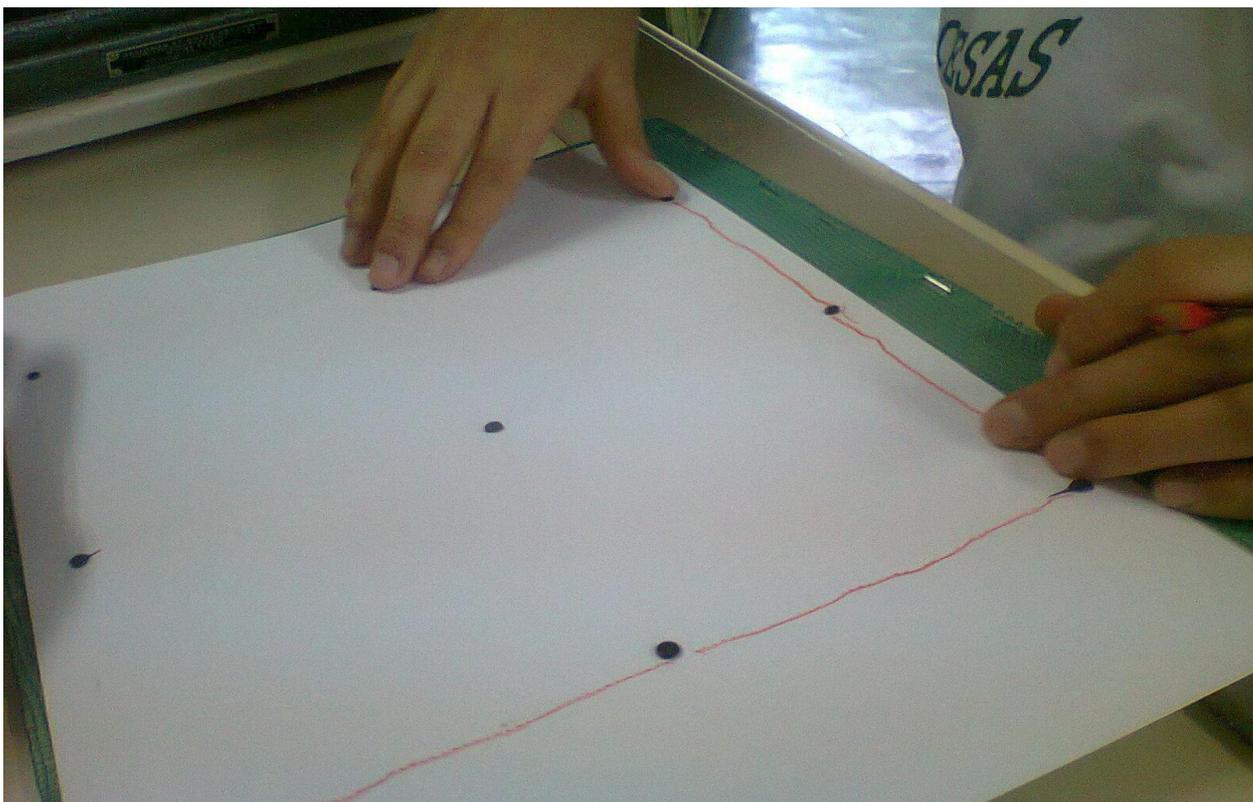
### *Objetivo geral*

Propor recomendações para a melhoria e efetividade da inclusão do aluno surdocego no SEEDF.

### *Objetivos específicos*

1. Analisar os documentos de políticas públicas para a garantia à educação da pessoa surdocega no Distrito Federal;
2. Cotejar as demandas do Grupo Surdocegueira Brasília aos instrumentos de ação pública vigentes;
3. Compreender os alcances e limites dos instrumentos de ação pública vigentes.

Imagem 4 – Material com textura para auxiliar na construção das formas geométricas



Arquivo do Grupo Surdocegueira Brasília (Plano Piloto – CESAS)

### 3. Metodologia

A pesquisa da dissertação verificou a condição dos instrumentos de ação pública para oportunizar a educação do Surdocego no Distrito Federal, assim como apresentou as propostas de aperfeiçoamento desses dispositivos. Com esse propósito, utilizamos a pesquisa documental, narrativas do Grupo Surdocegueira Brasília e entrevistas semiestruturadas, com a intenção da fluidez e naturalidade na comunicação.

Na investigação documental, aproximamo-nos dos documentos internos da SEEDF, particularmente, a Orientação Pedagógica e a Estratégia de Matrícula e a reflexão sobre os tais instrumentos foi realizada com bases na discussão conceitual da sociologia da ação pública dos autores Lascoumes e Le Galés (2012) e Muller (2018).

As narrativas do Grupo Surdocegueira Brasília nos permitiram acesso à historicidade do grupo, às lutas e às suas reivindicações, além de desvendar algumas das singularidades da temática, aproximando o leitor do contexto do aluno Surdocego no Distrito Federal. Minha atuação enquanto professora guia-intérprete e professora de alunos Surdocegos durante seis anos também foi importante porque me aproximei das lutas e demandas da Surdocegueira Brasília.

Além disso, as entrevistas foram parte central da pesquisa, sendo uma fonte de investigação primária com o objetivo de conhecer as opiniões e as demandas dos atores envolvidos no contexto da Surdocegueira de Brasília. As perguntas de pesquisa foram elaboradas reconhecendo os fatores socioeconômicos dos participantes, e permitiram que cada entrevistado manifestasse de maneira espontânea, demonstrando, no discurso, suas práticas sociais e suas identidades. Como participantes, foram entrevistados dois Surdocegos, duas professoras guias-intérpretes, duas mães e duas gestoras pesquisadoras da área de Educação Especial e da Surdocegueira da SEEDF.

A escolha dos Surdocegos para as entrevistas se deu considerando, por razões éticas, os maiores de 18 anos, bem como serem Surdocegos parciais ou totais, com sistema de comunicação estruturado, terem frequentado a educação formal das escolas da SEEDF e serem sujeitos participativos na luta pelos direitos da pessoa surdocega. As profissionais gestoras e pesquisadoras entrevistadas possuem experiência e formação continuada na área da Surdocegueira, assim como também são vinculadas a associações nacionais representativas da inclusão das pessoas Surdocegas. Como terceiro grupo de entrevistadas, contamos com as famílias, mais especificamente, com as mães que são politicamente engajadas na luta por

direitos da pessoa com deficiência e atuantes no Grupo Surdocegueira Brasília. E, no quarto grupo de entrevistadas, estão as professoras guias-intérpretes que foram pioneiras dessa prática no contexto de Brasília e do Brasil. Essas profissionais também fazem parte do Grupo Surdocegueira Brasília, sendo sensíveis às causas e às lutas da Surdocegueira na área educacional.

Esse relatório foi revisado e validado por um grupo de discussão composto pelos entrevistados, individualmente e mediados por mim, o que permitiu a análise na etapa anterior à conclusão da dissertação. Dessa forma, o grupo de discussão foi constituído como um instrumento pelo qual tive a oportunidade, como pesquisadora, de criar um espaço de reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* do coletivo, identificando a importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247), no caso, a educação pública para estudantes Surdocegos.

Os critérios de seleção do grupo não se basearam em aspectos de representatividade estatística, mas sim na experiência e conhecimento sobre o tema (WELLER, 2006, p. 248), ou seja, a seleção envolveu a proximidade do sujeito com o tema pesquisado, trazendo credibilidade para a investigação. Na condução do grupo de discussão, foi necessário ser estabelecida uma relação de reciprocidade, em um ambiente de confiança, mas o fato de não terem sido utilizadas perguntas com estruturas rígidas não exclui a importância da condução. Quanto às vantagens do grupo de discussão estão maior abstração, reflexão e poder de corrigir visões radicais e fatos distorcidos, posto que a construção coletiva transmite maior confiabilidade aos fatos narrados.

A diversidade dos atores se justifica pela força das expressões dos sujeitos e as relações com os atores governamentais e não-governamentais para incentivar, de modo potente, o aperfeiçoamento de políticas públicas para pessoas surdocegas no Distrito Federal.

## **4. Instrumentos Normativos de Ação Pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal**

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que, em seu Art. 208, trata da questão das pessoas com deficiência, ainda se referindo com termo em desuso “portadores de deficiência”. Mas é com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que a educação inclusiva apresenta papel de destaque, reafirmando o direito do atendimento especializado e gratuito para os alunos com necessidades educacionais especiais e também ampliando para o serviço de apoio especializado.

À medida que o conceito de inclusão começa a ser reconhecido, surgem as necessidades de novas leis, diretrizes, orientações, planos e metas específicas, mais detalhadas para a garantia e a regulamentação da educação das pessoas com deficiência nas escolas. Desta forma, no Plano Orientador da SEEDF, (DISTRITO FEDERAL, 2008), constam as Orientações Pedagógicas de várias áreas do Ensino Especial, com a perspectiva da inclusão educacional e autonomia do aluno com necessidades especiais. A OP é um instrumento construído de forma colaborativa que busca, de maneira didática e objetiva, esclarecer as características do trabalho pedagógico nas diversas frentes de atuação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Profissional, Educação em Direitos Humanos, serviço especializado, e coordenação pedagógica nas escolas.

Outro instrumento de relevância para a garantia do acesso e permanência do aluno com necessidades especiais na rede de ensino público do Distrito Federal é a Estratégia de Matrícula. Esse instrumento é elaborado com base nas Orientações Pedagógicas, explicitando o formato dos atendimentos aos alunos especiais, além de consolidar a inclusão do aluno Surdocego na rede de ensino com a presença do profissional guia-intérprete educacional.

O atendimento do aluno Surdocego no Distrito Federal, no contexto da SEEDF, tem início em 1998, especificamente, no Centro de Ensino de Deficientes Visuais – CEEDV com o atendimento de deficiente auditivo/deficiente visual – DA/DV e, em 2005, tem início a inclusão dos alunos Surdocegos nas classes de ensino regular com a presença do profissional guia-intérprete educacional, o que fez da SEEDF a precursora dessa modalidade de atendimento no Brasil. Assim, desde 2005, a Estratégia de Matrícula, apoiada na Orientação Pedagógica da Surdocegueira, instrumento que busca esclarecer as características do trabalho pedagógico nas diversas modalidades de ensino e regulamenta o atendimento do aluno Surdocego no Ensino Especial e no ensino regular e é um [...] instrumento de normatização do atendimento pedagógico na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que aborda desde o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e as modalidades da Educação Básica para o ano letivo subsequente. (DISTRITO FEDERAL, 2010)

A Estratégia de Matrícula é reformulada todos os anos por meio de portarias emitidas pelo Secretário de Educação do Distrito Federal, o que, por um lado, permite flexibilidade na consideração das necessidades desse grupo, mas por outro desencadeia certa instabilidade na garantia do direito à inclusão do aluno Surdocego na rede de ensino público. A construção do instrumento Estratégia de Matrícula acontece com a participação dos diversos atores políticos, a saber, professores, gestores, sindicato dos professores, secretários de governo. Apesar de uma estruturação democrática, a Estratégia de Matrícula se apresenta de forma inconsistente, sendo alterada de acordo com as orientações do Planejamento Orçamentário. Sobre isso, Cader-Nascimento e Costa (2005, p. 301) dizem que,

No sentido de garantir a permanência do surdocego no contexto escolar e seu acesso às informações veiculadas no espaço institucional, a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF desenvolveu e implementou em 2006 um projeto piloto na área da surdocegueira. Este projeto prevê a inclusão de surdocegos em salas regulares, com a presença do guia-intérprete.

Ao analisar os instrumentos vigentes e os discursos das entrevistas para melhor compreensão de quais são os direitos estabelecidos e quais as principais demandas da pessoa Surdocega em Brasília em relação a SEEDF, percebe-se a inferência desse Relatório Técnico Conclusivo com recomendações à Diretoria de Educação Inclusiva, com vistas à Gerência de Educação Inclusiva da SEEDF com o objetivo de criação de instrumentos de ação pública que concretize os direitos dos alunos Surdocegos referentes à educação no Distrito Federal.

Os entrevistados da pesquisa apresentaram reconhecimentos de problemas importantes, como o desconhecimento sobre a Surdocegueira, a falta de orientação sobre a

educação precoce ou o censo escolar inclusivo. Em especial, são as *mães* que trouxeram a discussão da importância de a sociedade civil conhecer quem é a pessoa Surdocega e quais acessibilidades ela necessita para exercer sua cidadania e seus direitos; bem como compartilharam quanto à relevância da orientação das famílias no que tange ao atendimento da Educação Precoce, voltado para as crianças que nascem com algum tipo de limitação no desenvolvimento.

As *gestoras e pesquisadoras*, por sua vez, alertam sobre a importância de os Diretores escolares e os servidores da carreira Assistência fazerem cursos de formação na área da Surdocegueira com vista à adaptação da instituição e sensibilização da comunidade escolar para um melhor acolhimento do aluno Surdocego, além da conscientização da comunidade escolar sobre essa condição de alguns estudantes da escola. Outra dificuldade que este grupo de entrevistadas apresenta se refere a algumas situações que requerem a liberação do professor para atuar como guia-intérprete.

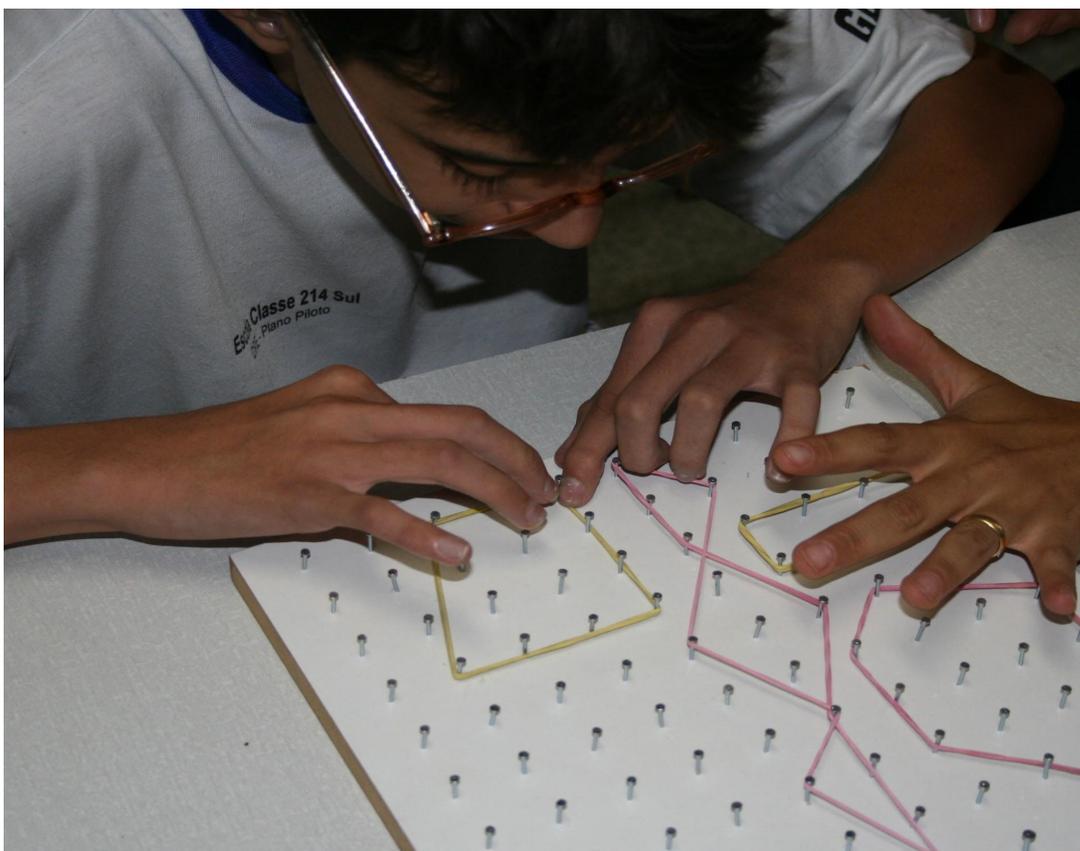
As professoras guia-intérpretes enfatizam a importância da valorização da pessoa Surdocega, assim como a complexidade e especificidade da profissão do professor guia-intérprete. O grupo representado pelos Surdocegos, por sua vez, reafirma, com veemência, a importância do professor guia-intérprete na sala de aula para acompanhar o aluno Surdocego e a necessidade da pessoa Surdocega ser reconhecida como digna de direitos.

O direito à educação é constitucional, confirmado por diversos instrumentos e instrumentações que visam assegurar sua eficácia. É inegável que o acesso ao ensino garante dignidade e a participação social do indivíduo em formação, pois é na convivência com o outro que se aprende a respeitar as diferenças. No marco da ação pública, considerar os instrumentos é descortinar as táticas de governo e sua genealogia, a historicidade dos meios de indução da ação, seus sentidos e os efeitos que produzem (CRUZ, 2017).

A inclusão escolar do aluno Surdocego na SEEDF está estruturada por diversos instrumentos normativos, sendo um deles desenvolvido em 2006, o Plano Orientador das Ações da Educação Especial nas Escolas Públicas (DISTRITO FEDERAL, 2006) que objetiva organizar as ações pedagógicas do atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esse Plano foi revisado em 2010 para atualizar-se com o PNE (BRASIL, 2010), caracterizando-se por um instrumento em que constam as OPs de várias áreas do Ensino Especial, com a perspectiva da inclusão educacional e autonomia do aluno especial (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Desta forma, analisando o contexto da pessoa Surdocega no Distrito Federal, inserida na SEEDF, apresentamos um mapeamento dos principais problemas e as recomendações necessárias para que a garantia à educação dessa comunidade ocorra verdadeiramente inclusiva.

Imagem 5 - Aluno trabalhando no geoplano com a construção de figuras geométricas



Arquivo pessoal

## 5. Diagnósticos e recomendações

Ao considerar a pesquisa realizada com os envolvidos com a política pública, bem como o levantamento dos instrumentos normativos de ação pública para a promoção da educação da pessoa Surdocega, partilhamos os seguintes diagnósticos e recomendações:

### *i. Diagnóstico*

De acordo com as falas das mães e dos surdocegos, o desconhecimento e o preconceito sobre a Surdocegueira, suas singularidades e quais acessibilidades a pessoa Surdocega necessita para exercer sua cidadania e seus direitos é uma grande barreira no processo de inclusão. Pelo desconhecimento e preconceito sobre essa deficiência sensorial e pelas dificuldades em estabelecer uma comunicação fluida, o aluno Surdocego é tratado, muitas vezes, como deficiente intelectual, não podendo ter desenvolvidas suas capacidades, bem como o direito de acesso efetivo à educação. A Surdocegueira não é uma deficiência cognitiva e sim uma deficiência sensorial, assim como também o são a surdez e a cegueira, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

### *Recomendação*

Para solucionar o quadro, recomenda-se a criação de uma Política de acesso à comunicação alternativa, com cursos gratuitos e com ampla divulgação de Libras, Braille e Surdocegueira para familiares, trabalhadores do setor educacional e sociedade civil em geral. Nesses cursos, um Surdocego seria professor de Libras, Braille e Sorobã e, desta forma, poderia promover a cidadania da pessoa Surdocega. Recomenda-se também a criação de uma política para a formação continuada na área da guia-interpretação.

### *ii. Diagnóstico*

As mães entrevistadas demonstraram que há ausência de articulação entre Saúde e Educação, pois falta comunicação entre as duas áreas/pastas para a orientação das famílias das crianças com deficiência sobre a importância da Educação Precoce. No campo do ensino, a legislação brasileira versa sobre inclusão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), cujo texto traz que as pessoas com deficiência denominadas de excepcionais: "À Educação de excepcionais deve, no que for possível,

enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Destarte, essa LDB já previa que a Educação das pessoas com deficiência tem como fim sua integração social, da qual também se percebe a importância da interação entre as áreas da saúde e da educação para esse fim por meio do atendimento na Educação precoce.

### *Recomendação*

Estabelecimento de iniciativas intersetoriais de acolhimento das famílias de crianças Surdocegas, envolvendo profissionais da saúde, da educação especial e da assistência social com auxílio emocional e social. E, ainda, com a política intersetorial da saúde e educação, que seja criada uma agenda para atender aos alunos com deficiência na área da saúde, de acordo com a necessidade do aluno, assim como treinamento aos profissionais da saúde e a produção de cartilhas informativas para melhor orientar as famílias.

### *iii. Diagnóstico*

A linguagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e com a interação social, sendo que sua aquisição constitui um campo do conhecimento. É por meio da linguagem que a criança acessa sua língua materna em processos cognitivos e sociais, e o desenvolvimento da linguagem na criança Surdocega envolve diversas questões devido às singularidades apresentadas e exige ações multidisciplinares que envolvem a comunicação alternativa (ALMEIDA, 2008, p. 15). Segundo as gestoras e pesquisadoras da nossa investigação, a pessoa surdocega apresenta dificuldades na aquisição da língua e a situação é agravada quando se trata de um Surdocego desde o nascimento, ou seja, na condição pré-linguística.

### *Recomendação*

Os alunos passam a ser especiais quando necessitam de respostas específicas e adequadas de aprendizagem, conforme a Declaração de Salamanca em 1994, resultado da Conferência Mundial sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Propõe-se, então, a criação de uma diretriz educacional para a aquisição da língua pela pessoa Surdocega pré-linguística e assim, evitar a barreira fisiológica entre criança surdocega e a família.

#### *iv. Diagnóstico*

Em decorrência de suas singularidades e da falta de acessibilidade, as pessoas Surdocegas apresentam dificuldades de interação social e de comunicação. Por tais razões, o Grupo Surdocegueira Brasília implementa, desde 2005, a inovação social do centro de convivência entre alunos surdocegos no CEEDV, possibilitando estabelecer de interação social e ampliação das possibilidades de comunicação entre pessoas surdocegas e seus familiares.

#### *Recomendação*

Criação e fomento de um centro de convivência da pessoa Surdocega no Distrito Federal, para aprender com a experiência da sociedade civil, de modo a ampliar as possibilidades de interação entre os Surdocegos, professores, familiares e voluntários. Recomendamos também a continuidade do projeto “Roda de Conversa” idealizado pelo aluno surdocego Guairacá Carvão Nunes e realizado no CEEDV.

#### *v. Diagnóstico*

Incompatibilidade entre o serviço pedagógico e o administrativo na rede de ensino que provoca grandes diferenças nos números do Censo Escolar, relativos aos números dos alunos surdocegos serem diferentes do número real dos professores na função de guia-intérprete.

#### *Recomendação*

Curso de formação em surdocegueira para os secretários escolares e toda a carreira assistência para que possibilite um censo consistente para aperfeiçoar as políticas públicas para pessoas surdocegas. Ajuste do instrumento de censo escolar para considerar a interseccionalidade entre surdez e cegueira.

#### *vi. Diagnóstico*

Em algumas situações específicas, como na Educação para Jovens e Adultos (EJA), a liberação de um professor guia-intérprete para um aluno surdocego não tem acontecido nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), e a chegada do professor guia-intérprete na escola enfrenta alguns desafios relacionados aos desconhecimentos dos gestores das unidades

escolares sobre o aluno Surdocego e a função do professor guia-intérprete.

### *Recomendação*

Realização anual de curso de formação em Surdocegueira para coordenadores regionais de ensino, gestores escolares e para toda comunidade escolar, inclusive aos monitores que assistem os alunos com deficiência. Desta forma, haverá a possibilidade de garantir a educação do aluno surdocego na SEEDF.

### *vii. Diagnóstico*

A construção do instrumento de Estratégia de Matrícula acontece com a participação dos diversos atores políticos, a saber, professores, gestores, sindicato dos professores, secretários de governo. Ainda que seja um documento importante e discutido amplamente, a Estratégia de Matrícula é reformulada todos os anos por meio de portarias emitidas pelo Secretário de Educação do Distrito Federal, o que ocasiona certa instabilidade na garantia do direito à inclusão do aluno Surdocego na rede de ensino público. Apesar de sua estruturação democrática, a Estratégia de Matrícula se apresenta de forma inconsistente, sendo alterada de acordo com orientações do Planejamento Orçamentário.

De acordo com as professoras guias-intérpretes, para os Surdocegos e suas mães, o professor guia-intérprete é um profissional fundamental na vida escolar desse aluno, desde a locomoção, a comunicação e as adaptações de materiais pedagógicos. A ausência do professor guia-intérprete traz prejuízos para o aluno Surdocego e impossibilita que ele tenha condições iguais de acompanhar as aulas.

### *Recomendação*

Criação de uma diretriz na OP da SEEDF que garanta a presença do professor como guia-intérprete para acompanhar um aluno Surdocego independente da modalidade de ensino, assim como também na creche escolar, visto a importância de iniciar precocemente as atividades para aquisição da língua materna.

### *viii. Diagnóstico*

De acordo com alguns relatos dos entrevistados, os pré-requisitos para o exercício da função de professor guia-intérprete efetivo e temporário.

### *Recomendação*

Dentro da OP deve constar, de forma clara, os requisitos para função do professor guia-intérprete, independentemente de ser professor efetivo ou temporário. Para a atuação como professor guia-intérprete, é necessário ter formação continuada em Libras, Braille, Sorobã e cursos sobre Surdocegueira. Deve ser uma exigência tanto para professores efetivos da SEEDF, quanto para professores temporários.

### *ix. Diagnóstico*

Atualmente, na SEEDF, a Gerência de Educação Especial, com a pasta da Deficiência Sensorial, é responsável pelas áreas da deficiência auditiva, deficiência visual e Surdocegueira. Esse agrupamento das áreas dificulta um olhar com perspectiva mais diretiva e específica que cada área necessita.

### *Recomendação*

Reformulação da estrutura organizacional da Gerência de Ensino Especial, de modo que a pasta da Deficiência Sensorial seja dividida em três: da deficiência auditiva, deficiência visual e da Surdocegueira, para que, desta forma, possam acontecer ações mais específicas e afirmativas em cada área, visando a efetividade da inclusão. Propomos também reuniões bimestrais entre a Subsecretária de Educação Inclusiva (Subin) e o Itinerante da Surdocegueira para aproximar das singularidades e necessidades do aluno surdocego.

Imagem 6 - Aluna manuseando cédulas de dinheiro



Arquivo do Grupo Surdocegueira Brasília

## 6. Considerações Finais

Ao analisar os documentos de políticas públicas para a garantia à educação da pessoa Surdocega, assim como nos aproximar das demandas e lutas do Grupo Surdocegueira Brasília e os alcances e limites dos instrumentos de ação pública vigentes, propomos recomendações para melhoria e efetividade da inclusão do aluno Surdocego no Distrito Federal.

Por meio de nossa pesquisa de Mestrado, podemos perceber que se faz extremamente necessária a criação de uma legislação específica sobre os direitos educacionais do aluno Surdocego do Distrito Federal e mais ainda, de mecanismos de fiscalização. As recomendações são consenso entre os atores e são vistas como forma de promover a garantia dos alunos surdocegos à educação pública de forma efetiva e com a prática da inclusão. Dessa forma, esse Relatório possui a intenção de atender às demandas do Grupo Surdocegueira Brasília, trazendo orientações para a criação e a reformulação de instrumentos de ação pública para a garantia à educação da pessoa surdocega do Distrito Federal.

Sendo assim, direcionamos esse Relatório Técnico Conclusivo à Diretoria de Educação Especial do Governo do Distrito Federal, especificamente, à Gerência de Educação Inclusiva, visando colaborar com a proposição de Projeto de Lei e outras iniciativas voltadas para pessoa Surdocega que incorporem as recomendações propostas neste documento.

## 7. Referências

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivista**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008\\_CeliaAFAlmeida\\_reduzida.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008_CeliaAFAlmeida_reduzida.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.035-C de 2010 - Plano Nacional de Educação 2010-2020. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2018.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos, SP: UFSCar, 2005.

CRUZ, Fernanda Natasha Bravo. **Conselhos nacionais de políticas públicas e transversalidade: (des)caminhos do desenvolvimento democrático**. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24308/3/2017\\_FernandaNatashaBravoCruz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24308/3/2017_FernandaNatashaBravoCruz.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientação Pedagógica**. Educação Especial. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010. Disponível em: <<https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2020.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**. Tradução de Sociologie de l'action publique. Tradução e estudo introdutório George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

MULLER, Pierre. **As Políticas Públicas**. Tradução de Carla Vicentini. 1. ed. Rio de Janeiro: Eduff, 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso)>>. Acesso em: 24 out. 2020.