

# O DEVIR-SURDOCEGO

na inclusão escolar e as possíveis linhas  
de fuga nas políticas da Educação Especial



**Nicloudia Maria de Barros Vieira**

**O DEVIR-SURDOCEGO NA  
INCLUSÃO ESCOLAR E AS POSSÍVEIS  
LINHAS DE FUGA NAS POLÍTICAS DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**NICLAUDIA MARIA DE BARROS VIEIRA**

**O DEVIR-SURDOCEGO NA  
INCLUSÃO ESCOLAR E AS POSSÍVEIS  
LINHAS DE FUGA NAS POLÍTICAS DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Copyright © Niclaudia Maria de Barros Vieira**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Niclaudia Maria de Barros Vieira

**O dever-surdocego na inclusão escolar e as possíveis linhas de fuga nas políticas da Educação Especial.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 179p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0822-0 [Impresso]**

**978-65-265-0823-7 [Digital]**

1. Devir-Surdocego. 2. Corpo Heterotópico. 3. Impasse nas Políticas Inclusivas. 4. Linhas de fuga. 5. Escola inclusiva. I. Título.

---

CDD – 371

**Capa:** Ricardo Cassaro

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Aos meus queridos alunos e alunas  
de ontem, hoje e amanhã, espero!  
Em especial,  
à Fernanda Vieira Porto, surdocega,  
que muito me inspirou nesse  
grande desafio e com quem a  
educação tem uma grande dívida .

Fê,  
Dá-me uma mão a mim  
E a outra a tudo que existe  
E assim vamos os três  
Pelo caminho que houver.  
Saltando e cantando e rindo  
E gozando o nosso segredo comum  
Que é o de saber por toda a parte  
Que não há mistério no mundo  
E que tudo vale a pena.  
Fernando Pessoa



## PREFÁCIO

Prefaciар uma obra é sempre um privilégio. Prefaciар uma obra dotada de afetos, pela autora, pelo tema proposto, pelos encontros significativos agenciados no percurso da leitura que me mobilizou tantos atravessamentos e, mais ainda, pela felicidade da presença de Nicláudia em minha vida, é, sem dúvida, um privilégio ainda maior.

Escolho iniciar essa escrita com a menção da *potência dos bons encontros*, meus com a autora e com a obra que ora prefacio, e anuncio acima, e da autora com os instrumentos *conceituais*, portanto, *filosóficos* que maneja brilhantemente para fazer *vazar* a *surdocegueira* de outro lugar, a do *devir como resultado de uma heterotopia*.

Para a apresentação dos conceitos de *heterotopia* e de *devir-surdocego*, a autora se alinha à filosofia da diferença, caminhando com Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, marcando a potência das sensações ativadas por corpos surdocegos que na *contra-conduta* ao padrão, impõem diferenças na escola comum. Tal ação se faz ao afastarem-se da lógica normativa do Estado. Lógica essa engendrada pelo imperativo de duas sensações em primazia, a visão e a audição.

A perspectiva racionalizada da eficiência dos corpos para utilidade ao mercado/capital agencia e coloniza os modos de funcionamentos típicos dos sentidos humanos, sobressaltando a importância da visão e da audição. Como resultado normativo, a racionalidade inclusiva neoliberal regula a (a)normalidade, ao padronizar e promover a tipificação de formas de vidas possíveis e seus desvios. Tal padronização se faz a partir da representação disseminada socialmente da agilidade produzida por alguns sentidos mais que outros, para a destreza e a celeridade da produtividade lucrativa. Com isso, o uso alongado do tempo, as



paradas excessivas, ou seja, sentir demais pode ser extremamente perigoso, nesta lógica – ser surdocego é, portanto, nessa perspectiva neoliberal, onerosa ao Estado.

Para além das discussões proposta acerca da governamentalidade neoliberal, na mobilidade e maleabilidade do Estado, na produção de políticas públicas, para a condução de condutas populacionais, a autora também promove articulações com o cenário educacional, promovido pela política inclusiva.

A descrição analítica proposta nesta obra, portanto, nos possibilita ver o funcionamento tipificado do corpo surdocego na escola inclusiva, sobretudo como ele é descrito pela/na legislação. As nomenclaturas delineiam a surdocegueira historicamente como deficiência múltipla, seguindo na direção e reflexo de ser a ‘surdo-cegueira’ (e é assim que aparece a grafia da palavra em determinados momentos, separadas entre hífen) duas faltas orgânicas: a surdez + a cegueira. Essa representação na linguagem produz a ideia de um sujeito cindido pela soma do ‘ser surdo’ e do ‘ser cego’. Esse pressuposto se consolida nas práticas discursivas escolares que, na inclusão, se fundamentam pelas orientações didáticas direcionadas a duas ‘categorias’: as destinadas às pessoas surdas e às pessoas cegas. Frustrações pedagógicas acontecem com estes sujeitos que não se beneficiam destas propostas cindidas e fragmentadas, porque não correspondem às suas demandas reais. Almejam a *percepção* (e essa palavra aqui importa) de suas diferenças, de sua singularidade surdocega para a promoção de uma educação que dialogue com suas formas de vidas que é efeito do acontecimento *surdocego* e não do, ‘surdo-cego’.

Na contramão, Niclândia nos promove a reflexão crítica dessa concepção aditiva, apostando na singularidade do corpo surdocego na potência hibridizada e efeito destas duas faltas orgânicas, adotando-lhes um *ser* que emerge exatamente como resultante deste *acontecimento* corpóreo de afeto, ativado pelo *sentir; do toque e*

*do cheiro*. Portanto não como adição cindida destas duas deficiências, mas como efeito da inclusão, ou melhor, da intersecção destas duas forças vitais que possibilitam outras reações e outras formas de vidas, irredutíveis aos manuais de ‘condução’ e ‘diretrizes’ educativas - se eles se mantêm com base na perspectiva somativa de duas deficiências: com base na visão e na audição, em separado.

É a força do ‘toque’ e do ‘cheiro’, sentidos tão marginalizados das/nas práticas cotidianas escolares, que a *devoir-surdocegueira* ‘grita’ à escola: pede a pausa, o contato com o outro, o encontro efetivo de corpos, mais que o de línguas, quando tomadas pelos sistemas simbólicos verbais ou não verbais, que permitem (o uso das línguas) certo distanciamento interativo – lembrando que essa palavra ‘distanciamento’ ganhou importância na pandemia da Covid-19. Ao surdocego o distanciamento não é permitido porque despotencializa a criação, a língua e a linguagem, paralisando qualquer troca com o outro.

É preciso *estar com* para aprender na *devoir-surdocegueira*. E essa, sem dúvida, é a aposta da obra e a potência dela para a educação. A *surdocegueira como produto de uma heterotopia* porque o topo que ela impõe é outro, que não o já estabelecido pela lógica educativa neoliberal. Age na relação efetiva do encontro físico de corpos. Sem o toque e sem a proximidade com o outro, que seja para ativar as sensações olfativas, não há trocas. Como potência e ruptura na “normalização das práticas escolares, deflagrada por políticas inclusivas neoliberais”, Niclândia, nas considerações finais desta obra, nos deixa essa sentença, destacada entre aspas, convidando-nos à reflexão acerca do *devoir-surdocego* como potência do encontro e da ativação heterotópica de novas práticas educacionais inclusivas.


São Carlos, 28 de setembro de 2023.

Vanessa Regina de Oliveira Martins  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO: Lembranças e trajetória</b>   | <b>13</b>  |
| <b>2. O APARELHO ESCOLA DO NEOLIBERALISMO</b>   | <b>27</b>  |
| 2.1. Fundamentos de uma Escolarização Mercantil   | 32         |
| 2.2. A Normalização da Inclusão Escolar   | 38         |
| <b>3. CURRÍCULO: ENTRE POLÍTICAS NORMATIVAS DIVERSAS E A DIFERENÇA</b>                                  | <b>49</b>  |
| 3.1. A Inclusão dos Surdocegos nas Legislações  | 53         |
| 3.2. As Políticas Curriculares Inclusivas do `seculo XXI  | 65         |
| 3.3. Impasse nas Políticas Inclusivas   | 79         |
| 3.4. Educação Menor   | 85         |
| <b>4. METODOLOGIA: pensar a deflagração do devir-surdocego</b>  | <b>91</b>  |
| 4.1. O que nos dizem as Publicações encontradas entre 2000 e 2020                                       | 92         |
| 4.2. Territorialização da Surdocegueira: Publicações Oficiais Brasileiras encontradas entre 2000 e 2020 | 109        |
| 4.3. Os Surdocegos e as Pesquisas Acadêmicas  | 118        |
| 4.4. Os Surdocegos nos Documentos Oficiais  | 121        |
| <b>5. O DEVIR-SURDOCEGO</b>   | <b>129</b> |
| 5.1. A Língua do Outro na Escola  | 132        |
| 5.2. A Potência Surdocego na Diferença  | 140        |
| 5.3. Fazer Desaparecer a Zona de Conflito   | 144        |
| 5.4. Sou uma Porta  | 148        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>153</b> |
| <b>7. REFERENCIAS</b>   | <b>157</b> |
| <b><i>PÓST FATIUM</i></b>   | <b>175</b> |



De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Da procura, um encontro!  
Fernando Sabino

## 1. INTRODUÇÃO: Lembranças e trajetória

As características da dinâmica da sociedade atual apontam para diferentes tendências das quais a educação assume um caráter peculiar denominado inclusão. Com vistas a garantir a Política Nacional da Educação Especial de forma: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida, os modelos de escolarização ofertados às pessoas com deficiência, abrangem classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues<sup>1</sup>. O recorte, dessas configurações de escolarização, dar-se-á em classes e escolas regulares inclusivas, logo, faço o movimento da epigrafe de Fernando Sabino, da obra “O Encontro Marcado”, com **a certeza de que estamos começando**, este texto, com uma breve descrição da minha trajetória profissional e de como eu *devoir-surdocegueira*.

Por ter uma patologia hereditária<sup>2</sup> o aprendizado da Língua de Sinais (L.S.) foi acontecendo gradativamente na adolescência seguindo na vida adulta, assim como o desejo pela educação e com

---

<sup>1</sup> O Decreto de nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>, é fruto de resistências anônimas de milhares de surdos que reivindicam escolas bilíngues para a garantia e sobrevivência da Língua Brasileira de Sinais como língua 1 e a Língua Portuguesa como língua 2. Porém, em 2 de dezembro de 2020, por liminar do STF, o documento foi suspenso sob alegação da Corte de que a política atual contraria o modelo de educação inclusiva, ao deixar de dar prioridade à matrícula desses educandos na rede regular de ensino. Dessa forma, a PNEEPEI de 2008 segue em vigor. Acesso em 30. dez. 2021.

<sup>2</sup> Otosclerose: resulta da formação anormal de osso que imobiliza progressivamente o estribo (o ossículo mais interno do ouvido médio), o que impede que as vibrações sonoras passem para o ouvido interno (surdez de condução). Estas alterações também podem ocorrer em regiões da cóclea levando a surdez da cóclea (surdez neural). Na maioria dos casos de otosclerose, ambos os ouvidos são afetados – **MEU CASO** (Fonte: <https://biosom.com.br/blog/saude/otosclerose/>).

ele a especialização. Aos 16 anos iniciei meu percurso acadêmico cursando o Magistério (Ensino Profissionalizante<sup>3</sup>) e assumi minha primeira turminha de estudantes ouvintes na Educação Infantil, seguida do Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Superior.

Após concluir o magistério, cursei a Faculdade de Letras e faltando três semestres para finalizar a graduação, abriu concurso para professores nos âmbitos municipal e estadual. A maioria dos colegas de minha turma concorreu às vagas, mas eu não. **Fiquei** presa ao medo de tentar o novo. Sempre ouvi histórias de terror sobre a forma com que os estudantes tratavam os docentes da escolarização pública e preferi continuar em meu mundinho privatizado.

Na **certeza de que podemos ser interrompidos, antes de terminar** a faculdade, saí da área da educação para estagiar em um programa da FUNDAP que prestaria serviços para o Poupatempo que inauguraria em Guarulhos. Por ser uma das poucas pessoas que falava em Libras, fui convidada pela gestão para fazer um curso de multiplicador<sup>4</sup> e, ministrei cursos de Libras para os funcionários dos postos: Guarulhos, Santo Amaro, Santos, Luz, São Bernardo, Sé, entre outros. Saí da docência, mas a docência não saiu de mim.

Na **certeza de que é preciso continuar**, resolvi fazer uma especialização intitulada Agente Bicultural: Instrutor e Intérprete de Libras e posteriormente a Docência no Ensino Superior. Ambas as especializações interromperam meu ciclo de quase oito anos

---

<sup>3</sup> A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, institui mudanças na organização do ensino, no Brasil, tendo como principal objetivo formar trabalhadores para as demandas do mercado de trabalho.

<sup>4</sup> Em parceria com o Instituto de apoio, pesquisa e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais (IAPE), CNPJ 05.144.295/0001-93.

longe da escola, **fazendo da interrupção um novo caminho... do medo, uma escada, um *devoir*.**

Dentre as políticas federais, a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) garantia a necessidade de contratação de novos profissionais no cenário escolar público e privado: professores de Língua Brasileira de Sinais, professores bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. Foi então que me candidatei à vaga como professora contratada<sup>5</sup>.

Em 2011, adentrei, pela primeira vez, em uma sala de aula de uma escola pública da periferia de Guarulhos como professora interlocutora<sup>6</sup> para interpretar para uma aluna surda que cursava o sétimo ano do Ensino Fundamental II. A paixão pela docência já estava no sangue, todavia, não havia trabalhado com educação de surdos especificamente e, o receio da escolarização pública ruiu de forma imediata. A escola, a comunidade, a sala de aula, os docentes e discentes não eram “bichos-papões”, eram gente! (PAULO FREIRE, S/D) <sup>7</sup>.

No ano seguinte, as atribuições de aulas me conduziram à outra escola. Denominada polo de Inclusão, a comunidade escolar me recebeu com aconchego, onde finalmente o **encontro foi marcado**. Nesta unidade escolar meu contrato era para atuar junto de uma estudante surda oralizada. Durante uma aula e outra,

---

<sup>5</sup> A Lei Complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009 dispõe sobre a contratação de professor por tempo determinado, chamado de categoria (O). Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/818277/lei-complementar-1093-09>. Acesso em 07 jan. 2022.

<sup>6</sup> [...] a admissão do docente interlocutor da LIBRAS/ Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2009). Disponível em: <https://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 06 jan. 2022.

<sup>7</sup> Poema: A escola. Disponível em: <https://rizoma-freireano.org>. Acesso em: 04 jul. 2020.



deparei-me com uma professora, muito curiosa com minha chegada, que me convidou para conhecer uma estudante que frequentava sua Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para estudantes cegos. A professora era cega e para minha surpresa, a estudante era surdocega. O primeiro contato com pessoas surdocegas ainda se deu quando trabalhava no Poupatempo, de forma bem superficial.

Há várias pesquisas no campo da surdez e da cegueira, abordados isoladamente, com vasta produção literária de posicionamentos teóricos divergentes para as questões educacionais e clínicas. Produções estas, que revelem também resistências e movimentos que culminaram em políticas públicas de âmbito internacional. Entretanto, estudos referentes à surdocegueira, no Brasil, ainda são recentes e, ademais, escassos, já que “a associação de cegueira e surdez profunda ou severa é relativamente rara, porém desencadeia problemas maiores dos que os causados apenas por uma lesão” (CADER-NASCIMENTO & COSTA, 2010, p. 23).

O atendimento ministrado pela professora cega me causou algumas inquietações e questionamentos. A estudante com surdocegueira adquirida, já que, suas experiências com a língua oral não foram suficientes para uma efetiva comunicação, decodificação de informações e autonomia social, usava como via de comunicação a representação corpórea. Quando isso não lhe era suficiente, valia-se de gritos nos ouvidos da estudante, meio de comunicação também caseiro, já que fora instruída pela própria família para tal ação. Diante desse quadro, e, em comum acordo, durante os intervalos e horas aulas vagas à minha jornada de trabalho, introduzimos a professora que repassava para a estudante os primeiros sinais, em Libras-tátil, com significado como experimentação para uma nova linguagem. A estudante aceitou facilmente, porém, por ainda não ter língua estabelecida, sua forma de comunicação não era vista como “normal” (FOUCAULT, 2008) para o convívio com os demais

estudantes e a sua inclusão na sala de aula regular fora adiada por mais um ano, permanecendo em Classe Regida por professor Especializado<sup>8</sup> (CRPE).

Ao chegar à escola, essa pré-adolescente<sup>9</sup> (após ter vencido um período de quase cinco anos de luto<sup>10</sup> de sua visão que provocou inibição e falta de interesse pelo mundo externo) percebe-se como indivíduo que sabe coisas e que opera intelectualmente de acordo com os mecanismos de funcionamento mental da espécie humana (VYGOTSKY, 2010).

A escola inclusiva, na perspectiva da Educação Especial, está “habituada” na recepção de deficiências “comuns” tais como: surdez, cegueira, deficiência intelectual, paralisia cerebral e pessoas com alterações no funcionamento biológico e psíquico, tais como: transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, deficiência física; algumas síndromes como Asperge, Down etc. Contudo, ainda desconhecida para muitos, a surdocegueira é uma deficiência cujo indivíduo apresenta perdas da visão e da audição simultaneamente, portanto, doença única (MAIA, 2000; MEC, 2003).

Os registros que relatam sucessos sobre a educação formal de surdocegos no mundo são de pessoas surdocegas que perderam a audição e a visão após a aquisição da linguagem. No Brasil, o atendimento e a prestação de serviços educacionais aos surdocegos foram iniciados oficialmente, na década de 1960, após a visita de

---

<sup>8</sup> Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2021.

<sup>9</sup> A estudante frequentou uma escola denominada bilíngue até o sexto ano de vida, porém, conta a mãe que os professores quase não usavam língua de sinais. O foco da escola era a oralização, metodologia de ensino usada para pessoas surdas até a década de 1960.

<sup>10</sup> Luto é o sofrimento por uma perda, seja de pessoa ou de algum objeto: quanto maior a proximidade do objeto, maior o sofrimento. FREUD, S. Luto e Melancolia. Vol. II. Rio de Janeiro, Imago: 2005. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/freud-luto-e-melancolia-trad-hanns.pdf>

uma surdocega americana, que apresentava comportamentos agressivos, mas foi educada a partir dos 7 sete anos, em 1887, pela professora Anne Sullivan, que optou por um trabalho educacional informal nos três primeiros anos, ou seja, em casa. Posteriormente a professora acompanhou a estudante como guia-intérprete durante o ensino formal, até mesmo na universidade (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010).

Repensar o currículo e inclusão implica problematizar o que o professor aprendeu e compreendeu como produção dos saberes: é refletir sobre o que é ensinar, sobre como se aprende; é redimensionar a formação e as próprias experiências com a educação. E, para um melhor entendimento cabe aqui pontuar que o termo “inclusão” é frequentemente usado como sinônimo de “integração”.

De forma esclarecedora Ferreira & Martins (2007) definem os conceitos como diferentes. Para as autoras *inclusão* diz respeito a melhorar a escola para todos e a combater qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação no contexto escolar, promovendo oportunidades igualitárias de participação em que, todos são considerados e valorizados. Em contínuo processo de mudança, a escola inclusiva assegura o acolhimento de cada estudante ou membros da comunidade escolar, bem como sua aprendizagem.

Carvalho (2005) corrobora ao afirmar que a educação inclusiva significa não oferecer educação igual a todos, mas, antes e acima de tudo, favorecer a cada um, de acordo com seus interesses e necessidades, a educação que lhes é mais potente o possível. Parafrazeando-a, educar de acordo com as diferenças individuais de cada estudante, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem. E isto não está relacionado apenas aos estudantes com deficiências, pois para a autora, de forma geral, a escola inclusiva deve adaptar-se às

necessidades do estudante, independente de seu nível de inteligência ou grau de dificuldade, assistindo de forma apropriada seu desenvolvimento integral.

Quanto ao conceito de “integração”, Ferreira & Martins (2007) referem-se, especificamente, à inserção (matrícula) de pessoas com deficiência nas escolas regulares, porém, não assegurando necessariamente a sua participação nas atividades e na vida escolar, tampouco sua aprendizagem em condições de igualdade. Em outros termos, as escolas que integram alunos com deficiência não mudam para responder as suas diferenças de estilos e ritmos de aprendizagem; é o estudante que deve se adaptar às condições de escolarização (FERREIRA & MARTINS, 2007).

Autores como Sasaki (1999) e Mantoan (1998) perspectivam os termos como medidas de normalização da prática educacional especial, datada dos anos de 1950, que visam tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas pela integração, divulgada a partir de 1960, e a inclusão de 1975. Quando da inclusão, o conceito refere-se à vida social e educativa de todas as pessoas. Ao serem incluídas na escola, as pessoas com deficiência têm oportunidades de inserção social em todos os âmbitos (educacional, profissional, cultural e de lazer).

Para Mantoan (1998), a integração educacional de pessoas com deficiências funciona como um tipo de *mainstreaming*, cuja autora crítica fortemente afirmando ser um sistema cascata em que, suas políticas ocultam o fracasso escolar e isolam o estudante na medida em que só integra os que não constituem um desafio à sua competência.

A autora afirma ainda que a resistência à inclusão escolar ocorre, pois “nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes” na busca por alunos ideias, padronizados por uma

concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p.25).

Aproximando-nos do **encontro** com pensadores da filosofia da diferença que nos permitiu um movimento contrário ao da filosofia da representação, Sasaki (1999) argumenta que a educação inclusiva busca romper o “fosso entre educação e trabalho”<sup>11</sup>, especialmente das pessoas com deficiência, quando “ainda na fase de integração profissional, várias instituições especializadas mais progressistas começaram a modernizar suas ofertas de profissionalização” e se espelharam no mundo empresarial levando, para o interior das instituições, propostas mais condizentes com as exigências do mercado de trabalho (SASSAKI, 1999, p. 81).

Sasaki (1999) diferencia o modelo integrativo do modelo inclusivo explicando que no primeiro modelo apenas algumas pessoas com deficiências conseguiam conviver com barreiras físicas, de atitude e programáticas da empresa. Enquanto que, no modelo inclusivo, a empresa reduz ou elimina essas barreiras possibilitando, a contratação de mais pessoas com ou sem deficiência. Ainda segundo o autor, a inclusão consiste da filosofia incidida do movimento de empoderamento e vida independente. Empoderamento no sentido de processo pelo qual a pessoa com deficiência faz uso do seu poder pessoal para fazer suas próprias escolhas, decidir por si mesma e, vida independente de modo que as pessoas não dependam de outras para praticar o empoderamento.

Assim, a inclusão de estudantes surdocegos na Educação Formal constitui um desafio à comunidade escolar basicamente por

---

<sup>11</sup> O fosso significava que a escolarização e a profissionalização oferecidas aos usuários daquela instituição (centros de reabilitação com ou sem atividades de escolarização, escolas profissionais com ou sem atividades de profissionalização, oficinas profissionalizante, etc.) apresentavam conteúdos distantes da realidade do mundo do trabalho (SASSAKI, 1999, p. 81).

dois motivos. O primeiro concerne aos enfrentamentos necessários a uma escola concebida como um lugar de fabricação de sujeitos produtivos. Mas o segundo motivo, a inclusão de estudantes surdocegos afronta a extensa cultura ocidental que, historicamente, depositou sobre o “anormal”, as mesmas marcas de demanda da produção capitalista, por sua vez, determinando o “normal” como aquele capaz de julgar e de se adaptar às suas demandas. Destarte, aqueles considerados como ameaça potencial de perigo ao progresso da humanidade e, portanto devem ser excluídos e evitados com o objetivo de proteger a sociedade de uma progressiva, mas segura degradação para não fugir do controle, (FOUCAULT, 1979; 1987; 2005; 2008).

Para somar-se aos desafios que a inclusão de estudantes surdocegos na Educação Formal constitui, essa pesquisa tem por objetivo apresentar e defender a potência do *devoir-surdocego* na perspectiva de uma educação inclusiva. A aposta na dissertação é a de que a ação do *devoir-surdocego* potencializa uma ruptura na normalização das práticas escolares, porém, para incitá-la em direções mais inclusivas. O surdocego é dotado de subjetividade cujo coeficiente desestabilizada as dimensões normativas de comunicação e de percepção visual. Desnecessário dizer que a educação é justamente centrada na escuta e na visão. Assim, educar o surdocego já não suscitaria confrontos aos gradientes normativos por onde se passam as ações didáticas, aproximativas docentes-discentes, a relação com o corpo estudantil etc.? Além disso, buscase problematizar as políticas normativo-curriculares implementadas na educação inclusiva, sabendo que a escola não deixa usar os recursos para o bom adestramento, nos termos de Foucault (1987), desde a infância, para uma vida social governada pela métrica da normalização.

A hipótese da pesquisa avança na perspectiva de que o processo de formação da escola, sendo um aparelho disciplinar de adestramento de corpos sistematizados politicamente, sempre

funcionou como um campo hierarquizador, segregador, homogêneo e promotor mercadológico até o final do século XX. Entretanto, na emergência da inclusão adentrar ao sistema neoliberal, desde a década de 1990, as políticas inclusivas foram dando visibilidade à inclusão da diversidade e das singularidades humanas, ainda que de modo muito tímido. Todavia, o *devenir-surdocego* na inclusão cria linhas de fuga que escapam à regularidade, e veremos por quê.

Nesta perspectiva, a escola não se coloca apenas de forma naturalizada como um espaço específico de materialidade dedicado ao ensinar e ao aprender, por exemplo, mas para além desta funcionalidade. Ao pensar a escola como *topos*, espaço material, dar-se-á margem não só ao utópico, aquilo que não tem lugar, mas pode ser sonhado, projetado e, também ao heterotópico<sup>12</sup>, a existência de espaços outros em um mesmo espaço (GALLO, 2022). Sendo um lugar de ensinar e aprender, ela é também um lugar de **encontros**, ou seja, um espaço no qual conhecemos outras pessoas, outros corpos. O *topos* do corpo (material) também é utópico (quando ainda está em processo de identificação) e heterotópico quando interpelado pelo binarismo de pertença normalidade/anormalidade, visando a sua confrontação. O corpo confinado na escola, que atua para a reprodução do pensamento filosófico de representação, em que seu primado é uma identidade estética a agir modelando este corpo social para ocupar outros lugares na sociedade (como empresas, por exemplo), depara-se com o corpo heterotópico surdocego e, o corpo heterotópico surdocego, depara-se com outros corpos também heterotópicos atravessados por suas singularidades, produzindo *devires*. Com efeito, será entender como a noção de *devenir* pode agenciar a potência heterotópica do corpo surdocego e

---

<sup>12</sup> O conceito de heterotopia foi pensado e explorado por Foucault, no final da década de 1960, como um conjunto de possibilidades de deslocamentos que não abrangem apenas o espaço físico, mas interrompe e produz descontinuidade no fluxo normal de como nos relacionamos com o espaço, pensamento, corpo, subjetividade, desejo.

entender os pontos de enfrentamento que ele produz nas próprias políticas inclusivas.

Não obstante, a surdocegueira tem sido definida como uma deficiência única, com perdas substanciais nos sentidos sensoriais de distância, ou seja, visão e audição concomitantemente (VAN DIJK, 1968; McINNES e TRÉFFRY, 1997; CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010; CORMEDI, 2005; MEC, 2003). A pessoa com surdocegueira necessita de outros sentidos e de formas peculiares de comunicação para sua interação. Formas estas, que fogem das condições recepcionadas pelo pensamento da representação. Tal pensamento é confrontado pela Filosofia da Diferença, que pensa a identidade não a partir da identificação, isto é, do idêntico, mas como diferença, como criação de diferença, incidindo necessariamente na composição das multiplicidades. A criação da diferença é possibilitada pela consistência do devir, ou quando me abro à sua possibilidade, que ocorre sem o bloqueio da correlação com a multiplicidade. Desse modo, pensamos que a concepção do *devir-surdocego*<sup>13</sup> pode potencializar, de modo analítico, outras experiências com e na Educação Inclusiva, sobretudo aquelas atinentes à Diferença dentro da diferença (DELEUZE & GUATARRI, 1977; 1995). Assim, trata-se de contribuir para algum tipo de desestabilização, do campo da normalização majoritária, encontrado na formação escolar.

Sabendo que a inclusão de estudantes com deficiência não foge à realidade mercadológica, produção semiótica neoliberal, então, o que o devir-surdocego traz de potência para produzir diferença nas políticas da própria Educação Especial? E, como essa potência de devir-surdocego interroga todo o projeto escola, até mesmo a escola-empresa neoliberal em seus aspectos estéticos e/ou éticos? Para responder tais indagações, dado a crise sanitária pandêmica que se

---

<sup>13</sup> A potência do *devir-surdocego* e suas diferenças com outros *devires* serão explicados no capítulo 4 desta dissertação.



estendeu rapidamente ao longo dos anos 2020 e 2021, período em que essa pesquisa fora desenvolvida, estando evidente, portanto, que o principal aliado para o controle da peste Covid-19 era o distanciamento social e por encontrar-me gestante e puérpera, propomos uma análise documental e um desenvolvimento analítico.

O *corpus* desse estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Introdução- minhas lembranças e trajetória” faço uma exposição de como ocorreu o interesse pela pesquisa e o encontro com a pessoa com surdocegueira, objetivando, assim, o interesse, justificativa e hipótese da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a escola sob a ótica de Michel Foucault (2006b) como um dispositivo<sup>14</sup> disciplinar de socialização dos corpos que dela participam, a fim de responder aos objetivos específicos pelas práticas de governmentação. Dessa forma, faço uma breve aproximação histórica da origem da escola (HILSDORF E NÓVOA), explorando os movimentos da sociedade dos séculos XIV ao XX, para a construção de uma escolarização moldada mercantilmente.

No terceiro capítulo, proponho uma investigação a respeito de documentos oficiais, nacional e internacionalmente, que dispõem sobre a inclusão desses estudantes e os impasses que lhes são propostos a partir de uma política curricular normativa que normaliza o sujeito com deficiência fazendo-o adentrar ao sistema imposto pela Reforma Empresarial da Educação.

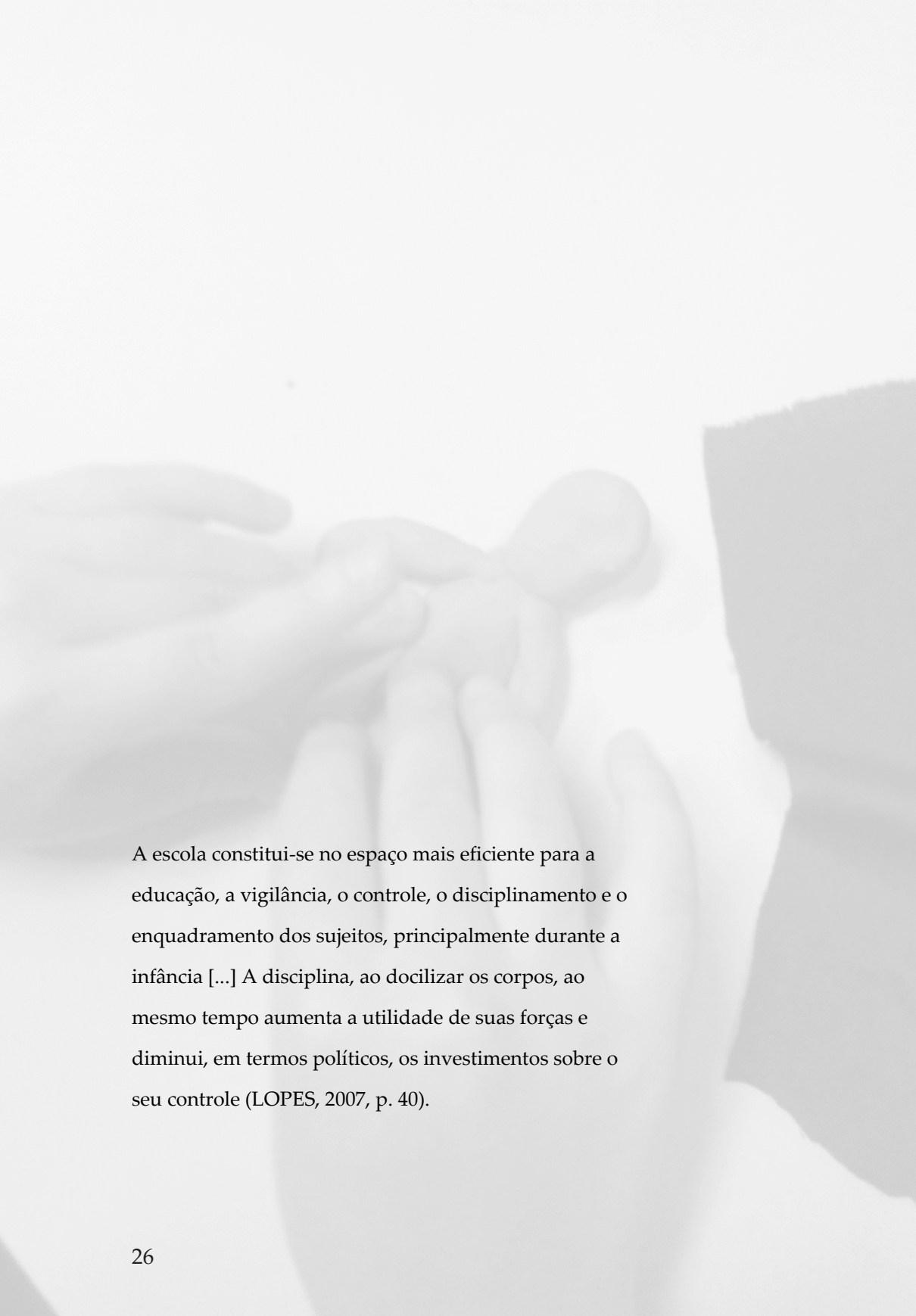
O quarto capítulo, dedico à exposição do processo metodológico apontando os resultados encontrados. E, por fim, no

---

<sup>14</sup> Um dispositivo tem sempre uma função estratégica e pode ser entendido como um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2006b, p. 244).

quinto capítulo, conceituo o que é *devenir*, porém, conforme apresentado na obra “Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia”, especialmente em seu volume IV. Considerarei o *devenir* como um operador de modificação social manifesto e enfatizado em grupelho, visando uma compreensão da surdocegueira não correlatada com a visão da patologia clínica, cujo indivíduo apresenta perdas de acuidade visual e de audição simultaneamente, portanto, doença única (MAIA, 2000), mas como singularidade peculiar do surdocego. Com os óculos deleuzo-guattariniano, não são as perdas ajuizadas pela normalização que interessam na surdocegueira, mas suas singularidades que fazem o corpo funcionar de modo distinto do orgânico e circula incluso como potencializador para novas linhas de fuga e afirmação de sua própria singularidade humana.

A relevância desta pesquisa está em sua contribuição para os aportes teóricos da temática, principalmente visando-se outras abordagens na inclusão desses estudantes à comunidade escolar, pois não há um programa específico voltado para os surdocegos, sendo, ora tratados como cegos ora como surdos, distintamente. De igual modo, também pensamos que a exploração de suas questões são importantes para se forjar demandas de outros olhares e proposições nas e para as políticas públicas de educação, embora isso deva surgir como efeito posterior das contribuições desta pesquisa a outras investigações.



A escola constitui-se no espaço mais eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento dos sujeitos, principalmente durante a infância [...] A disciplina, ao docilizar os corpos, ao mesmo tempo aumenta a utilidade de suas forças e diminui, em termos políticos, os investimentos sobre o seu controle (LOPES, 2007, p. 40).

## 2. O APARELHO ESCOLA DO NEOLIBERALISMO

Neste capítulo, os (as) leitores (as) poderão encontrar, em linhas gerais, o retrato da escolarização sendo desenhado historicamente para servir a economia, construtivo de padrão de uniformidade que reverbera socialmente. Assim, propomos analisar como a educação inclusiva adentra nesse esboço, durante as últimas décadas, por meio de legislações internacionais e nacionais.

Entretanto, cabe-nos lembrar do advento da posse à presidência da República, quando Jair Bolsonaro inova ao permitir que sua esposa, primeira-dama Michelle Bolsonaro, discursasse antes dele, em Língua Brasileira de Sinais. Dentre os agradecimentos e comentários a primeira-dama finaliza com a seguinte frase: “Estamos todos de um lado só. Juntos alcançaremos um Brasil com educação e liberdade para todos”.<sup>15</sup> De qual liberdade ela fala se, no dia seguinte à posse observamos, em uma rede social do atual presidente, que esse termo “todos” é marcado pelo desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao MEC? Destaque-se que ao se nomear o ministro da educação, Ricardo Vélez, o presidente da República alegou que o ministro ia “desmonta(r) a secretaria da diversidade e cria(r) pasta de alfabetização” com a justificativa de “formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho”, sendo este, “foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”<sup>16</sup>. Ao refletirmos sobre a afirmação do presidente da

---

<sup>15</sup> Discurso em Libras durante a posse. Disponível em <https://g1.globo.com/globonews/jornal-das-dez/video/michelle-bolsonaro-faz-discurso-em-libras-durante-posse-7270243.ghtml>. Acesso em 13 nov.2021.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/velez-confirma-desmonte-de-secretaria-da-diversidade-apos-tuite-bolsonaro.htm>. Acesso em 30 dez.2021.

república de “mentes escravas das ideias de dominação socialista”, nos questionamos sobre as mudanças sociais decorrentes da ascensão burguesa que investiram e investem pesadamente em coerções de dominação e alienação, deixando o indivíduo frágil ante a normalização e normatização de condutas forjadas pelas instituições sociais tais como: igreja, exército, família e escola (KLEIN e BLAKE; ARON, 2005).

Em sua defesa, Vélez, esclarece que, na verdade tratava-se apenas de uma “mudança de nomenclatura na secretaria”. Logo, a referida SECADI passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, sofrendo mudanças importantes, tais como a desvinculação da discussão sobre alfabetização da pasta e a eliminação das temáticas de Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade (CABELLO, 2021).

Outro importante acontecimento marcado por esse governo de desmonte dos bens públicos e da própria *res publica* foi a publicação do Decreto “da Exclusão” nº 10.502, que culminou em publicações e notas de repúdios de diversos pesquisadores e entidades científicas ligadas à área da Educação Especial e Inclusiva. A referida Lei que substituiria a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, incentiva o retorno de escolas especiais para atender estudantes com deficiências e alterações no funcionamento biológico e psíquico, com matrículas em dobro. A PNEEPEI afirma, logo na introdução que “A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos [...]” (BRASIL, 2008, p. 1) assegurando, assim, o direito das pessoas com deficiências ao acesso à escola regular com suporte do Atendimento Educacional especializado (AEE) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Neste cenário, temos o governo federal propondo um retrocesso do sistema educacional especializado, desqualificando

documentos nacionais e internacionais que defendem políticas inclusivas. A fala do presidente da República sobre “formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho” condiz com o papel neoliberal que se hospeda no enclausuramento do estudante na cultura escolar, desde o início do século XIX (FOUCAULT, 1999), como veremos neste capítulo.

Autores como: Karl Marx (2004), Michel Foucault (1979; 1998; 2008), Pierre Bourdieu (2011) e Noberto Bobbio (2007) debruçaram-se em analisar, de modos distintos, a problemática do poder, suas origens, formas e objetivos. Destes, Foucault nos ajuda a entender o pensamento neoliberal e as tendências políticas dominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais, influenciando o processo de escolarização, não apenas em governos anteriores como cita o presidente Jair Bolsonaro<sup>17</sup>, como evidenciado por Lopes (2007) na epígrafe deste capítulo.

Foucault, durante um curso ministrado no *Collège de France* entre os anos 1978 e 1979, que culminou em um livro intitulado *O Nascimento da Biopolítica*, estuda a formação do neoliberalismo a partir do liberalismo clássico, implicando diretamente no complexo processo de governamentalidade, “isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008, p. 258).

Esta governamentalidade, ou seja, um tipo de “nova arte de governar dava ao mercado a possibilidade de ‘deixar fazer’, o *laissez faire*, mas não apenas o deixar fazer-se baseado na verdade das trocas comerciais. À medida que o mercado era o lugar da verdade, ele passava a ser, por conseguinte, a verdadeira arte de governar da sociedade civil”<sup>18</sup>. (GONÇALVES, 2021, p. 37). Neste

---

<sup>17</sup> Gestão esta que escancara novas formas de fazer a escola alinhada aos interesses econômicos sim, mas agora com a bandeira da meritocracia do empresariado e da família de bem.

<sup>18</sup> Foucault dedica a aula de 04 de abril de 1979 (2008, p. 397) a definir o conceito de sociedade civil como um campo correlativo à arte liberal de governar. Aqui,

sentido, Foucault (2008) nos mostra como o poder atua de forma a valorizar o capital constituindo os sujeitos em:

1º. Um tipo de racionalidade que produz a busca de empresariamento (individualismo e utilitarismo) de si por meio da competitividade;

2º. Que produzem sujeitos sujeitados (dominados, controlados sob jurisdição);

3º. Em pretensão de expansão para além da economia, alcançando todos os campos da vida social (exclusão).

Assim, o governmentamento do poder centralizado num soberano (Estado), que estabelecia seu domínio sobre um território apregoadado na era medieval vai se esvaindo, sendo atravessado por uma noção mais complexa da “arte de governar”, modo articulado do liberalismo, e a “necessidade de governar todos e cada um, “entendendo cada um como um projeto a ser (auto)desenvolvido em sua individualidade e todos no sentido de pertencimento e funcionamento em uma população, amplamente perpassada por questões econômicas” (LOPES e HATTGE, 2011, p. 18), deslocando o foco do governmentamento do território para o governmentamento da população.

Sob a ótica foucaultiana o liberalismo (Razão de Estado) vai sendo tomado pelo neoliberalismo (Razão de Mercado) para quem o poder opera em uma rede e não se situa numa coisa ou lugar específico, mas circula em todas as direções, além do que, “cria máquinas de controle dos corpos, das mentes, do espaço e do tempo”. (GONÇALVES, 2021, p. 24).

---

basta-nos compreendê-la como uma força produtora de uma espécie de governamentalidade para a qual sempre se governa demais e, portanto, oposta a que é produzida pela razão de Estado, para a qual nunca se governa demais.

Neira (2015, p. 3) argumenta que os representantes neoliberais procuram mostrar a ineficiência do Estado no gerenciamento das políticas públicas, ao passo que, “o mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência e equidade”.

Para o autor, a educação assume um papel estratégico, no projeto neoliberal, com duas dimensões com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais. O primeiro diz respeito, aos objetivos institucionalizados sobre a educação, ou seja, a preparação para o trabalho; e o segundo concorre a se “utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa como condições essenciais para a garantia do funcionamento estável da sociedade do século XXI” (NEIRA, 2015, p. 6).

Gentili (1996) corrobora ao afirmar que o Estado neoliberal criou estratégias que contribuem para a implementação de sua ideologia:

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (GENTILI, 1996, p. 25).

Nessa lógica, o aparelho escola, sendo uma instituição que atua como um conjunto de normas e regras estabelecidas para a satisfação de interesses coletivos, atravessado por vários dispositivos, tem por função social a transmissão de habilidades e



competências específicas e convenientes à governamentalidade instituída.<sup>19</sup> Tais habilidades e competências visam instrumentalizar os estudantes e inseri-los no mercado de trabalho a partir de um ideário da Qualidade Total fixado por identidades hegemônicas<sup>20</sup> normativas a uma cultura centralizada de controle de saber. Este saber Foucault (1987; 1979 e 2001) considerou como um dispositivo de poder de natureza essencialmente estratégica que, tem por alvo, o sujeito moderno. No caso do Brasil atual, é no currículo nacional, implementado por uma série de políticas neoconservadoras dos setores dominantes, como proporemos no capítulo seguinte, que tal saber se assenta (NEIRA, 2015).

Convido então o (a) leitor (a) a refletir comigo sobre a subjetivação mercantil neoliberal, que “produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha como se é ensinado” (GUATARRI, 1996, p. 42), voltando seu olhar para a origem do processo de escolarização entendendo, portanto, quem entra e quem sai desse “todos” (GALLO, 2017).

## **2.1. Fundamentos de uma Escolarização Mercantil**

Quando o mundo estiver unido na busca de conhecimento, em não mais lutando por dinheiro e poder, então, a nossa sociedade poderá enfim evoluir a um novo nível (ZAHAR).

Encontramos em Guattari (1987 e 2011) o capitalismo, moldando-se como máquina central do neoliberalismo tendo em

---

<sup>19</sup> As habilidades e competências são palavras-chave da atual política federal chamada Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Trataremos melhor sobre a Base no capítulo 2.

<sup>20</sup> Gonzalez (2020: 204) afirma que essa identidade é caracterizada pela “impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa tripla mentira se dá o nome de: sexismo, racismo e elitismo”.

suas mãos as rédeas que manipulam e criam outros instrumentos maquímicos de subjetivação deste sistema, que ditam as novas regras de viver e como se vive (CARVALHO, 2015).

Para Guattari (2011a), antes mesmo da consolidação da burguesia “as particularidades da aristocracia nobiliárquica e eclesiástica, já assinalavam para os sentidos das cadeias produtivas de acumulação” (GUATTARI, 2011a, p. 43 *apud* CARVALHO, 2015, p. 111), ou seja, dividida entre nobres e trabalhadores, a sociedade dos séculos XIV e XV ascendiam a um novo fenômeno: o burguês (capitalista), que modifica a relação do homem com o mundo e suas interações sociais, que Nóvoa (1991) conceitua de plasticidade humana, nascendo à escola como principal centro de produção e reprodução destes.

O surgimento de uma nova escolarização e declínio do ensino oral medieval antes e pós Peste Negra, que devastou a população europeia, no início do século XIV despontam mudanças sociais significativas no curso da história ocidental (HILSDORF, 2005). Popularmente conhecido como globalização, com o passar dos séculos, aos poucos, o capitalismo vai assumindo sua configuração hegemônica de valores, fluxo e a coextensão de suas máquinas (CARVALHO, 2015).

Surgindo a força do modelo comercial como uma das vertentes da instrução escolar burguesa, a escolarização urbana passa a compor um currículo dividido em três (escolas do ABC, escolas de ábaco e de gramática latina e lógica) e já marcava a preferência familiar para a profissionalidade de seus filhos, mesmo sendo elementar, pois, o ensino secundário ainda não havia se constituído.

Contudo, a escolarização não é educação, segundo citam os autores da Educação da França dos séculos XVI ao XVIII, diferenciando, então, a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar para uma compreensão de como “a aprendizagem de

condutas e de saberes passaram da família e da comunidade à escola” (NÓVOA, 1991, p. 111).

Ao avançar para os séculos XVI e XVII, Hilsdorf (2012) explica que a escolarização das meninas seguia voltada à “manutenção da casa, das crianças e dos servos”, enquanto que a dos meninos era de “governar cidades e cidadãos”, conforme acontecia desde a era medieval.

A autora cita uma influência de reformadores dentre os quais traz os Irmãos da Escola Cristã - que promoviam instrução religiosa da região do norte da Europa em escolas - e Lutero, para intensificar que o ensino do povo estava voltado à alfabetização simples na leitura e no canto religioso.

O ensino da escrita, que ocorria na escolarização secundária, era direcionado apenas aos que queriam e podiam se profissionalizar sendo este de alto custo por conta do tipo de material usado, ficando a escola elementar popular e religiosa para os camponeses, artesãos e negociantes.

Gauthier (2010) explica que, no início, o movimento protestante não teve grande êxito e a contrarreforma ocorreu devido à percepção de seus líderes católicos na potencialidade em discipular seus fieis desde jovens, investindo assim, na escolarização destes.

Sendo os mais jovens os causadores de perturbação social, a escolarização é cogitada, a estes, como processo de instrução para uma harmonização entre sociedade e Estado (representado pela Igreja). Pregando que, desde a infância, o ser humano já nasce pecador, as regras de ensino envolviam profundamente os corpos dos estudantes e estes eram submetidos a castigos quando não respeitassem a “sã doutrina” (HILSDORF, 2003).

Nesta dicotomia, a educação da população, ao longo dos próximos séculos, vai formando seu perfil masculino, mercadológico e seletivo. Para tanto, Nóvoa (1991) relaciona a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar como um longo processo, produzido num jogo complexo relacionando-os em:

1. A instauração de uma ética protestante do trabalho, ou seja, novas relações com o trabalho suscitadas pela ascensão burguesa e a emergência do espírito capitalista;

2. Efetivação de normas para uso do corpo (como signos sociais de distinção) e a civilização dos costumes, institucionalizando, assim mecanismos reguladores das relações entre homens e distanciando o modelo natural da criança do modelo civilizado;

3. Desenvolvimento de uma nova concepção de infância enquanto classe de idade diferenciada, tendo em vista, que a criança não está pronta e precisa ser preparada para a vida;

4. Inauguração da sociedade disciplinar, ou seja, corpo que se manipula por meio do ajuntamento de procedimentos e técnicas para esquadrihar, controlar, mediar, corrigir acentuando os processos de “adestramento” dos indivíduos.

Vestida de civilidade, o controle e a domesticação dos corpos vão sendo tecidos a partir do século XVI. Nóvoa (1991) destaca duas fases na história da escola que funcionam como transição das funções educativas ao invés de rupturas: a primeira, *petites écoles*, com o ensino simultâneo das escolas lassalistas a cargo da Igreja até o século XVIII; a segunda, os colégios, a cargo do Estado. Em ambas as fases têm-se a criança como objeto central da massificação de controle.

Hilsdorf (2005) imprime três razões ao funcionamento e organização das escolas lassalistas ao mencionar que:

1. O ensino gratuito da escrita passa a ser o diferencial, embora, sua prática ainda visasse à profissionalização.

2. O método do ensino voltado para a disciplina autoritária e sistemática (os alunos deveriam percorrer nove etapas para concluir) dos corpos e das mentes desde a educação infantil, denominada de civilidade.

3. A articulação deste ensino adestrado tanto para professores quanto para alunos.

Entre reivindicações rebeladas pela categoria docente que estavam deixando de ser preceptores, o sistema simultâneo de ensino chega ao final do século XVIII em toda a Europa com fragilidades, pois, há a popularização do ensino pelo método fônico das escolas de *Port-Royal*. No atual governo brasileiro, este método volta com toda força reafirmando, assim, a homogeneização do indivíduo em seu processo de aprendizagem a partir de uma maioria ouvinte e vidente. De certo modo, tal dimensão se normalizou na extensão histórica das escolas.

De certa forma, é possível observar que os avanços tecnológicos contribuíram ainda mais para o processo de “escolarização em massa”, pois, durante o fim do século XVIII, a chamada revolução iluminista defendia a escolarização primária, secundária e superior de responsabilidade do Estado.

Conteúdos revolucionários passaram a substituir o currículo lassalista até o início do século XIX, quando surge o período pós-revolucionário napoleônico e o ensino lassalista baseado no medo e conservadorismo retorna aos menos abastados. Ao Estado cabem os cuidados com os liceus e as universidades direcionadas aos mais abastados.

Contudo, o ensino simultâneo não fora bem visto, pois havia a necessidade de formação de operários já que “os industriais

franceses estavam interessados em acelerar a expansão da educação escolar elementar dos seus operários” passando a adotar o método mútuo de ensino vindo da filantropia protestante inglesa (HILSDORF, 2005, p. 191).

O ensino mútuo atendia um número maior de alunos e o Estado não precisava financiar vários professores, cabendo o ofício apenas a um número reduzido e, este ofício de mestre, era aprendido durante a monitoria dos alunos que mais se destacavam.

É no início do século XIX que a escola ABC passa a ser chamada de primária influenciada pelo método do sueco Pestalozzi que ganha popularidade, pois, visava a uma escolarização pautada no “desenvolvimento de todas as faculdades da criança” (HILSDORF, 2005, p. 196).

Nesta perspectiva a escolarização que caminhava para a modernização e industrialização, pedagogicamente organizada, passava a ser questionada conforme afirma Manacorda (1989, p. 305):

A questão do trabalho no movimento da Escola Nova, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática (MANACORDA, 1989 apud HILSDORF, 2005, p. 120).

O trabalho escolar, assim, era considerado como elemento educativo e, portanto, as escolas passam a ser chamadas de ativas, o que caracterizava o “novismo escolar”.

No entanto, Nóvoa (1991) usa o termo “euforia” para argumentar sobre a “Educação Nova”, do século XX. Constituída sobre a epistemê da emancipação, “expansão do mercado, aumento da produção, explosão de técnicas que impulsionam uma redobrada intensidade do consumo e do intercâmbio”, ou seja, a escolarização impulsionava a expansão do individualismo e do

utilitarismo, marcas centrais do capitalismo neoliberal (HILSDORF, 2005).

Vale lembrar que o século XX atravessou um período conturbado devido às I e II guerras mundiais. Houve certo declínio da valorização da Educação, pois as economias e as políticas dos países envolvidos direta e indiretamente nas guerras ficaram com elas comprometidas. Isso implicou menor número de alfabetizados e escolarizados, o que nos faz refletir sobre a epígrafe desse tópico.

## 2.2. A Normalização da Inclusão Escolar

A história da Educação geral nos auxilia na compreensão de onde cabem as pessoas com deficiência, ou melhor, em que registro elas não cabem (FOUCAULT, 2008; 2016) e de como adentram na lógica de um Capitalismo Mundial Integrado (CMI) que para Guattari:

O capitalismo é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, porque atualmente vive em simbiose com os países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) **e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora de seu controle** (GUATTARI, 1987, p. 211, grifo meu).

Assim, é importante refletirmos sobre a perspectiva do corpo deficiente a partir da constituição da sociedade ocidental, por sua vez, forjada por uma educação mercantil denominada “inclusão”.

Para entendermos o “projeto inclusão”, faz-se necessário voltarmos o olhar para a compreensão de como a exclusão foi se constituindo sob a ótica da representação, que estabelece relação entre a vida, a norma, o corpo, a saúde e o sujeito (CANGUILHEM, 2002).

Deleuze, em muitos de seus trabalhos, denuncia como principais características do modelo de representação: o pensamento e a

identidade. O primeiro se encarregaria de construir uma representação universalizante e atemporal, de caráter abstrato e de propensão a buscar o verdadeiro, por sua vez, veiculado pelo senso comum. O segundo traz da filosofia platônica o elemento principal: a identidade que visa “a reprodução de um modelo de pensamento, mas não de um modelo qualquer, e sim do modelo verdadeiro, idêntico a si próprio” (MAURICIO e MANGUEIRA, p. 294, 2011).

Assim, há uma subjetivação sendo construída do sujeito a partir do que é idêntico, tomando a perfeição como verdade eterna ou atemporal, que ajusta o padrão de ser e existir do homem ocidental, que caracterizaremos de: corpo, ou seja, *topos* (aquilo que tem materialidade). O corpo modelador da filosofia da representação é perfeito e não admite imperfeições (deficiências). A complexidade da questão se evidencia ainda quando resgatamos alguns exemplos de convivência com essa “deficiência” desde tempos mais remotos que concebem a estes corpos diferentes lugares. Conforme observamos em Goldfeld (2002), ao problematizar que a antiguidade, por influência dos sofistas gregos, estabeleceu-se a linguagem como função reguladora e detentora das manifestações de verdade, criando barreiras entre os que não conseguiam se expressar logicamente por meio da fala e suas formas expressivas. Os surdos, por exemplo, circunscrevem-se nessa perspectiva, sendo por meio desta herança sofisticada condicionados à marginalização.

Mazzota (1996) explica que, na Idade Média, a Igreja Católica, enquanto Estado, teve papel fundamental na discriminação e segregação, já que para ela o homem fora criado “a imagem e semelhança de Deus”. Logo, a pessoa com deficiência, de acordo com o moralismo cristão, passou a ser fruto do pecado, portadora de um estigma perigoso (BIANCHETTI, 1995).

Para não ficarmos presos às mesmas discussões historiográficas, elencamos a perspectiva deleuziana que, ao



contrário do pensamento representacional a buscar verdades eternas, toda e qualquer verdade é uma verdade do e no tempo. Logo, circunscrita à transição. Caracterizada como signo, Deleuze (2006) defende que o ato de pensar é a forma através da qual o sujeito interpreta os diferentes tipos de signos que o afetam, inclusive de modo violento, em seu percurso. Longe de tentar definirmos o que é signo<sup>21</sup>, nos importa o contexto sócio-político-econômico que elege a saúde como um de seus dispositivos de segurança e controle, criando no imaginário coletivo, o corpo deficiente como “doente” aprisionando e posicionando estes corpos deficientes como alvos da caridade popular e da assistência social. E a partir do século XVI pesquisas avançam e a medicina passa a investigar possíveis causas das deficiências em suas áreas orgânicas, sensoriais e psíquicas influenciando, assim, questionamentos das concepções teológicas sobre as deficiências até, então, tratadas como castigos divinos. Dessa forma, os primeiros enfoques que comungam para a aceitação desses corpos surgem a partir de uma visão mais utilitarista e de reabilitação, com a tentativa de escolarizar<sup>22</sup> as pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2009), tornando-as cidadãos<sup>23</sup>, surgindo, então, as primeiras escolas especiais.

---

<sup>21</sup> Segundo SAUSSURE (2012) o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces e não une um nome ao objeto ou coisa, mas um conceito (significado) a uma imagem acústica (significante). Ao contrário do que pensamos o signo linguístico não é um conjunto de sons, cujo significado é coisas do mundo. Para FIORIN (2003) a definição de signo dada por Saussure é superficial e substancialista, pois ele trata do signo em si, como união de um significante e um significado. A atividade linguística é uma atividade simbólica, ou seja, as palavras possuem conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, ou seja, signo é toda produção humana dotada de sentido. Para Deleuze, o pensamento não é apenas a reconhecimento entre signo e significado que tem como modelo a identidade na ordem de semelhança. A reconhecimento não passa apenas de reconhecimento, antes o pensamento tem por tarefa suprema a criação de conceitos e valores. O pensamento, portanto, se arrisca em aventuras.

<sup>22</sup> Fazê-las adentrar no jogo.

<sup>23</sup> Termo que identifica e dá direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei a uma pessoa, dentro da sociedade em que vive podendo votar, ser

Ao olharmos o conceito de cidadão no dicionário obtemos como significado: “substantivo masculino. 1. quem habita na cidade. 2. Indivíduo que goza de direitos civis e políticos de um Estado e desempenha os deveres a ele atribuídos.” (LAROUSSE, 2007, p. 261).

Como proposto pela definição nº 2 do dicionário e para um assentamento do que é ser cidadão, abriremos aqui um parêntese para a compreensão deste signo retomando o conceito de governamentalidade por Foucault que, através de uma biopolítica, o Estado passa a conduzir as condutas do indivíduo e suas ações, seja na particularidade ou em sociedade. Para tanto, lança mão de políticas públicas. Para Foucault (2008), o processo de governamentalidade passa por três fases que denomina como: Estado de justiça (período medieval em que a lei era uma territorialidade feudal); Estado administrativo (consolidando-se ao longo dos séculos XV e XVI por coersão e disciplinarização); e a partir do século XVIII caracteriza-se como um Estado de governo (pressupondo uma liberdade de governo a incidir em como conduzir a conduta), ou seja, governar implica em democratização de condução. Para ser um democrata, o indivíduo precisa ser constituído como sujeito de direitos, ou seja, cidadão. “Em uma governamentalidade democrática, somos subjetivados como cidadãos, de modo a sermos governados democraticamente” (GALLO, 2022, p. 29).

Nesse sentido, o cidadão de direito, dentro da perspectiva da filosofia da representação, é aquele que é idêntico estético (corpo) e eticamente (do ponto de vista das atitudes e dos valores). Contudo, no processo da governamentalidade, deparamo-nos com o advento da Revolução Industrial em que se intensificam os

---

votado, ter direitos políticos, à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Fonte: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-ser-Cidadao#:~:text=Ser%20cidad%C3%A3o%20%C3%A9%20ter%20direito,ser%20votado%20C%20ter%20direitos%20pol%C3%ADticos>. Acesso em: 29 mar. 2022.

olhares sobre o corpo deficiente, pois com a inclusão de máquinas nas fábricas aumentam-se as produções e, conseqüentemente, os acidentes de trabalho, gerando nas autoridades a mobilização por criação de leis que garantissem aos trabalhadores direitos e possibilidades de reabilitação através de um sistema de seguro social (ARANHA, 2001).

Embora, com um discurso atravessado pelos acidentes que deformam o modo de ser dos sujeitos, a fim de minimizar os efeitos da vida anômala, deficiente, com o advento da Revolução Francesa, no fim do século XVIII até os dias atuais, foi promulgada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que lançou os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, caracterizando os primeiros discursos sobre inclusão emergente da sociedade fabril. Contudo, é importante lembrar que a transição liberal dos Estados europeus quanto à governamentalização difere da transição do Estado no Brasil, já que até a Independência, no início do século XIX, estávamos sob jurisdição do modelo soberano de justiça do Estado português. A primeira tentativa de considerar a pessoa com deficiência como um cidadão acontece em 1835, por Cornélio Ferreira França, deputado federal, ao apresentar um projeto de lei à Assembleia Legislativa, visando a criação do cargo de professor de primeiras letras aos alunos “surdos-mudos”, porém, logo arquivado (ANACHE, 1994).

Duas décadas depois, a família real traz ao Brasil os primeiros institutos asilares de formação, tais como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), de 1854, e em 1855 o Instituto de Surdos-Mudos, que atualmente é Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Os demais institutos educacionais especiais, do Brasil, surgiram de movimentos de familiares e amigos das pessoas com deficiência e em sua grande maioria de caráter filantrópico, não

comportavam o atendimento da demanda, contribuindo para uma visão privilegiada de alguns poucos (ANDRADE, 2007).

Esse fato colaborou sobremaneira para a manutenção de uma visão assistencialista associada à pessoa com deficiência e de exclusão, destes, dos discursos sobre os direitos da cidadania. Fato este, que faz incidir um olhar piedoso sobre a escola especial e seus sujeitos diminuindo a sua potência e a capacidade das pessoas que nela atuam.

Para Ribeiro (1988), os programas ofertados pelas instituições sofreram um processo de deterioração por depender de uma política que concebia o atendimento às pessoas com deficiência como “favor”, o que abrangia tanto a administração escolar como os professores, já que a Constituição de 1824 não contemplava o atendimento educacional para pessoas com deficiências. “Estes incluíam a instrução elementar e a iniciação técnica e só continuaram pela boa vontade de diretores e professores” (RIBEIRO, 1988, p. 59).

Desde o seu surgimento, no século XVIII até hoje, o lugar da escola especial permanece indefinido e muitas vezes questionável por seu em espaço que se configura como um conjunto de serviços especializados de forma a complementarem a escolarização comum, mesmo apartado e distinto dos demais espaços educacionais (ANDRADE, 2007).

É importante ressaltar que o aparecimento “de instituições de educação especial refletem e refratam a nova ordem social, que instaura mediante o sistema de ‘disciplina para a normalização’ um poder que não é repressivo, mas sim produtivo” (ANDRADE, 2007, p. 39), ou seja, integrativo ao jogo. Poder este associado ao estabelecimento do estatuto científico da medicina e da psiquiatria que, nas palavras de Foucault:

Parece-me enfim que o século XVIII instituiu, com as disciplinas e a normalização, um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, só pode funcionar graças a formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício (FOUCAULT, 2002: 65).

O nascimento das instituições de educação especial como lugar de normalização e segregação trouxe ainda, em sua organização os moldes da escolarização regular, no sentido de modificação de condutas pelo disciplinamento elaborado por processos pedagógicos de classificação, separação por desempenho e por todo aparato embasado nos moldes empresariais, mas com ressalvas de intervenção de anormalidade ou deficiência submetidos a constantes verificações médica, psicológica e pedagógica (ANDRADE, 2007).

A escolarização formal, portanto, consolidou-se na modernidade como uma instituição de potência de reprodução de cidadãos a atuar como poder disciplinar, bastante rígida com dificuldades gritantes para receber, aceitar e trabalhar com a diferença, com o corpo deficiente. Mas para que haja continuidade do governo, segundo a análise de Foucault (2008), surge uma espécie de “governo das diferenças” através de uma compensação e correção, em direção a uma sociedade igualitária e “justa”, que aceita a todos, com a inclusão do diferente, ou seja, do deficiente. Nessa transposição da governamentalidade a demanda de condução das subjetividades passa a incidir uma escolarização de práticas disciplinares voltadas ao empresariamento de si mesmo, cada vez mais constituída por práticas de controle que, segundo Lopes (2011), por meio de mecanismos educadores (intencionalidade), nos conduzem a estar dentro desse jogo mercantil.

Portanto, com a inclusão a fronteira entre a escola especial e a escola comum se dilui, na medida em que a educação especial não comporta mais o plano simbólico de um espaço diferenciado que na sua gênese se transforma em asilos, preenchendo basicamente a

função de formadores de mão de obra barata, retirando os desocupados das ruas e “encaminhando-os para um trabalho manual e tedioso, mal remunerados em troca de um prato de comida e de um crate no maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina” (ANDRADE, 2007 p. 38-39).

Pagni (2022) corrobora ao afirmar que:

[...] as política de inclusão emergem com a configuração do neoliberalismo, distribuindo esse governo pelas diferenças para não somente ajustá-las às normas e à aspiração desses sujeitos a fazerem parte dessa população regulada juridicamente, como também integrá-los a uma racionalidade econômica, ao imperativo do empreendimento de si e a lógica de sua realização no consumo, a que abrange a todos (PAGNI, 2022, p. 35).

Assim, o século XX, nacional e internacionalmente, foi marcado por movimentos que tendem a aceitar os corpos deficientes na sociedade, em condições mínimas de sobrevivência, manifesta em uma reivindicação da diversidade sob a afirmação das diferenças<sup>24</sup> expressas em termos plurais a partir de instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas e de gênero. Contudo, ainda muitas instituições mantinham as pessoas com deficiências em isolamentos, segregadas oferecendo apenas abrigo assistencial, desprezando suas reais potencialidades, sobretudo a singularização de seus *devires*.

McLaren e Giroux (2000) apontam que da década de 1970 em diante, novos movimentos sociais e várias políticas atuais sustentam o incentivo à igualdade de oportunidades para minorias de grupos subjugados que se encontram desprovidos de poder, tais

---

<sup>24</sup> Entendemos como diversidade a identificação do pensamento de representação que normaliza o corpo em uma negação de sua heterotopia, enquanto que a diferença será pensada em si mesma e por si mesma que cria possibilidades outras.

como: mulheres, migrantes, idosos, crianças, afrodescendentes e deficientes.

A primazia da monocultura do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu, heterossexual e cristão como sujeito único do pensamento político universal, passa a ser questionada por movimentos sociais dos direitos civis, feministas, ambientalistas, sem-terra, sem-teto, negros, homossexuais e deficientes que lutam pelo reconhecimento da pluralidade das diferenças.

Procurando “corrigir injustiças” e minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando-se às questões da diversidade cultural, como afirma NEIRA (2015):

Para além da produção de documentos norteadores (BRASIL, 2007a), a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários (BRASIL, 2007b); e o amplo conjunto de iniciativas – quer seja na esfera municipal, estadual ou federal –, gradativamente vem sendo posto em prática (NEIRA, 2015, p. 17).

O entendimento de que as propostas curriculares da Educação contaminadas com o ideário neoliberal não comungam com a função social da escola multicultural contemporânea tem sido crítica da Filosofia da Diferença. “Afirmamos o multiculturalismo e o respeito à diversidade e dormimos em paz com nossa consciência burguesa” (GALLO, 2011, p. 7).

Gallo (2017) nos lembra que, na filosofia política singular de Foucault, a governamentalidade estrutura-se como um mosaico conceitual onde governar é também governar-se. Sendo este, o processo de governamentalização do Estado marcador da modernidade muito mais do que as democracias, sem desvincular um do outro, “o cidadão do Estado democrático é o cidadão

governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados” (GALLO, 2017, p. 1506).

De forma crítica, o autor nos alerta sobre o quanto o discurso “diversidade” adentra nossas políticas na tentativa de apaziguar as diferenças, mascarar a alteridade, pois “lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente do outro (...) diferença implica em multiplicidade, nunca unidade” (GALLO, 2017, p. 1513).

Por isso, a diferença alude o fora, que escapa à normalidade normatizada, enquanto a diversidade implica no dentro, no pertencimento a um grupo que o torna universal, sujeito sujeitado conforme citamos na introdução deste trabalho.





A melhor escola, hoje, é aquela que oferece um cardápio variado de competências e habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (LAPLANE, 2007, p. 10).

### 3. CURRÍCULO: ENTRE POLÍTICAS NORMATIVAS DIVERSAS E A DIFERENÇA

Encontraremos neste capítulo, um breve panorama filosófico sobre o surgimento da educação inclusiva, perspectivada com a educação especial, deflagradas por reformas curriculares no Brasil no que tangem a inserção e a matrícula de estudantes surdocegos neste cenário educacional, a partir da construção documental alinhada ao ano de publicação de cada documento normativo referente a essa comunidade. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 954) a inclusão é um produto do Estado que opera no “controle dos indivíduos”, portanto, procura padronizar e excluir as diferenças.

Para tanto, cabe-nos esclarecer que o currículo, provindo da palavra latina *currere*, refere-se à carreira escolar, portanto, é um guia de regulações que se constitui em uma produção de conteúdos, da qual Sacristán (2008, 2013) compara esses conteúdos como “anglo-saxã<sup>25</sup>”, pois, “toda a mecânica de elaboração do currículo introduz elementos que moldam a cultura escolar (...) cuja pretensão é a reprodução de uma forma de entender a realidade e os processos de produção social aos quais se diz que a escola deve servir” (SACRISTÁN, 2008, p. 125-128).

Nesse sentido, os currículos não deixam de ser abordados como:

[...] espaços de poder, os documentos curriculares funcionam como um sistema de significações em que os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011) e, como fruto de políticas públicas

---

<sup>25</sup> Para saber mais leia o artigo “A influência da cultura anglo-saxônica no pensamento político e constitucional de Oliveira Vianna”, disponível em: [https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/6/2020\\_06\\_0297\\_0322.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/6/2020_06_0297_0322.pdf)

que constituem um movimento institucional na busca de viabilizar um discurso oficial sobre educação, projetam identidades pedagógicas e orientam a produção do conhecimento oficial (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 3).

Conforme observamos no capítulo primeiro, as identidades pedagógicas foram sendo moldadas de acordo com as tendências globalizantes, isto é, pela concentração de riquezas e pelos processos que a acompanham (encolhimento do Estado, por exemplo).

Estando a escola inserida em uma sociedade cuja mais-valia é gerada pelos interesses do mercado especulativo, interessa-nos, sob esse ponto de vista, problematizar como o currículo compreende a temática diferença na tentativa de romper com o apagamento e silenciamento do indivíduo, a partir da manifestação de grupelhos. Guattari (1985) conceitua “grupelhos” como grupo de sujeitos que não se deixa sujeitar, ou seja, que afirmam suas singularidades. Nesse processo, a multiplicidade é convocada e, por ser assim, a dimensão do *devoir* também, uma vez que a associação entre cada singularidade não é colmatada pela cristalização de formas instituídas e representadas na mesma temporalidade.

Desse modo, pensamos que a surdocegueira se situa no bojo dos movimentos sociais de grupelhos que, durante os governos progressistas que antecederam o atual governo de Jair Bolsonaro, contribuiu para “toda uma nova geração a lutar por políticas culturais, reconhecimento e identidade” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 30). Reconhecimento e identidade, contudo, não estão aqui para os mesmos níveis da representatividade imposta. Concernem mais para a afirmação dos coeficientes singulares de cada um, uma vez que na própria surdocegueira as sensações e potencialidades de cada sujeito são diferentes.

No sentido ontológico, grupelho se constitui como grupo menor, valendo-se da ideia de que toda subjetividade é, de certa forma, grupal, uma multiplicidade singular, em movimento, atravessada por acontecimentos. Assim, os “dissidentes”<sup>26</sup> dos grupos minoritários, ou seja, os que pensam na contramão das filosofias de representação permitiram movimentos diversos.

Entretanto, Guattari (1993) nos alerta sobre o perigo de considerar a defesa de uma cultura identitária como uma “corajosa afirmação da vida”, “ao invés de condição de criação de novos agenciamentos sociais - sinais de um processo de singularização que se prepara – pode vir a ser uma finalidade em si mesmo” (GUATTARI, 1993, p. 63).

O autor chama a atenção para o perigo de que:

(...) esses processos de singularização [possam] ser capturados por circunscrições, por relações de força que lhes dão essa figura de identidade – nunca esquecendo que se trata de um conceito de alguma forma profundamente reacionário, mesmo quando manejado por movimentos progressistas (GUATTARI, 1993, p. 71).

Na emergência da inclusão, adentrar no sistema neoliberal, ou seja, nas estratégias de captura de corpos para torná-los viáveis ao consumo e a produção (SANTOS, 2015; PAGNI, 2017), essa composição de si mesmo é nomeada como diversidade que passa a compor os currículos oficiais em um apagamento da diferença, que situaremos como impasse.

Encontramos no dicionário Oxford Languages<sup>27</sup> a definição de impasse: substantivo masculino, sendo “situação aparentemente

---

<sup>26</sup> Dissidentes adjetivo e substantivo de dois gêneros.1. que ou que diverge (de algo); 2. Que ou o que sai de um determinado grupo ou organização. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 24 jun. 2022.

<sup>27</sup> Dicionário Oxford Languages and Google. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: 04. jun. 2022.

sem solução favorável; dificuldade insolúvel; beco sem saída”, sem dúvida alguma, marca impressa e julgo carregado pelas pessoas com deficiência por séculos. Portanto, o impasse proposto nesta dissertação, a partir de sua definição, está expresso no discurso sobre a inclusão escolar que traz em seus documentos normativos – leis, decretos e currículo – a fragilização dos conhecimentos e a ênfase na dimensão moral, ou seja, um estudante obediente que atue conforme a norma social estabelecida e negue a sua singularidade, seu *devoir*.

Carvalho (2015) e Pagni (2017, 2019) nos lembram que, ontologicamente, a deficiência é vista como acidente, sendo estudado e concebido pelas ciências sanitárias. Acidentes estes, de ordem biológica (genética, má formação) ou adquiridos ao longo da vida (físicos, sociais, dentre outros) que patologizam, limitam e incapacitam a pessoa com deficiência. Aos quais a diversidade, na busca por igualar o sujeito que está fora do sistema político neoliberal, fazem-no adentrar ao governo de si mesmo e, para isso, busca artificialmente corrigir ou autocorrigir a sua disfunção, deformidade, incapacidade ou inabilidade como práticas à normalidade normatizada.

Assim, a inclusão da diversidade como prática política de governamentalidade passa a ser entendida:

Como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição das práticas educacionais diluídas na população (LOPES, 2011, p. 107).

Desse modo, a melhor escola inclusiva da contemporaneidade é aquela que nega a diferença e aclama a diversidade a fim de proporcionar, ao cidadão com e sem deficiência, um currículo multifuncional para as exigências de um mercado que busca

competências e habilidades que afloram a competitividade de quem nela se forma.

Este super-cardápio é fomentado claramente na atual política curricular denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em dezembro de 2017, a BNCC corresponde a um aglomerado de receitas cuja pretensão é produzir formas muito específicas de sujeitos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, como será explorado no capítulo quatro.

Portanto, quando as crianças são vistas na BNCC como autônomas, capazes de fazer suas escolhas livremente, empreendedoras, temos parte das estratégias de governamentalidade, baseada em sistemas de *expertise*, da qual Bujes (2002) complementa que este governo é:

[...] um empreendimento nunca alcançado plenamente, nunca finalizado. Ele não é de todo um bem-sucedido, porque são tantas as determinações que se cruzam nesse processo que as tentativas de fazê-lo funcionar são sempre parcialmente frustradas. É por tal razão que as finalidades de governo põe em ação, constantemente, um amplo espectro de mecanismos e de programas que pretendem tanto modelar os eventos em domínios como o trabalho, o mercado, a família, a escola, quanto produzir valores considerados importantes na esfera pública como prosperidade, eficiência, saúde, bem-estar, educação (BUJES, 2002, p. 31).

Vejamos, então, como a inclusão vai inserindo-se ao sistema por meio de legislações sob a temática: diversidade e não diferença.

### **3.1. A Inclusão dos Surdocegos nas Legislações Educacionais**

A história da Educação da pessoa com surdocegueira, no Brasil e no mundo, se caracteriza por tentativas de institucionalizar o atendimento a essas pessoas e a busca por processos de comunicação entre essas pessoas e o mundo (WATANABE, 2017).

Diferentes autores brasileiros, entre eles Maia (2004) e Amaral (2002) debruçam-se a fim de consolidar a história da pessoa surdocega em nosso país. Contudo, os primeiros registros sobre a Educação de uma pessoa com surdocegueira são de Victória Morriseau (1789-1832), e datam o ano de 1700, na França (CAMACHO, 2002).

Maia (2004) cita que em 1800, o escocês James Mitchel, nascido em 1795, recebeu atendimento individualizado nos primeiros anos de vida. Amaral (2002) complementa que, nos estados Unidos, a educação da pessoa com surdocegueira teve início no século XIX, quando Julia Brice que havia ficado surda e cega aos quatro anos e meio de idade, foi colocada em um asilo para pessoas com surdez e deficiência intelectual em Hartford, Connecticut, onde aprendeu a se comunicar por sinais.

Em 1830, o Dr. Samuel Gridley Howe fundou a Escola Perkins para Cegos em Massachusetts, nos Estados Unidos e ao conhecer Laura Bridgman, pessoa com surdocegueira desde os dezoito meses de idade, interessou-se por essas pessoas. O próprio Dr. Howe se incumbiu de ensiná-la por meio do alfabeto manual tátil<sup>28</sup>.

A França foi o primeiro país a instituir a educação para crianças com surdocegueira, em 1860, com a aceitação da surdocega Germanine Cambom em uma escola para meninas surdas em Larnay, perto da cidade de Poitiers (AMARAL, 2002).

---

<sup>28</sup> Consiste em realizar o alfabeto manual (dactilologia) na palma da mão da pessoa com surdocegueira. A realização das letras sobre a palma da mão da pessoa surdocega para que ela perceba através do tato o sinal e o seu significado correspondente, estabelecendo assim a comunicação com as demais pessoas (GODOY, S. A. Convivendo e aprendendo com o surdocegos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Programa de Desenvolvimento Educacional. VI.II. Universidade Estadual de Londrina, 2011). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_edespecial\\_pdp\\_shirley\\_alves\\_godoy.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_edespecial_pdp_shirley_alves_godoy.pdf) . Acesso em: 04 jun. 2022.

A surdocegueira no Brasil passou a receber os primeiros enfoques, em 1953, com a visita da norte-americana, escritora e palestrante Helen Keller que, ficou surdocega ainda pequena, como mencionado na introdução desta pesquisa.

Após esse breve panorama é possível observar que, os primeiros movimentos educacionais à pessoa com surdocegueira surgiram de formas isoladas por causa da própria constituição social vivenciada por períodos apontados como excludentes, segregadores e capacitistas que marcaram a vida das pessoas com deficiência.

O modo como se entende a inclusão hoje, vem sendo gestado e legislado há muito tempo, pois na ótica capitalista “a deficiência também é tornada um produto, já que tudo é comercializado” (AZEVEDO, 2020, p. 41).

Portanto, do Brasil Império ao advento da República, com uma visão assistencialista, os cegos eram os que mais recebiam apoio de Estado. A partir de 1900, os deficientes intelectuais, até então considerados como doentes mentais, devendo ser internados em sanatórios ou forçados a assumir trabalhos braçais, passaram a receber apoio.

Pagni (2017) nos lembra que nos estudos foucaultianos, a segunda metade do século XX testemunhou a emergência do *homo economicus*, assumindo uma reivindicação global que gradativamente foi subjetivando a maneira de viver e de pensar a vida humana. A constituição do “*homo economicus* que não mais se empreende pela troca, mas no investimento e no empreendimento sobre si mesmo” faz emergir a necessidade de capturar a todos (PAGNI, 2017, p. 263).

Sob interesse genético capaz de mapear quais indivíduos limitariam ou incrementariam o sistema econômico, o início do século XX vivencia o esboço da inclusão pela classificação dos



indivíduos, durante a década de 1920. Mas sob a influência de escolas novistas europeus e americanos, tais como Montessori (Itália), Decroly (Bélgica), Dewey (E.U.A.), Claparède (Suíça), dentre outros, o foco do “novo” na educação passou a recair em:

✓ Fundamentar a pedagogia no saber científico (médico e filosófico) numa perspectiva biológica e;

✓ Conhecer a criança apoiado no saber científico da psicologia (HILSDORF, 2005).

A Educação Especial vai assumindo a função de colaborar com o pensamento positivista dos escolanovistas que, aos poucos, promovem a adaptação dos indivíduos à necessidade social, criando diferentes espaços como: as instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, as instituições de abrigo, dentre outras.

Nessa mesma década foram criadas três entidades de apoio à deficiência visual: a União de Cegos do Brasil, 1924 - Rio de Janeiro; o Instituto Padre Chico, 1929 - São Paulo – e, no mesmo ano, o Sodalício da Sacra Família, também no Rio de Janeiro.

O Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, em Canoas - RS, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, ampliou seu atendimento no Estado de Minas Gerais, em 1936 e em 1948 no Rio de Janeiro, ambos influenciados pela educadora Antipoff. No estado de São Paulo o Instituto foi fundado em 1952. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Estado do Rio de Janeiro. Também neste mesmo ano, foi inaugurada a Associação Brasileira de Reabilitação – ABBR (BRASIL, 2008; 2020).

Em 1930, a educadora Helena Antipoff adepta da escola novista, ao lado de Simon e Binet, sugeriu a separação de alunos por sala de aula. Na classe A deveriam se agrupar no 1º ano,

crianças com até 7 anos e nove meses. Os repetentes entrariam em 3 classes sendo: a classe B para alfabetizados, classe C para crianças de inteligência tardia e classes D para crianças com deficiência, que poderíamos chamar de “classes especiais” (DIAS, 2012).

Fundada em 1946, na cidade de São Paulo, a fundação para o Livro do Cego no Brasil é a primeira instituição a apoiar a surdocegueira no Brasil, atualmente denominada Fundação Dorina Novill para Cegos.

Buscando instaurar a igualdade de direitos, em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos decretando, indicando e orientando que todos os homens são iguais perante a Lei. Dias (2012) explica que a política vigente tinha o objetivo de cuidar e ajudar a família a enfrentar a situação vivenciada no pós-guerra.

Em 1957, o “Imperial instituto dos Surdos-Mudos” passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Também, foi instituída a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, pelo Decreto nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957. Essa Campanha (C.E.S.B.) visava, em seu Artigo 2º, a promoção “por todos os meios a seu alcance<sup>29</sup>, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o território Nacional”, que compreendiam como organização, financiamento, iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, sempre tendo como objetivo o seu seguimento moral, cívico e social (BRASIL, 1957; 2020).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases

---

<sup>29</sup> Temos aqui um paradigma, pois ao mesmo tempo em que o decreto cita “por todos os meios a seu alcance”, nessa mesma época, o uso da língua de sinais passa a ser proibido nas salas de aula.

da Educação Nacional, Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro, que aponta o direito aos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No entanto, essa lei não passou de uma conquista apenas legal, pois pela falta de uma ação direta do Estado, a educação desses, continuou no encargo das instituições especializadas, conforme observamos em Coll et. al:

[...] as escolas de educação especial continuam se expandindo. A universalização da oferta educacional nos países desenvolvidos leva a considerar mais positiva a existência de classes ou de escolas específicas para os alunos com deficiência devido ao número de alunos por sala de aula, a existência de edifícios específicos e adaptados aos alunos e a possibilidade de uma atenção educativa mais especializada (COLL et. al., 2010, p. 17).

Em 1962, a Lei nº 4.169, de 4 de dezembro, oficializa as convenções Braille para o uso na escrita e na leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.

Em 1963, funcionou no Instituto Padre Chico, a primeira classe para pessoas com surdocegueira na cidade de São Paulo. Durante um ano e meio, duas alunas, na faixa etária de 10 anos, foram atendidas ali (WATANABE, 2017).

A Portaria nº 75, de 21 de maio de 1964 cria o setor de Educação de Assistência aos Deficientes Audiovisuais, na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, subordinado ao serviço de educação da pessoa com surdez. Este setor inicia o atendimento com duas pessoas adultas com surdocegueira na capital, uma criança de São Caetano do Sul, outra de Santo André e, na modalidade domiciliar, uma moça de Belo Horizonte que faz visitas esporádicas e orientações por correspondência.

A Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais (ERDAV) foi criada, em 1968, como primeira escola no Brasil e na América Latina dedicada ao atendimento das pessoas surdocegas. Porém,

nunca funcionou como instituição residencial por questões administrativas do município e políticas públicas estaduais da época. Segundo Watanabe (2017), após ser fechada várias vezes, foi assumida definitivamente pelo governo municipal da cidade de São Caetano do Sul, São Paulo, em 1977.

A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, altera a LDBN de 1961 que propõe um ensino tecnicista, define o termo de “tratamento especial” para pessoas com deficiências físicas, mentais, os que se encontram com atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em relação à Educação Especial, Kassar (1999) afirma que:

Se em 1971 (com a Lei 5.692/71) o tecnicismo não se apresentava de modo claro para a educação especial, quando apenas é proposto “tratamento especial” aos alunos que necessitam desse serviço, ele tornar-se evidente no Parecer do CFE 848/72, que enfatiza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade (KASSAR, 1999, p. 30- aspas do autor).

O Ministério da Educação (MEC) cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistencialistas e ações isoladas do Estado.

Para tratar da temática de alunos com deficiência não se tinha uma política de acesso universal à Educação, permanecendo a concepção de políticas especiais. Os alunos com superdotação acessam o período regular, porém não é organizado um

atendimento educacional especializado (AEE) que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

O 1º Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual (SEDAV) ocorreu em São Paulo em 1977, com a participação de palestrantes de países como Alemanha, Estados Unidos, Holanda e Inglaterra. Essa ação favoreceu a criação da Escola de Educação Especial Anne Sullivan, em 1983 e mais duas escolas municipais de São Paulo, sendo: ADEFNAV – Associação para Deficientes da Áudio Visão (atualmente denominada Centro de recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual e a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA), ambas criadas por pais e profissionais, em 1991.

Com o objetivo de desenvolver um relacionamento mais participativo dentro do organismo social, a década de 1980 foi marcada por um período de institucionalização chamado de *Mainstreaming*, onde a pessoa com deficiência era inserida no âmbito social comum. Todavia, Dias (2012) argumenta que não houve modificação desses ambientes no que tange às acessibilidades<sup>30</sup>: atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional, no transporte e digital reforçando, assim, o contexto de integração e não inclusão.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESPE), como órgão central de direção superior do MEC pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro.

Em 1988, o artigo 3º inciso IV da Constituição Federal traz como um dos seus objetivos principais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer

---

<sup>30</sup> Para saber mais sobre barreiras de acessibilidades indicamos o site: Instituto Inclusão Brasil. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/tipos-de-acessibilidade/> Acesso em: 13 abr.2022.

outras formas de discriminação”. No Artigo 205º define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O inciso I do Artigo 206º estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208º).

A década de 1990 visa à integração como uma forma específica de escolarizar alunos com alguma deficiência no âmbito da inclusão e, a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 55º, reforça os dispositivos legais já citados ao determinar que: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva, cuja proposta específica, diretrizes com o objetivo de fundamentar a surdocegueira e suas particularidades em seu Artigo 2º.

Em 1990, houve também a extinção da SEESP e a responsabilidade pela Educação Especial passou para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, que criou o Departamento de Educação Supletiva e especializada por meio do Decreto nº 99.678, de 8 de novembro.

A educação especial volta a ser representada por uma secretaria específica em 1992, denominada como Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Em 1994 foi instituída a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE) pela SEESP/MEC, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso de alunos com

deficiência em classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2007).

E neste mesmo ano, o Instituto Benjamin Constant inicia o seu primeiro serviço de reabilitação para pessoas com surdocegueira adquirida.

Em 25 de novembro de 1995 foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei nº 9.131. Sendo um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação e tem como finalidade colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

A nova LDBN nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 59º preconiza que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Artigo 24º, inciso V) e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 2008, p. 24, 37 e 59-aspas dos proponentes do documento).

Para Coll et. al (2010) a proposta do movimento das escolas inclusivas impulsiona uma mudança profunda nas escolas, permitindo que todos os estudantes, sem discriminação, tenham

não só acesso a elas como também uma resposta educativa adequada às suas possibilidades.

Segundo dados da SEESP/ MEC (2007), em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e as modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, no Artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu Artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à



formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Em 1999, foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956 de 8, de outubro de 2001, a Convenção da Guatemala. Esse documento afirma que:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Pagni (2017, p. 265) alerta que “é nesse contexto global que as práticas ditas inclusivas passam a gerir o sistema educacional no âmbito da ação de políticas públicas, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais” que empreenderam uma lógica identitária capturada pela subjetivação de uma economia do capital humano. Tal captura procura valorizar a diversidade “naquilo que pode favorecer as inovações, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, favorecer o mercado de trabalho” (PAGNI, 2017, p. 265).

Ainda, segundo o autor, a escola é um lugar privilegiado que avalia, em escala, o desenvolvimento de capacidades, o treinamento de habilidade e a aquisição de informações necessária para o acúmulo de capital humano destinado à ação eficiente nos níveis superiores de ensino, ao consumo informado e à qualificação profissional.

Dessa maneira, nos discursos sobre inclusão, “ocorre uma espécie de preparo ambiental, realizada em virtude das intervenções familiares e escolares, para que suas capacidades e potencialidades frutifiquem, tal como em todo capital humano do neoliberalismo” (PAGNI, 2017, p. 266).

### **3.2. As Políticas Curriculares Inclusivas do Século XXI**

É na tessitura do tecido social e de seus jogos de poder que, historicamente, esses indivíduos vivenciam a negatividade no que se refere a seu ser nesse mundo, em função da explicação de seus déficits e, sobretudo, de uma significação alheia do acontecimento da surdez/ *surdocegueira*, anteriormente ignorada por eles. (PAGNI e MARTINS, 2019, p. 11- acréscimos meus).

Cada vez mais exigente, a economia busca capital humano que invista sobre si mesmo em aprimoramento ou qualificação ao longo da vida, assim adentramos ao século XXI cada vez mais individualistas, amantes de si mesmos, sob a falácia da tolerância *com* e *na* inclusão da diversidade.

A escola assume cada vez mais o aprimoramento “do capital humano para que possa ser cultivado e utilizado pelo maior tempo possível” (PAGNI, 2017, p. 68).

Trata-se, portanto, de aprimorar e conservar o capital humano, de formá-lo cercado de cuidados psicológicos, pedagógicos e médicos para que desempenhe efetivamente uma função econômica, fazendo com que aquele adentre as análises para o bom funcionamento desta, mas sem deixar que se estratifique a mobilidade do indivíduo no que se refere ao empreendimento de si mesmo (PAGNI, 2017, p. 68).

Na perspectiva de uma Educação Inclusiva que prepare trabalhadores capacitados para a resolução de problemas, flexíveis e autogovernados, a história da Educação Especial depara-se com os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes considerados

deficientes e, portanto estabelece legislações que reconheçam a sistêmica desses processos.

Com o intuito de fomentar pesquisas acadêmicas dando visibilidade a essa temática, até então escassa na literatura brasileira, em parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie e com o apoio da Fundação Hilton Perkins, a Fundação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, fundada em maio de 1997, criou o primeiro Curso Lato Sensu, em 2000 e que se estendeu até 2007, intitulado: Formação de Educadores para Pessoas Portadoras de Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências.

Como citamos, na epígrafe deste subcapítulo, a tessitura social nega a existência da pessoa com surdocegueira sob a sombra da surdez e da cegueira e, posteriormente, capturada como deficiência múltipla sensorial provocando, assim, movimentos de significação de condução de conduta à existência destes. Um dos fatores dessa invisibilidade é apontado por Farias (2015) como:

[...] diagnóstico da surdocegueira que a inda é pouco frequente e dificulta a identificação; a surdocegueira ainda ser classificada como deficiência múltipla ocasionando avaliações arbitrárias e inadequadas; o desconhecimento dos profissionais da educação e saúde sobre a surdocegueira; além de muitas instituições particulares inclusive escolas especializadas voltadas para as atividades educacionais de alunos com surdocegueira não participarem do senso escolar deixando uma parcela da população fora das estatísticas (FARIAS, 2015, p. 48).

Masini (2011) corrobora ao afirmar que:

Pode-se assegurar, sem erro, que as pesquisas sobre deficiências múltiplas tiveram início, no Brasil, no limiar do século XXI, quando da publicação pelo MEC do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla Vol. 1.

Fascículos I” pela Secretaria de Educação Especial, em 2000. Pesquisas sobre Surdocegueira e Deficiências Sensoriais Múltiplas têm sido realizadas em universidades em Dissertações de Mestrado e constituem ainda um número bastante reduzido (MASINI, 2011, p. 64).

Esta afirmação também pode ser percebida em uma pesquisa realizada por Araóz e Costa (2008). As autoras realizaram um levantamento onde coletaram os dados no período de 1999 a 2006 e constataram uma lacuna de produções entre os anos de 1999 a 2003, fenômenos que indicaram dificuldade da modalidade da surdocegueira para se constituir tema de pesquisa.

Abriremos aqui um parêntese para uma definição com vistas à compreensão e distinção entre deficiência múltipla, deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, embora reservamos o quarto capítulo para detalhamento deste último. De acordo com a coletânea intitulada “Saberes e Práticas da Inclusão”, organizada por Francisca Roseneide Furtado do Monte e Idê Borges dos Santos, produzido pelo MEC, elaborada em 2002 e publicada em 2006, o termo deficiência múltipla:

Tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006a, p. 11).

Já o volume sobre Múltipla Deficiência Sensorial e Surdocegueira (BRASIL, 2006a, p. 11), define a múltipla deficiência Sensorial, partindo de Perreault que conceitua como:

Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras

condições de comportamento e comprometimentos, sejam elas na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor).

O documento também destaca a surdocegueira definida por McInnes e Treffy:

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais. (BRASIL, 2006a, p. 11-12).

Essas definições são relevantes, na perspectiva da dissertação, para entendermos o corpo heterotópico surdocego a potencializar subjetivações outras, capazes de também assumir o *devoir-surdocego* como singularidade na criação de outros *devires* no e do espaço pedagógico.

Por ora, vale ressaltar que, como marco político, temos o reconhecimento da Língua de Sinais, de 04 de abril de 2002, por meio da promulgação da Lei nº 10.436, que entende a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. E do Braille, pela Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, a saber:

[...] diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Tais publicações começam a acentuar a visibilidade ao campo da surdocegueira, já que há surdocegos usuários da Libras tátil e/ou Libras em campo reduzido e Braille simultânea ou distintamente. Contudo, a pessoa com surdocegueira passa a ser mencionada, com a publicação, por meio do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial a partir do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla, vol. I. Fascículos I”, em 2000 que, culminou em pesquisas voltadas a Surdocegueira e Deficiências Sensoriais Múltiplas em universidades, como já citamos.

Com o intuito de informar a população sobre uma das causas da surdocegueira, o Ministério da Saúde, em conjunto com a Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais (ABRAPASCEM), realizou uma campanha publicitária em forma de curta metragem, divulgando as consequências da rubéola durante a gestação. O filme foi veiculado nas regiões Sul, Centro Oeste, Norte e Nordeste, de acordo com MAIA (2004).

Com a intervenção do Grupo Brasil, em 2002, o Ministério da Educação e a Secretaria Nacional de Educação Especial – SEEP – iniciam a elaboração das Adaptações dos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs.

Visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, em 2003, o MEC cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho. O Ministério Público Federal, em 2004, divulga o

documento o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Artigo 6º deste Decreto compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato explícito na alínea III:

Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestada por intérpretes ou capacitadas em Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (GARCIA, 2008 apud LEME, 2015, p. 35).

O Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, de abril de 2002 prevê a inclusão de uma disciplina de Libras em todos os cursos de licenciaturas no Brasil, que visam instrumentalizar professores a cerca dessa modalidade de comunicação e, proporcionar uma melhora do reconhecimento e relacionamento professor-ouvinte e estudante-surdo.

Com o reconhecimento oficial da Libras, a Lei assegura ao surdo e ao surdocego a presença de intérpretes e guia-intérpretes em espaços formais e instituições em geral e tornará obrigatório os requisitos de acessibilidade à comunicação previstos pelo Decreto

nº 5.626, de dezembro de 2005, nas Instituições Federais e Privadas de Ensino Superior.

Também em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Em 2006, o Ministério da Educação, publica a “Coleção Saberes e Práticas da Inclusão: Educação Infantil”. Organizados em oito fascículos, o volume cinco traz temas específicos sobre o atendimento educacional à criança com Surdocegueira /Deficiência Múltipla: dificuldades de comunicação e sinalização. O fascículo serve como um guia, cuja finalidade é esclarecer o papel da escola e dos profissionais que irão receber a criança surdocega, a fim de, viabilizar o processo de inclusão destas.

Neste mesmo ano, a prefeitura do Município de São Paulo institui o Dia Municipal do Deficiente Surdocego pela Lei nº 14.189 de 17 de Julho de 2006<sup>31</sup>.

Aprovada pela ONU, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, o Artigo 24º estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14189-de-17-de-julho-de-2006/detalhe>. Acesso em: 24 set.2022.



**a)** As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

**b)** As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Também em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Neste mesmo ano, inicia-se o primeiro curso de Graduação em Letras/Libras, Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E a mesma universidade é responsável pelo primeiro Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/ Língua Portuguesa - PROLIBRAS.

E, em parceria com a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA) e o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, a extinta SECADI, dá Formação de Multiplicadores em Surdocegueira para subsidiar o atendimento às pessoas com surdocegueira em âmbito nacional. Participam deste curso a região Nordeste cinco regiões brasileiras. Esta formação estendeu-se para outras regiões nacionais nos anos se 2007 e 2008.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Ainda segundo a SEESP/ MEC (2007, p. 9), o documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas são reafirmados a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que apresenta como a proposta de um currículo comum para todos, feito de modo a buscar o atendimento às necessidades e às diversidades de cada estudante, de forma igual mesmo feita na coletividade da escola. O documento não cita diretamente o estudante com surdocegueira, faz menção ao profissional guia-intérprete que atua diretamente com estes estudantes.

Também neste mesmo ano, resultante do movimento unificado de cegos, foi fundada a Organização Nacional de Cegos

do Brasil – ONCB e a Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais. A primeira é uma organização voltada para a defesa de direitos de pessoas cegas e com baixa visão; e a segunda tem por objetivo gerir o Futebol de Cegos, Goalball e Judô Paralímpico, modalidades paralímpicas, e o Futebol B2/B3 e Powerlifting, modalidades não paralímpicas.

O Decreto nº 6.571, de 2008 do Ministério da Educação criou o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, o Decreto nº 7.611 de 2011, determinou novas diretrizes para esse atendimento.

A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em 8 de abril de 2008, institui o “Dia Estadual do Deficiente Surdocego”, projeto de Lei nº 142, de 2006 do Deputado Carlos Neder, do Partido dos Trabalhadores<sup>32</sup>.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. O documento descreve, em seu Artigo 1º que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Com o objetivo de aprimorar o atendimento às pessoas com surdocegueira, em 2010, o MEC publica o fascículo “A Educação

---

<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1792950#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Dia%20Nacional%20da%20Pessoa%20com%20Surdocegueira,no%20dia%2012%20de%20novembro.&text=Art.,-2%C2%BA%20As%20comemora%C3%A7%C3%B5es](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1792950#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Dia%20Nacional%20da%20Pessoa%20com%20Surdocegueira,no%20dia%2012%20de%20novembro.&text=Art.,-2%C2%BA%20As%20comemora%C3%A7%C3%B5es). Acesso em 24 set.2022.

Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Surdocegueira e Deficiência Múltipla”. Tal fascículo propõe a apresentar algumas ideias, práticas e vivências pedagógicas que contribuirão para a inclusão de pessoas com deficiências múltiplas e outras com surdocegueira na escola comum e no AEE, objetivando desenvolver suas potencialidades.

A Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Interpretador da Libras e faz referência a pessoa com surdocegueira em seu Artigo 6º, quando da comunicação destes com ouvintes e vice-versa.

Com a palavra Inclusão sendo acrescentada na estrutura organizacional do MEC em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade recebe também a terminologia Inclusão passando de SECAD para SECADI/MEC pelo Decreto nº 7.480, de 15 de maio.

E, em 2015 a Lei nº 13.146, de 6 de julho institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O Artigo 28º, no § 2º, faz menção à formação do profissional guia-intérprete.

Em 2016 foi fundado o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência (CRPD), resultado da união de sete organizações nacionais<sup>33</sup>, de todos os segmentos

---

<sup>33</sup> Organizações integrantes: Associação Brasileira de Autismo – Abra; Associação dos Familiares, Amigos e Portadores de Doenças Graves – AFAG; Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB; Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais – CBDV; Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência – FCD/BR; Federação Nacional das Apaes – FENAPAES; Federação Nacional Pestalozzi – FENAPESTALOZZI; Federação Nacional de Integração dos Surdos – FENEIS; Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB e a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos do Brasil – ONEDEF.

representativos das pessoas com deficiência, de assessoramento e defesa de direitos em âmbito nacional e todas as políticas envolvidas.

Com o intuito de reafirmar a inclusão da diversidade, em 20, de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Ministro da Educação Mendonça Filho; e, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Em 2019, como citamos no capítulo 1, a SECADI foi extinta cedendo lugar para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP. Composta pela Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoa com Deficiência; pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras prescritas pelo decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, das quais as competências foram redefinidas pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro do mesmo ano.

Com o objetivo de estimular ações educativas de prevenção à rubéola; promover debates sobre políticas públicas e apoiar familiares e as pessoas com surdocegueira, ainda em análise pelo Senado Federal, a Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados aprovou, em 7 de novembro de 2019, o projeto de Lei nº 2260/2019 que institui o “Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira”, a ser comemorado no dia 12 de novembro de cada ano. A data proposta faz referência ao início do I Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Áudio Visual – SEDAV.

Em 2020, a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência passa a ser denominada Diretoria de Educação Especial (DEE) pelo decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

Ainda em 2020 o Decreto 10.502, de 30 de setembro, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida que, como já citamos, foi suspensa sua aprovação em dezembro do mesmo ano.

Considerando a escassez de cursos de formação na área da surdocegueira e da deficiência múltipla sensorial, com o intuito de atender o proposto pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, do Ministério da Educação SEMESP, em 2021, foi realizado o Curso de aperfeiçoamento para professores da educação: Conhecendo a Surdocegueira e a Deficiência Múltipla Sensorial Caminhos para aprendizagem e inclusão. O curso foi ministrado em parceria com o Instituto Federal da Bahia (IFBA) Campus Barreiras, ofertadas 1.000 vagas em todo o território nacional.

Apesar de notável crescimento em suas diversas áreas nos últimos anos, a escolarização de pessoas com deficiência e a inclusão destas, em todos os âmbitos sociais, ainda é mal interpretada e questionada pelos órgãos que a defendem, pois constitui em uma tarefa difícil e interminável de governamentalidade estatal, conforme defende Pagni e Martins (2019):

No liberalismo político essas vidas são expostas a, com a maior intervenção estatal, dispositivos de segurança, que vão sendo criados para que essas vidas se integrem às formas de governamentalidade e às suas artes de governo distribuídas pelo Estado, disciplinando seus corpos e regulando suas existências no âmbito de um corpo social, denominado de população (PAGNI e MARTINS, 2019, p. 4).

Tais políticas educacionais implementadas seguem o padrão inicial de “garantir aqueles que uma vez excluídos da governamentalidade estatal adentrem a esfera pública ou a vida política e, especialmente, ao jogo concorrencial do mercado” (PAGNI e MARTINS, 2019, p. 4).

Assim, cada vez mais a Educação Especial, ocupada com a acessibilidade, promove a produção de mecanismos de inserção de corpos deficientes em espaços comuns e não com o *ethos*, isto é, com a potência da deficiência que constitui em mudança de espaço, da percepção de tempo, das relações, de *devires*.

Pagni e Martins (2019) debruçam-se em explicar o *ethos* a partir do conceito de *conatus*, defendido por Malabou (2014), sendo este de duas variações. A primeira diz respeito ao poder do afeto que potencializado da ação positiva ou negativa faz variar em maior ou menor padecimento. Enquanto a segunda implica numa plasticidade estrutural que resulta em mudança de identidade.

Mudança esta, que acarreta o “conformismo em função de uma sobrevivência que não é a da espécie, mas de um indivíduo construído sob a inscrição da pulsão de morte em uma esfera mais ampla de um corpo social” (PAGNI e MARTINS, 2019, p. 10).

Delineado politicamente, este corpo social esvazia-se de si mesmo sob a promessa de existência segura onde a diferença surdocega e sua particularidade sujeitam-se a uma plasticidade cada vez mais difundida *no e pelo* processo de escolarização cuja dominação é subjetivamente destrutiva e construídora de modos de existência que, aos poucos, inibem ou até destroem o *ethos* numa imposição de condutas do biopoder, conforme observamos até aqui.

Todavia, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva opera com forças que oscilam a constituição do movimento macrossocial da escola inclusiva. Forças essas que ao mesmo tempo em que incluem/ excluem (programas, métodos de avaliação, políticas públicas, dentre outros), instauram processos de subjetivação singulares aumentando a potência de criação e de resistências incorporadas pelo cruzamento impar com o corpo heterotópico.

### 3.3. Impasse nas Políticas Inclusivas

As palavras de ordem da pedagogia atual, centrada na teoria do capital humano, são: inclusão da diversidade e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2020) constituída por um currículo performático, denominado Base Nacional Comum Curricular, para formar “essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda” e, são necessários, segundo Foucault (2008), “investimentos educacionais”.

Os investimentos educacionais para a Educação Especial no Brasil, portanto, passam a ser pensados a partir da formação de professores e, em 1972, se dá com habilitação específica em Pedagogia por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69. Parecer, este, relacionado à Reforma Universitária que, com a Lei nº 5.540/68, “buscava atender as demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava recompensa” (MICHELS, 2017, p. 22).

Dessa maneira, a lógica que amparava a formação do trabalhador em geral, foi também indicada para a formação do professor, sob uma nova organização com habilitações específicas, das quais Silva (1982) argumenta que:

[...] os cursos de Pedagogia acabam por formar especialistas desinteressados pelo processo pedagógico como um todo. Eles são na maior parte das vezes técnicos com uma visão distorcida e parcelada da escola e revelam-se incapazes de enfrentar (até mesmo de entender) os problemas mais significativos da clientela com a qual trabalham (SILVA, 1982, p. 5).

Assim, até então compreendida como formação de nível médio, os anos de 1960 e início dos anos de 1970, a formação dos professores foi elevada ao nível superior, tomando como princípio a formação de professores especialistas. Formação esta “associada



à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação” (MICHELS, 2017, p. 26).

Os cursos de Pedagogia com habilitação específica em Educação Especial propunham quatro áreas específicas, sendo:

1. Deficiência da Audiocomunicação ou Deficiência Auditiva
2. Deficiência Física
3. Deficiência Mental e
4. Deficiência Visual

Michels (2017) problematiza que o currículo proposto para o ensino da Educação Especial nos cursos de Pedagogia era dúvida. Dividido em parte *comum* e *diversificado*, o primeiro teria como base a formação docente “o ser professor”; enquanto o segundo, sua centralidade focava na Psicologia e Biologia, ou seja, clínica-patológica que secundarizavam a área pedagógica, o que ainda observamos na atual formação de professores.

A presença marcante do modelo médico/biológico na formação dos professores colaborou para a exclusão, no ensino regular, de muitos estudantes com deficiência “que tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender” (MICHELS, 2017, p. 36).

Não se trata de aprender por aprender, mas, aprender para a prática social de empregabilidade do mercado que tradicionalmente as pessoas com deficiências eram consideradas inaptas.

As novas exigências para a formação de professores para a Educação Especial centravam-se com a possibilidade de inserção dos estudantes considerados deficientes na rede regular de ensino,

a partir da década de 1980. Sob influência de discussões internacionais a inclusão passou a ser chave de debates nacionais.

“Porém, a relação inclusão/exclusão não é assunto específico da Educação Especial. É sabido que o ensino regular tem, sistematicamente, excluído *da* e *na* escola não somente os alunos considerados deficientes, mas, também, boa parte da população em idade escolar” (MICHELS, 2017, p. 44) e a LDBEN nº 9394/96, em seu Artigo 62º declara que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A aprovação da LDNEN não modifica a ambiguidade quanto ao nível de formação docente: em nível médio ou nível superior e o Decreto 3.276/99, em seu Artigo 3º atribui aos Cursos Normais Superiores, dos Institutos Superiores de Educação, a exclusividade da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o Decreto 3.554/2000 e, posteriormente o Parecer CNE 133/2001, reafirma-se a dualidade de formação desses professores, ao incluírem o termo “preferencialmente” em substituição ao “exclusivamente” para indicar que a formação poderia ocorrer em cursos normais ou superiores e nas universidades.

Na Resolução CNE 02/2001, os professores que trabalham com alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” passam a ser de dois tipos distintos: os capacitados e os especializados. Os modelos de professores anunciados neste documento estão definidos, mais precisamente, nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 18º (BRASIL, 2001):

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; A formação de professores de Educação Especial no Brasil 49 III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A formação de professores capacitados, tanto em nível médio quanto superior, faz necessária a busca pelo especialista, o que determina as competências que cada tipo de professor deve ter

reforçando, assim, a divisão do trabalho dentro da escola, evidenciado, sobremaneira, pelas políticas de inclusão.

Desse modo, há um investimento na formação de professores a partir da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Estas definem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), lançadas em 2006, pelo MEC, trazem mudanças importantes para a formação de professores no Brasil, particularmente, para a formação de professores da educação especial.

Evangelista (2010) endossa a análise de que a formação do professor é estratégia para a consolidação do projeto do capital e, portanto, as políticas educacionais propõem uma universalização do ensino com a massificação dos conhecimentos que sirvam ao mercado de trabalho.

Os sujeitos da Educação Especial são vinculados às salas de AEE, salas de recurso, salas especiais em escolas regulares “com oficinas abrigadas nas instituições especializadas com vistas a formar trabalhadores para os cargos simples, como: empacotador, lixador de madeira etc.” (VAZ e MICHELS, 2017, p. 64).

A escola passa então à integração de grupos sujeitados com a incumbência de educar ‘a todos’, pois, como alertava Gallagher<sup>34</sup>, era mais barato educar os sujeitos com deficiência para que eles, na

---

<sup>34</sup> James J. Gallagher, idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), diretor do Centro de Departamento da Criança Frank Porter Graham da Universidade Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C.

medida do possível, pudessem se sustentar ao invés de terem de ser sustentados por toda vida.

Aproximando-nos dos dias atuais, a Inclusão da Diversidade é pensada e proposta como contribuição essencial para a transformação da sociedade, sendo a escola, um espaço de resgate dos excluídos – todos na escola – porém, não com a garantia de escolarização para todos os sujeitos, sobretudo a partir de suas singularidades.

Retomando o pensamento foucaultiano, observamos que o projeto do governo de si e do outro também passa pela formação dos professores, que vão reproduzir subjetivamente em seus estudantes uma busca interminável de aprimoramento profissional. Deflagra-se uma espécie de maratona concorrencial por meritocracia, pois, quanto maior o nível de escolarização maior o salário, maior o consumo, ao menos no que se crê.

Temos, aos poucos, a normalização da pessoa com deficiência nos discursos de formação de professores que, a partir das Resoluções CNB/ CEB nº 1 e 2 (2001), das DCNP (2006) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), compreendem a formação do professor a uma reconversão à concepção médico-pedagógica e psicopedagógica (VAZ E MICHELS, 2017).

Percebemos, em larga escala, o crescimento de ofertas de cursos de especialização de ordem patológicas, o que corrobora para o projeto educacional voltado à demanda da governamentalidade do capital neoliberal. As atuais ofertas de Cursos de Formação a Distância aceleram a formação para a prática e esvaziam a formação teórica, o que Shiroma (2003) chama de “processo de desintelectualização” desse profissional.

Todo o arrazoado caminha para apresentar a “pesquisa da prática” como elemento essencial na formação dos professores sobrevalorizando

o conhecimento experimental designado como conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é construído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional (SHIROMA, 2003, p. 5 – aspas do autor).

Nessa perspectiva, o esforço teórico em conhecer cede lugar ao saber fazer; a compreensão não cabe na indagação do cotidiano escolar; ao professor cabe fazer... (VAZ e MICHELS, 2017, p.81).

Em síntese, a lógica de formação do professor, com menor custo, baseia-se na eficiência da ação educativa, não na do ensino, mas na condução das condutas por resolução de conflitos, mediação e instrumentalização do protagonismo do estudante com ou sem deficiência, sobretudo, enfatizando-se as competências e habilidades para uma aprendizagem ao longo da vida.

Tendo exposto as condições de uma escolarização maior sob um aparente impasse, cabe voltarmos a Deleuze e Guatarri para explorarmos, dentro deste cenário, a Diferença atuante na diferença. Por sua vez, esta não aceita ser diversa, contudo, afirma a própria diferença e as singularidades, e, por isso, cria linhas de fuga nas políticas majoritárias da educação neoliberal.

### **3.4. Educação Menor**

O conceito de educação menor é pensado a partir de um deslocamento do conceito de literatura menor deleuze-guattariano. Gallo (2002, p. 172) nos ajuda a entender por literatura menor a ação de “subverter uma língua, fazer que ela seja o veículo de desagregação dela própria”. Sabendo que, toda língua está ligada a uma cultura, porém esta língua não é a língua oficial. Assim, “quando uma minoria se utiliza de uma língua dita maior, para se fazer expressar nos seus desejos, aí se encontra uma literatura menor” (PACHECO, 2020, p. 8).

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo (DELEUZE, 1992, p. 214)

Deleuze e Guattari (1977), por meio de uma análise do grupelho e da literatura menor, provocam um novo olhar não sobre a literatura em si, mas sobre a educação que nos permite experimentar também uma educação menor, atravessados pelos lugares da singularidade.

Para os autores, a literatura menor possui três características: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Até o momento, apresentamos e discutimos sobre a territorialização da educação da pessoa com deficiência e percebemos o quanto essa educação tem se tornado maior, defendida pelas políticas majoritárias de inclusão à diversidade.

Conforme observamos, o modelo maior da educação é um modelo de subjetivação e de controle dos estudantes e professores, além de gestores, familiares e todos os que compõem a escola direta e indiretamente, que cria e constrói identidades normatizadas e limita as diferenças. De igual modo, a educação maior prioriza alguns saberes em detrimento de outros, ao definir como essenciais conteúdos específicos para servir aos interesses do mercado e a eficiência da sujeição normativa (TORRES-SANTOMÈ, 2013).

A educação maior homogeneiza a forma de aprender. Mas, Deleuze (2006, p. 237) afirmou que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”, e é neste sentido que propomos desterritorializar os princípios, as normas da educação maior,

gerando possibilidades de aprendizado singulares e de resistência, como defende Gallo:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; [...] Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Todavia, vivenciamos um período de reterritorialização de reafirmação da educação maior com a BNCC, “um currículo maior, expresso em termos de uma macropolítica idealizada por burocratas e sustentada por uma perspectiva empresarial” (FERRAÇO, 2017, p. 534).

Um currículo pensado para refletir uma imagem do mundo globalizado, pressupondo uma unidade artificial e que exclui a multiplicidade sob o discurso da diferença na perspectiva da diversidade.

Os currículos, ao equiparar os estudantes, desconsiderando suas singularidades, vislumbram um processo de homogeneização, não só dos alunos, mas de toda a escola, das pessoas envolvidas neste processo e dos mecanismos utilizados, como as avaliações. Suprime ainda a liberdade do professor, desrespeitando a complexidade do ambiente escolar, da realidade que o envolve e da própria contrariedade da condição humana que não pode ser comum, mas que é sempre paradoxal e criativa (PACHECO, 2020, p. 54).

A própria proposta de uma base comum acaba com a diferença, pois imprime marcas de subjetivação que fazem do



currículo um “dispositivo de produção de identidades, de construção do comum, de imposição de uma forma única de ler o mundo (...) em certo modo arbitrário que busca constituir um modo totalizante de pensamento” (PACHECO, p. 53).

Reforça-se tal compreensão na fala transcrita abaixo do presidente da república, a saber:

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina. A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta (BOLSONARO, 2019).

Observamos, portanto, um eco à abordagem tecnicista da educação na BNCC e no Currículo Paulista, que se ocupam meramente com conhecimentos que possam servir ao exercício profissional, desrespeitando a complexidade do ambiente escolar, a realidade que a envolve e a própria contrariedade da condição humana e que não aceita ser comum por ser singular.

Dessa maneira, entendemos toda educação como um ato político, e, neste sentido, a educação menor caminha de forma mais evidente, pois desterritorializa a educação maior que objetiva construir “indivíduos em série” (GALLO, 2002, p. 174). A educação menor é um ato de resistência e militância contra os principais modelos educacionais voltados ao saber fazer pelo fazer, a fim de suprir o ideário do dispositivo de controle, no caso o Estado.

A educação menor preocupa-se com o saber fazer de forma que promova a multiplicidade, ou seja, uma educação para as diferenças que não universaliza o sujeito da espécie, mas define-o em suas peculiaridades ligadas ao sexo, etnia, origem e crenças.

“Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los.” (MANTOAN, 2006, p. 17).

A função da educação menor é, portanto, criar linhas de fuga contra a imensa máquina de subjetivação alienante pautada na individualização da meritocracia excludente, vigentes em um currículo performático que busca ensinar tudo a todos<sup>35</sup> do mesmo jeito. Linhas de fuga estas potencializadas pelo *devoir-surdocego* que não se deixa capturar.

---

<sup>35</sup> O ideal da escola para todos já era defendido por Comenius na Didática Magna e reconfigurado na escola contemporânea através da inclusão da diversidade que perpassa do processo de educação do conhecimento científico para educação de qualidade. Qualidade esta não no sentido do que de fato seja relevante para a construção cultural e social do sujeito e, sim, no que tange a sua **utilidade** para a sociedade. Autores como Lunardi (2004) e Libâneo (2016) questionam o papel da escola pública brasileira atual, com apontamentos sérios cujo alunado é sempre composto por pessoas que vivem em situações de sérios problemas sociais e de pobreza. Embora se tenha garantido o acesso físico de todos, ou pelo menos da maioria, a escolarização ainda é excludente em sua forma de organização e administração, práticas pedagógicas, avaliação e formação de professores. Por ser conduzida de forma superficial e aligeirada para responder as demandas do mercado de trabalho, as necessidades básicas para a aprendizagem acabam não sendo contempladas, por isso, importa colocarmo-nos como resistência a educação maior, de forma cautelosa para não sermos engolidos por ela na propensão de uma educação menor. É plausível salientar que consideramos, sim, importante o papel que a escolarização tem quanto à educação para a constituição da cidadania e o desenvolvimento da sociedade e sua cultura (SACRISTÀN, 1996), todavia não compactuamos dos discursos que transferem a responsabilidade do Estado por omissão ou mau gerenciamento que trazem implicações severas no processo de escolarização enquanto projeto atual. Projeto este que, como afirma ROCHA (2018, p. 22), serve “apenas para que índices e números demonstrem o alcance de metas, sem necessariamente promover qualidade e boas condições de inclusão nos ambientes escolares”.



#### **4. METODOLOGIA: pensar a deflagração do devir-surdocego**

A partir de um estudo documental, que envolveu levantamento bibliográfico (livros, teses e dissertações) e revisão sistematizada de documentos oficiais do governo federal, estadual e municipal publicados nos sites dos respectivos órgãos indicados neste estudo, marcados pelo período do processo de escolarização a partir do século XIX até os dias atuais, busquei mapear orientações técnicas e normalizações referentes a educação da pessoa com surdocegueira. Intersectadas por minhas experiências docentes, enquanto guia-intérprete, de imediato, prevalecem-se, como assinalado, abordagens que são estranhas às problematizações deflagradas pela noção de *devir-surdocego*. Esta, até mesmo se contrapõe a elas. O mapeamento foi importante para identificar o quanto a inclusão da pessoa com surdocegueira adentra ao sistema neoliberal a partir das políticas educacionais, na tentativa de capturar todos os excluídos.

No entanto, o objetivo do mapeamento não foi a discussão de cada um dos trabalhos encontrados, mas (re)conhecer, dentro dos campos de pesquisas movimentos surdocegos, ênfases distintas identificadas como Estudos de Surdos e/ou Cegos numa perspectiva da Inclusão Escolar. Bem como, identificar quando o Surdocego passa a ser assistido jurídico, e também do ponto de vista ético.

Para isso, foi necessário um percurso histórico, mesmo que de forma panorâmica, observando como a inclusão escolarizada vem capturando as pessoas com deficiência que, outrora, foram marcadas pela prática de segregação e exclusão social na qual, possuir uma deficiência, designavam condutas sociais de medicalização, a fim de reconstruir o sujeito a partir de padrões

sociais da normalidade, implicado por uma subjetivação da filosofia da representação. “Consequentemente, resultando no subdesenvolvimento do sujeito, calcado em práticas excludentes de um sistema educacional que compreende a deficiência a partir da anormalidade”, e não da diferença (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Trabalhamos este panorama no capítulo I, do qual descrevemos o processo de escolarização no âmbito geral, tornando-se um dos principais empreendimentos para a formação de sujeitos dóceis, respondendo a objetivos específicos pelas práticas de governamento moldadas mercantilmente. E, no capítulo II, estruturamos este panorama com foco nos documentos oficiais, nacional e internacionalmente, que dispõem da inclusão, buscando compreender quando a pessoa com surdocegueira é capturada para essa governamentalidade, tendo a escolarização como processo. Processo este que potencializa linhas de fuga, pois mesmo que se tenham políticas de inclusão a preocupação destas não é o indivíduo a priori. Assim, iniciamos o capítulo III discutindo a forma como o currículo se apresenta e refletindo a partir do conceito deleuzo-guattariniano de literatura menor, endossada por Gallo (2002) no sentido de uma educação menor. Educação esta que rompe o modelo homegeneizante na medida em que insiste em resistir à captura proposta.

Vejamos, então, como as pesquisas e as políticas de inclusão se organizam para discutir a nossa temática.

#### **4.1. Produção Científica na Área da Surdocegueira**

Para a construção desta dissertação, nos propusemos coletar dados objetivando conhecer a produção científica sobre a surdocegueira dentro do campo da educação e nos apropriar das principais discussões realizadas nos últimos dez anos.

Na busca por artigos acadêmicos e trabalhos de pós-graduação (especialmente dissertações e teses) observamos que o período a ser considerado em nossa pesquisa não se limita há dez (10), mas, sim, aos últimos vinte anos. Isto, por não se haver um consenso em relação a definição da pessoa com surdocegueira e até mesmo da nomenclatura, conforme afirma Rosenberg (2012, p. 144) “temos assistido nas últimas décadas a um descaso na arte de se fazer DD por vários motivos”. Para o médico e autor o Diagnóstico Diferencial (DD) só pode ocorrer através de experiências de prática clínica em estudos de longo prazo provenientes dos cursos universitários.

Dividida entre deficiência múltipla ou múltipla deficiência e na tentativa de superar isso, para filtrar informações e localizar publicações que mencionassem a surdocegueira na área da educação buscou-se na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD<sup>36</sup>) pelos termos-chave para a compreensão de como as diferenças surdocegas vinham sendo problematizadas e defendidas no campo da educação: escola inclusiva, surdocegos e legislação brasileira, currículo para surdocegos, políticas educacionais e a pessoa com surdocegueira, pessoa com surdocegueira e inclusão escolar, devir escola e resistência surdocega. Interessou-nos os trabalhos que já indicavam os termos chaves em seus títulos por considerar que, desse modo, tinham discutidas as questões das des/re/territorializações surdocegas detidamente.

Da quantidade total de teses e dissertações encontradas por período, elencamos a quantidade de trabalhos por termos-chave em cada ano, para uma melhor visualização do panorama de como as pautas dos movimentos sociais surdocegos vinham sendo trazidos à cena do momento histórico em que as pesquisas foram publicadas, não na tentativa de descrever um movimento linear

---

<sup>36</sup> A BDTD está disponível em <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 12 ago. 2020.

estático. A intenção é a de compreender como se estabelecem os enunciados declarados como problemáticos dentro das configurações ou características do mundo educacional apontando como (im)possíveis para a educação de surdocegos ao longo do tempo, suas nuances, reviravoltas e (im)permanências.

Para uma melhor visualização, apresento o quadro 1, com o total de trabalhos pesquisados que motivaram o mapeamento bibliográfico inicial, encontrados por termos chave nos títulos:

Quadro 1: Total de teses e dissertações encontradas na BDTD no período entre 2000 e 2020 com termos chaves em destaque em seus títulos.

| <b>Termos chave<br/>(pesquisados nos<br/>títulos das teses e<br/>dissertações)</b> | <b>Período</b> | <b>Total de trabalhos<br/>encontrados por<br/>termos chave<br/>pesquisados nos<br/>títulos e que se<br/>relacionam com a<br/>pesquisa</b> |
|--|----------------|---|
| Escola Inclusiva   | 2010-2019      | 2   |
| Políticas educacionais   | 2000-2020      | 0   |
| Surdocegos e<br>legislação   | 2000-2020      | 0   |
| Currículo e surdo-<br>cegueira   | 2006-2019      | 1   |
| Surdocego ou surdo-<br>cegueira  | 2003-2020      | 11  |
| Devir escola   | 2007-2020      | 5   |
| <b>Total de trabalhos no período (entre teses e<br/>dissertações)</b>              |                | <b>19</b>   |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Assim, durante o primeiro período selecionado, encontramos um total de vinte e três trabalhos que já em seus títulos indicavam pesquisas que versavam sobre *territórios surdocegos* no contexto educacional brasileiro. Deste modo, a consulta a BDTD se deu em

janeiro de 2021, retornamos em agosto de 2022 para a atualização dos números.

Dos 23 trabalhos encontrados, dois indicavam *escola inclusiva* em seus títulos. Inicialmente vinte e um trabalhos destacavam os termos *surdocego ou surdocegueira*, mas destes os que realmente nos interessaram foram onze. Contudo, vale ressaltar a repetição na aparição dos trabalhos quanto aos termos destacados. Quando buscamos pelos termos *políticas educacionais* nada foi encontrado enquanto título; no termo *currículo e surdocegueira* encontramos um. Já para o termo *surdocegos e legislações*, não encontramos nenhum trabalho específico. Muito embora os trabalhos apresentados explorem a temática em seus *corpus*.

Quanto ao *dever escola*, encontramos um total de 137 publicações inicialmente, no entanto, selecionamos cinco destes, pois, em sua maioria o *dever* apresentava-se relacionado ao docente no âmbito escolar. Dos trabalhos selecionados quanto ao *dever*, nenhum fazia menção a surdocegueira, mas, a importância da tabulação destes se deu para compreendermos como o *dever* potencializa linhas de fuga na desterritorialização do modelo escolar mercantil.

Assim, dividimos em dois quadros distintos os trabalhos encontrados. O Quadro 2 a seguir, mostra a filtragem, onde apresento o recorte mais detalhado apontando os títulos, autor (res), ano, objetivos e resultados que incentivam de forma mais relevantes a pesquisa em questão, na busca por identificar momentos do *dever-surdocego* que levaram a verificar potencialidades do corpo heterotópico que foge daquilo que sedimenta e cria linhas de fuga que desestabiliza o currículo performático da escola neoliberal.



Quadro 2: Estudos envolvendo a surdocegueira na escola inclusiva e o currículo no período de 2003 a 2019.

| AUTOR (RES)  | TÍTULO  | ANO  | OBJETIVOS  | RESULTADOS  |
|--|---|------|--|---|
| CADER-<br>NASCIMENTO,<br>Fatima Ali<br>Abdalah Abdel | Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e professora. | 2003 | Analisar procedimentos de intervenção com crianças surdocegas, suas famílias e sua professora de sala de aula, com base na abordagem coativa de van Dijk e na perspectiva sócio-histórica. | Sugerem que as estratégias propostas por van Dijk na década de 60 têm se mostrado eficazes quando associadas a práticas de sala de aula que favorecem o uso simultâneo de diversos recursos de comunicação (língua de sinais, gestos, movimento corporal coordenado, fala, Tadoma, escrita, etc.). Os alunos, que inicialmente apresentavam comunicação expressiva elementar (birras, choro, sons estridentes, etc.), passaram a evidenciar novas competências comunicativas ao final da pesquisa, baseadas no uso de sinais, escrita, datilografia, fala, gestos, etc. Além disso, o desempenho dos alunos melhorou em termos de participação na realização de tarefas, concentração e |

|                             |   |      |  |   |
|-----------------------------|---|------|--|---|
|                             |   |      |  | comunicação, passando a exigir mais informações do ambiente.  |
| FREDERICO, Carlos Eduardo   | O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal | 2006 | Analisar a intervenção da família e dos professores na aquisição dos hábitos alimentares e mostrar a importância dessa aquisição à família e sociedade                                 | Mostrou a falta de informações recebidas pelas mães após o nascimento da criança pelos profissionais da área médica, a falta de estímulos recebidos de forma adequada por esta criança, a falta de informações dos professores sobre esta criança sobre aquilo que poderia facilitar sua aprendizagem.                                |
| SIERRA, Maria Angela Bassan | A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural              | 2010 | Aprofundar os estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega; compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o | A importância da escolarização para que a pessoa surdocega saia do isolamento e desenvolva sua humanização, e destaque que os experimentos educacionais podem e devem ser realizados, porém a ética que os respalda deve apoiar-se em fundamentos teórico-filosóficos e encaminhamentos metodológicos que sejam congruentes entre si. |

|                                      |   |      |   |   |
|--------------------------------------|---|------|---|---|
|                                      |   |      | atendimento educacional da pessoa surdocega; identificar a situação atual do quadro de surdocegueira; expor e discutir propostas pedagógicas ou de intervenção junto à surdocegueira, como, por exemplo, a soviética. |   |
| GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes | A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva | 2010 | Estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-os com o seu processo de inclusão nessas escolas.   | Ocorre a partir de três categorias: A primeira identificou lacunas na infraestrutura e na ação dos especialistas, bem como na fragmentação do atendimento oferecido ao aluno surdocegos; na segunda categoria foram identificadas as formas de comunicação dos alunos surdocegos pesquisados, verificando-se maior dificuldade na quantos às formas |

|                                    |   |      |   |  |
|------------------------------------|---|------|---|--|
|                                    |   |      |   | utilizadas para receber as mensagens; na terceira relacionou-se o atendimento educacional especializado recebido pelo aluno surdocegos com as formas de comunicação do aluno discutindo as implicações desta relação para a inclusão escolar deste aluno, o que evidenciou o desconhecimento por parte da comunidade escolar sobre as necessidades do aluno com surdocegueira nos espaços escolares públicos e privados de Salvador-Bahia. |
| CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira | Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso | 2013 | Analisar a eficiência das adaptações visuais em atividades apresentadas no aluno com surdocegueira com síndrome de Usher e seu impacto na educação. | Indicam, portanto, que os recursos visuais acessíveis foram utilizados de forma adequada. No entanto, não há suporte de recursos ópticos e não ópticos por parte da instituição nesta nova realidade.  |

|                                  |  |      |  |   |
|----------------------------------|--|------|--|---|
| ALMEIDA,<br>Wolney Gomes         | O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira                                 | 2015 | Refletir sobre a pessoa com surdocegueira e, sobretudo, o atendimento direcionado ao surdocegos no contexto socioeducacional e investigar a atuação profissional Guia-intérprete no atendimento as pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador-Ba. | A falta de informações e de conhecimento específicos sobre a deficiência como um fator determinante para o surgimento de barreiras em ordem estrutural, programática, atitudinal, arquitetônica, que atingem tanto à qualidade dos serviços prestados ao surdocegos, quanto à realidade social deste indivíduo, construindo assim uma realidade excludente e de segregação. |
| GALVÃO,<br>Daiane<br>Leszarinski | O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo | 2017 | Analisar as contribuições de atividades com materiais manipuláveis adaptados na  | Evidenciam que estratégias de ensino com objetivos bem traçados contribuem para que os alunos, com deficiência ou não, se apropriem do conteúdo escolar, no caso da   |

|                            |   |      |  |   |
|----------------------------|---|------|--|---|
|                            |   |      | elaboração de conceitos de geometria plana por alunos com surdocegueira  | pesquisa eles elaboraram conceitos matemáticos.   |
| BREGONCI, Aline de Menezes | Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/Es | 2017 | Identificar e problematizar as políticas e práticas da Educação Especial envolvendo este público nas escolas locais inclusivas/bilíngues | Mostram que a produção sobre esta temática no estado do Espírito Santo é recente e que a legislação tem se materializado de diferentes formas nos municípios do Caparaó/ES. Outro ponto é que os números do censo são preocupantes, pois se considerarmos o número de pessoas com deficiência no Brasil, dentre elas os surdos, deficientes auditivos e surdocegos, temos muitas pessoas fora da escola. Contudo, apesar de todas as dificuldades encontradas por ser uma região não-hegemônica, o que tem sido desenvolvido pelos professores especialistas, intérpretes de Educacionais e Instrutores Surdos na região do Caparaó |

|  |   |      |  |  |
|--|---|------|--|--|
|  |   |      |  | Capixaba/ES, nos mostra uma grande potência que emerge das práticas educativas-escolares.  |
| <u>LUPETINA, Raffaella de Menezes</u>  | Rompendo o silêncio: história de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida | 2019 | Conhecer e analisar as trajetórias dos sujeitos com surdocegueira adquirida a partir da perspectiva do próprio surdocegos.   | Demonstrou especificidades e pontos em comuns entre os entrevistados, entre os quais: a vontade de continuar exercendo as atividades de antes da progressão das perdas sensoriais e um isolamento relativo, pois relataram que a vida social se resume aos familiares e/ou poucos amigos no ambiente de estudo, não tendo um lazer no tempo livre. |
| BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales | Currículo funcional: atendimento aos estudantes com surdocegueira               | 2019 | Identificar como o Currículo Funcional pode contribuir no atendimento aos estudantes surdocegos inclusos nas classes regulares das escolas públicas do Distrito Federal. | Indicam que um currículo baseado em habilidades funcionais deve ser desenvolvido também para os estudantes surdocegos inclusos, visto que é um currículo que proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades essenciais à participação numa variedade de ambientes e prepara-os  |

|                             |   |      |  |   |
|-----------------------------|---|------|--|---|
|                             |   |      |  | para responderem com autonomia aos desafios acadêmicos e sociais ao longo da vida.  |
| GIMENES, Daniel de Oliveira | Sistema de substituição sensorial tecnológico para surdocegos: um estudo de campo | 2019 | Sistematizar os recursos comunicacionais utilizados por surdos e cegos, mostrando que o hibridismo e a adaptação de alguns dentre estes forjaram o suporte às pessoas com surdocegueira. | (A) Sistematização de diversos modelos comunicacionais táteis (interface háptica) voltados à pessoa com surdocegueira; (B) Projetos de acessibilidade ainda em desenvolvimento no formato de vestíveis, tendência entre as tecnologias assistivas; (C) a partir de três variáveis: (1) o status da pessoa no instante do nascimento (sem deficiência, surdo, cego ou surdocego); (2) grau da deficiência (parcial, total); e, (3) período da aquisição da deficiência (pré ou pós-linguística). |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações



Conforme o que pode se observado no Quadro 2, foram encontrados onze (11) trabalhos acadêmicos tabulados entre os anos de 2003 a 2019, sendo que dois (2) deles tratam de tecnologias assistivas, dois (2) são apresentados de forma cartográfica percorrendo, assim, o processo de inclusão da pessoa com surdocegueira na sociedade, de forma geral. Sobre o termo currículo encontramos três (3), porém dois (2) destes abordam o conceito ao longo dos trabalhos. Um (1) sobre avaliação da pessoa com surdocegueira, avaliação esta voltada a crianças pré-linguistas e as contribuições da abordagem de Van Dijk<sup>37</sup>. E, por fim, três (3) trabalhos que discutem a importância de se ter programas de apoio e intervenção às famílias e docentes, mostrando que os surdocegos são pessoas com capacidades e tem um futuro.

Todos os estudos sugerem uma preocupação quanto a comunicação da pessoa com surdocegueira e abordam a lógica da vinculação (ROSENBERG, 2012), que refere-se à dimensão da relação criança-cuidador, que envolve a regulação de proteção e segurança (em especial, as crianças pré-linguísticas) para a introdução a uma comunicação maior, ou seja, forma de comunicação baseada nas línguas orais.

---

<sup>37</sup> Jan Van Dijk (1992) define 5 níveis de desenvolvimento para a criança SC: ressonância (o corpo do adulto fica bem próximo à criança para que esta perceba os movimentos do adulto, provocando estimulação sensorial); movimento coativo (adulto e criança estão próximos, mas exploram uma área maior do ambiente. Os movimentos são feitos de forma simultânea, porém e a criança se separa fisicamente do adulto); referência não representativa (objetos e pessoas no ambiente começam a existir para a criança fora dela mesma, ou seja, um modelo tridimensional); imitação diferida (a criança quando longe dos objetos e pessoas reproduzem o modelo que já não esta presente. Esses movimentos são ensinados com movimentos corporais completos para depois passarem aos membros e mãos); e; por último os gestos naturais (que são representações motoras de como normalmente a criança participa de atividades ou do modo como manipula objetos). Para o desenvolvimento desses níveis, o autor pressupõe a existência de um pré-requisito que nomeia por nutrição, ou seja, vínculo que dará a criança sensação de confiança e segurança.

O que mais nos chamou a atenção foi o trabalho de Sierra (2010), pois o título já anuncia uma visão de educação maior, cujo título de cidadão estivesse totalmente ligado ao processo de escolarização deste indivíduo. Desse modo, a aceitação do surdocego no cenário educacional parece acontecer não pelo reconhecimento das potencialidades da diferença surdocega, o que nos leva a evidenciar que “a imagem que se estabeleceu da convivência entre as diferenças resulta, no mínimo, curiosa, sobretudo em certos âmbitos impregnados do jargão jurídico [...] que instalam de uma vez a ideia de empatia, calma e não conflitividade” (SKLIAR, 2014, p. 48).

Conflitividade esta potencializada pelo *devoir*, pois o corpo surdocego cria novos territórios, constituindo uma zona de vizinhança, ou seja, “uma relação não localizável arrastando os dois pontos distantes ou contíguos, levando para a vizinhança do outro” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 96). No quadro 3 apresento a filtragem e o recorte, assim como no quadro 2, apontando os títulos, autor (res), ano, objetivos e resultados que serviram como complemento para a compreensão do conceito criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) quanto ao *devoir*, conforme segue:

Quadro 3: Estudos que abordam o conceito de devir de Deleuze e Guattari no período entre 2007 e 2020.

| AUTOR (RES)                      | TÍTULO  | ANO  | OBJETIVOS  | RESULTADOS  |
|----------------------------------|---|------|--|---|
| ANDRADE, Valéria Silva Freire de | Educação inclusiva: por um devir minoritário em uma escola para todos | 2007 | Entender a constituição da escola inclusiva em suas relações com as forças sociais, políticas e econômicas que a atravessam e a compõem, bem como investigar as possibilidades de produção de novas formas de subjetivação suscitadas por essa proposta. | Afirma-se o eixo que norteia a constituição da escola inclusiva, uma escola para todos como um princípio potente no sentido de suscitar um devir minoritário nas escolas ao dissolver os dualismos e conflitos existentes entre as noções de normal/anormal, homem/mulher, preto/branco, incluído/excluído. |
| COSTA, Rosiara Pereira           | O devir-infantil do pós-curriculo                                     | 2007 | Ela busca responder à pergunta: O que pode o devir-infantil do pós-curriculo? Apropriando-se do conceito de pós-curriculo, invenção de Corazza, e buscando atualizá-lo e reinventá-lo.   | Apresenta um pós-curriculo movido pelo devir-infantil que problematiza e desestabiliza o pensamento e as práticas escolares.  |

|                               |   |      |   |  |
|-------------------------------|---|------|---|--|
| VARGAS, Rejane<br>Maria Arce  | Ponte para o devir:<br>um trajeto por entre<br>saberes discursivos                      | 2008 | Refletir acerca do processo de subjetivação respeitante à noção de resistência com referência à constituição do discurso formulado na comunidade Nova Santa Marta, em Santa Maria (RS), antiga fazenda ocupada em 1991, por um grupo de famílias organizadas pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia MNLM. | (Re)pensássemos os conceitos de formação discursiva, luta de classes e resistência, na emergência de identidades fluidas mediante ao esvanecimento do Estado como centro totalizante, apontando que a resistência desvinculante não é vetor de um discurso que possa vir a instaurar singularidades frente a um tempo e espaço de velocidade, mas reclama por uma intervenção significativa de metáforas vinculantes em benefício de novas estratégias subjetivas. |
| GOMES, Marco<br>Antonio Oliva | Devires em Cor:<br>movimentos de vida<br>pintados em cenas<br>cotidianas<br>das escolas | 2012 | Lançar fios de desejos através das artes que borbulham nos espaços escolares ou não, onde a educação se deseja e se inventa. Agenciar sentidos a esta estética de existência  | Buscou provocar a invenção de novos modos de se experimentar a pesquisa acadêmica, envolvendo-a em matizes de cores-sabores de nuances ilimitadas, que oportunizaram trocas de sentidos-sentidos,  |

|                             |  |      |  |   |
|-----------------------------|--|------|--|---|
|                             |  |      | que conto, através de metáforas e poesia e imagens e sons e cor e relatos e invenções e boas intenções, intensas e verdadeiras, despreziosas e ingênuas (às vezes).                      | potencializando uma estética da existência para uma vida bonita que pudesse provocar movimentos nas escolas de desconstrução de imagens-clichê e, assim, inventar outros mundos possíveis, mais plurais e belos...  |
| SOARES, Erika Mariana Abreu | Devir-selvagem da criança na educação infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa | 2020 | Construir uma cartografia da infância com movimentos, gestos, olhares, dizeres, experimentações e descobertas que as crianças fazem no cotidiano escolar quando estão em devir-selvagem. | Mostra que o devir-selvagem provoca aberturas/brechas na forma de criar, criando momentos em que as crianças experienciam outros modos de vida que se constroem pela afirmação de si. Mostra também um brincar que se inicia naquele instante em que algo incita a curiosidade, que causa o espanto de estar diante do desconhecido proporcionando aventuras que desbravam o mundo no currículo-quinze. |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

De acordo, ao observado no Quadro 3, foram encontrados cinco (5) trabalhos acadêmicos tabulados entre os anos de 2007 a 2020, que nos interessaram. Destes um (1) discute o *devoir* na inclusão escolar como potência para dissolver dualismos e suscitar novos olhares quanto à multiplicidade da diferença. Dois (2) tratam do currículo e o quanto o *devoir* desestabiliza o pensamento e as práticas pedagógicas possibilitando novos apreciáveis à apreensão da aprendizagem a partir do experimentar. E, por fim, dois (2) debatem o quanto a linguagem em sua singularidade proporciona resistência que foge a regularidade discursiva do modelo capitalista.

Aqui as resistências são pensadas e operadas não como recusa ou oposição direta das forças em jogo, mesmo porque as forças são voláteis e mutantes. Trata-se, portanto de atravessar territórios políticos, econômicos, antropológicos, linguísticos, pedagógicos, biológicos, psicológicos e mover-se nos fluxos que se interseccionam compondo diferentes formas de gerenciar, produzir e inventar conhecimento, expressões, conceitos, pensamentos. Fluxos esses que são compostos por saberes hegemônicos que se cruzam produzindo formas dominantes que regulam e modelizam a vida. Mas, da perspectiva da diferença esses fluxos corrompem o poder da normalização do pensamento, da estética postural, da ótica e audição dominantes, dentro uma razão almejada pela do socialização dos corpos, desterritorializando, assim, e forçando novas configurações subjetivas.

#### **4.2. Territorialização da Surdocegueira: Publicações Oficiais Brasileiras Encontradas entre 2000 e 2020**

Galvão (2010) indica que a surdocegueira passa a contar em documentos oficiais brasileiro no século XXI, onde são apresentados conceitos, etiologias e propostas de intervenções pedagógicas sobre a deficiência. Pode-se pensar que a delimitação do período deu-se pela publicação das leis nº 10.048, de dezembro de 2000 e 10.098, de dezembro de 2000; a primeira dando

prioridade de atendimento às pessoas que especificam, e a segunda que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, sendo estas: deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla, sem maiores delimitações sobre a última. Ambas regulamentadas pelo Decreto nº. 5.296, de 2004.

Contudo, a escolha para o recorte deste período se deu a partir da primeira Formação de Educadores de pessoas com deficiências sensoriais e múltiplas, realizado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em parceria com o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial e do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla Vol. 1. Fascículos I, publicado pelo MEC (2000) que culminaram na elaboração da Coleção intitulada “Educação Infantil; Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização - surdocegueira/múltipla deficiência sensorial”, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, em 2006. Embora ainda tratasse da nomenclatura “deficiência múltipla”, já ampliavam olhares para esse público (BRASIL, 2002).

Para uma melhor visualização, apresento abaixo o Quadro 4, no qual faço um recorte das Leis nacionais que abordam o tema surdocegueira adentrando no jogo neoliberal, bem como mobilizações que fomentaram tais políticas. Optou-se para este quadro um recorte temporal cuja temática surdocegueira aparece, sendo esta aparição datada a partir de 2000 e limitamo-la a 2020, conforme segue:

Quadro 4: Total de Leis nacionais e mobilizações que abordam o tema surdocegueira no período entre 2000 e 2020

| Ano           | Título   | Autor (res)   | Tipo                       | Local  | Nomenclatura Surdocego/ Surdocegueira   |
|---------------|--|---|----------------------------|--|---|
| 2000          | Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla Vol. 1. Fascículos I | CARVALHO, E. N. S.                                      | Fascículo                  | Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação.           | Deficiência Múltipla Sensorial  |
| 2000 até 2007 | Formação de Educadores de pessoas com deficiências sensoriais e múltiplas deficiências                       | Grupo Brasil e Universidade Presbiteriana Mackenzie     | Curso Lato Sensu           | Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP                          | Surdocegos e Múltiplos Deficientes.   |
| 2001          | Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Brasil.   | Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial | Parecer CNE/CEB nº 02/2001 | Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. | Consta apenas sobre a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; (Art. 8º, p. 3) |
| 2001          | Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Brasil.   | Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial | Parecer CNE/CEB nº 17/2001 | Brasília, Ministério da Educação/                                  | Dificuldades de comunicação e sinalização   |



|      |  |   |                               |  |   |
|------|--|---|-------------------------------|--|---|
|      |  |   |                               | Secretaria de Educação Especial.                                   | diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira... (p. 20 e 21) |
| 2002 | Educação Infantil; Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização - surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. | MONTE, F.R. e SANTOS, I.B.                          | Fascículo                     | Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. | Crianças com surdocegueira  |
| 2004 | Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.  | Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República. | Artigo 6º, do § 1º alínea III | Brasília, Planalto do Governo Federal.                             | Serviços de atendimento prioritário e guia-intérprete para pessoas surdocegas.  |

|      |   |   |                                       |  |                                      |
|------|---|---|---------------------------------------|--|--------------------------------------|
| 2005 | Decreto nº 5.696, de 22 de dezembro de 2005.                                | Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República.                     |                                       | Brasília, Planalto do Governo Federal.                   | Nada consta                          |
| 2005 | Estudantes surdocegos matriculados nas escolas brasileiras                  |   | Censo de Educação Brasileira          | Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira           | alunos com surdocegueira.            |
| 2006 | Formação de Multiplicadores em Surdocegueira                                | Ahimsa e Grupo Brasil   | Curso                                 | SECADI   | Surdocegueira                        |
| 2006 | Dia Municipal do Deficiente Surdocego                                       | Vereador Carlos Neder – PT - Projeto de Lei 481/04                      | Lei nº 14.189, de 17 de Julho de 2006 | Prefeitura Municipal de São Paulo                        | Deficiente Surdocego                 |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Organizadores DUTR A, C.P; GRIBOSKI, C.F; ALVES, D.O. e BARBOSA, K.A.M. | Documento                             | Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial | Guia-intérprete                      |
| 2008 | Dia Especial do Deficiente Surdocego  | Deputado Carlos Neder, do Partido dos Trabalhadores                     | Projeto de Lei nº 142                 | Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo            | Deficiente Surdocego                 |
| 2010 | A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão                              | BOSCO, I. C. M. G.  | Coleção A Educação Especial na        | Brasília, Ministério da Educação/                        | Surdocegueira e deficiência múltipla |

|      |  |  |  |  |                            |
|------|--|--|--|--|----------------------------|
|      | Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla  |  | Perspectiva da Educação Inclusiva.                               | Secretaria de Educação Especial  |                            |
| 2010 | Profissão de Tradutor e Intérprete da Libras   | Dilma Rousseff Presidente da República         | Lei nº 12.319  | Brasília, Planalto do Governo Federal                                      | Não consta                 |
| 2015 | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Artigo 28º no § 2º - Formação do Profissional Guia-intérprete. | Dilma Rousseff Presidente da República         | Lei nº 13.146, de 6 de julho                                     | Brasília, Planalto do Governo Federal                                      | Não consta                 |
| 2019 | Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira   |  | Lei nº 2260, de 7 de novembro<br>Obs. Ainda em análise no Senado | Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados | Pessoa com Surdocegueira   |
| 2021 | Curso de aperfeiçoamento para professores da educação:   | Ministério da Educação, Secretaria de Educação | Curso  | Instituto Federal da Bahia (IFBA) Campus Barreiras                         | Conhecendo a Surdocegueira |

|  |   |   |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|
|  | Conhecendo a Surdocegueira e a Deficiência Múltipla Sensorial Caminhos para aprendizagem e inclusão | Profissional e Tecnológica e Instituto Federal da Bahia (IFBA) Campus Barreiras |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|

Fonte: Sites oficiais

Cabe ressaltar que este quadro faz menção não apenas à pessoa com surdocegueira diretamente, mas, sobretudo ao profissional guia-intérprete cuja função é atuar diretamente com este público, como observamos no Parecer CNE/CEB nº 17/2001.

Nesta análise que fizemos das políticas, nota-se que a maioria dos documentos em que a deficiência múltipla foi mencionada diretamente, conceituada e informada, são apenas orientadores cumprindo uma função informativa ou com a intenção de capacitar recursos humanos. Decretos e documentos legislativos de um modo geral não a contemplaram com a profundidade necessária para que essas políticas garantam o suprimento das necessidades e a concretização de direitos das pessoas com múltiplas deficiências.

Foi possível observar nos documentos oficiais, em especial, nos fascículos, a preocupação em salientar a diferença entre integração e inclusão e a afirmação da universalização do ensino gratuito e de qualidade, levando em consideração a singularidade do sujeito.

Ao analisarmos tais considerações sobre a singularidade, pausamo-nos em longas reflexões, pois a inclusão desses estudantes constitui um desafio também nos programas da Educação Especial. Sendo o processo de educação exclusivamente vidente ou ouvinte, ora voltados à cegueira ora à surdez e, a pessoa com surdocegueira necessita de planos individualizados que na maioria das vezes são confundidos como outro currículo, conforme observamos em EMI (2017):

Deve se atentar para o título “Adaptações Individualizadas no Currículo”, isto é no currículo e não do currículo. Esse é um aspecto que, no caso da inclusão, quando se conhece uma instituição, há uma tendência a se pensar no atendimento educacional especializado como modelo, com atividades e conteúdos próprios e distintos da turma. Entretanto, na sala de aula, em uma perspectiva inclusiva, o

aluno deve participar das atividades com os colegas, compartilhando o mesmo currículo (EMI, 2017, p. 47 e 48).

Para a autora, elaborar um Plano de Desenvolvimento Individualizado não significa facilitar ou simplificar o currículo, mas compreender as potencialidades e especificidades de cada um. Contudo, dentro da perspectiva da Diferença o perigo do PI pautasse na categorização da representação, conforme veremos no capítulo 4.

Para tanto, “através da inclusão temos um território onde as relações se dão a partir de uma lógica de controle” (AZEVEDO, 2020:76) e se faz necessário perceber a Diferença dentro da diversidade, ou seja, romper com os modos de enxergar a Educação dentro de uma urgência competitiva e entender que o tempo da deficiência é outro:

Se, como ensinou Guattari, o universo das significações dominantes não tolera nenhuma fuga da qual ele não tem controle (2011, p.102), é preciso pensar a produção de uma escola, ou melhor, de uma relação escolar como campo maquínico de fuga das significações dominantes. É necessário vazar o muro dos significantes das escolas, de uma forma ou de outra, para irmos além da bipolarização da vida: seus dentro e foras, seus corretos e errados, seus normais e anormais. Talvez, neste domínio, o campo da inclusão possa emergir como uma possibilidade de afetação às ordens de saberes e de práticas pedagógicas dominantes. Inclusão não como acampamento e recaptura do outro deficiente. Inclusão conquanto seja a afirmação produtiva da singularidade humana em toda a sua dimensão subjetiva. (CARVALHO, 2013, p. 23 e 24).

Nesse sentido, a inclusão do surdocegos além de afirmar sua singularização também delinea possibilidades de uma inclusão necessária como compreensão subjetiva do que inclui e do que é incluído.

### 4.3. A Captura por meio da Escolarização da Pessoa Surdocega

O primeiro trabalho brasileiro realizado na área da surdocegueira foi pela pedagoga Nice Tonhozi Saraiva, no Estado de São Paulo, a qual, por volta da década de 1960, foi à Perkins School, nos Estados Unidos, buscar conhecimentos e formação, influenciada pela visita da surdocega norte-americana Hellen Keller. Voltando ao Brasil, essa professora conseguiu, com a parceria da professora Neusa Basseto, que atuava com surdocegos desde 1970, abrir a primeira escola para pessoas com surdocegueira no Brasil e na América Latina, em 1977, denominada Escola de Educação Especial Anne Sullivan, sítio no Município de São Caetano do Sul, SP (DIAS, 2012).

Segundo Maia (2004), outra contribuição importante foi a do psicólogo Sr. Geraldo Sandoval. Representante do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), idealista e dedicado à educação de deficientes visuais, Sandoval organizou com o presidente da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) o I Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual – SEDAV, em São Paulo, com participação de palestrantes da Alemanha, Estados Unidos, Holanda e Inglaterra.

É interessante notar a participação efetiva na popularização da surdocegueira a partir de um dos sistemas “S”, aqui no caso, o SENAI, reforçando nossa tese de captura da pessoa com deficiência para servir o mercado, seja do viés da medicalização ou fornecimento de mão-de-obra.

Para Maia (2004), a visibilidade da educação do Surdocego no Brasil passa a se caracterizar a partir da intercambialidade com instituições internacionais que impulsionam a criação de novas instituições com o mesmo objetivo educacional: atender estudantes com surdocegueira e múltipla deficiência sensorial.

Em um levantamento no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Oliveira (2010) argumenta que a surdocegueira não é referenciada na estatística em número oficial, embora cerca de 23,9% da população brasileira possua algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Para Oliveira (2010), portanto, há um mascaramento uma vez que os surdocegos podem ter sido inseridos nos dados de pessoas com deficiência visual e pessoas com deficiência auditiva, já que a pesquisa também não considera as pessoas com deficiências múltiplas e/ou surdocegas, impossibilitando um índice claro de pessoas com surdocegueira no Brasil.

Falkoski (2017) corrobora a versão, informando que apenas em 2005, o campo surdocegueira é incluído no censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A autora complementa sua busca sobre a população geral de surdocegueira por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza pesquisas a cada 10 anos. Porém, constata que o IBGE não traz informações a respeito dessa deficiência apenas o Censo Escolar.

Nele são apresentados os dados sobre os estudantes com surdocegueira matriculados em escolas da rede regular de ensino (FARIAS, 2015). Ainda de acordo com Farias (2015), o censo de 2013 apresenta a existência de 843.342 matrículas de estudantes com deficiência em escolas brasileiras, sendo 596 com surdocegueira.

Nos documentos oficiais que pesquisamos, o número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns, num período de 11 anos – entre 2008 a 2019 – teve um aumento de 190,3%. Segundo dados do documento sobre a implementação da PNEE (2020) entre os anos de 2015 a 2019, dos estudantes com surdocegueira matriculados na educação especial houve um aumento de 11,7% com variáveis neste período, conforme observamos na figura 1:



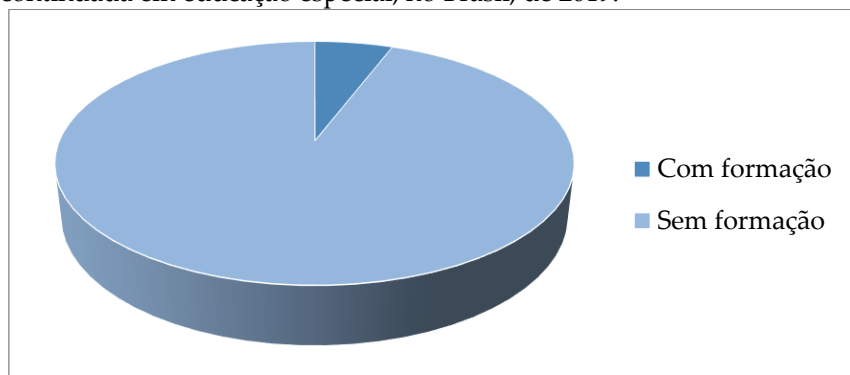
Figura 1: Matrículas na educação especial de estudantes com surdocegueira

|               | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---------------|------|------|------|------|------|
| Surdocegueira | 456  | 444  | 420  | 415  | 573  |

Fonte: Microdados do Censo Escolar, INEP/MEC, 2019 (adaptado).

Tão importante quanto o número de estudantes atendidos é o número de professores com alguma formação para atuar com estudantes do público-alvo da Educação Especial. Lembremos aqui, que essa formação é binária, como mencionamos no capítulo anterior. A figura 2, portanto, mostra os dados referentes aos professores da educação básica com formação continuada em educação especial, no Brasil, em 2019.

Figura 2: Percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada em educação especial, no Brasil, de 2019.



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2019 (adaptado).

A figura 3 mostra que o Censo Escolar também afere dados sobre docentes com surdocegueira que trabalham no AEE e, não em sala regular. A partir de 2012, os dados coletados eram sobre a quantidade de docentes com baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência intelectual ou deficiência múltipla, sendo incluídos em 2019 o autismo e altas habilidades ou superdotação.

Figura 3: Total de docentes com surdocegueira na educação básica – 2018 e 2019.

| DOCENTES      | 2018 | 2019 |
|---------------|------|------|
| Surdocegueira | 0    | 2    |

Fonte: Censo Escolar, Inep/ MEC (adaptado).

#### 4.4. Os Surdocegos nos Documentos Oficiais

A surdocegueira tem se apresentado como um tema ainda pouco explorado na literatura brasileira e com o propósito de aprofundar reflexões a respeito das publicações oficiais em que a terminologia surdocegos/surdocegueira aparece, elaboramos alguns quadros organizados sistematicamente, dos três (3) últimos séculos, a fim de ilustrar melhor.

Observamos que no Quadro 5 as categorias das deficiências são nomeadas em até 4 e, não há menção alguma à pessoa surdocega. Não que elas não existissem, mas, a sua existência converte-se em surdez ou cegueira distintamente.

Quadro 5: Categorias estabelecidas de deficiência/ transtornos – Século XIX – indicado pela pesquisa de Coll (2010).

| 1841      | 1886    | 1899         |
|-----------|---------|--------------|
| Alienados | Idiota  | Idiota       |
|           | Imbecil | Imbecil      |
|           |         | <b>Cego</b>  |
|           |         | <b>Surdo</b> |
|           |         | Epilético    |
|           |         | Deficiente   |

Fonte: COLL, 2010, p. 16 (grifo da autora)

No quadro 6, há uma modificação e aumento das categorias, contudo, ainda não há menção à surdocegueira.

Quadro 6: Categorias estabelecidas de deficiência/ transtornos – Século XX.

| 1913              | 1945               | 1962             | 1970                       | 1981  | 1990                         | 2000  |
|-------------------|--------------------|------------------|----------------------------|---|------------------------------|---|
| Idiota            | Subnormal grave    | Subnormal grave  | Subnormal educável (grave) | Criança com dificuldade de aprendizagem grave | Deficiência intelectual      | Pessoa com inteligência (lógico-matemática) abaixo da média |
| Mongoloides       |                    | Síndrome de Down |                            |   |                              | Pessoa com Down   |
| Imbecil Moral     |                    | Psicopata        |                            |   | Pessoa com transtorno mental | Paciente psiquiátrico                                       |
| <b>Cego</b>       | <b>Cego</b>        |                  | <b>Cego</b>                | <b>Cego</b>                                   | <b>Deficiência Visual</b>    | <b>Pessoa com cegueira</b>                                  |
|                   | Amblíope           |                  | Amblíope                   | Amblíope                                      |                              |   |
| <b>Surdo-mudo</b> | <b>Surdo-mudo</b>  |                  | <b>Surdo-mudo</b>          | <b>Surdo</b>                                  | <b>Deficiência Auditiva</b>  | <b>Pessoa com deficiência auditiva</b>                      |
|                   |                    | Hipoacústico     | Hipoacústico               | Hipoacústico                                  | Deficiente Auditivo          | Pessoa com surdez   |
| Epilético         | Epilético          |                  | Epilético                  | Epilético                                     |                              | Pessoa que tem epilepsia                                    |
| Deficiente mental | Subnormal educável |                  | Subnormal educável         | Criança com dificuldade de aprendizagem       | Transtornos da               |   |

|                   |                 |                     |                                   |                    |                    |                               |
|-------------------|-----------------|---------------------|-----------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|
|                   |                 |                     | (leve ou moderado)                | (leve ou moderado) | aprendizagem       |                               |
| Defeituoso físico | Aleijado        | Aleijado e inválido | Limitado fisicamente              | Deficiente físico  | Deficiência física | Pessoa com deficiência física |
|                   | Inadaptado      |                     | Inadaptado                        | Inadaptado         |                    | Pessoa com deficiência        |
|                   |                 |                     | Necessidades educativas especiais | Alterado           |                    |                               |
|                   | Defeito de fala | Dislalia            | Distúrbio articulatório           | Desvio fonológico  |                    |                               |
|                   | Delicado        | Delicado            | Delicado                          | Delicado           |                    |                               |
|                   | Diabético       |                     |                                   |                    |                    |                               |
|                   |                 |                     |                                   | Dislético          |                    |                               |
|                   | Esquizofrenia   |                     |                                   | Autista            |                    |                               |
| Lepra             | Hanseníase      |                     |                                   | Hanseníase         |                    | Pessoa com hanseníase         |

Fonte: COLL. 2010 p. 16 (adaptado - grifo da autora)

No quadro 7, delimitamo-nos apenas na deficiência sensorial múltipla (DSM), e na deficiência em questão, tendo em vista a longa categorização das deficiências do século XXI. Embora haja menção ao profissional que acompanha o surdocego na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, observamos que o termo surdocego passa a compor a legislação a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001. Para tanto, não há uma especificação desse indivíduo, já que, ambos os documentos referem-se ao serviço e apoio do profissional intérprete e guia-intérprete, conforme descrito:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de **guias-intérpretes**, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000); (...) Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, **surdos-cegos** e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização (BRASIL, 2001, p. 50, grifo da autora).

Quadro 7: Categorias estabelecidas de deficiência/ transtornos – Século XXI

| 2000                 | 2001                     |
|----------------------|--------------------------|
| Deficiência Múltipla |                          |
|                      | Surdo-cego <sup>38</sup> |

Entre as análises mapeadas fica evidente a territorialização binária à qual o Surdocego fora submetido. Por tanto tempo viveram com sua existência singular negada. Atualmente, com o avanço da compreensão sobre a problemática que os envolve e com divulgação científica, ainda que timidamente, além de legislação específica, estão a redefinir o seu lugar na sociedade majoritária a partir das relações educacionais.

---

<sup>38</sup> Segue escrito com hífen, de acordo com o documento oficial.

Dessa forma, fica claro que a escola atua como máquina abstrata, já que nela encontram-se, desde a infância, pessoas que serão agenciadas para uma governamentalidade a partir da escolarização. A educação pressupõe a universalização pela escola e “pensar na inclusão é antes de tudo estar diante de um fora, que se manifesta na perspectiva de que o incluído é um sujeito à margem, daí a necessidade de fazê-lo adentrar” (AZEVEDO, 2020, p. 13).

Assim, observamos a pessoa surdocega adentrando à instituição escolar, mesmo sem uma categorização de sua identidade como sujeito surdocego. A categorização clínico-patológico importa para a Educação Especial, pois do ponto de vista estético, a escola passa a readaptar esse sujeito, trabalhando suas competências e habilidades para, assim, esse sujeito estar apto pra servir ao mercado. Dessa forma, o sistema de escolarização vai, então, capturando a todos.

Contudo, Deleuze e Guattari (1995) nos lembram que não há sujeito constituído, há agenciamentos subjetivos implicados na produção das experiências constitutivas de certo sujeito:

[...] o Eu como sujeito de enunciação, designando a pessoa que enuncia e reflete seu próprio uso no enunciado (signo vazio não referencial), tal como aparece em proposições do tipo eu creio, eu suponho, eu penso...; enfim o eu como sujeito de enunciado, que indica um estado que se poderia sempre substituir por um Ele (sofro, ando, respiro, sinto...) (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 72).

Agenciamento este designado por uma relação de poder que funciona economicamente.

A inclusão do sujeito surdocego na escolarização mercantil é, portanto, caracterizada como linha de fuga que deflagra a desterritorialização de sua potência absoluta, ao passo que esse sujeito possibilita subjetividades outras para além da representação, e também sempre confrontando a modelização das

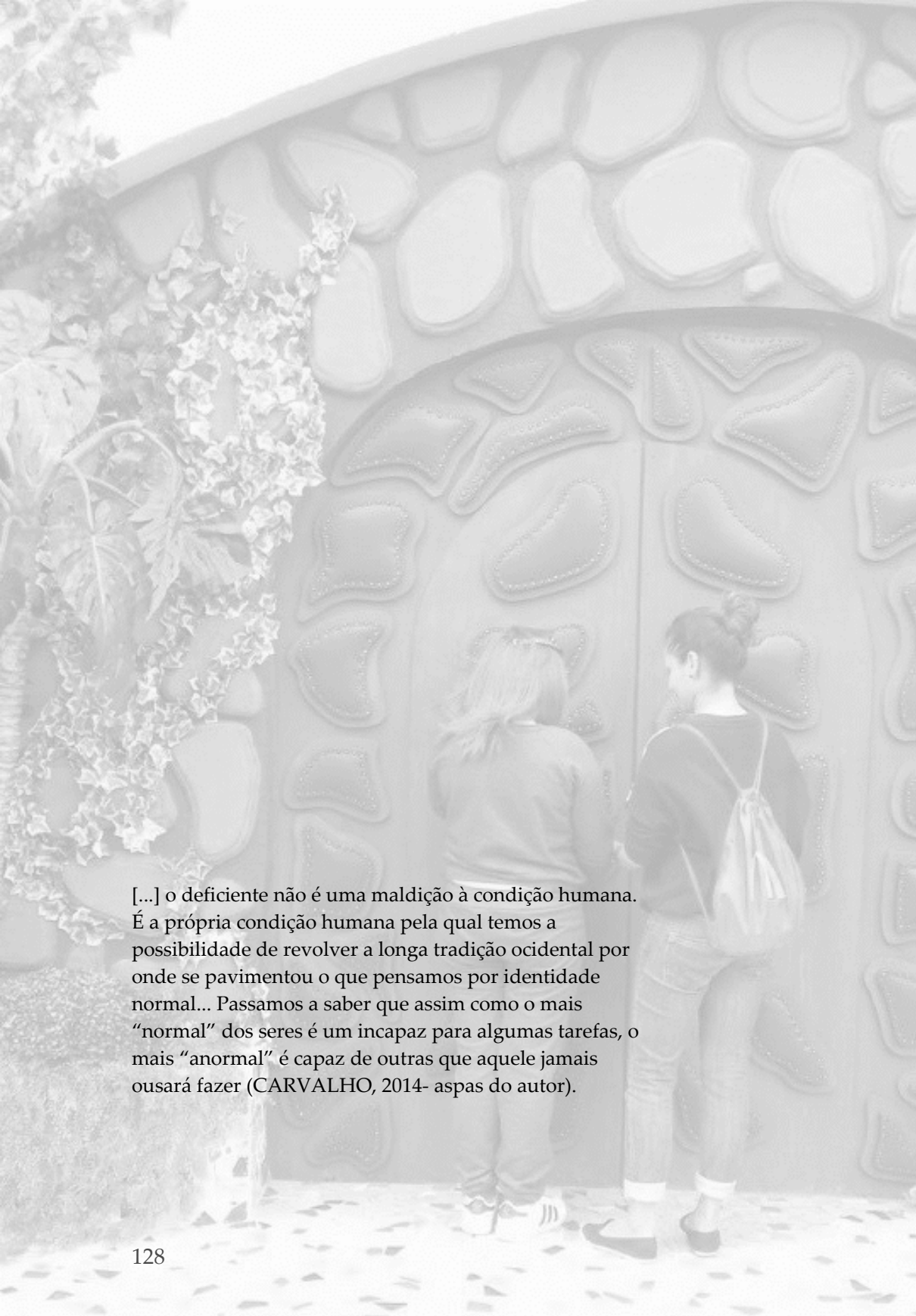
políticas de inclusão. Ele cria agenciamentos e possibilita novos significados. É preciso abandonar a ecolalia do agenciamento platônico da representação e por significantes estéticos de utilidade. Inspirar-se na subjetivação do desejo em *devenir*, ou seja, “abolir o buraco negro e mudar de plano. Desestratificar, se abrir para uma nova função diagramática”. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.89).

A educação inclusiva não é o ponto de partida para compreender as transformações urgentes que caracterizam a escolarização como um todo, mas, sobretudo um ponto que potencializa rupturas nas estruturas dessa escolarização de modificação social humana. Por isso, a diferença não admite ser incluída porque é singular. Trata-se em pensar a diferença enquanto diferença-menor; devir-deficiência, mas em nosso caso, enfatizando-se o *devenir-surdocego*.

Ao adentrar no jogo a surdocegueira potencializa a educação menor, não que a inclusão tenha esta pretensão, sobretudo, ao estar no jogo o corpo heterotópico surdocego agencia o *devenir*.







[...] o deficiente não é uma maldição à condição humana. É a própria condição humana pela qual temos a possibilidade de revolver a longa tradição ocidental por onde se pavimentou o que pensamos por identidade normal... Passamos a saber que assim como o mais “normal” dos seres é um incapaz para algumas tarefas, o mais “anormal” é capaz de outras que aquele jamais ousará fazer (CARVALHO, 2014- aspas do autor).

## 5. O DEVIR SURDOCEGO

Até aqui nos propusemos discutir, por meio de uma análise documental a surdocegueira, adentrando-nos no sistema neoliberal do capitalismo. Fundamentamos nossa análise no pensamento foucaultiano, de governo de si, em uma exposição histórica escolar que atua como um dispositivo subjetivo de utilitarismo do ser humano. Tal conceito buscou padronizar o perfil mercadológico dos que serviam ao sistema mercantil marginalizando, assim, os que não se encaixavam nos moldes, segundo os pressupostos dominantes.

A partir de movimentos sociais de grupelhos, o governo de si foi ampliado aos excluídos que, conforme a discursividade neoliberal, dão ao sistema despesas. Apesar disso, políticas legais foram dando *status* à inclusão da diversidade, com os óculos médico-pedagógicos e psicopedagógicos. O perigo desses óculos é alertado por Deleuze e Guattari como uma educação maior territorializada pela Reforma da Educação tradicional excludente e segregadora; seguida pela desterritorialização da integração com os escolanovistas que olham para a deficiência como possibilidades de governo de si; chegando a reterritorialização do diverso em uma negação da Diferença, do *devenir*.

Grosso modo, a Diferença – com maiúscula – compreendida por Deleuze e Guattari está para o registro de uma ontologia aberta em que nenhum modo de ser se reduplica numa *imagem a priori* do Ser. Assim, está em jogo uma “relação do diferente com o diferente, não em relação a uma identidade pré-estabelecida, mas como diferença em si mesma” (PACHECO, 2020, p. 15).

Deleuze compreende:

que a identidade não é primeira, que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo tornado princípio, que ela gira em torno do Diferente, tal é a natureza de uma revolução copernicana que dá à diferença a possibilidade de seu conceito próprio, em vez de mantê-la sob a dominação de um conceito em geral já posto como idêntico (DELEUZE, 2006, p. 73).

A identidade do corpo surdocego passou a ser considerada pela Política Nacional de Educação Especial – PNEE – como deficiência múltipla, sendo esta “uma associação no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1994).

Posteriormente, a surdocegueira tem sido definida como uma deficiência única, com perdas substanciais nos sentidos sensoriais de distância, ou seja, visão e audição concomitantemente (VAN DIJK, 1968; McINNES e TRÉFFRY, 1997; CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010; CORMEDI, 2005; MEC, 2003).

CRITTELLI et. al. (2020, p. 115) complementam que “a surdocegueira sem *hífen*, refere-se ao fato de que ser surdocego é uma condição única e não simplesmente a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva”, abrangendo para esse indivíduo uma necessidade específica de comunicação, mobilidade e acessibilidade das informações.

Quando a pessoa com surdocegueira apresenta a associação com outras deficiências, como por exemplo, surdocegueira e autismo ou surdocegueira e deficiência física ela é considerada como múltipla, cujo Maia (2011) e Watanabe (2017) definem por *surdocegueira plus*.

A problemática da filosofia da representação é que ela se pauta pelo uno, ou seja, pela reduplicação de uma matriz por intermédio da qual todos devem ser correspondentes e, no caso da educação,

aprendendo da mesma forma. Enquanto isso, a filosofia da diferença de Deleuze, e também pensada com Guattari, parte do princípio da multiplicidade, que se contrapõe à filosofia da representação. Na filosofia da representação o conceito do outro é objeto marcado pela repetição como um apagamento do diferente: repetição do mesmo. Na diferença, o outro “não é sujeito nem objeto, mas uma estrutura de campo de percepção, a estrutura do possível” (GALLO, 2012, p. 172), porém, o outro é o mesmo que a possibilidade de um sujeito pode afirmar em seus modos de ser, logo, na suposição de suas singularidades.

McInnes (1991) explica que a surdocegueira, deficiência única, afeta o desenvolvimento, a socialização e a comunicação do indivíduo e, por isso, requer uma abordagem que difere daquelas usadas por indivíduos surdos, que estabelecem interações com o meio através do campo visual-espacial; cegos, que interagem pelo campo auditivo-temporal ou com deficiências múltiplas. A pessoa com surdocegueira necessita de outros sentidos e de formas peculiares de comunicação para sua interação. Formas estas, que fogem das condições recepcionadas pelo pensamento da representação.

O pensamento da representação, atravessado pela filosofia da representação é confrontado pela filosofia da diferença. Nesse caso, a inclusão ganha espaço pela afirmação da diferença e não da diversidade. A diferença sempre está para o devir, e vice-versa. O devir não se deixa repetir, não regride, não é arbitrário “ao contrário, o devir é uma abertura incoativa de fluxos por onde todas as possibilidades do ser podem alcançar um tipo de qualquer consistência” (CARVALHO, 2014, p. 3).

Caminhemos então para a compreensão de como o devir-surdocego pode criar linhas de fuga dentro e fora da instituição escola, da máquina capitalista, e, atravessa novos acontecimentos para a inclusão da diferença.

## 5.1. A Língua do Outro na Escola

O movimento é sempre contra-corrente, contra-sentido, contra-cultura, contra-natureza. Movimento de homens desnaturados. Potência desnaturante. (GUATTARI, 1985, p. 10).

Mesmo tratando-se de uma pesquisa documental, esse trabalho é fruto de nossa experiência enquanto atuava como professora interlocutora de Libras/guia-intérprete de uma estudante surdocega, como descrito na introdução deste. Portanto, não há como fugir de nossas memórias-experiências, desde logo, que nos conduziram a pensar em subjetivações outras, marcadas pelo encontro entre corpos. Mas há de se ressaltar: não outro corpo qualquer senão um corpo heterotópico.

Resgatemos aqui o conceito de heterotopia forjado por Foucault (2009) em uma conferência promovida para arquitetos em 1967. A fim de questionar a rigidez como a sociedade moderna significou seus espaços, o autor propõe a noção de heterotopia, contrapondo-se à ideia de utopia. Assim, considera *topos* o espaço em materialidade dada e, ao contrário, utópico, no espaço que jamais terá lugar físico ou em sua virtualidade. A noção de heterotopia surge da intersecção entre o *topos* e o utópico, isto é, hetero = outro + topia = espaço. Espaços estes que não se permitem capturar, pois ao mesmo tempo em que podem ser localizados, estão fora de qualquer significação definitiva.

Espaços que funcionam como Guattari (1985, p. 10) afirma na epígrafe: “sempre contra-corrente, contra-sentido, contra-cultura, contra-natureza”. Por serem espaços de passagem, podemos dizer que estes espaços transgridem a norma em uma espécie de desvio, portanto, “são expressas por indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à medida ou à norma exigida” (FOUCAULT, 2019, p. 22).

Assim, o corpo surdocego torna-se desviante da lógica da inclusão ao passo que no contexto das políticas educativas asseguram a diversidade, para quadriculá-las, e não a diferença. Essa diferença é afirmada pela problemática central levantada nas pesquisas acadêmicas que consultamos, de forma geral: a comunicação.

Amaral (2002) assinala que a história da educação dos surdocegos começou paralelamente a dos estudantes com surdez, cegueira e com deficiência mental, o que regimenta a ideia de uma formação linguística firmada em sistemas alfabéticos já convencionados em uma gramatologia de poder estruturada oralmente, ou seja, letra a letra. Como exemplo, temos:

**Alfabeto Datilológico tátil** – As letras do alfabeto são representadas pelo interlocutor por configurações nas mãos do receptor.

**Escrita na palma das mãos** – o interlocutor utiliza seu próprio dedo como caneta para escrever cada letra na palma da mão do receptor surdocego, ou até mesmo no antebraço.

**Braille tátil** - Dispensando qualquer maquinário para a escrita se faz uso dos próprios dedos como plano de percepção e escrita, podendo usar os dedos como se fossem a cela Braille e, assim, pulsionar, em cada falange, a codificação utilizada pelo sistema.

**Pranchas alfabéticas** – as letras do alfabeto e números são impressos em relevo ou em braile, em uma superfície plana, resistente e móvel. O surdocego faz o deslocamento da mão sobre as letras para enviar e receber informações.

**Sistema malossi** – as letras do alfabeto e números são configurados em pontos nas falanges dos dedos e da palma da mão que, por meio do toque nestes pontos formam-se palavras.

**Alfabeto moon** – este sistema é mais aplicado aos surdocegos com debilidade tátil e funciona como uma prancha, cujas letras do alfabeto e números encontram-se em relevo.

Assim, este possível corpo heterotópico surdocego chega à escola deflagrado por políticas inclusivas, porém, muitas vezes, exposto apenas a linguagem familiar, sendo esta, em sua maioria de modalidade oral (língua dos pais ouvintes). Igualmente, depare-se com outro corpo, também virtualmente capaz de ser heterotópico vidente/ouvinte ou vidente/surdo. Mas, que infelizmente, tende a se conectar a ele reforçando seus déficits auditivos e visuais. No lugar de se potencializar uma conexão e uma heterogeneidade, o que se prepondera é a versação da ordem visuo-manual ou oral-auditiva. Como seria possível se pensar linhas de fuga nessa dimensão, afirmando no devir-surdocego o lugar de seu corpo heterotópico? Como escapar no que tange ao processo de significação da língua social predominante corporificada e regulamentada, a exemplo do braille maquinário<sup>39</sup> e da Libras?

Na tentativa de responder tais indagações, ao tratarmos a questão do comprometimento linguístico, cabe ressaltar que as pessoas surdocegas podem ser classificadas como congênitas (pessoas que apresentam perda visual e auditiva concomitantemente, antes da aquisição de uma língua social) ou adquiridas (aquele que apresentam a perda visual e auditiva concomitantemente após a aquisição de uma língua social). Essas características são fundamentais para a compreensão das singularidades dos corpos surdocegos quanto à percepção do meio em que vive, portanto, seus devires.

Reyes (2004) organiza conceitualmente os surdocegos (SC) em quatro grupos, conforme observamos no quadro 6:

---

<sup>39</sup> Refiro-me ao uso de instrumentos como a máquina Perkins, reglete e pulsão.

## Quadro 8: Grupos de classificação de surdocegos

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Grupo 1</b> | SC congênitas, que, por causas pré-natais ou perinatais, apresentam comprometimentos nos canais perceptivos de distância logo nos primeiros momentos de vida. Sem acompanhamento e estímulos adequados de forma mais especializada, o mecanismo de comunicação pode não se estabelecer de forma natural. Estigmatizados como múltiplo deficiente (visual, auditivo e mental)  |
| <b>Grupo 2</b> | SC com deficiência auditiva congênita que, durante os anos seguintes de sua vida, adquirem a perda visual. Para estas pessoas, o atendimento educacional se dá como o atendimento aos surdos, até que a perda visual seja acometida. Por já possuírem uma experiência de comunicação oralizada ou sinalizada, estes sujeitos sentem necessidade adaptativas de comunicação. Como exemplo, temos a Libras tátil, Libras em campo reduzido, alfabeto tátil manual.    |
| <b>Grupo 3</b> | SC com deficiência visual congênita cuja perda auditiva se dá posteriormente. O atendimento educacional ocorre enquanto cego que, por sua vez, aprende o sistema braille na modalidade escrita e já desenvolvem um nível mais avançado na forma de recepção das informações, que privilegiam o tato, visto que o canal auditivo está comprometido. Como exemplo, temos: Braille, Braille tátil, meios técnico como saída em Braille, prancha alfabética em Braille. |
| <b>Grupo 4</b> | SC que nasceram sem comprometimentos nos capôs visuais e auditivos e adquiriram a deficiência durante alguma fase da vida. Para estes, a continuidade do uso da oralidade torna-se natural, mas necessitam aprender outras formas de comunicação, como por exemplo: tadoma, escrita na palma da mão, prancha alfabética em relevo com letras, fala ampliada, sistema Lorm, sistema Malossi, escrita ampliada, alfabeto om as duas mãos, uso do dedo como lápis.     |

Fonte: REYES, 2004 (adaptado)



Ao chegar à escola, conseqüentemente, a criança surdocega, em especial a congênita, depara-se com uma organização espaço-lingual estabelecida, da qual, é convidada a constituir-se leitora/escritora de uma língua que não domina e, porque não arriscar dizer que nem conhece, em uma espécie de negação da sua própria forma de se comunicar, forma esta que tem urgência de ser capturada pela escola para domínio dos corpos. Reforçando a problematização de domínio, Carvalho (2022) nos lembra que:

Antes de qualquer exploração de mão de obra, de produção de alienação do trabalho, de disciplinarização dos corpos para se executar ações programadas e calculadas, a sociedade capitalista precisa controlar como os sujeitos podem se expressar, comunicar-se, entrar em circuito de significação, reconhecer os “ditos” das leis e toda gramática de poder (CARVALHO, 2022, p. 67)

Assim, como regulação do pensamento de forma externa (fala oral ou fala manual) a língua constitui-se como primeira forma de controle do sujeito, por diferentes instituições (família, escola, igreja etc.). Com a regulamentação da Libras, temos uma captura convencionada da qual os sujeitos surdos, também envolvidos na pragmática mercantil, se rendem. Nesta lógica de captura, Carvalho (2022, p. 67) corrobora ao afirmar que “tais sinais se ajoelhem servilmente às imposições de como se ensina a fazer sinais, logo, a fazer sentido”.

Da ótica da noção heterotopia, buscamos olhar a comunicação do surdocego para além da sistematicidade da linguagem que trama, como arsenal da mente humana, articula hierarquias e forja conquistas sangrias. Determina construções socioculturais, político-econômicas e psicossociais. As narrativas ensinadas e espalhadas têm como papel central a colonização das mentes, do pensamento, das palavras em uma repetição de identificação. O não rompimento aos fantasmas aprisiona o pensamento que reproduz em sociedade aniquilando novos olhares sobre a

linguagem. Nesse sentido, uma língua se define por sua estrutura corpórea de enunciação formalizada por signos que funcionam como agenciamentos e, estes, podem ser de dois segmentos: maquínico de corpos e coletivo de emancipação formando a máquina abstrata (DELEUZE e GUATARI, 1995).

Deleuze e Guattari nos constroem a pensar na língua e no seu uso de forma multilíngue. Entender a própria língua a partir de outras variáveis da língua que decodificam o próprio sistema linguístico levando a uma descontinuidade, uma ruptura:

Não estamos mais na situação dos linguistas que esperam que as constantes da língua experimentem um tipo de mutação, ou antes sofram o efeito de mudanças acumuladas na simples fala. As linhas de mudança ou de criação fazem parte da máquina abstrata, plena e diretamente. (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 36).

A desterritorialização da máquina abstrata, que produz agenciamentos outros, é para Deleuze e Guattari, resistências ao agenciamento oral e visual coletivo e maquínico. A provocação consta em observar a língua do surdocegos, ou seja, a sua expressividade afirmando-a como linha de fuga: enxergar possibilidades e potencialidades fora dos circuitos reconhecidos da performance de seus códigos.

Assim, tocar o corpo do surdocego, compreender e se mover para o devir-surdocego se traduz em ruptura que desestrutura a visão linguística sobre a aprendizagem da língua homogênea, política, centralizada, língua de poder, maior ou dominante. As línguas menores ao atravessarem as línguas maiores provocam movimentos de variações que embelezam e potencializam ainda mais as línguas. Enquanto há um esforço dos linguistas da língua maior em homogeneizar a língua politicamente, encontramos no devir-surdocego uma variação da língua menor, uma fuga para valorizar os diálogos mais simples existentes. Pensar na

potencialidade de outras formas de comunicação como das pessoas surdocegas é mover-se para um devir.

Deleuze e Guattari (1995) continuam a argumentar que o problema não está na composição da língua em subtrair ou colocar em variação, são apenas operações, porém, está no tratamento que dá à língua menor, ou seja, no devir-menor da língua maior.

Mas parece que o argumento contrário tem ainda mais peso: quanto mais uma língua tem ou adquire os caracteres de uma língua maior, mais ela é trabalhada pelas variações contínuas que a transpõem em "menor". O problema não é o de uma distinção entre língua maior e língua menor, mas o de um devir. A questão não é a de se reterritorializar em um dialeto ou um patuá, mas de desterritorializar a língua maior (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 40 - 43).

Não ser capturado todo o tempo pela língua maior, antes mover-se e "servir-se da língua menor para por em fuga a língua maior" (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 40 - 43). Esse movimento também é político, complexo e quantitativo, pois implica em uma constatação de expressão ou conteúdo.

O devir sempre será minoritário conforme observamos:

O problema não é nunca o de obter a maioria, mesmo instaurando uma nova constante. Não existe devir majoritário, maioria não é nunca um devir. Só existe devir minoritário. As mulheres, independentemente de seu número, são uma minoria, definível como estado ou subconjunto; mas só criam tornando possível um devir, do qual não são proprietárias, no qual elas mesmas têm que entrar, um devir-mulher que concerne a todos os homens, incluindo-se aí homens e mulheres. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 44).

As línguas menores, os dialetos, as sublínguas são agentes potenciais para fazer entrar a língua maior em um devir minoritário de todas as suas dimensões, de todos os seus elementos (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 53).

Trata-se, portanto de sair da ecolalia representativa da linguística e seguir a um devir-menor da língua de forma desterritorializada. Desvencilhar-se do agenciamento maquínico e ao mesmo tempo voltar-se a ela em uma metalinguagem capaz de apreender essa dupla direção.

Não aceitar a sentença dada da palavra de ordem: inclusão da diversidade - vista pela filosofia da representação - mas, sim, mover-se para outro lugar, outra coisa, não se permitir agenciar por esta, mas fugir como impulso de fuga, de libertação, de metamorfose, da diferença (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 46).

O devir-surdocego nos convida a romper com a ação molecular do currículo performático que agencia os corpos heterotópicos surdocegos. Os condicionam. Mimetizam. Domesticam. Homogeneizam. Criar linhas de fuga. Não no fugir, mas, na transposição da comunicação que leva a morte em vida. Fazer devir minoria da reterritorialização da comunicação em resposta a ordem de morte. Morte dos desejos. Repressão. Discriminação. Preconceitos. Ludicidade. Expressividade. Aos que transformam a ação molecular em uma ação molar.

A máquina abstrata influencia, determina, condiciona, aprisiona a língua, a linguagem, o tato, o olfato. O devir com o corpo heterotópico surdocego criam linhas de fuga revolucionárias nas cristalizações das palavras de ordens. Sair do ciclo, da sentença homogênea, devir outros.

Não são os olhos, os ouvidos, as mãos em contato com os objetos que levam ao conhecimento do mundo lá fora – num caminho das coisas, fora; para a mente, dentro -, mas os significados de outros homens, construídos culturalmente, indicando aquilo que é relevante, para que os olhos, ouvidos e mãos identifiquem significados e se apropriem deles [...]. O processo é ativo, de busca, e não uma mera recepção passiva de sensações que chegam indiscriminadamente ao ser (REILY, 2012: 19).

## 5.2. A Potência Surdocego da Diferença

A escola não precisa ser apenas um espaço de materialidade onde muita informação é transmitida e pouca reflexão é provocada. E, o que seria refletir? Segundo o dicionário on-line Oxford Languages <sup>40</sup> reflexão é: “Ato ou efeito de refletir (-se)”. O dicionário traz outros significados figurativos, contudo fiquemos com este. Então, busquemos o que é refletir<sup>41</sup> e o mesmo dicionário define como verbo transitivo direto e pronominal, sendo: transparecer, deixar(-se) ver, exprimir(-se), revelar(-se).

A escola, então, é um lugar que não apenas reduz os corpos a um assujeitamento informativo de docilidade empresarial. Ela também provoca e deve provocar reflexões no sentido de deixar-se ver, revelar-se. Por ser um espaço outro, a escola possibilita deixar (-se) ver as particularidades dos corpos surdocegos, sob o protótipo

---

<sup>40</sup> Disponível em: [<sup>41</sup> Disponível em: \[140\]\(https://www.google.com/search?q=reflex%C3%A3o+significado&hl=pt-BR&sxsrf=ALiCzsbIIqsQROBmheDBROR4\_cM7rT4o\_Q%3A1664594613405&ei=tbI3Y8arGO2i1sQP\_v602A8&ved=0ahUKEwiG2oGVir76AhVtkZUCHX4\_DfsQ4dUDCA4&uact=5&oq=reflex%C3%A3o+significado&gs\_lcp=Cgnd3Mtd2l6EAMyCggAEIAEEYYQ-QEyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgYIABAEeBYyBggAEB4QFjIGCAAQHhAWMgYIABAEeBYyBggAEB4QFjoKCAAQRxDWBBCwAzoHCAAQsAMQQzoECAAAQzoHCAAQsQMQQzoLCAAQgAQQsQMQgwE6CggAELEDEIMBEEM6CAgAEIAE ELEDogclABCABBAKOGgIABAEeBYQCKoECEYYAEoECEYYAFCHBViMHmD8ImgBcAF4AIAB6gGIAawOkGEGMC4xMS4xmAEAoAEBByAEKwAEB&scient=gws-wiz#dobs=refletir. Acesso em: 01 out. 2022.</a></p></div><div data-bbox=\)](https://www.google.com/search?q=reflex%C3%A3o+significado&hl=pt-BR&sxsrf=ALiCzsbIIqsQROBmheDBROR4_cM7rT4o_Q%3A1664594613405&ei=tbI3Y8arGO2i1sQP_v602A8&ved=0ahUKEwiG2oGVir76AhVtkZUCHX4_DfsQ4dUDCA4&uact=5&oq=reflex%C3%A3o+significado&gs_lcp=Cgnd3Mtd2l6EAMyCggAEIAEEYYQ-QEyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgYIABAEeBYyBggAEB4QFjIGCAAQHhAWMgYIABAEeBYyBggAEB4QFjoKCAAQRxDWBBCwAzoHCAAQsAMQQzoECAAAQzoHCAAQsQMQQzoLCAAQgAQQsQMQgwE6CggAELEDEIMBEEM6CAgAEIAE ELEDogclABCABBAKOGgIABAEeBYQCKoECEYYAEoECEYYAFCHBViMHmD8ImgBcAF4AIAB6gGIAawOkGEGMC4xMS4xmAEAoAEBByAEKwAEB&scient=gws-wiz. Acesso em: 01 out. 2022.</a></p></div><div data-bbox=)

estigmatizado da diversidade. Logo, esse protótipo cai por terra, já que a diferença surdocega grita: – SOU DIFERENTE! E minha diferença não pode ser capturada por suas línguas. Deixem-me revelar-me!

Da ótica da heterotopia, buscamos olhar de outro modo para a resistência linguística que se instalou nos primeiros meses de contato quanto a forma de comunicação. As primeiras tentativas de mostrar signos linguísticos de forma tátil foram desafiadoras. Trago algumas descrições (da perspectiva da estudante SC) dos primeiros contatos com este corpo heterotópico que me fez devir-surdocego.

Excerto 1: Marcas da minha experiência devir-surdocega: o encontro

“Que cheiro é este? Não conheço esse aroma!” – em forma de protesto, me encolho.

“Quem me toca? Por que me toca? Não conheço esse formato de mão!” – resisto em não continuar estendendo as mãos e me mostro insatisfeita e piso no seu pé.

“Novamente essas mãos, esse cheiro, hoje não quero ser aprisionada. Mas, espera! Permita-me explorar. Apalpo suas mãos. Há nelas certos mistérios. Prossigo”.

“Hoje suas mãos mostraram-se diferentes, estão mais rígidas, acelerada. Recuso torcendo seus dedos para ver se me entende”.

Fonte: Registros de experiência da pesquisadora

Alguns dias depois, a captura acontece e a sistematização da gramatologia vai aos poucos estacionando, acomodando. Há uma interpelação de outros mecanismos como rotina que gera a confiança. Contudo, o devir-surdocego insiste em desestabilizar o que está posto. Como observamos na pesquisa de Crittelli et. al. (2019) cujo objeto de pesquisa foi interpelado por dois corpos surdocegos que diferem em idade e características quanto à classificação. Os autores descrevem:

Paloma mostra ter muita confiança em Cristina e apresenta um bom desenvolvimento de seu sentido olfativo. Quando um novo material é apresentado à Paloma, ela **o leva ao nariz e o cheira** mais de uma vez, realizando esse mesmo comportamento com as pessoas. Cristina aproveita sua **característica de percepção** e a insere em atividades educacionais e de reconhecimento de demarcação de espaços, dentro e fora da escola.

Por sua vez, Fabiana se mostra **mais sensível a explorações táteis** quando recebe um novo material. Primeiro, Tereza coloca esse material na mão de Fabiana e a deixa um tempo explorando-o de forma tátil. Depois, Fabiana **estica as mãos para que Tereza possa lhe explicar e detalhar do que se trata**. Para chegar neste nível de desenvolvimento, foram anos de trabalho entre Tereza e Fabiana (CRITTELLI, et. al. 2019, p. 120 – grifos meus).

Enquanto uma surdocega prefere o olfato para explorar, outra se beneficia do tato. Mesmo sem presença de uma sentença complexa importa-nos a compreensão da comunicação existente. Devir-surdocego é abrir-se às novas formas de compreensão comunicacional para além das sistematizadas numa recorrência conhecida e representada; também é não reduzir a própria comunicação não-verbal às capturas semelhantes aos mesmos significados, como empreenderam Weil e Tompakow (1986) em o “Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal”.

Ao observamos a narrativa de Hellen Keller, ao descrever sua subjetividade marcada por encontros sem capturas linguísticas, é perceptível que ela estabelece relação de comunicação com o mundo à sua volta, mas esta comunicação está em devir. Leiamos:

Mesmo antes da chegada de minha professora, eu costumava **tatear** ao longo das **quadradas e rígidas cercas de buxo e, guiada pelo olfato, encontrava as primeira violetas e lírios**. Lá também, de um acesso **temperamental**, eu ia buscar conforto e **esconder meu rosto quente na relva e nas folhas frescas**. Que **alegria era me perder** naquele jardim de flores, **perambular feliz** de um local para outro até que, **esbarrando** subitamente **numa bela videira**, eu a

**reconhecesse** por suas folhas e flores e **soubesse que era a videira** cobrindo a dilapidada casa de verão na extremidade do jardim! (KELLER, 2003, p. 5 – grifo meu).

Muito mais que decodificar expressões abstratas (alegria, raiva, tristeza) em palavras/sinais o devir implica em um encontro com algo ou alguém que nos força a nos sentir de forma diferente. Força-nos a entrar num mundo desconhecido, nos jogando para fora de nós mesmos, como observamos no relato de Keller.

Os encontros de Keller com a relva, cerca, lírios; o encontro de Paloma e de Fabiana com o material didático refletem a própria interioridade, de modo que, nunca podemos ter a certeza de que os corpos surdocegos agirão de forma padronizada. Precisamente que, não podemos estereotipar a linguagem do surdocegos ao senso comum tateante.

Ao longo dos sete anos que ficamos na sala de aula inclusiva este corpo heterotópico abriu-se em suas singularidades reafirmando a sua diferença que não se deixa capturar interrogando, assim, todo o projeto mercantil escolar em seus aspectos jurídicos, éticos e estéticos.

Levando em consideração todo o contexto deste capítulo é possível afirmar que o devir-surdocego se dá na medida em que o corpo heterotópico deflagra partículas desviantes minoritárias da comunicação formando um coletivo de enunciação que para dele se afetar é preciso desejar mover-se para a singularidade do/ com o surdocego. É devir porque se permite produzir agenciamentos coletivos para se efetivar comunicações outras que, vão para além da semiótica discursiva escolar majoritariamente e dominante.

No devir-surdocego o corpo se transforma no encontro com o corpo heterotópico. É sua capacidade de sentir, de se expressar com toda a molecularidade do corpo. Estaríamos, assim, perante a possibilidade de abertura às rupturas que se caracterizam como



brechas na linguagem para a criação de novos territórios entre os corpos distintos.

O devir não se limita à comunicação em si, pois Deleuze já argumentou que a não comunicação não impossibilita o encontro. Um encontro é sempre de duas ou mais experiências distintas que se interpelam mutuamente. Na virtualidade desse encontro está a conectividade inseparável da relação com o outro, sempre como o indeterminado da experimentação.

O devir-surdocego, portanto, afronta com suas linhas de fuga, os lugares-comuns da mera diversidade, ao passo que não admite ser diverso, contudo, afirma sua própria diferença e as singularidades daí derivadas, e, por isso, irremediavelmente, irá provocar linhas de fuga nas políticas majoritárias da educação neoliberal.

### **5.3. Fazer Desaparecer a Zona de Conflito**

O discurso da escola inclusiva exige que a escola se adapte e se modifique para receber todos. Esse discurso traz em si a questão da preparação da escola e dos profissionais que nela atuam. Por esse viés, a proposta da escola inclusiva, ou da sociedade inclusiva, desloca a antiga concepção de ortopedia no sujeito para a ortopedia na escola, na medida em que não pede a adequação no e do sujeito, mas exige uma adequação da escola (ANDRADE, 2007, p. 80).

A escola inclusiva da contemporaneidade capitalista prospera na medida em que tenta englobar tudo a todos. Atualmente, os anormais são designados como diversidade. Os loucos, os cegos, os surdos, os débeis, os pobres, os com dificuldades de aprendizagens, os miseráveis, são dissolvidos em um conceito único, amplo e unificador, em um espaço também amplo, fluido mais flexível.

O perigo de se pensar uma sociedade inclusiva é o de cair na armadilha da unidade, daquele velho sonho tal quais os homens idealizaram ao edificarem Babel, cujo projeto de unanimidade e poder ruíram com a dispersão causada pela confusão de línguas que geraram zonas de conflitos.

Longe de fazer apologia a exclusão, senão uma provocação quanto às estratégias utilizadas para a viabilização da proposta de inclusão por nem sempre favorecem processos de subjetivação e devires. Logo, a sociedade inclusiva é bombardeada com aparatos tecnológicos tais como computadores especiais, softwares dos mais variados tipos (de tradução língua oral para língua de sinais, de leitura labial, de ampliação de tela que permite ampliar a letra ou a palavra), bengalas eletrônicas com sensores ultrassônicos, cão-guia robô, relógio de pulso em braille, dispositivos com SSS<sup>42</sup> formação de profissionais especializados tais como intérpretes de libras e tradutores de braille. Nada contra essas tecnologias e preparação dos especialistas, até mesmo porque me encaixo neste bloco. A questão é o quanto essas estratégias programam a lógica de funcionamento da escola inclusiva com vistas a normalidade das pessoas que nela transitam. Lógica esta que outrora na integração, a pessoa com deficiência deveria se munir de próteses para ser aceita na escola e, que na inclusão a escola toma o lugar da prótese no sujeito (ANDRADE, 2007).

Certamente nos perguntamos: Apenas essas pessoas e essas máquinas estão preparadas ou autorizadas para entenderem e traduzir as crianças com deficiência no âmbito inclusivo? Não há outras formas de encontro?

---

<sup>42</sup> Um dispositivo visual-tátil, desenvolvido na década de 1960 pelo neurocientista Paul Bach-y-Rita se seus pares. O SSS consistia em receber a entrada de informações de uma modalidade sensorial, o tato, e transformá-la em outra, a visual (GIMENES, 2019).

Acredito que a maioria pode pensar que sim, mas a inclusão possibilita outros, já que a diferença se refere à presença viva do outro em nós, que se abre à esfera dos acontecimentos que causam devires.

Pensar na escola inclusiva é pensar em um potencial minoritário proporcionado pelo encontro com o corpo heterotópico deficiente. Encontro este que me fez lembrar uma aula de física cujo professor devir-surdocego.

Excerto 2: Marcas da minha experiência devir-surdocega: aula de física

“Esfrego um objeto que me deram. Aproximo-o do meu braço e sinto meus pelos levantarem” – gargalho. “Rapidamente repito o movimento no braço do meu professor de física. Com minhas mãos estendidas, espero ansiosa para saber se sentiu o mesmo” – relaxo quando ele sinaliza um positivo em meu antebraço.

Fonte: Registros de experiência da pesquisadora

As estratégias e recursos tecnológicos utilizados durante o processo de escolarização das escolas inclusivas não são motivos de conflitos, mas potencializam conflitos na medida em que o processo de subjetivação não cessa de transbordar, de fazer fugir nas multiplicidades que se conectam com o corpo heterotópico. “E mais aquém estão os devires que escapam no controle, as minorias que não se cessam de ressuscitar e de resistir” (DELEUZE, 1992, p. 192).

A beleza deste momento devir-surdocego consistiu em o professor abandonar o impulso mecânico da sistematização da aula cronologicamente calculada e se permitir, por instante ao menos, um encontro ao inesperado, ao não programado. Um convite a sentir como “eu sinto, perceber como percebo, escutar como escuto, enxergar como enxergo”. O encontro da surdocega com aquele objeto que promoveu uma sensação intensa e, talvez, única, num devir imprimindo em sua singularidade o desejo para que o outro, no caso o professor, também pudesse devir. Fazendo ruir os ditados e a ditadura dos modelos clássicos padronizados de uma relação

mecânica entre professor-aluno. Coisas às quais se atribui pouca ou nenhuma importância, e se deixam perder na ligeireza de um currículo perspectivado em habilidades e competências de um fazer fabril, destinado às pessoas com deficiências como uma negação de suas capacidades de sentir e se fazer sentir. Os acontecimentos menores ignoram ou afrontam as palavras de ordem. Antes disso, é relativo a um ato de resistência, de singularização e de militância, construindo nas ações comuns da sala de aula pequenos encontros, que viabilizam conexões outras, devires.

Não perceptíveis a princípio, porém à medida que as conexões, os fluxos, os atravessamentos são embrenhados nos agenciamentos que tomam o corpo, saltando como molas, sentidos outros, por vezes, ignorados, se abrem e são contaminados pelo convite a desterritorializar-se em sua singularidade.

Excerto 3: Marcas da minha experiência devir-surdocega: acesso as tecnologias

“Hoje a aula será em outro ambiente, o que é isto? Ah, um botão, aperto e solto, aperto e solto!” – isso é legal, farei novamente.

“Essa caixinha tem algo diferente, que sensação estranha! Será que tiro a mão ou deixo? Vou deixar! Hum! A sensação vai mudando... que legal!” – expresso um sorriso.

“Que objeto é este que estão me apresentando?” – exploro com tato, cheiro, balanço; - “tem um botão” – aperto! “Percebo algo diferente, parece ser a presença de luz” – aperto novamente o botão e essa luz se vai.

“Que objeto é este agora?” - Franzo a testa – “Ele me atrapalha de explorar com minhas mãos” – jogo-o no chão em sinal de protesto.

Fonte: Registros de experiência da pesquisadora

Mesmos nas mais singelas tecnologias padronizadas e definidas como educação maior, como por exemplo, desde uma simples aula de “boas maneiras” como comer com talheres à aula de computação com softwares que permitem a individualidade de seu manuseio para uma vida autônoma da perspectiva capitalista,

são possíveis saídas e escapes da ilusão criada que impõe um determinado perfil curricular.

#### **5.4. Sou uma Porta**

Devires ocorrem momentaneamente, involuntariamente e não são muito frequentes. É preciso estar suficientemente distraído, pois ele é um deslocamento entre pontos no espaço (COSTA, 2006, p. 22).

Um devir-surdocego, portanto não se origina num aglomerado de sensações que remetem a forças e fluxos de uma explosão, por não entender uma determinada informação, por exemplo. Devires são forças impessoais, atemporais, um tempo que não se pode contar. Segundo Deleuze e Guattari, há os devires-animais, e aquém deles encontramos devir-mulher, devir-criança, devir-elementares, celulares, moleculares, e até mesmo imperceptíveis. (DELEUZE, GUATTARI, 1997). Qualquer que seja o devir ele é sempre minoritário e molecular.

“Os devires são constituídos por linhas moleculares e de fuga que atravessam sentidos, paisagens, e seus nomes próprios são relativos aos efeitos que produzem” (COSTA, 2007, p. 47). Linhas flexíveis que nos compõem. Não demarcam identidade formada, mas modos distintos de ser, traços únicos; moleculares. Quando os devires são atravessados por uma linha de fuga, nunca mais se é o mesmo.

Um dia qualquer em uma aula de filosofia a professora explicava o conceito daquela famosa frase de Descartes “penso, logo existo”. Em suas falas e exemplificações mencionou comparações entre seres vivos e não-vivos, na tentativa de se fazer entender a estudante surdocega. Após um período de comparações, explicações, diálogos fizemos a pergunta: Você é uma pessoa ou uma porta?

Excerto 4: Marcas da minha experiência devir-surdocega: aula de filosofia

“A minha guia-intérprete esta me explicando a fala da professora de filosofia me pergunta se penso! Sim”; - logo sorrio. “Continua e me faz tatear-me logo em seguida a mesa. Apalpo-me e depois tateio a mesa e suas extremidades. Novamente ela, minha guia, me conduz a face da professora, tateio. Levo minha mão ao meu nariz. Cheiro. Volto com minhas mãos para minha guia-intérprete que me dá o estojo de lápis. Intrigada, entre objetos e corpos humanos, pergunta-me quem sou? Pessoa ou porta? Sou uma porta!” – respondo ligeiramente. “Após uma pausa... elas se conversam, sei que sim, pois levo minhas mãos a boca de uma e de outra e percebo que se mexem, depois de um sorriso, minha guia se veste de minhas mão e pergunta - Porta ou pessoa?” – sorrio. “porta” – respondo.

Fonte: Registros de experiência da pesquisadora

Sua resposta me levou rapidamente a um passado breve de nossos primeiros encontros, quando se negava em receber de minhas mãos, informações do mundo que a cercava. “Porta fechada”. Outrora, porém, ansiava ao me apertar, em uma súplica, para que sinalizasse ou sobrepusse suas mãos em algo que, talvez fosse desconhecido. “Porta aberta”.

O que é uma porta? Para alguns apenas um pedaço de madeira, ferro ou vidro metricamente calculado, que separa um ambiente de outro. Ou até mesmo que traz uma falsa segurança quando pensamos ser a porta de uma casa, de um estabelecimento comercial, de uma escada.

Ser uma porta é fechar-se em seu mundo. É abrir-se apenas quando sentir-se seguro ou movido pelo desejo de algo ou alguém. A porta ocupa uma posição de barreira, que para a sociedade do século XVIII em diante, constituiu-se pela categorização estética do corpo “sem defeito”.

A visão e a audição são os principais canais que nos permitem imitar o outro enquanto nos construímos sujeitos de direitos. Para

uma pessoa com surdocegueira congênita o principal desafio é despertar seu interesse, pelo ambiente e por outras pessoas, vencendo, assim, a principal porta barreira, a comunicação (VAN DIJK, 1968).

Romper com barreiras não só relativas à comunicação, mas abrir-se ou fechar-se em suas próprias experimentações com e no mundo é ser e estar na porta. Sua resposta, portanto, me moveu ao encontro intenso entre as partículas intencionais daquela pergunta, num devir, que combinaram minhas moléculas e as partículas que, por um instante, deixei de ser eu para tornar-me a porta. Que no encontro com o corpo heterotópico surdocego conjugou-se no verbo infinitivo criar, abrir, fechar, permitir ou não.

Devir-surdocego não é não ouvir ou ver. É permitir-se ouvir para além dos ouvidos e ver para além dos olhos. É abrir-se para encontros outros e ao mesmo tempo fechar-se para a prática modelizante da sociedade capitalista e criar novas subjetivações de ser e estar na escola que é dita inclusiva mas, nega-se em devir outros.





fronha seu nome

13/08/14

caenhe veçê

toço

fozanda

farinha

fiado

fozado

fozanda



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva deleuzo-guattariniana a pesquisa objetivou, por meio de uma análise documental e em revisão sistematizada de documentos oficiais, apresentar a ação do devir-surdocego que potencializa uma ruptura na normalização das práticas escolares deflagrada por políticas inclusivas neoliberais. Para tanto, buscou-se problematizar a escola enquanto modelagem social, funcionando como um aparelho disciplinar de docilização de corpos a fim de serem capturados para servir o mercado capitalista.

Já com os óculos foucaultianos, percorremos a mudança histórica-política-econômica caracterizada como governamentalidade, isto é, a maneira de conduzir as condutas. Nos mais variados contextos, a condução de condutas é a arte de governar a si e aos outros. Dessa forma, o Estado assume, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, uma prática de condutas de seus cidadãos a partir da emergência de uma biopolítica, ou seja, de um poder que se exerce sobre a vida da população, a partir da coersão, punição e controle.

Vimos, então, como a educação assume um papel estratégico, no projeto neoliberal, cujos interesses tem por função social a transmissão de habilidades e competências, vestida com as roupas da cidadania em um discurso de universalidade. Neste sentido, a escola de todos, aceita todos e passa ser remodelada com a inclusão dos que antes foram marginalizados esteticamente, excluídos desse processo de governamentalidade.

Com o avanço do capitalismo, políticas inclusivas internacionais e nacionais visam a utilidade que esses corpos marginalizados por suas imperfeições, podem oferecer para o mercado, podendo ser: mão de obra ou consumo.

Percorremos, desse modo, os documentos oficiais com o intuito de entender quando o surdocego pode ser presumido nos documentos oficiais de políticas inclusivas e, observamos que há um impasse nas políticas inclusivas quanto:

1. Ao próprio processo de inclusão não apenas da pessoa surdocega, sobretudo da pessoa com deficiência, pois esta foi tida como integração, da qual o estudante com deficiência precisa se adequar a escola e não o contrário.

2. A formação superior dos profissionais da educação sob a égide da saúde, ou seja, modelo médico/biológico, que incapacita a pessoa com deficiência para a prática social de empregabilidade do mercado.

3. Que o projeto do governo de si e do outro também passa pela formação dos professores, que vão reproduzir subjetivamente em seus estudantes uma busca interminável de aprimoramento profissional. Deflagra-se uma espécie de maratona concorrencial por meritocracia, pois, quanto maior o nível de escolarização maior o salário, maior o consumo, ao menos no que se crê.

4. A normalização da pessoa com deficiência nos discursos de formação de professores como uma reconversão à concepção médico-pedagógica e psicopedagógica, voltados à demanda do capital.

Tais impasses, porém, não devem ser intimidadores para a possibilidade de se pensar o devir-surdocego. Tendo exposto as condições de uma escolarização maior sob um aparente impasse, buscamos em Deleuze Guattari conceituar a educação menor pensada pela manifestação de grupelhos que olha para a inclusão não como diversidade e sim como diferença, entendendo as singularidades do sujeito surdocegos.

Para uma melhor visualização dos grupos menores elaboramos quadros com a intenção de mapear quando o surdocego passa a ser assistido jurídico e, do ponto de vista ético,

também se buscou em pesquisas acadêmicas por palavras-chave que abordassem a temática inclusão de surdocegos. Os resultados seguiram para a escolarização desses estudantes surdocegos a partir dos anos 2000, estabelecendo assim um recorte temporal delimitado até o ano de 2020.

Foi possível observar que a história da educação dos surdocegos começou paralelamente a dos estudantes com surdez, cegueira e com deficiência mental, seguida para as múltiplas deficiências e deficiência múltipla sensorial. Fator relevante para políticas inclusivas às pessoas com surdocegueira, pois esta passa a contar no senso escolar a partir do ano de 2005 e ainda nem consta no IBGE.

Após o mapeamento, buscamos então, conceituar o devir deleuzo-guattariniano compreendendo as rupturas que o devir-surdocego traz como potência às estruturas dessa escolarização modificada socialmente.

Para tanto, resgatamos o espaço da escola do ponto de vista foucaultiano cuja sociedade moderna significou seus espaços em topos (rígidos) e utópicos (não estabelecidos). Para o autor, há uma intersecção entre o topos e o utópico. A heterotopia advém de tal intersecção, concernindo, assim, aos espaços outros. Tais espaços transgridem a norma com uma espécie de desvio. Assim, consideramos o corpo surdocego um heterotópico por ser desviante da lógica da inclusão, ao passo que no contexto das políticas educativas asseguram a diversidade e não a diferença.

Das pesquisas acadêmicas consultadas na plataforma BDTD, indicou-se a comunicação sendo fator predominante de preocupação para as políticas inclusivas. A percepção de comunicação do surdocego varia em suas singularidades que não permite se capturar. Assim, as compreensões das heterotopias dos corpos surdocegos estão para além de um plano individualizado em uma sala de AEE

e/ou para a inclusão da diversidade em uma sala regular. Estão para o próprio devir-surdocego que não se deixa capturar.

Dessa forma, compreendemos o devir-surdocego como um encontro entre um corpo e outro que por meio de uma comunicação singular e ao mesmo tempo múltipla se conectam e produzem heterotopias. Nesse encontro, não há uma passividade antes uma construção de sentidos outros que comunicam e se deixam comunicar.

O conceito de devir-surdocego está embrionário neste texto e não se limita à comunicação, mas abrange todo o processo de escolarização deste estudante, bem como a afirmação singular de sua subjetividade.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega prélinguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2008, 337f.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. Iléus, BA: Editus, 2019.

AMARAL, Isabel. Educação de Estudantes Portadores de Surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (org.). **Do Sentido... Pelos Sentidos... Para o Sentido**. São Paulo: Vetor Editora, 2002.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

ANDRADE. Valéria Silva Freire de. Educação inclusiva: por um devir minoritário em uma escola para todos. **Tese**. (Doutorado em Psicologia Clínica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI (11), nº 21, março. Brasília: LTR Editora Ltda., 2001. Disponível em: [http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08\\_biblioAcademico\\_paradigmas.pdf](http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf)

AZEVEDO, Bruno Leonardo Galdino. **Educação inclusiva: a deficiência como resistência acontecimental**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT/UNESP: Campus de Presidente Prudente. São Paulo, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da Educação Especial**. In: Revista Brasileira da Educação Especial. São Paulo, 1995. V. II, nº 3, 1995, p. 7-19. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/sumarios/sumariorevista3.htm](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm).

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. Trad. Marco A. Nogueira. 14ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2ª edição. Coimbra: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Coleção de Leis do. **Campanha para a educação do surdo brasileiro**. Vol. 8. Brasília, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Instituiu%20a%20Campanha%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro>. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20/12/1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.wp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11/08/1971. Fixa as **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13/07/1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca, de 7 e 10, de junho de 1994. **Resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2004. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - **Libras**, e o Art. 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16. 05. 2006b, Seção 1, 11p. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização – surdocegueira/ múltipla deficiência sensorial**. ed. 4. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>. Acesso em 16 mai. 2021.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, 2006. Acesso em 16 mai. 2021.

BRASIL. **Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 16 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 7 de janeiro de 2008. Ela garante o acesso de todos os alunos ao ensino regular, formando professores para a inclusão e melhorando o acesso físico, transporte e mobiliário. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 4/2009, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07. 01. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7107-fasciculo-5-pdf/file>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. 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: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.451, de 26 de julho de 2018. Regulamenta o Art. 58º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Decreto/D9451.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9451.htm). Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Nacional de Educação - PNE**, criado em 25 de junho de 2014 em conformidade com a Lei nº 13.005. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL, **Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira**. Lei 2.260, de 14 de agosto de 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1792950#:~:text=SUBSTITUTIVO%20AO%20PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.260%2C%20DE%202019&text=d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.-,O%20Congresso%20Nacional%20decreta%203A,no%20dia%202012%20de%20novembro](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1792950#:~:text=SUBSTITUTIVO%20AO%20PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.260%2C%20DE%202019&text=d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.-,O%20Congresso%20Nacional%20decreta%203A,no%20dia%202012%20de%20novembro). Acesso em 05 mai. 2022.

BRASIL, **Convenção Nacional das Pessoas com Deficiência**. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL, Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=2%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20es](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=2%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20es)

pecial%20deve,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília; MEC: SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em 20 mar.2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set-dez, 2002, p. 17-40. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502103.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

CABELLO, Janaina. Cartografia das (re)territorializações no movimento social surdo no brasil atual: (des)caminhos para as pedagogias surdas como devir. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2021, 249f.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFScar, 2010.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. n. 20. Campinas, SP, p. 4 -29. 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação [Internet]. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2014, Rio de Janeiro. **Anais** eletrônicos. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 01-15. Disponível em: [http://www.filoeduc.org/trabalhos\\_2014/TR377.pdf](http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR377.pdf)

CARVALHO, Alexandre Filordi de; CAMARGO, André Campos de. Guattari e a topografia da máquina escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 107- 124, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634821>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O linguagir surdo: Guattari e a função dos grupos-sujeitos nos movimentos de resistências surdas. In: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (orgs.). **Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2005.

CRITTELI, Beatriz; CASTRO, Maria Aparecida Pereira; VIEIRA, Niclaudia Maria de Barros; CAMARGO, Eder Pires de. Os desafios para os alunos com surdocegueira em um espaço de educação não formal. In: CAMARGO, E. P. (org.) **Inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial: pesquisas em ensino de física, química, biologia e astronomia**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. V. 3 - 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORMEDI, Maria Aparecida. Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes. **Dissertação** (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

COSTA, Luciano Bedin da. Ritornelos, takes e tralalás. **Dissertação** (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2006.

COSTA, Rosiara Pereira. O devir-infantil do pós-curriculum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por uma literatura menor. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, vol. 4. São Paulo: Ed. 54, 1997.

DIAS, Denise Teperine. **Projeto Pontes e Travessias**: Curso de Aperfeiçoamento em Guia-Interpretação. Universidade Luterana do Brasil: CEULJI, Paraná, 2012.

EMI, Lia Cazumi Yokoyama. A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo de profissionais especializados. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017, 166f.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais**. Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-14.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017, 134f.

FARIAS, Sandra Samara Pires. Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015, 201f.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares**: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.

FERREIRA, W. B. e MARTINS, R. C. B. **De docente para docente**: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

FIORIN, José Luíz. **Introdução à Linguística I**. Disponível em: <http://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2012/01/introduc3a7c3a3o-c3a0-lingc3bcc3adstica-vol-1e2-josc3a9-luiz-fiorin.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 -1976) / Michel Foucault; Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos IV**. Michel Foucault: estratégias do poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Corpo utópico: as heterotopias**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

GALLO, Silvio. Uma representação? Diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, Maura e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Revista Educação e Filosofia, Uberlândia**, v.31, n. 63, p. 1497-1523, set/dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 29 mar. 2022.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Escola (e) diferenças: desafios contemporâneos. In: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (orgs.). **Educação de surdos, Libras e infância**: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.



GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. A comunicação do aluno surdocegos no cotidiano da escola inclusiva. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2010, 226f.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**. Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias, 2010. Capítulo 4, p. 121-148.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, Danilo da Silva. Circulos de leitura e a produção de uma microrrevolução do desejo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, letras e ciências humanas, 2021,149f .

GRUPO BRASIL, de **Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial**. Disponível em: <http://www.grupobrasil.org.br/>

GUATARRI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUATTARI, Félix. **Lignes de fuite: pour un autre monde de possibles**. La Tours d'Aigues: L'aube, 2011a.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Pensando a educação nos tempos modernos**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

IANNI, O. Língua e sociedade. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Tradução: Myriam Campello. Rio de Janeiro: Editora José Olympio LTDA, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAROUSSE, Dicionário enciclopédico ilustrado. São Paulo: **Larousse do Brasil**, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 184-215.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

LUNARDI, Geovana Mendonça. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos. 272 f. **Tese** (Doutorado em Educação: História, Política e

Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2005.

MAIA, Shirley Rodrigues. A educação do surdocego. In: Seminário Surdez Desafios para o próximo milênio – INES, 2000, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, 2000.

MAIA, Shirley Rodrigues. A Educação do Surdocego: Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. **Dissertação** (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2004, 95f.

MAIA, Shirley Rodrigues. Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar. 2011, 240f. **Tese** (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

McLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x inclusão: escola (de qualidade) para todos**. Universidade estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1998. Disponível em: [http://www.mpgp.br/portalweb/hp/41/docs/integracao\\_x\\_inclusao\\_escola\\_de\\_qualidade\\_para\\_todos.pdf](http://www.mpgp.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MASINI, E. F. S. **Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências Sensoriais Múltiplas**. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, v. 19, n. 18, p. 64-72, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAURICIO, Eduardo e MANGUEIRA, Mauricio. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 2, p. 291-304, Maio/Ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/pWS8bKmNCD8z3CSBkYyc4dK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELS, Maria Helena. (org.) **A formação do professor de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação e Núcleo de Publicações, Florianópolis, 2017.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição: reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 2ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. O Currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p 276-304, maio/ago. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. n. 4, p.109-139, 1991.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. Sala de Recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2009, 130 f.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PACHECO, Douglas Criveralo. Educação menor e a desterritorialização do currículo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, 2020, 102f.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 68. São Paulo, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. Seção temática: educação especial, psicanálise e experiência democrática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n 1 e 84849, 2019. Disponível em: SciELO - Brasil - Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. Acesso em: 19 jun. 2021.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**. v. 32. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. Das políticas aos dispositivos de inclusão: a potência das heterotopias e o horizonte do comum para as suas diferenças – um outro paradigma? In: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (orgs.). **Educação de surdos, Libras e infância**: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana e FREIXO, Adriano de. Dias de futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. (orgs). **Brasil em transe**: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. Os sentidos e significados de sujeitos com múltiplas deficiências. **Tese** (Doutorado em

Educação). Instituto de Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

ROSENBERG, Raymond. Diagnóstico Diferencial em transtornos de vinculação na infância. In: SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy meu nome: rompendo barreiras da surdocegueira**. São Paulo: Editora Hagnos, 2012, p.143-149.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado e ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de história na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Educação para o trabalho e a proposta inclusiva. In: BRASIL, Ministério da educação, SEED. **Salto para o futuro: Educação especial e tendências atuais**. Brasília, DF, 1999, p. 80-92.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 34ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIERRA. Maria Angela Bassan. A humanização da pessoa com surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SILVA, T. R. N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão do trabalho na escola. In: **Cadernos do CEDES**. n. 6, São Paulo: Cortez, 1982, p. 3 – 7.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação.** porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

VAN DIJK, JAN. Moviment and communication with rubella children. IN: Conferência pronunciada na Reunião Geral Anual – ONCE, Madrid, Espanha, 1968.

VAN DIJK, JAN. Desarrollo de la cominicación. Artículo nº23. Educación. Once, 1992.

VAZ, Kamille e MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política para os professores da educação especial no Brasil no século XXI. In: MICHELS, Maria Helena. (org.) **A formação do professor de educação especial no Brasil: propostas em questão.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação e Núcleo de Publicações, Florianópolis, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VYGOTSKY, Levi Semionovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WATANABE, Dalva Rosa. O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015. 2017, 270f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

## *PÓST FATIUM*

Me proponho brevíssimas linhas: por medo de não me aproximar da potência da proposta do texto de Niclúdia, ou por medo maior ainda de deturpá-lo. Por aqui então, algumas linhas sobre a educação como uma proposta de *devir* humano.

Como forma de compor, feito harmonia em forma de dueto, a definição de *devir* cito a tradução para do fragmento B 52 DK de Heráclito feita por Haroldo de Campos:

vidatempo  
um jogo de  
criança.

(reinando  
O Infante  
Infância)

Ainda que muitos autores compreendam “vidatempo” (*aion*), como sendo o processo de amadurecimento do ser humano, o seu devir biológico na transformação da criança para o homem; ainda que muitos interpretem o corpo na sua condição cósmica e previsível (o adulto mora no corpo da criança) – como um tabuleiro de xadrez com regras e limites, Haroldo de Campos encontra um caminho de subversão quando a apresenta na condição de um jogo jogado pela criança: quem rege não é a norma, mas o Infante Infância.

Nessa condição, o jogo não é, torna-se enquanto é jogado. Não é a adequação à regra que rege as ações, os movimentos e as decisões, é a capacidade criadora, inventora de mundos da criança.



Nessa condição ainda, o surpreendente mora ao lado, se acerca na condição de ainda não feito, malacabado, inconcluso e ilimitado: como história que se conta de novo cada vez que é contada.

Por fim, nessa condição, a incerteza do que vem depois é o caminho que conduz o Infante Infância e quem entra no jogo com ele.

Importa ao corpo, no jogo de criança próprio da natureza, inventar possibilidades de existir – surpreendente!

Esse corpo, nessa condição, convive.

Impossível destituir de condição política o corpo/devir/surpreendente.

Para não deixar Haroldo sozinho e permiti-lo tabuleiro de jogo pelo Infante Infância, segue uma proposta de tradução do mesmo fragmento de Heráclito feita pelo Prof. Miroslav Markovich:

[...] um homem maduro ou velho é tão tolo quanto o é uma criança, em qualquer respeito e especialmente em relação à sabedoria ou ao discernimento político: um rei no trono se comporta como uma criança.

Marcovich sugeriu como tradução para *aion* “um homem maduro ou velho é tão tolo quanto o é uma criança”.

Se nessa condição entendemos o jogo de criança como sendo o jogo que se joga desde as regras impostas por uma pessoa, então o tabuleiro determina os corpos e as decisões. O alheio é absoluto e se impõe como totalidade de possibilidade de ser.

No reinado do alheio, o outro é depravado.

No reinado do alheio, o outro é usurpado.

No reinado do alheio, “um rei no trono se comporta como uma criança”

No reinado do alheio, a escola normaliza os corpos, impõe condições: impede.

A educação como uma proposta de *devoir* humano é evidência da subversão do reinado criativo da “Infante Infância”, que não impede o outro e nem lhe determina a condição, mas propõe o jogo do corpo/devir/surpreendente.

Marco Maida  
Primavera de 2023

## Referências

CAMPOS, H. Heráclito revisitado. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 1, p. 217-225, 1974.

LOPES, André Pereira Leita. Heráclito, B 52 DK: contribuição à semântica do jogo. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 44, n. 1, p. 17-34, Jan./Mar., 2021. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/trans/a/mjmMsmppBjMdsXyfZ3rfydz/?format=pdf> > Acesso em 06 de outubro de 2023.

MARCOVICH, M. Heraclitus. Greek text with a short commentary (Editio maior). Mérida, Venezuela: Los Andes University Press, 1967.

O livro que você tem em mãos é um cubo mágico. Cada página convoca o pensamento a conceber a singularidade da surdocegueira numa composição cada vez mais afirmativa de sua condição humana. E o que se afirma? A urgência da inclusão por linhas de fuga, isto é, por modos de agir e de pensar para além das políticas da Educação Especial que, às vezes, barram a beleza do cubo mágico. Passamos a saber que não há futuro inclusivo para a Educação sem o devir-surdocego.

**Alexandre Filordi**

