



5146 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT15 - Educação Especial

Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES
 Aline de Menezes Bregonci - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES

Resumo

O presente trabalho dedicou-se a cartografar a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES, procurando identificar e problematizar as políticas e práticas da Educação Especial envolvendo este público nas escolas locais inclusivas. Realizamos assim, uma cartografia simbólica, considerando as categorias escala, projeção e símbolo/simbolização a partir da abordagem das Epistemologias do Sul na perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos. Os resultados encontrados mostram que a legislação tem se materializado de diferentes formas nos municípios do Caparaó/ES. Contudo, apesar de todas as dificuldades encontradas por ser uma região não-hegemônica, o que tem sido desenvolvido na região do Caparaó Capixaba/ES, mostra uma grande potência que emerge das práticas educativas-escolares.

Palavras-chave: Cartografia da Educação de Surdos, Deficientes Auditivos e Surdocegos. Políticas de Educação Especial. Práticas Escolares.

Introdução

A oferta de matrícula e atendimento especializado na rede comum de ensino para o público alvo da Educação Especial é algo que tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Tal crescimento ficou evidente devido às mudanças nas legislações educacionais, bem como com o crescimento de pesquisas que têm apontado sobre o processo de aquisição do conhecimento como algo possível pelas diferentes condições que compõem o público alvo da Educação Especial, e isso tem contribuído para pensar novas práticas nas escolas de todo o país.

Os surdos, deficientes auditivos e surdocegos compõem o público alvo da Educação Especial dentro do grupo que é denominado de deficiências sensoriais. Essa determinação está presente nas legislações que versam sobre a Educação Especial, dentre elas destacaremos a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 2008).

É importante salientar que, apesar de existir um movimento que procura debater as questões concernentes à educação de surdos fora das discussões que envolvem a Educação Especial como um todo, legalmente falando, esse grupo está inserido dentro desta área.

Reconhecemos que como um grupo que demanda questões linguísticas específicas, as discussões que têm trado sobre educação, cultura, identidade e Língua de Sinais para a comunidade surda, nessa perspectiva, são primordiais para compreendermos os surdos enquanto um grupo que carece de políticas linguísticas. No entanto, por mais que existam dentro dessas discussões duras críticas à Educação Especial, este é o espaço em que eles estão inscritos na perspectiva dos documentos, tanto para demandas de atendimento quanto no que compreende as questões de financiamento, e até então, essa é a nossa realidade.

Assumimos que a educação bilíngue para surdos seja o caminho mais interessante para sua educação, e que a Língua de Sinais e a cultura surda têm papel central nesse processo, tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto social do sujeito surdo. Contudo, também acreditamos que existam outros sujeitos que se configuram de modo diferenciado do surdo bilíngue, que são os deficientes auditivos usuários de Língua Portuguesa e os surdocegos usuários do Tadoma, e assim como os surdos, eles também possuem direitos de ter acesso à educação voltada às suas especificidades.

Na PNEE há um esforço em determinar qual é o público a ser atendido pelas políticas de Educação Especial com vistas à inclusão de alunos com deficiência. Neste texto há uma indicação de possíveis atendimentos a serem realizados para estes grupos, bem como o apontamento de leis e decretos específicos que objetivam atender surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

A partir da consolidação da PNEE, surgiram diferentes processos para a concretização dessa política nos diferentes contextos regionais de nosso país. Nossa pesquisa dedicou-se a estudar como isso se deu na Região do Caparaó Capixaba/ES e com um grupo específico atendido por esta política – surdos, deficientes auditivos e surdocegos[3].

A região do Caparaó Capixaba é composta por 11 municípios de acordo com a divisão do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC[4] : Jerônimo Monteiro, Alegre, Muniz Freire, Guaçuá, Ibitirama, Lúna, Ibatiba, Dolores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, São José dos Calçados e Irupi.

Pela divisão da Superintendência Regional de Educação [5] de Guaçuí a região é composta por 12 municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire. A partir dessas duas divisões, elencamos 13 municípios para compor nosso território de estudo.

A região do Caparaó Capixaba tem características predominantemente rurais e forte vocação agrícola e turística. Possui monumentos naturais como o Parque Nacional do Caparaó e o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça, uma unidade da Universidade Federal do Espírito Santo e dois campi do Instituto Federal do Espírito Santo.

Segundo o Censo de 2010, a cidade mais populosa da região é Alegre com 30.768 habitantes e a menos populosa é Divino de São Lourenço com 4.516 habitantes. A partir desses números, observamos que até o mais populoso dos municípios é pequeno em relação a outros contextos de "interiores" do Brasil.

Como em várias regiões do interior, a região do Caparaó Capixaba também enfrenta dificuldades na educação do público alvo da Educação Especial, uma vez que as dificuldades impostas pela geografia e a política, mostram-se como empecilhos no processo de consolidação das práticas pedagógicas.

Quando consideramos as dificuldades geográficas, calculamos a distância entre as sedes dos municípios em relação aos distritos, isso porque a maioria das salas de Atendimento Educacional Especializado estão concentradas nas sedes, e em escolas privadas de caráter filantrópico, que possuem esse e outros atendimentos. À política, essa se dá por meio do Atendimento Educacional Especializado. Assim, geografia e política mostram-se como questões que precisam ser pensadas.

De todos os municípios elencados, apenas cinco são sistemas municipais de educação: Alegre, Ibitirama, Bom Jesus do Norte, Muniz Freire e Iúna, o que nos mostra a necessidade de pensar a organização não só do atendimento do público alvo da Educação Especial, mas da educação como um todo. É importante destacar que os demais municípios, que não são sistemas municipais de ensino, seguem a política estadual de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva - Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino (SEDU, 2011).

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida procurou desvelar a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos neste espaço geográfico do estado. Para tanto, realizou-se uma cartografia simbólica, que buscou compreender os fenômenos neste espaço especificamente, a partir das Epistemologias do Sul.

Traçando o mapa

Para realizar a cartografia aqui anunciada utilizamos as categorias apontadas por Sousa Santos (2010) - escala, projeção e símbolo/simbolização.

Sousa Santos (2011) considera que "um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala. Mudar a escala implica mudar o fenômeno" (p.202). A partir dessa problematização, podemos concluir que as escalas são intencionais, ou seja, tudo que aparece nos mapas está condicionado ao recorte que fizeram da realidade.

Sobre isso Sousa Santos (2011) nos diz que "o poder tende a representar a realidade social e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenômenos que maximizam as condições de reprodução do poder. A representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder" (p.202)

Outra estrutura de produção dos mapas, segundo Sousa Santos (2011) é a Projeção. Por meio desse recurso, os mapas são materializados para "facilitar" a compreensão dos territórios, no entanto, segundo o autor essa transformação do mapa para o papel distorce formas e distâncias (Anjos e Bregonci, 2016, p. 2160).

A projeção determina qual o grau de distorção será aplicado no mapa, ou seja, ela é comprometida com essas distorções. Um mapa nunca conseguirá reproduzir como o território é na esfera, logo a projeção é responsável por construir a imagem dos mesmos.

A simbolização ou o símbolo representa os elementos presentes nos mapas, eles dão sentido ao que está destacado, através de sua forma e legenda. Segundo Sousa Santos "a simbolização é a face visível da representação da realidade é o procedimento técnico mais complexo, pois que a sua execução é condicionada, tanto pelo tipo de escala, como pelo tipo de projeção adotados." (SOUSA SANTOS, 2011, p.217).

Percebemos aqui que a simbolização é a representação do que é vigente, envolvendo a cultura e a história. Os símbolos que são presentes em cada mapa representam não só as condições materiais, mas também as condições objetivas de quando o mesmo foi produzido.

É importante salientar que utilizamos essas categorias numa dimensão metafórica. E que no caso específico deste trabalho, daremos mais ênfase à perspectiva escalar.

A partir do que foi exposto, temos algumas ferramentas de análise para a cartografia que aqui se constituiu. Consideramos essas categorias - escala, projeção e símbolo/simbolização como sendo primordiais para a compreensão dos movimentos que foram cartografados nessa pesquisa.

A forma como a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos se constituiu e se constitui na região do Caparaó Capixaba/ES nos fala das peculiaridades encontradas, fatores esses que envolvem a implantação das políticas de inclusão, as organizações municipais, as questões locais, dentre outros fatores, logo temos aqui questões específicas que

envolvem um espaço/tempo.

O Estado considera que as políticas educacionais operam em uma única escala, ou seja, do modo como foram pensadas. No entanto, as realidades diferentes dos diversos contextos mostram que isso não ocorre. Devemos considerar que existe o que é local e o que é global, pois assim será possível trabalhar as diferentes composições que as políticas vão assumindo de acordo com condições existentes, principalmente quando falamos da educação especial. E assim, o mapa da educação se desenha a partir de diferentes realidades.

As Epistemologias do Sul

As Epistemologias do Sul reconhecem os conhecimentos ora produzidos ou a produzir por grupos que sofreram desperdícios de experiências, epistemicídios culturais, opressões, exclusões sociais, dominações causadas pelos três modos de dominação modernos – capitalismo, colonialismo e patriarcado (Sousa Santos, 2018).

Nessa perspectiva, a visibilização desses saberes aponta para construção de uma justiça cognitiva para povos historicamente excluídos, esse movimento se compõe de práticas e valores que emergem dos diferentes conhecimentos construídos como ação e contribuem para algo possível, não como um paradigma consolidado, mas construído numa perspectiva ecológica.

Quando Sousa Santos (2010) traz o conceito de desperdício, ele aponta para os inúmeros epistemicídios ocorridos ao longo da história. Fatos esses desencadeados principalmente ao longo da colonização europeia pelo mundo e sua imposição cultural aos povos colonizados. Todo esse movimento resultou em diferentes formas de hierarquização de culturas, desprezo pelo conhecimento popular e desqualificação do que esses povos tinham enquanto cultura.

Para trabalhar contra o desperdício da experiência, temos o trabalho de tradução como uma saída, pois este mostra-se necessário a partir da captação das diferenças e de uma via solidária, no sentido de construir um conhecimento emancipatório.

Sousa Santos (2011) propõe outro modelo de racionalidade científica, pois sem a crítica ao que está posto não temos como pensar em alternativas. Para fazer este trabalho devemos transcender as visões consolidadas

O autor faz o exercício crítico da Razão Indolente, indicando uma alternativa que ele denomina de Razão Cosmopolita, fundamentando-a em três procedimentos meta-sociológicos: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e o Trabalho de Tradução.

Os conceitos de Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências estão centrados numa concepção de produção de outra epistemologia possível. Temos aqui a ideia de construção do que Sousa Santos denomina como razão cosmopolita.

A Sociologia das Ausências estaria centrada em uma investigação para a compreensão do que está aí, não como única possibilidade, mas como algo múltiplo, dando visibilidade a elementos antes não considerados, trazendo assim o que até então era ausente, como algo presente.

Já a Sociologia das Emergências contribui para pensarmos no campo das expectativas sociais, contrariando a visão de progresso implantada pelo positivismo – razão proléptica e seguindo numa relação mais equilibrada entre experiência e expectativa (Sousa Santos, 2010a, p.119)

O trabalho de tradução mostra-se profícuo por ser tratar de algo que considera a experiência como algo que devemos observar ao fazermos nossas leituras do mundo. Dentro desta pesquisa, este trabalho tem uma função fundamental, por entendermos que dentro do universo das práticas escolares, essas em sua maioria, estão fundamentadas pela experiência: docentes + discentes, ou seja, pelo movimento que se dá no cotidiano da escola.

Outra consideração sobre a tradução é que esta pode ocorrer em diversos espaços com configurações distintas.

O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer em diferentes saberes não-hegemônicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e consequentemente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia. (SOUSA SANTOS, 2010a, p.126)

A tradução nos auxilia a entender o que se dá dentro dos diferentes movimentos e das diferentes práticas, de modo que a partir dessa compreensão possamos tensionar ou flexibilizar a relação entre eles, levando em conta principalmente de que não existem indivíduo, ou história, mas indivíduos e histórias. Ampliar esse campo, no entendimento de Sousa Santos (2010) é enxergar “constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (p.127). Segundo o autor, a tradução é um movimento intelectual e político. (p.129)

Assim, as Sociologias das Ausências e a Sociologias das Emergências complementam o trabalho de tradução, pois não é possível fazer traduções de movimentos específicos a partir das lentes do que já está dado. Além disso, Sousa Santos nos chama a atenção de que por mais que o tradutor tenha essa concepção como baliza, “a tradução sempre será um movimento colonial, por mais pós-colonial que se afirme” (p.129).

Considerando os conceitos trazidos por Sousa Santos, ao cartografar a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba, procuramos não construir paradigmas monolíticos, mas conhecer e reconhecer as políticas e as práticas vivenciadas por técnicos, alunos e professores que constroem cotidianamente a educação desses públicos neste espaço.

Trabalhando em diferentes escalas

Considerando o problema de que a região do Caparaó Capixaba é pouco estudada e de que as implementações das políticas de inclusão se deram de diferentes formas no país, julgamos necessário fazer um levantamento na literatura, para conhecer quais os trabalhos existentes que problematizaram a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos em nosso estado.

Foi possível encontrar na coorte 2006 – 2016 vinte trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES que trabalharam com a temática da surdez de forma direta e com deficiência auditiva de modo indireto. Não haviam pesquisas que abordavam a questão da pessoa surdocega. E 95% dessas pesquisas abordavam apenas regiões hegemônicas do Espírito Santo. O que revela a Região do Caparaó Capixaba/ES como um cenário a ser desbravado pelas pesquisas em educação especial.

Os municípios da região do Caparaó Capixaba/ES estão divididos em duas Superintendências Regionais – **Cachoeiro de Itapemirim** (Jerônimo Monteiro) e **Guaçuí** (Alegre, São José do Calçado, Guaçuí, Dolores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Ibatiba, Irupi, Iúna, Ibitirama, Apiacá e Bom Jesus do Norte). Deste modo, fomos ao encontro desses órgãos e realizamos o levantamento de dados e documentos referentes aos municípios de análise, tanto no que compete aos dados da rede estadual, como também das redes municipais, porque alguns municípios ainda não estão organizados como sistemas de ensino autônomos.

Nas SRE's dialogamos com os responsáveis pelo setor de educação especial que nos explicaram sobre como era o funcionamento da matrícula e atendimento dos alunos público alvo desta pesquisa e como a política estadual orienta as questões pedagógicas e os atendimentos especializados.

Após a identificação das escolas nas quais os estudantes estão matriculados, aumentamos a escala, para conhecê-los, bem como seus professores, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, professores do Atendimento Educacional Especializado, dentre outros profissionais que estão envolvidos com eles nas escolas. Pela aproximação, compreendemos o que têm ocorrido, quais as medidas adotadas pelas escolas para a inclusão dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos, dentre outras questões.

Nesse movimento, nos deparamos com a realidade de dois municípios que nos chamaram muito a atenção – Ilha das Abelhas Atarefadas e Ilhas dos Abençoados^[6].

Nomeamos os municípios de Ilha das Abelhas Atarefadas e Ilha dos Abençoados com o intuito de traduzir que o primeiro se destaca por seu trabalho estrutural e de seus profissionais e o segundo pela qualidade dos seus profissionais, apesar das dificuldades estruturais. Lembrando que não houve categorização de melhor ou pior município, mas que destacamos essas qualidades para buscar uma inspiração para nomeá-los. Escolhemos os nomes fictícios para os municípios pesquisados do Dicionário de Lugares Imaginários de Manguel e Guadalupe (2013).

O município da Ilha das Abelhas Atarefadas é marcado por um diferencial entre os demais municípios da região, pois ele concentra a maior parte do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino. A equipe de educação especial é muito bem articulada, sendo composta por profissionais das diferentes áreas do conhecimento que envolvem a educação especial.

Os professores especialistas da Ilha das Abelhas Atarefadas possuem formação continuada realizada pela secretaria municipal de educação do município, cabe destacar que as coordenadoras da educação especial organizam um calendário de formações durante o ano e os professores são dispensados das atividades nas salas de recurso para frequentarem as formações, sendo os atendimentos remanejados a fim de repor a carga horária dos alunos.

O município possui onze salas de recursos multifuncionais e estava em processo de organização de mais uma. Nem todas as salas de recursos foram montadas e organizadas com os recursos vindos especialmente do MEC, para tal, o município teve a iniciativa de organizar e ampliar algumas salas de recursos multifuncionais com recursos próprios, o que demonstra uma preocupação com atendimento dos alunos público alvo da educação especial.

O município da Ilha dos Abençoados, apesar de maior e mais populoso que o da Ilha das Abelhas Atarefadas, possui 03 salas de recurso na rede municipal, isso porque neste município a rede estadual de ensino destaca-se nos atendimentos ao público alvo da educação especial, por ter mais unidades de ensino e por ter mais alunos. Nas escolas da rede estadual, é observamos que cada uma delas possui uma sala de recursos para os atendimentos voltados à educação especial.

Nas Ilhas dos Abençoados existem salas de recursos muito bem equipadas e a rede municipal de ensino faz formações com os professores da educação especial em formato de seminários e também oferece cursos no Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB do município.

Foram escolhidas cinco escolas nas quais realizamos o aumento de nossa escala. As escolas são muito diferentes entre si, e com realidades muito distintas. Na Ilha das Abelhas Atarefadas foram elencadas para estudo a Escola Mestre Cereja e a Escola Mestre Gepeto – escolas da rede municipal. E nas Ilhas dos Abençoados a Escola Sete Cidades, Escola Antília e a Escola Ilha do Brasil - escolas da rede estadual. Nessas escolas entrevistamos os profissionais envolvidos e observamos sete alunos – cinco surdos e dois com deficiência auditiva.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a formação desses profissionais, suas áreas de atuação nas escolas e setores de educação especial, o envolvimento com a área, conhecimento sobre a Libras e demais recursos associados à área de educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Sobre o profissional Intérprete de Libras (IE), destacamos alguns pontos primordiais. A maioria dos intérpretes possui menos de cinco anos de experiência como IE, contudo, por serem da área da educação isso favoreceu o trabalho desses no meio escolar, pois conhecer a dinâmica da escola é algo muito importante.

Segundo Lacerda (2009) apenas a presença do intérprete não responde todas as questões sobre a inclusão do aluno surdo, pois esse movimento demanda uma dedicação mais ampla, que abarca principalmente os docentes.

Outro ponto levantado pela autora está na importância do trabalho deste profissional. O mesmo deve ser reconhecido como o de qualquer outro membro da equipe escolar. Além disso, precisa ficar claro que a tarefa de ensinar o aluno surdo é do professor, o IE é um mediador desse processo e deve trabalhar em colaboração com o docente e a equipe pedagógica da escola.

Observamos também que a maioria desses intérpretes possui formação em uma Especialização Lato Sensu Tradução e Interpretação da Libras e Língua Portuguesa. Esse curso é promovido por uma faculdade privada situada na região. A especialização é um dos dispostos apontado pelo Decreto nº 5626/05 para a formação de professores de Libras, no entanto, o documento não cita diretamente a especialização na formação de intérpretes, contudo acreditamos que essa possa ser uma possibilidade de formação, principalmente para o IE, pois pode abarcar conteúdos pedagógicos para formação dos IE que não são da área de educação.

Concordamos com Lacerda et. al. (2016) quando as autoras sinalizam a importância da formação do IE e de sua promoção profissional, pois como qualquer profissional da educação o IE precisa ser contemplado na organização da formação continuada e na carreira.

Outro profissional que emerge desta política é o Instrutor Surdo. Conseguimos entrevistar três instrutores surdos e eles sinalizaram muita dificuldade em conseguir formação para atuar na área. Em todos os três casos, eles tiveram que fazer o curso de formação de instrutores surdos em cidades centrais como Vitória e Cachoeiro do Itapemirim.

Concordamos com Lacerda et. al. (2016) que o papel do instrutor surdo é de suma importância, tanto para que o aluno conheça outros surdos, quanto para seu desenvolvimento linguístico. Principalmente porque diferente de outras regiões, aqui a comunidade surda não é numerosa e concentrada, pelo contrário, os surdos estão pulverizados e separados pelas questões geográficas e a distância entre os municípios, que apesar de não serem tão longe uns dos outros, há pouca mobilidade em relação a transporte público. Daí a grande importância desses profissionais.

Os instrutores surdos da Região do Caparaó foram surdos que tiveram a Língua Portuguesa como primeira língua. Dialogando com esses instrutores identificamos que eles passaram por processos de oralização, tanto na escola quanto em consultórios de fonoaudiologia.

Assim como os intérpretes, os instrutores surdos possuem pouco tempo de atuação na área, essa característica está presente em todos os profissionais que trabalham na educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região, com poucas exceções, assim, podemos considerar que isso tem relação com o pouco tempo de implantação das políticas de inclusão na região, que por se tratar de um espaço não-hegemônico, esses fenômenos demoraram mais para ocorrer.

Além do instrutor surdo, encontramos na região o instrutor de Libras ouvinte. Este profissional com essa característica aparece devido à carência de profissionais. Como já apontamos, o decreto menciona uma formação específica para atuar como instrutor surdo. Observamos que os instrutores ouvintes não possuem curso de instrutor e não atendem o item preferencialmente surdo. Contudo, possuem formação em licenciatura, o que os habilitaria como docentes, e os enquadrariam na função de professores de Libras, que segundo o Decreto nº 5626/05 seria o professor fluente em Libras, com certificação por exame de proficiência ou especialização, no entanto, eles foram contratados em nível médio, o que demonstra uma política de contenção por parte da rede estadual na contratação desses profissionais.

Outro profissional que merece nossa reflexão é o professor especialista de Deficiência Auditiva (DA) ou Bilíngue que atua no Atendimento Educacional Especializado e no trabalho colaborativo.

Esses profissionais, em sua maioria atuam como professores especialistas, mas também como intérpretes e instrutores de Libras. O cargo vai variar de acordo com o processo seletivo que eles participaram em determinado ano ou atarquia - municipal e estadual.

No que corresponde ao tempo de atuação, temos alguns docentes com tempo expressivo de atuação em sala, seja com alunos surdos ou com outros públicos da educação especial. Isso nos sugere que esses profissionais têm um tempo maior de contato com as legislações e literatura que abrangem a Educação Especial.

Quanto à formação, percebemos que alguns desses profissionais, possuem a mesma especialização citada quando problematizamos a formação do intérprete educacional.

O Decreto nº 5626/2005 menciona sobre a formação do professor que atua com o ensino da Libras - Letras - Libras - Língua Portuguesa, sobre o Professor Bilíngue para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da necessidade do conhecimento da peculiaridade linguística do aluno surdo, pelos demais professores e profissionais da educação. O documento não menciona o professor especialista para o Atendimento Educacional Especializado, mas fazendo a leitura dele em conjunto com o Decreto nº 7611/11, é possível compreender que a formação do professor do atendimento está enquadrada na parte em que ambos os documentos mencionam a formação de professores como parte da implementação de suas disposições, logo, este docente precisa ter conhecimento da singularidade linguística de seu aluno, conhecer a Língua de Sinais e fazer as adaptações curriculares mencionadas nos textos dos decretos, tais como provas adaptadas em vídeo, auxiliar nas correções de avaliações escritas que respeitem o caráter semântico de seu conteúdo, criação de materiais adaptados e demais ações que se façam necessárias para a inclusão dos alunos.

Em relação aos alunos destacamos que os mesmos possuem uma diversidade, alguns estavam em processo de aquisição de linguagem, enquanto outros já dominavam a Libras e a Língua Portuguesa. Foi interessante observar como cada um se revelou de uma forma.

Sobre a aquisição de linguagem, Fernandes e Correia (2012) afirmam que somente o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e a produção dos sentidos (p.216), ou seja, para que o aluno compreenda o que está sendo trabalhado em sala e para que se comunique melhor, seria necessário que este aluno, desde os primeiros anos de vida tivesse sido exposto ao aprendizado da Libras. Como isso não ocorreu ele enfrenta muitos obstáculos no processo da comunicação, pois não consegue se comunicar em Libras e nem em Língua Portuguesa, apesar do implante. O que compromete seu desenvolvimento escolar.

Já os alunos que dominavam a Língua Portuguesa, quatro se reconhecem como surdos e um como deficiente auditivo. Um dos surdos é proveniente de uma família de surdos, portanto não apresenta atraso no quesito aquisição de linguagem e por isso, domina bem a Língua Portuguesa escrita. Já o deficiente auditivo, está em processo da perda da audição e por isso, não se identifica com a Libras.

Outro perfil de aluno que identificamos foi um aluno com deficiência múltipla que dentre as suas deficiências, uma era a auditiva, por não conseguir se movimentar, a professora do Atendimento Educacional Especializado introduziu o uso da prancha de Comunicação Alternativa Aumentativa - CAA com ele, o que propiciou uma forma de comunicação e de trabalhar os conteúdos com este aluno.

Conhecemos também um surdo habitante da zona rural, numa lógica bem diferente dos demais alunos. O isolamento do campo pode sugerir, talvez, que ele esteja excluído do mundo, por ele não estar dentro dos padrões de surdo sinalizado, membro da comunidade surda. Sobre isso Sousa Santos nos diz que "a dicotomia alta cultura - cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta-cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural rapidamente convertidos em ciências universitárias" (SOUSA SANTOS, 2013, p. 379)

Não é porque ele encontra-se afastado de um núcleo urbano que ele esteja excluído, ou que essa realidade seja pior para ele. É preciso considerar esses saberes, para que haja um reconhecimento dos mesmos e um não desperdício da experiência vivida. Aqui consideramos que é possível ser surdo em condições diferenciadas.

Não encontramos alunos identificados pelo censo como surdocegos na região, contudo, ao dialogar com uma gestora, identificamos um aluno com surdez e baixa visão no município de Pasárgada. Ele ainda está em processo de adaptação na escola e a secretaria municipal de educação está em diálogo com a família para entender melhor o seu caso.

Encontrar diferentes formas de ser surdo no aumento da escala propiciou o encontro com a diversidade de formas de se traduzir como ser surdo ou deficiente auditivo no mundo. É importante destacar este ponto, pois existem discursos que sustentam uma forma idealizada de sujeito que não cabe nos diferentes contextos presentes em todo o território nacional e quando apontamos para as regiões não-hegemônicas, essa diversidade se mostra de forma mais latente.

Para tanto, precisamos aprender a trabalhar numa dimensão multicultural, que leve em conta o direito de aprender dessa parcela da população. Sousa Santos (2010) considera que o exercício da hermenêutica diatópica é uma das mais difíceis tarefas de tradução intercultural (p.455), pois requer de nós um olhar que considere outras possibilidades. Talvez, a escola precise compreender que não existe uma única forma de ensinar e aprender e nem um único modelo de ser surdo, reconhecer isso, talvez seja a resposta para garantir acesso ao conhecimento aos grupos historicamente excluídos.

Considerações finais

O que traduzimos? Se o trabalho de tradução pressupõe criar inteligibilidade recíproca, pelas sociologias das ausências e a sociologias das emergências. Quais perspectivas ecológicas a partir de uma visão cosmopolita nós conseguimos encontrar?

O primeiro ponto que consideramos aqui é que não fizemos a afirmação de nenhuma condição hegemônica, tomamos a diversidade de condições e experiências como características dos sujeitos e seus contextos. Trabalhando nesta perspectiva, encontramos pistas de outros trabalhos possíveis, como por exemplo, aprender com o fazer cotidiano. É inegável o avanço dos trabalhos desenvolvidos tanto por professores especialistas quanto pelos intérpretes de Libras nos casos estudados.

Nossa tradução se deu entre realidades muito distintas, pelas zonas de contato, elaboramos seleções de saberes e práticas que nos propiciaram conhecer grupos de pessoas que a partir de seus modos de vida constroem novas formas de trabalho com surdos, deficientes auditivos e surdocegos embora tenham dificuldades e limitações.

Durante a execução deste trabalho procuramos não olhar as experiências do Caparaó Capixaba/ES a partir do que se coloca como ideal na educação desses públicos, apontando para o que falta ou como deveria ser. Tentamos ter cautela assumindo uma postura cosmopolita, para a partir da construção de novos topoi, compreender que não há uma única resposta e que é preciso pensar sobre como propiciar acesso e permanência nas escolas a todos, independente de suas condições.

O segundo ponto parte da experiência, sobre o que ela nos diz e o que podemos pensar sobre ela, para tanto, trazemos a figura do professor reflexivo como uma resposta que dialoga com múltiplas realidades, pois ao refletir sobre

sua prática, procurando responder as interrogações que emergem do seu fazer, este docente tem neste ato, a oportunidade de pensar na construção de uma nova epistemologia, captando as experiências existentes no mundo pela via da sociologia das ausências e as experiências possíveis por meio da sociologia das emergências.

Esse empreendimento do ato de criar rompe com a lógica capitalista que aliena os professores, a partir de uma superexploração do seu trabalho, e garante a toda uma classe a oportunidade de promover ações rebeldes. Desestabilizando a realidade cômoda e propiciando a construção de uma via solidária.

Sousa Santos (2007) nos inspira a construir uma educação que nos permita pensar em trocas para construirmos modos de vida dignos. Para tanto, nossa educação precisa ser emancipadora, humanitária, socialmente justa, que trabalhe em prol da equidade e que reconheça a multiplicidade de sujeitos, espaços, tempos e saberes.

E quando temos um cenário como a Região do Caparaó Capixaba/ES, precisamos reconhecer suas produções e lutar para que outras sejam realizadas, para que a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos consiga construir novos horizontes para os alunos com essas condições.

Referências

ANJOS, C.F. ; BREGONCI, A. M. **As contribuições da cartografia na pesquisa em educação** . In: Anais XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Oraís.]. [organizadores, Alexsandro Braga Vieira; Rômulo Teixeira Macedo; Suzany Goulart Lourenço; Jhonathas Andrade do Nascimento.]. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. p. 2159 - 2177

BRASIL, **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002** . Dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm, acesso em 12 de março de 2019.

BRASIL, **Decreto 5626. Regulamenta a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua de Sinais 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 20 de março de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** . Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/07, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 10 de março de 2019.

BRASIL, **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011** . Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 21 de março de 2019.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. **Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos da linguagem** . . In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.201-224.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo** (2011). Disponível em: www.sedu.es.gov.br. Acesso em: 17 de setembro de 2017 às 15:10.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. **O Intérprete da Língua Brasileira de Sinais**. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 247-288

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; LODI, Ana Cláudia Balieiro; MARGUTTI, Taís . **Educação Inclusiva Bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, et. al. (orgs). Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2016. p. 13-28.

MENGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. Lisboa: Edições Tintas da China, 2013.

SOUSA SANTOS. **Boaventura de. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cap. 1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011, 8ªed.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política** . São Paulo: Cortez, 2010, 3ª ed.

_____. **O direito dos oprimidos** . São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** . São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

[3] Trataremos desse grupo específico conforme nomenclatura do censo, que traz as deficiências sensoriais separadas dessa forma, por isso, ao longo do trabalho sempre aparecerão as expressões surdos, deficientes auditivos e surdocegos e para evitar repetição, algumas vezes utilizaremos público alvo da pesquisa. É importante destacar que ao longo do texto as noções de surdo e deficiente auditivo serão problematizadas, pois tanto o Decreto nº 5626/05 quanto o manual de

preenchimento do censo apontam para determinações diferentes dessas categorias.

[4] Programa do Governo federal iniciado em 2007 para retomada de planejamento e reestruturação de grandes obras de estrutura e infraestrutura social, urbana, logística e energética do país (disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>)

[5] A Secretaria Estadual de Educação - SEDU organiza sua gestão das diversas escolas do estado através de divisões regionais que são abrangidas por Superintendências de Ensino.

[6] Optamos por dar pseudônimos também aos municípios devido a proximidade existente entre os municípios e a rotatividade profissionais. Isso nos assegurou um olhar mais tranquilo por parte dos sujeitos da pesquisa, tanto para participar da pesquisa, quanto para dar depoimentos e conversar sobre o cotidiano dos alunos.