

REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE E OS SIGNIFICADOS DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VENTUROSA, PERNAMBUCO

*REFLECTIONS ON TEACHING IDENTITY AND THE MEANINGS OF INCLUSIVE
EDUCATION IN VENTUROSA, PERNAMBUCO*

Phagner Ramos¹

Elaine Magalhães Costa Fernandez²

Resumo

Esse artigo apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa sobre a identidade profissional e significados da educação inclusiva da surdez na cidade de Venturosa, situada no Agreste pernambucano. De metodologia qualitativa, um questionário foi aplicado em 48 profissionais da educação infantil e no ensino especial do município. Todas as participantes são mulheres, o que confirma o estereótipo de profissão do “cuidado”, 42% são de cor parda e 50% tem formação em pedagogia. A educação inclusiva é retratada como uma atividade desafiante, substituída por afetos e pela de-responsabilização. Os resultados obtidos indicam a distância entre reflexões acadêmicas baseadas nas metrópoles e a realidade do Agreste. A identidade profissional aparece como central na definição de estratégias para a inclusão e a educação especial aparece em crise face a dificuldade dos profissionais a entregar-se ao sistema regular entre os sentimentos de caridade e de desejo de normalização.

Palavras-chave: Surdez. Significados. Educação inclusiva. Venturosa.

Abstract

This paper presents partial results of a research project on the professional identity and meanings of deaf inclusive education in the city of Venturosa, located in the region of Agreste of Pernambuco. Of qualitative methodology, a questionnaire was applied to 48 professionals of kinder gartenand special education of the municipality. All participants are women, which confirms the stereotype of the care profession, 42% are brown and 50% have a qualification in pedagogy. The inclusive education is portrayed as a challenging activity, replaced by affection and no-responsibility. The results indicate the distance between metropolitan-based academic reflections and the reality of Agreste. The professional identity seems central to the definition of inclusion strategies and the special education is in crisis due to the difficulty of professionals to surrender to the regular system between feelings of charity and desire for normalization.

Keywords: Deaf. Meanings. Inclusive education. Venturosa.

1 Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil. Discente do Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: phagnerramos@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil. Doutora em Psicologia Intercultural pela Universidade Toulouse Jean Jaurès/França. E-mail: elainef@free.fr

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de um projeto de pesquisa que constitui uma dissertação de mestrado realizada pelo autor 1, sob orientação do autor 2. O dito projeto busca apreender as particularidades da educação surda na cidade de Venturosa – PE. Além de questionar os significados de “surdez” atribuídos e compartilhados por diferentes atores locais, visa-se retratar indícios da educação inclusiva no Agreste Meridional de Pernambuco.

Do ponto de vista epistemológico, o presente estudo se insere num amplo movimento de compreensão das intersecções dos aspectos territoriais na construção da educação, como categoria analítica. Assim, sinalizamos a incongruência político-acadêmica de pesquisar apenas a Região Metropolitana e a partir dela propor políticas públicas para o resto do estado. Torna-se essencial, deste ponto de vista, reconhecer a pluralidade cultural, histórica e financeira das cidades pernambucanas, o que nem sempre corresponde ao cenário metropolitano. Assim sendo este estudo defende a perspectiva intercultural segundo a qual a singularidade do sujeito deve ser apreendida através seus pertencimentos culturais. Considera-se, portanto em primeiro plano os referentes culturais dos atores e das instituições pesquisadas.

Partimos da constatação que apesar dos diversos problemas sociais a serem enfrentados por uma determinada sociedade, governos democráticos fixam prioridades na aplicação de programas e políticas públicas, perdendo muitas vezes a visão holística e a diversidade do conjunto. Estas prioridades são definidas em meio às ideologias do grupo majoritário, visando interesses quase sempre paradoxais entre movimentos sociais e empresariais. Qualquer que seja o contexto, uma sociedade é um conjunto dinâmico de grupos heterogêneos que disputam cotidianamente a predominância ideológica, a fim de impor suas demandas como prioridades políticas (Azevedo, 1997). Isto também ocorre no caso das políticas educacionais que não devem ser tomadas como relações únicas e naturais, mas como dispositivos de poder, disputados historicamente e geograficamente (Azevedo, 1997).

Por todas estas razões, as diversas regiões do se relacionam através da disputa e da concorrência. Vale ressaltar que existem atualmente em Pernambuco 186 cidades, em sua maioria com menos de 100 mil habitantes. Cada uma destas cidades tem estrutura territorial própria, gerando formas distintas de construir o cenário educacional. Dentre os municípios pernambucanos, apenas 15 fazem parte da Região Metropolitana de Recife – RMR (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2018) a RMR concentra 42% da população, reunindo as seis maiores cidades do estado. Esses números reforçam o papel relevante da RMR no estado. No entanto, há de se convir que a maioria dos habitantes do Estado de Pernambuco vive nos “interiores”, ou seja, nas demais regiões do estado, muitas vezes bem distantes da capital.

Para além do aspecto quantitativo, este projeto busca identificar as referências culturais particulares de cada região. Busca-se as práticas da inserção da escola e dos modelos educacionais em tempos históricos distintos. A cidade de Venturosa, alvo deste estudo, foi fundada em 1962, tendo sua primeira escola de “primeiras letras” no final da década de 1950 (Almeida, 2013). As escolas em Venturosa virão a ser expandidas na década de 1960, e se consolidarão na década seguinte, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024, 1961) quando é proposto o modelo de integração nas escolas especiais. Sendo assim, a cidade não estabeleceu escolas especiais para estudantes atípicos em nenhum momento de sua história. Pode-se então afirmar que a escola não atravessou os momentos de segregação e exclusão para com os estudantes atípicos?

Questões como essa inquietam a elaboração de trabalhos sobre a cidade. Parte-se da temática central desse dossiê: “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no estado de Pernambuco: formação e práticas”, para refletirmos sobre os processos de inclusão do Agreste Meridional, em suas particularidades territoriais. Tomaremos como exemplo a experiência de Venturosa, não por ser considerada representante da região, mas como um caso único entre as múltiplas realidades que a região abarca.

Do ponto de vista teórico nos referimos aos conceitos da psicologia histórico-cultural para compreender o território como categoria analítica (Lane, Codo, Carone, 1994). Tendo clara essas definições, tentaremos ilustrar as múltiplas Educações no Agreste, sinalizando suas histórias, políticas e as práticas. Por fim, caracterizaremos os profissionais da educação infantil de Venturosa através de recortes de seus discursos sobre a prática inclusiva na cidade, refletindo sobre os aspectos micro e macrosociais do processo de inclusão em Venturosa.

2 Os Diversos Caminhos da Educação Inclusiva

Cada contexto sociocultural em seu tempo e espaço constroem compreensões, significados, das minorias, das diferenças, especialmente quando elas dizem respeito a deficiências físicas e sensoriais. Esses olhares da sociedade constituem o que Lev Vygotsky (1997) chamava de deficiência secundária. Para este autor a deficiência secundária potencializava o déficit ou barreira biológica, chamada de deficiência primária. Desse modo, a grande questão deixa de ser ter uma deficiência primária, e passa a ser relação social que intensifica suas diferenças a ponto de tornar-se um impeditivo social (Vygotsky, 1997). Entretanto, essa mesma sociedade poderia potencializar as possibilidades desses sujeitos, e assim minimizar a deficiência primária. Por isso, Vygotsky (1997) propôs que a sociedade, e especialmente a instituição escolar, deveria se debruçar sobre mecanismos de compensação, ou seja, deveria deter-se em construir possibilidades e não barreiras.

Um exemplo desse processo é da ilha norte-americana Martha’s Vineyard, descrita pelo médico Oliver Sacks (1998) como sendo um local aonde a surdez se constituiu como uma

característica naturalizada. Parte significativa dos moradores da ilha apreenderam a língua de sinais e assim a dificuldade primária de acesso a língua oral, foi compensada (Sacks, 1998). Nessa ilha a deficiência primária passou a ser apenas uma característica individual, sem consequências secundárias negativas.

Para além desses casos específicos, os estudos históricos da inclusão (Mazzota, 2003; Jannuzzi, 2006; Pacheco & Alves, 2007) propõem que o ocidente, ou melhor a Europa, tenha passado por quatro modelos de compreensão de pessoas com deficiência: 1. Modelo Exclusivo: nesse modelo era negado às pessoas com deficiência o direito à vida e ao seu desenvolvimento. As sociedades da época tendiam a matar ou expulsar pessoas deficientes, como mostram os registros sobre a Grécia e a Roma Antiga. 2. Modelo Segregador: a ascensão da Igreja Católica na Europa medieval expandiu o direito à vidas das pessoas com deficiência, contudo esses sujeitos permaneciam à margem da sociedade, eram considerados incapazes, lhes cabendo comumente os espaços de caridade para sobrevivência. O direito à educação surge como possibilidade para as pessoas com deficiência, contudo esta prática deveria ocorrer em espaços isolados, o que os tornava estigmatizados socialmente. 3. Modelo Integrador: na busca pela quebra dos estigmas das instituições especiais, as pessoas com deficiência começam a ser atendidos também pelas instituições regulares de ensino. Contudo, lhes é limitado o espaço da escola. Eles são frequentemente colocados em salas distantes dos demais estudantes, com horários de entrada, intervalo e saída distintos. 4. Modelo Inclusivo: o propósito desse modelo foi quebrar com as fronteiras entre os estudantes típicos e os não típicos, considerando que estes deveriam conviver no mesmo espaço escolar, na mesma sala de aula que os estudantes ditos “normais”. Foi assim que o sistema paralelo de educação especial foi aos poucos sendo desconstruído e incorporado ao ensino regular.

Atualmente no Brasil a educação inclusiva é proposta de forma prescritiva a partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva Inclusiva (Política..., 2008), instituída pelo governo de Dilma Rousseff. Segundo este programa a perspectiva inclusiva, é fruto de um longo processo de lutas e discussões, regionais, nacionais e mundiais (Política..., 2008).

Diversos trabalhos analisam esses modelos em diferentes aspectos, considerando a diferença de cada grupo incluído na educação especial, assim como o tempo e espaço do processo da inclusão. Como por exemplo: Marcia Goldfeld (2002) com a aquisição de linguagem em crianças surdas, o de Patrícia Sumaio (2017), com produções linguísticas com estudantes indígenas surdos, e o de Ticia Cavalcante (2011) sobre a produção de sentido em crianças com Síndrome de Down. Pouco se sabe sobre esses modelos nas pequenas cidades brasileiras, ou no que se convencionou a chamar de “interior” brasileiro.

Ainda é comum encontrar nos títulos de alguns estudos o termo “Pernambuco”, e no texto perceber que se trata apenas da cidade do Recife, ou para os mais abrangentes, falar da Região Metropolitana de Recife. Essa construção textual, repete-se nacionalmente quando falar de “Brasil” se limita a se fazer referência à “Região sudeste”. Naturaliza-se assim os

grandes centros urbanos como representantes únicos de seus territórios, lançando o silêncio aos demais locais. Os “interiores” devem condicionar-se aos ditos das grandes cidades, especialmente da metrópole, recebendo e aplicando os conhecimentos produzidos.

O próprio uso do termo “interior” é interessante de ser analisado, como uma herança da época imperial em que o país era dividido em litoral, densamente povoado, e o interior pouco povoado. Enquanto as cidades litorâneas com seus portos e estradas se comunicavam com o restante do mundo, especialmente com os centros de comércio, o resto do Brasil permanecia de difícil acesso. O “interior” era um local a ser devastado, uma amalgama de terras inconsistentes, com fronteiras irregulares e importância relativa. A permanência do termo, interior, apesar do desenvolvimento das demais regiões do estado, aponta para a continuação de um imaginário inconsistente, fruto de uma relação desigual de poder.

Dialogando com a história nos é possível perceber a potente e infindável disputa territorial, que vai gerar ser palco de tantos conflitos bélicos e políticos ao redor do mundo. Pode-se então afirmar que território é espaço de poder, não realidade posta. O Estado moderno emerge e consolida-se, na construção de fronteiras territoriais internas e externas, que serviriam para administrar as riquezas materiais, mas também como dispositivo de controle e estratégia de prevenção (seguridade – Foucault, 2008).

Mas quais seriam as repercussões destes fatos e na educação inclusiva em particular? A psicologia histórico-cultural define a ciência como localizada, determinada pelo tempo histórico e pelo seu espaço geográfico (Bock, Gonçalves, Furtado, 2001). Nesta perspectiva, ao invés de nos fixarmos nos invariáveis, nas “verdades” científicas universais, de forma absoluta, deve-se insistir nas singularidades como forma de tensionar a universalidade.

Na perspectiva histórico-cultural, o local não é detalhe, mas contexto social e histórico que torna possível as interações humanas. O conhecimento é então contextualizado, historicizado e localizado, o que nos leva a analisar o contexto estudado.

3 A Educação no Agreste Pernambucano

Este estudo se localiza na região nordeste do Brasil, mais precisamente no estado de Pernambuco, que segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2018) realizou a inclusão de 24.665 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs no ensino regular em 2014, número que subiu significativamente para 38.002 estudantes em 2018.

O Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) seguindo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Política..., 2008) elege em sua meta 4:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços. (Lei Estadual n. 15.533, 2015, p. 61)

A concepção de atendimento na rede regular é recente no panorama nacional e estadual. O estado de Pernambuco é o primeiro estado do Nordeste a ter uma escola específica para os surdos, o Instituto Domingos Sávio para Surdos - IDSS, na cidade do Recife (Mazzotta, 2003). Esta escola foi criada em 15 de abril de 1952, de forma independente do poder público graças as professoras Sra. Edith Câmara Nogueira e a Irmã Josefina formada na escola normal do INES no Rio de Janeiro. Consagrou-se com 53 anos de existência, fechando as portas em 2005 por questões financeiras (Queiroz, 2008 *apud* Vasconcelos, 2018).

A redemocratização do Brasil nos anos 1980 trouxe consigo os primeiros projetos de integração escolar. Neste período, os estados passam a investir na matrícula dos alunos 'especiais' em escolas regulares (Mazzotta, 2003). Em Pernambuco, Miguel Arraes, amplia o acesso dessa população à escola, realizando o Seminário Estadual de Educação e Surdez em 1989, ministrado pela professora Lucinda Ferreira Brito pioneira no estudo da língua de sinais brasileira (Vasconcelos, 2018).

Pernambuco aprova a Lei nº 11.686, de 18 de outubro de 1999³, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Além de propor a implantação da Libras como língua oficial na rede pública estadual de ensino para surdos, fica determinado que fosse garantido a todos os estudantes com surdez acesso à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional (Lei Estadual nº 11.686, 1999).

Na educação, o território ocupado pela escola não demarca apenas seu espaço geográfico, mas seu lugar nas políticas educacionais e o quanto suas sinalizações serão ressoadas. No extenso território pernambucano, este projeto de pesquisa se foca no Agreste Meridional, uma microrregião pertencente a macrorregião do Agreste pernambucano.

Apesar de sua extensão (considerada a 4ª maior região em extensão no estado) para uma invisibilização da educação da região, com uma escassa produção científica da área. Seguindo os métodos tradicionais de revisão da literatura, nas plataformas Scielo e Pepsic, os descritores "agreste" permitem encontrar 134 trabalhos. Por ser a maior produtora de leite e queijo do estado, o Agreste pernambucano ganha destaque nas ciências agrárias, especialmente por

3 Minas Gerais foi o primeiro estado a legislar sobre a temática em 1991, por meio da Lei nº 10.379 de 10/01/1991. Apesar de não constituir pioneiro entre os estados, Pernambuco antecede a Lei Nacional aprovada três anos depois (em 2002).

ser uma das maiores bacias leiteiras do Nordeste (Santos, 2018). Também é perceptível a presença de textos na área da saúde, impulsionados pela área de epidemiologia e de saúde pública.

A educação não aparece com a mesma proporção. Ao filtrar para a área educacional (tanto seguindo o filtro do Scielo, quanto lendo os resumos e palavras chaves do Pepsic), o número de artigos cai para 3:

Tabela 1 - Artigos sobre Educação no agreste pernambucano

Nome do Artigo	Ano	Autores/as
Projeto Pegapacapá: saúde, cultura e reprodução no agreste pernambucano	2001	Otávio Valença
Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá	2013	Juliana Brito, Paulette de Albuquerque & Edson Silva
Conhecimento de Escolares do Sertão Pernambucano sobre o Câncer de Boca	2009	Aurora Vidal, Ana Tenório, Bárbara Brito, Thacia Oliveira & Ileadá Pessoa.

Percebe-se que apesar de escassos, os trabalhos encontrados nestes sites são fruto de uma intersecção entre saúde e educação, demarcando ainda mais o silêncio sobre a educação escolar na região. Considerando a escassez de trabalhos, tornou-se indispensável aprofundar-nos em anais de eventos, especialmente do Congresso Nacional de Educação⁴ (CONEDU), realizado tradicionalmente no Nordeste. Suas seis edições (incluindo a de 2019 prevista em Fortaleza - CE) ocorreram na região. Com destaque para sua primeira edição, que na contramão de outros eventos científicos, ocorre em Campina Grande- PB, distante das capitais. Em 2018, a CONEDU ocorre em Recife - PE, o que impulsiona a participação de várias cidades do estado. Nesse sentido, o CONEDU tornou-se um potente espaço para a pesquisa, podem aproximar-se das práticas que ocorrem em diversas cidades do estado.

Nos anais das três últimas edições foi possível encontrar 54 trabalhos sobre o Agreste Pernambucano. Os textos apontavam para diversas questões como a educação integral realizadas nas escolas estaduais (Silva F. & Silva K., 2017), espaços não-formais (Leite & Lira, 2017), prática docente (Silva & Leal, 2017; Silva ET AL, 2016; Silva R.; Silva, R., 2017), gestão (Santos & Cavalcanti, 2016; Lima & Silva, 2017), e a educação especial (Sobral, Cavalcanti & Sá, 2017; Chagas et al., 2018; Ramos & Magalhães, 2018) para citar apenas alguns trabalhos.

Esses trabalhos apesar de curtos, se referem, em sua maioria, a relatos de experiências, o que contribui para a falta de aprofundamento e remonta aspectos importantes:

1. O encontro entre a vontade de ensinar e a defasagem de formação dos professores, incluindo os da educação especial, produz uma prática descontextualizada, que segue os parâmetros determinados pelos livros ou por programas nacionais (Silva et al, 2016; Sobral, Cavalcanti & Sá, 2017; Silva & Leal, 2017; Silva R. & Silva R., 2017).

4 Link de acesso: <https://www.conedu.com.br/>

2. O déficit estrutural e financeiro, na maioria dos trabalhos faz emergir frases como “apesar da falta de estrutura”, “diante das dificuldades”, com uma estrutura escolar desafiante (Silva & Leal, 2017; Barros & Souza, 2017), essas frases emergem com maior força ainda nos artigos sobre a educação inclusiva (Santos & Cavalcanti, 2016; Lima & Silva, 2017; Sobral, Cavalcanti & Sá, 2017; Silva, et al, 2017; Chagaset al, 2018).

3. Impasses com a gestão municipal ou regional, especialmente no âmbito das políticas de acompanhamento docente (Lima & Silva, 2017; Silva F., & Silva, 2017; Silva, et al., 2017)

Os três elementos citados tornam-se desafios persistentes da educação nacional, ganhando, contudo, contornos particularidades da territorialização. Na formação profissional os professores dessas cidades têm dificuldade a acessarem a formação continuada e a especialização adequada a sua prática.

Politicamente, as cidades do agreste enfrentam barreiras burocráticas significativas como aponta Márcia Lima (2018) e poucos municípios conseguem implementar os sistemas municipais de educação. Apesar de parte significativa das cidades desta região já terem seus Conselhos Municipais de Educação, os sistemas de educação que se integrariam ao sistema nacional não foram implementados (Lima, 2018).

Cada aspecto poderia ser discutido de forma aprofundada e merecem atenção, mas vamos nos focar exclusivamente nos textos sobre educação inclusiva no agreste:

Tabela 2 - Artigos sobre a Educação Inclusiva no Agreste de Pernambuco

Título	Autores	Ano
Barreiras atitudinais: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência.	Silas Santos & Alaíde Cavalcanti	2016
Os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de Pernambuco.	Risonete da Silva & Ana Duarte	2016
Um estudo das inter-relações de modelo de educação especial no município de Floresta	Josildo Sobral, Ana Cavalcanti & Cíntia de Sá,	2017
Os desafios da educação inclusiva para surdos na Escola Estadual Frei Cassiano de Comacchio na cidade de Belo Jardim-Pernambuco	Fernando Chagas, Maria Cristina da Silva, Maria do Socorro Nascimento & Nubênia Tresena	2018

Os textos apontam a diversidade de realidades do Agreste, questionando a educação especial em contextos bem diferentes como o dos povos indígenas (Silva & Duarte, 2016), os Institutos Federais (Santos & Cavalcanti, 2016), a rede estadual (Chagas et al, 2018) e a municipal (Sobral, Cavalcanti & Sá, 2017). Torna-se complicado, em meio a suas particularidades, propor paralelos, contudo percebe-se que todos esses estudos foram realizados por instituições

públicas de ensino superior. Além disso, todos os trabalhos reafirmam a quantidade de barreiras para a acessibilidade (Sasaki, 2009), com ênfase para: a) Barreira atitudinal, referente aos preconceitos, as crenças sobre a incapacidade dos estudantes da educação especial; b) Barreira arquitetônica, referente ao contexto físico das escolas, falta de rampas, sinal sonoro ou sala de multirrecursos, c) Barreira metodológica, referente a inexistência ou dificuldade dos profissionais adaptarem seus métodos em sala de aula para as necessidades dos estudantes.

As barreiras, atitudinal e metodológica, são apontadas como parte do desconhecimento, da falta de informação dos professores, que não recebem formação inicial e continuada adequada para superar os mitos e adaptar-se às possibilidades dos alunos.

Esses problemas não são exclusivos da região, mas se repetem em diversos locais do país o ponto divergente são os pontos de implicação regional, que serão melhor discutidos a partir do exemplo de Venturosa.

4 A Educação em Venturosa

A política estadual, advinda do Plano Estadual de Educação (2014-2024) reafirmou a criação e manutenção dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em algumas mesorregiões. No momento existem cinco Centros, localizados nos municípios de Limoeiro, Arcoverde, Caruaru, Garanhuns e Recife” (Lei Estadual nº 11.686, 2015, p. 63). Os CAEEs têm como objetivo propor formação adequada e continuada para os profissionais da região, além de auxiliar as escolas em atendimentos específicos (Lei Estadual nº 11.686, 2015).

Esses centros buscam descentralizar a atuação da secretaria estadual de educação, aproximando-se da diversidade territorial do estado. Dentre as diversas regiões do interior pernambucano, o agreste meridional, foi escolhido como objeto de estudo pelo fato do autor ter vivido parte de sua vida por lá, mais precisamente no município de Venturosa. Este trabalho é uma forma de retribuição pela educação básica que recebeu e pelo seu desejo sincero de transformação da realidade do semiárido pernambucano.

As políticas educacionais discutidas e definidas no cenário nacional são postas em práticas pelos profissionais de educação e gestão dos municípios. Se debruçar sobre o que os profissionais do agreste pernambucano significam sobre a surdez é aproximar-se da forma como a legislação é (re)conhecida naquele espaço como ela é pensada e implementada no cotidiano da prática profissional.

Venturosa é uma cidade do interior de pernambucano, localizada no agreste meridional, a 250 km da capital, tendo um pouco mais de 50 anos. Consta com aproximadamente 18 mil habitantes e 3.375 estudantes matriculados no ensino básico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018). A cidade de Venturosa foi desmembrada da Pedra pela Lei Estadual nº 3340, de 31-12-1958 tendo uma história ainda cheia de lacunas e silêncios não contados, não

estudados, fruto da concentração de estudos nos grandes centros urbanos. Esta realidade se perpetua aos estudos educacionais, pouco se tem escrito sobre a educação na cidade. Focando-se na educação especial, é interessante notar que Venturosa jamais (segundo relatos de moradores) teve escola específica em seu território. Sabe-se da transferência de alguns alunos para cidades maiores da região a depender da classe social pertencente, no mais ficam os silêncios e histórias partidas sobre as pessoas com necessidades especiais.

A cidade é atendida regionalmente pelo CAEEA – Centro Educacional Especializado de Arcoverde, que tem como objetivo disponibilizar formação continuada aos profissionais da região, e servir de suporte para o atendimento de casos específicos. Contudo tem apresentado dificuldade em disponibilizar vagas para todos os profissionais da região (Autor 1, Autor 2, 2018).

Na abordagem inclusiva, a sala regular e o professor tornam-se responsáveis pela prática cotidiana com os estudantes com NEEs, tendo o Atendimento Educacional Especializado - AEE apenas como complemento. Com isso o professor regular, acompanhado do profissional do AEE, é chamado a participar das problemáticas, avanços e dificuldades da educação inclusiva. Não cabe delegar a função educativa exclusivamente ao profissional do AEE.

5 Sinalizando o Método

Depois de apreciar a retomada e a revisão do que temos disponível, pretendemos apresentar reflexões sobre a educação inclusiva a partir da pesquisa desenvolvida na cidade de Venturosa. A pesquisa foi construída em dois momentos: 1. A identidade e os significados da educação inclusiva; 2. Os sentidos e a teia de posicionamentos dos atores locais sobre a surdez. Neste artigo serão apresentadas partes dos resultados do primeiro estudo, ou seja, significados da identidade de docentes da educação especial e da educação inclusiva.

Nessa parte do estudo, houve a aplicação de um questionário com profissionais da educação infantil do município, além da observação participante do encontro de formação continuada do município.

No total participaram da pesquisa 48 profissionais, todas as mulheres, o que demarca o espaço da educação infantil como um espaço demarcado pelo gênero, no caso da educação especial, até o momento não houve nenhum homem participando da equipe. Das 48 professoras, 12 eram da educação especial e 36 da educação regular.

Quase metade das professoras se declaram parda (42%). Contudo, um quarto delas preferiu não se definir, demonstrando um estranhamento a pergunta durante a aplicação. Em vários momentos o pesquisador foi chamado para esclarecer e para confirmar a auto declaração, em perguntas do tipo: “Eu sou parda?” ou “Eu não sou negra, né?”.

Esses aspectos levantam a necessidade de trabalhos sobre a construção identitária étnico-

racial na região. Para o momento, enfatizamos esse ponto, ao considerar que a educação inclusiva incluiria a educação étnico-racial, entendendo como uma necessidade educacional especial, de condição social, marcada pelo racismo.

6 Docência: Identidade Profissional ou Emprego Remunerado?

Partindo para os aspectos da formação docente (tabela 3), percebe-se que a maioria das professoras é formada em pedagogia, o que se adequa às diretrizes educacionais, mesmo quando se assume a educação especial. Entretanto, é importante frisar que das 24 professoras que afirmaram ter curso superior em pedagogia, nove delas ainda o estão cursando. Inclusive algumas confirmam que iniciaram a faculdade após assumirem o cargo de professora.

Tabela 3 - Aspectos da formação docente

Formação	%
Ensino Médio	8%
Magistério	2%
Pedagogia	50%
Psicopedagogia	6%
Licenciaturas Diversas	17%
Não Definida	17%

A política de interiorização das universidades desenvolvida tanto pelo Governo Estadual (Silva, 2018), quanto pelo Federal (Relatório..., 2012, Silva, 2017) a partir de 2003 impulsionou a abertura e a expansão de instituições públicas na região como o campus de Arcoverde e de Garanhuns da Universidade de Pernambuco, a Universidade Federal do Agreste (antiga Universidade Federal Rural de Pernambuco – em Garanhuns) e o Instituto Federal de Pernambuco (em Pesqueira e Garanhuns). Interessante notar que parte significativa dos cursos dessas Instituições de Ensino Superior (IES) são licenciaturas.

Em Garanhuns, que fica a 58 km de Venturosa, e tem três instituições públicas de ensino, dos 18 cursos oferecidos por essas instituições, nove são licenciaturas diversas, sendo que ao contrário de outros cursos as licenciaturas têm duas entradas anuais.

A predominância de licenciaturas nas universidades pública torna-se um grande incentivo mesmo para pessoas que não têm uma identificação com a profissão. E mesmo nas faculdades particulares, os cursos de licenciaturas tendem a ser mais baratos, o que gera um aumento dos profissionais formados em licenciaturas, mas não constitui uma melhoria da prática profissional, visto que boa parte busca apenas o retorno financeiro, o que os faz dispensar o

desafio não-prescrito.

Durante a formação, foi possível perceber que algumas das participantes não tinham a sala de aula como desejo inicial, mas como proposta de emprego. Esse aspecto é reforçado no momento que quatro professoras optaram por se definirem como agricultoras, ao invés de docentes, mesmo estando no cenário educacional. Isso constituiu uma grande surpresa no trabalho, considerando que o contexto social (o questionário foi aplicado na formação continuada para professores), reforçava a identidade docente.

Para além de crer que elas estavam “erradas” ou não tinham entendido a pergunta, conversando com algumas participantes foi possível perceber, que a agricultura é elemento constante em sua vida e a docência um aspecto recente. A agricultura é uma profissão instável em uma região como Agreste, assolada por momentos de estiagem (Santo, 2018), já a docência é uma atividade considerada mais estável e socialmente vantajosa. A identidade docente emerge como aspecto financeiro vantajoso, distante do aspecto histórico de construção de si (Tardif & Lessard, 2011).

A educação especial é definida pelas participantes durante a formação como associada ao amor, o carinho, a perseverança, a alegria dos resultados obtidos, e a frustração, entre outros sentimentos. Percebe-se que a educação especial é distante do aspecto de trabalho, profissão, e aproximado dos aspectos emocionais. Assim também acontece com a educação infantil, demarcada pelo território das “tias”, forma de parentesco afetiva, e não das professoras como profissionais (Freire, 2010). Como demarca Paulo Freire (2010) o uso da “tia” mascara a desigualdade de classe, a profissão de professor, assim como as demais profissões devem ser feitas com amor, não por amor.

O trabalho é uma atividade humana pela qual nos inserimos e ocupamos um lugar na sociedade (Engels, s/d). Trabalhar significava originalmente desenvolver competências apresentadas em forma de produtos sociais. Contudo, o modelo atual de trabalho aliena o sujeito, que passa a trabalhar para receber um retorno financeiro arbitrário, a partir da valoração social do produto do trabalho, não mais do tempo dispendido pelo profissional e sem que possa operar sobre esse mecanismo (Codo, 1994). Vide o caso da educação, com baixa remuneração por seu baixo status social, o que obriga os professores a assumirem duplas e até triplas jornadas de trabalho, num processo de se sobrecarregar.

No mais, a própria produção torna-se tão fragmentada, e mecânica, que o processo de ensino-aprendizagem passa a ser fatiado em diversas áreas, divididas cada vez mais (Codo, 1994), chegando ao ponto do professor desconhecer sua participação e não conseguir vislumbrar seu “produto” na educação.

Assim é frequente que pessoas assumam a profissão de professor, não através de uma construção identitária profissional, mas como uma atividade remunerada disponível, como o caso das agricultoras. Sem a consciência identitária, o trabalho torna-se mera aplicação de mecanicismos, repetindo os movimentos como numa fábrica. Contudo, por ser a escola

um espaço de interações que não podem ser resumidas a movimentos, a mecânicas, os profissionais são tomados por frustrações de repetir o movimento, mas não conseguir os resultados

Entre os estudantes especiais as professoras assumem o que lhes é forçado como parte do mercado de trabalho. Elas devem determinar atividades, gerar resultados, se sobrecarregar para manter-se financeiramente, buscando desesperadamente “receitas” para a inclusão, sem deixar todo o “amor” e “carinho” próprio das “tias” da educação infantil. As “receitas” possibilitam tornar prescrito o desafio de lidar com a diferença nas escolas e diminuir as frustrações.

Já faz parte de boa parte dos estudos da educação especial o reconhecimento de que uma formação deficitária constitui uma prática não potente, muitas vezes voltada para a reabilitação, ou para a caridade, de forma assistencialista. A educação inclusiva nesse sentido centra-se numa socialização, no integrar os diferentes estudantes, mesmo que alguns não estejam se desenvolvendo como deveriam.

Perceber os aspectos próprios do sistema de trabalho da profissão docente nos impede de reduzirmos os problemas da prática a questões individuais e responsabilizar os professores. Como se a mistura de afetos e profissão e a transformação da inclusão em socialização só tocasse parte dos professores. Quando reafirmamos aqui a posição da professora/agricultora não é para apresentá-la como o “problema” da educação especial, mas para vislumbrar que estas pessoas também são frutos, e às vezes, sintomas de uma estrutura escolar complexa e degradante.

A falta da identidade docente, portanto não deve ser tomada como causa, mas como produto da construção profissional atual. E nesse sentido, propor apenas uma melhoria na formação continuada, mascara uma realidade complexa.

7 Considerações Finais

Considerando que toda pesquisa tem espaço e tempo determinados, partimos de um questionamento sobre a imposição do modelo produzido pela região metropolitana como centro das políticas e das práticas no estado pernambucano. As escolas para além da naturalização prescritas nas políticas públicas, alicerçam-se em territórios específicos, que demandam de suas profissionais posturas próprias, muitas delas não-prescritas, mas que fazem parte da inserção na comunidade.

Dessa forma, ao aproximar-se dos “interiores” pernambucanos pretendemos lançar luz às demais realidades do estado, de forma especial a Região do Agreste Meridional, onde se localiza a cidade de Venturosa, campo do estudo. Venturosa emerge não como representante da região, mas como um caso específico que nos possibilita construir reflexões sobre o contexto educacional da região.

A invisibilidade científica da educação do Agreste impõe a ampliação de diálogos em estudos como estes. Os estudos que existem nos dão pistas de áreas importantes, como a defasagem de formação, os desafios financeiros de infraestrutura e de gestão profissional.

No caso da educação venturosense, os profissionais da educação especial, apesar de formados em sua maioria em cursos de licenciatura (especialmente pedagogia), escolhem esta profissão como uma oportunidade de emprego estável, frente às instabilidades econômicas de uma região marcada pela estiagem anual. Com isso, a prática limita-se à prescrição. Os profissionais são tomados por “boa vontade” e “força de vontade” como em outros contextos, contudo, pergunta-se: Até que ponto esta postura será o suficiente?

Ressoam o fato de que as “práticas de outros lugares não funcionam na cidade”, “a inclusão aqui é outra”, o que pode ser considerado como uma dificuldade de apreender estratégias de adaptação efetivas. Alia-se a isso a sobrecarga dos profissionais, que são marcados por mais de um expediente, como forma de complementar a renda.

Por fim, para além de uma responsabilização direta dos profissionais, propomos rever esses elementos como sintoma de um sistema educacional permeada pela prática capitalista, que aliena o trabalho docente e o transforma em mais-valia, em troca de serviços por dinheiro. A educação aproxima-se do cenário industrial, em que o produto da indústria se desprende da prática de seus funcionários, tornando a educação uma máquina de formar igualdades, moer os aspectos próprios dos estudantes, mas também do professor.

Assim também a educação especial está em constante crise, face a dificuldade dos profissionais a entregar-se ao sistema regular e a padronização de normalidade. Dessa forma o sistema educacional vacila entre os sentimentos de caridade e de desejo de normalizar seus sujeitos, e as vozes desses próprios sujeitos que não se distanciam dessa possibilidade. A diferença é posta em questão a todo momento, seja como tentativa de normalizá-la, seja como reconhecimento de sua potência.

Nesse campo de disputas as professoras de Venturosa lidam com suas realidades, seus pertencimentos e uma prática que não consegue ser prescrita por completo, em que as “receitas” não funcionam.

Referências

- Almeida, E. L. (2013). *Uma história Venturosa: de vila à cidade*. Venturosa/PE.
- Azevedo, J. M. L.. (1997). *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Barros, C. E. G., Andrade, M. F., & Souza, A. F. (2017). Avaliação da aprendizagem na disciplina de ciências: um estudo em escolas públicas municipais do interior de Pernambuco. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*. (pp. 1-6). João Pessoa/PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID4574_05092017182858.pdf

- Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (2001). *Psicologia Socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Brito, J. S. S., Albuquerque, P. C., & Silva, E. H. (2013). Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(44), 219-228. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000002>
- Cavalcante, T. C. F. (2011). Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com Síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, (17 (3), pp. 427- 440). Marília.
- Chagas, F. B., Silva, M. C., Nascimento, M. S. S., & Tresena, N. L (2018). Os desafios da educação inclusiva para surdos na Escola Estadual Frei Cassiano de Comacchio na Cidade de Belo Jardim-Pernambuco. *Anais do V Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-10) Recife - PE. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID5719_27082018120938.pdf
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (4.ed.). São Paulo: Plexus.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Atlas Nacional do Brasil Milton Santos*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Relatório de Estimativa Populacional*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo Escolar: Educação Especial*.
- Jannuzzi, G. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. (2. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Lane, S. T. M., Codo, W., & Carone, I. (Org.) (1994). *Psicologia social: o homem em movimento*. (13. ed., ISBN 8511150234). São Paulo: Brasiliense.
- Lei Estadual n. 15.533, de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Recuperado de <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>
- Lei Estadual n. 3340, de 31 de dezembro de 1958*. Aprova a emancipação do Município de Venturosa e dá outras providências.
- Lei Estadual nº 11.686, de 18 de outubro de 1999*. Reconhece oficialmente no estado de Pernambuco, como meio de comunicação efetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na rede pública de ensino para surdos. Recife: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 19 out. 1999, p. 3.

- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal.
- Leite, M. P., & Lira, A. (2017). Protagonismo Juvenil no Contexto Socioeducativo: Vivências no Espaço Educativo de Liberdade Assistida – Comviva, no Município de Caruaru Agreste pernambucano. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-5) João Pessoa-PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA5_ID2553_12092017151724.pdf
- Lima, E. S., & Silva, K. N. P. (2017). Os desafios do trabalho docente na educação profissional da rede estadual de Pernambuco no contexto da avaliação por resultado. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-12), João Pessoa-PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID6293_07092017135753.pdf
- Lima, M. F. (2018). Implantação dos sistemas municipais de ensino no agreste pernambucano: em busca da construção da autonomia. *Anais do V Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-8). Recife - PE. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID11138_17092018224558.pdf
- Mazzotta, M. J. S. (2003). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. (2008). Brasília, DF: Secretaria de Educação especial, Ministério da Educação.
- Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional*. (2018). p 195.
- Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012: Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. (p. 29). Brasília, DF: MEC.
- Sacks, O. W. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, S. N., & Cavalcanti, A. M. B. (2016). Barreiras atitudinais: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência. *Anais do III Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-13). Natal - RN. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf
- Santos, V. H. S. (2018). *Representações Sociais sobre o Processo de Certificação da Indicação Geográfica do Queijo de Coalho no Agreste Pernambucano*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração Rural – UFRPE.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, mar./abr. São Paulo.
- Silva, F. M. M., Alencar, A. F., Calado, T. M. R., & Melo, I. E. C. (2017). Atuação do coordenador pedagógico no Município De Lagoa do Ouro – Pernambuco. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-10). João

- Pessoa - PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID6339_13102017150622.pdf
- Silva, F., & Silva, K. N. P. (2017) Reflexões sobre as relações de gênero em uma escola de referência em ensino médio do interior de Pernambuco. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-9). João Pessoa-PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA7_ID8417_16102017152733.pdf
- Silva, L. F. F., & Silva, A. P. B. (2016). Impactos das políticas educacionais no cotidiano de uma escola pública pernambucana. *Anais do III Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-13) Natal - RN. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID4610_13082016180342.pdf
- Silva, L. P. (2017). *A Recente Interiorização das Universidades Federais e a Questão da Democratização do Acesso: Uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no Campus de Cuité/ UFCG*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande.
- Silva, M. A. A., & Leal, A. L. (2017). Um estudo sobre resiliência em professores do ensino fundamental do Agreste pernambucano. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (p. 1-12). João Pessoa-PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA4_ID4217_08092017230905.pdf
- Silva, R. R. C., & Silva, R. S. (2017). Espaços não formais: dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (p. 1-6). João Pessoa- PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID7196_01102017153407.pdf
- Silva, R. R., & Duarte, A. M. T. (2016). Os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de Pernambuco. *Anais do III Congresso Nacional de Educação*, (p. 1-13). Natal-RN. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID10911_15082016172528.pdf
- Silva, S. I., Soares, D. S. A., Costa, L. H., Cordeiro, N. M., Correira, K. S. F. & Santos, M. R. (2017). Perfil do professor de matemática do futuro: um estudo sobre a prática docente nas escolas campos de estágio. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (p. 1-5). João Pessoa- PB. Recuperado de http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA1_ID237_14102017234011.pdf
- Silva, T. A. B. (2018). *Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente: um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, p. 210.
- Sobral, J. A. S., Cavalcanti, A. C. N. F. & Sá, C. L. S. G. (2017). Um estudo das inter-relações de modelo de educação especial no Município de Floresta-PE. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação*, (p. 1-5). João Pessoa-PB. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA10_ID9826_16102017122628.pdf

- Sumaio, P. A. (2017). *Sinalizando com indígenas terena: um estudo do uso de libras e de sinais nativos por indígenas surdos*. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo - Júlio de Mesquita Filho.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (6. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valença, O. (2001). Projeto Pegapacará: saúde, cultura e reprodução no agreste pernambucano. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 5(8), (p. 185-188). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000100024>
- Vasconcelos, N. (2018). *Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação Especial – UFSCar.
- Vidal, A. K. L., Tenório, A. P., Brito, B. H., Oliveira, T. B., & Pessoa, I. D. (2009). Conhecimento de Escolares do Sertão Pernambucano sobre o Câncer de Boca. *Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada*, (vol. 9, núm. 3, setembro-diciembre, pp. 283-288). Universidade Federal da Paraíba.
- Vygotsky, L. (1997[1983]). *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.