

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: PRODUÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE SER SURDO

Profª Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
PPGE/UFES
lumatosvieiramachado@gmail.com.

Profª Doutoranda Eliane Telles de Bruim Vieira
SEDU/UFES
ebruim@yahoo.com.br

Eixo: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas
Comunicação Oral.

Resumo: Este texto é constituído a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), na capital do Espírito Santo. Antes de tornar-se CAS, a instituição foi construída para ser uma escola de surdos no final da década de 80 do século XX. A construção desse espaço é entendida como uma transformação do cuidado com a saúde da população surda pelo Estado. Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a escola funcionava em um espaço inusitado, o que nos possibilitou levantar a hipótese de que a instituição fora projetada com o formato de uma cóclea, simbolizando a proposta pedagógica focada no aproveitamento residual da audição, a fim de lograr êxito no trabalho com a voz, fala e linguagem do aluno surdo. Para análise dos dados, fizemos uso dos seguintes conceitos-ferramenta, inspirados nas teorizações foucaultianas: *governamento* e *subjetivação*. Para auxiliar-nos nesse caminhar e para investigar essas práticas pedagógicas, foi primordial recorrermos à utilização de uma metodologia do tipo etnográfica, que possibilitou a organização do material desta pesquisa a partir da análise da planta arquitetônica do prédio, de documentos, da vivência com a comunidade escolar que constitui, ou constituiu, esse espaço, além das entrevistas abertas (empregadas quando necessário). Como resultado, ao problematizarmos as práticas pedagógicas produzidas em diferentes espaços/tempos, concluímos que num determinado momento, tais práticas hipervalorizavam o discente surdo oralizado, aquele que se aproximava da normalidade ouvinte, e que na atualidade, houve a emergência de formas de condução que possibilitam a hipervalorização do discente surdo, baseando-se na noção de Surdo como diferença cultural e linguística.

Palavras-chave: Educação de surdos. Escola. Subjetivação.

O que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de “conhecer”, isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, “fora de nós”.

Quando entramos pela primeira vez no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS)¹, tivemos a impressão de estar num labirinto; no fim, acabamos nos perdendo e demoramos a encontrar a saída, pelo fato de o prédio ter uma forma arredondada. Numa menção ao mito do Minotauro, tivemos a impressão de precisarmos ser conduzidas pelo fio de Ariadne para encontrar a saída.

O fio de Ariadne levou-nos a habitar aquele espaço de formas diferentes: enquanto uma de nós tem aquele espaço como lugar da história de vida, a outra se tornou gestora do Centro. Atuando como gestora, não saiu mais daquele lugar, e, a cada dia, ele deixava um pouco de ser um labirinto. Afinal, é nele que a gestora se encontra como surda.

Um sentimento dicotômico surge quando uma de nós começa a atuar como gestora do CAS e a conhecer seu cotidiano e sua estrutura como prédio e espaço institucional. Além participar do cotidiano do espaço escolar, conhecer cada detalhe da escola a partir do olhar gestor, o olhar de pesquisa sobre aquele espaço, fez com que os ricos materiais e práticas saltassem aos olhos de outras maneiras, produzindo reflexões proveitosas a partir dos detalhes eventualmente despercebidos. Um deles, o projeto arquitetônico do Centro, é o objeto deste artigo.

Foi necessário, porém, “sair”, nos “afastar” (na medida do possível). Assim, ao assumirmos a condição de pesquisadoras, começamos a olhar para esse lugar de outro modo e a perguntar o porquê de a escola ter esse formato. Seu formato circular faz com que qualquer indivíduo, ao visitar a escola, “perca” o local de saída, como se o prédio fosse um labirinto, gerando uma habitual pergunta: por que a escola é assim?

Antes da pesquisa, estávamos alheias à riqueza desse detalhe por encontrarmos nos imersas no universo da escola, como se sua arquitetura fosse dada desde

¹ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

sempre assim. Participando das discussões com nosso grupo de pesquisa, mencionamos a arquitetura como espaço escolar e, conseqüentemente, o formato do prédio que abriga o CAS. É redondo? Por quê?

Então, a arquitetura da escola passou a nos intrigar, pois foi um investimento do Estado para o desenvolvimento de um projeto específico para a escola de surdos, na época denominada “Escola Especial de Educação Oral e Auditiva”². “Rezava a lenda” que, ao olhar-se o prédio de cima, ele teria o formato de uma cóclea. Ao termos acesso ao projeto³ arquitetônico do prédio, observamos que a escola tinha o formato físico de uma cóclea, sim. Com essa impressão sobre o desenho do prédio, na pesquisa, conversamos com pessoas envolvidas com a instituição na época da construção do prédio e constatamos que não reconhecem tal estrutura arquitetônica. Conforme os excertos abaixo:

Então, eu não sei por quê, mas eu tenho uma ideia de que foi um acaso, a semelhança com uma cóclea não foi intencional. Porque, a menos que a arquiteta que construiu teve essa ideia, mas eu não sei, nunca tive notícia disso. Nunca ouvi falar sobre isso [Professor Ouvinte 1 Vix].

As salas foram feitas adequadas à acústica, nada a ver com o formato da orelha. [Professor Ouvinte 2 Vix]

Desse modo, propomos pensar a arquitetura do CAS a partir da compreensão de que “tanto um prédio (criando um espaço interno), quanto uma instituição ou regime (implantando tecnologias e discursos específicos). [...] criam uma configuração específica de espaço/tempo chamada escola” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 173).

A partir dessa ideia, entendemos o CAS como instituição/prédio voltado para a educação de surdos que é sustentado com recursos provenientes do Estado. Acreditamos com isso que, de um modo ou de outro, as ações do Estado

² Ao longo do texto, usaremos o termo *EEE Oral e Auditiva* para referirmo-nos à escola.

³ Ser gestora do objeto de pesquisa facilitou, e muito, a busca do projeto arquitetônico do Centro. Ainda pudemos contar com o apoio da Secretaria Estadual de Educação, que autorizou a utilização do projeto para o desenvolvimento deste trabalho.

constituíram práticas que possibilitaram uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo (como surdo oralizado ou surdo sinalizado).

Mas por que não “valorização” ou ainda “supervalorização”? Fazendo uma análise etimológica dos termos *valorização*, *supervalorização* e *hipervalorização*, encontramos as seguintes definições: a) valorização significa dar valor, aumentar o valor, ato ou efeito de valorizar; b) supervalorização exprime a ideia de superioridade; c) hipervalorização designa um alto grau, que excede o limite do normal.

Dessa forma, trazemos a ideia da “hipervalorização” para problematizar as práticas educacionais geradas no CAS, que, em distintos tempos históricos, hipervalorizavam o discente *surdo oralizado*, aquele que se aproximava da normalidade ouvinte, e que atualmente hipervalorizam o discente surdo, baseando-se na noção de *Surdo* como diferença cultural e linguística.

O fazer metodológico

Caminhando metodologicamente na pesquisa, compreendemos ter sido necessário um olhar minucioso em relação ao objeto a ser pesquisado, “através de uma relação diferente com o presente” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 46), para fazer a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no CAS. Isso porque, durante a empreitada, houve uma mudança em nossa forma de olhar as atividades desenvolvidas no Centro, tanto no período da integração quanto no que tange à inclusão.

Para auxiliar-nos nesse caminhar e para investigar essas práticas, foi primordial recorrermos à utilização de uma metodologia do tipo etnográfica, que possibilitou a organização do material desta pesquisa a partir da análise de documentos, da vivência com a comunidade escolar que constitui, ou constituiu, esse espaço, além das entrevistas abertas (empregadas quando necessário). Vale ressaltar que as entrevistas realizadas com ex-alunos surdos da EEE Oral e Auditiva (atualmente professores do Centro) e professores surdos do CAS foram filmadas

e que as entrevistas com ex-professores e professores ouvintes foram gravadas (áudio).

Entendemos por etnografia o sentido que Balestrin e Soares (2012) dão para esse tipo de pesquisa:

A etnografia é conhecida como uma experiência da pesquisa (nascida no campo antropológico, mas não restrita a ele) que enfatiza o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o local e o grupo que são alvos de investigação [...] Uma das estratégias apontadas para esse tipo de pesquisa é o estranhamento do etnógrafo perante o que lhe é familiar. Nesse sentido é preciso estranhar-se diante daquilo que parece corriqueiro, comum, natural e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o estranho, com o que parece não se encaixar nos nossos modos de conhecer, de pensar, de viver (BALESTRIN e SOARES, 2012, p. 93).

Fomos caminhando nesta pesquisa a partir das fontes, das entrevistas, da participação em reuniões pedagógicas, da observação do cotidiano do Centro, do diálogo com os documentos que compõem as experiências pedagógicas na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, a fim de analisarmos as práticas que possibilitaram a subjetivação de diferentes modos de ser surdo no CAS. Problematicamos minuciosamente a documentação, as práticas, o contexto educacional do Centro, enfim, o que foi necessário colocar em análise para o desenvolvimento da pesquisa, valendo-nos dos conceitos-ferramenta governo e subjetivação, cunhados por Michel Foucault.

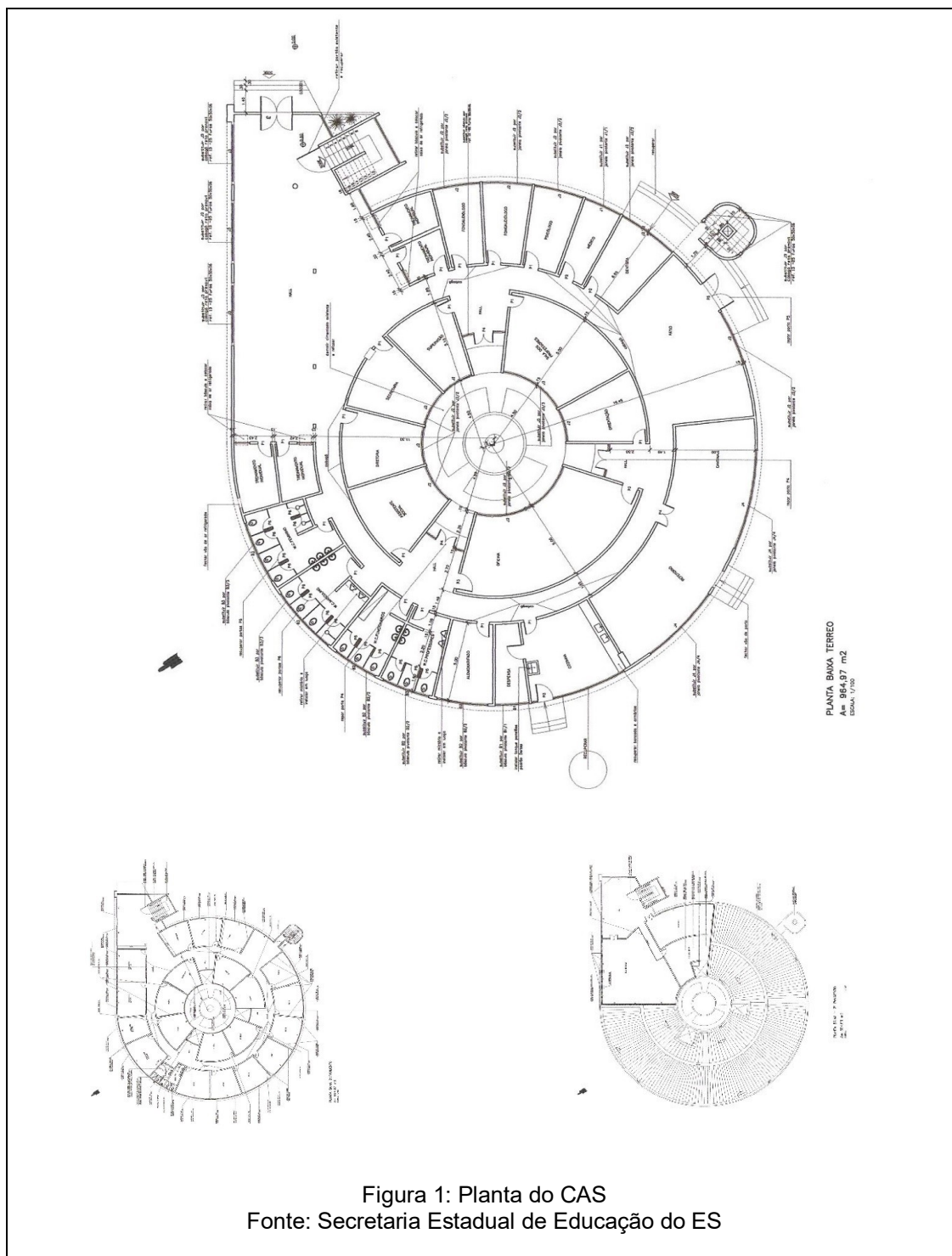
Embora seja relevante a aplicação de seus conceitos e formulações em pesquisas que buscam problematizar fenômenos de nossa realidade educacional, acredito ser também de primordial importância que pensemos com ele, tomando-o como intercessor privilegiado para nossas próprias inquietações, para nossos próprios problemas (GADELHA, 2009, p. 174).

Na pesquisa, percebemos que a escola funcionava em um espaço inusitado, o que nos possibilitou construir a hipótese de que a instituição fora projetada com o formato de uma cóclea, simbolizando a proposta pedagógica focada na reabilitação da audição, a fim de lograr êxito no trabalho com a fala do aluno surdo. Este texto é um recorte dessa discussão apontada na pesquisa.

O projeto arquitetônico: conhecendo o espaço interno

Faremos, neste primeiro momento, uma breve descrição da organização espacial do prédio⁴, em dois momentos: quando o prédio foi construído, no início da década de 1990, e na atualidade. No momento em que o prédio começou a ser utilizado pela comunidade escolar, estavam em vigor práticas educacionais voltadas para a integração escolar do discente surdo. Hoje, os sujeitos que se relacionam no mesmo espaço são conduzidos pelas políticas de inclusão do sujeito surdo.

⁴ Destacamos as salas que representam as práticas clínico-reabilitadoras (integração) e a atual valorização da Língua de Sinais (inclusão).



Para entendermos esse formato arquitetônico inusitado, investigamos a história da construção do prédio de uma escola voltada para a educação de surdos – uma educação que está em constante transformação, gerada a partir das “concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as

definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e ouvintes, etc.” (SKLIAR, 2005, p. 7).

Percebemos, mediante as entrevistas e documentos⁵ analisados que abordam a história da educação de surdos no Espírito Santo, que esta teve início por volta de 1957, após a efetivação de um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Isso possibilitou a vinda de três professoras do Instituto para o Estado: Álpia Couto-Lenzi, Celcy Couto Mattos e Leda Gonçalves Coutinho. Segundo Couto-Lenzi (2004, p. 35), “o então Secretário de Educação, o Professor Emílio Zanotti, queria iniciar o atendimento às pessoas surdas, no momento em que estava se organizando o Serviço de Educação Especial”, no Espírito Santo.

Em maio de 1982 a Presidente da Associação de Pais de Crianças Surdas escreveu uma carta ao Sr. Governador do Estado, solicitando providências no sentido de “doar um terreno nas proximidades do Centro de Vitória para a construção de uma Escola para os deficientes da audiocomunicação”, protocolado sob o nº 3107 de 07/05/82 (Fonte: CAS, 1995⁶).

Segundo a documentação encontrada nos arquivos do CAS, em 1983, houve a divisão da escola: uma parte ficou em Vila Velha, e outra voltou para Vitória, localizando-se nas dependências da Escola Gomes Cardim, onde ficou até 1992, quando foi transferida para o prédio próprio, construído no Bairro Santo Antônio, Vitória, durante a gestão da Professora Alarite Bravim (1987-1992).

“Essa escola aí foi construída pros surdos mesmo”. [Professor Ouvinte 1 Vix]

Observando os excertos mencionados, entendemos que a construção do prédio da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva (hoje o CAS) contou com o apoio do Estado à educação de surdos. As práticas de governo de todos e de cada um também criavam formas de subjetivação que operavam no sujeito

⁵ Os documentos analisados são os trabalhos de Álpia Couto-Lenzi, *Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos (AIPEDA, 2004)*; e um trabalho acadêmico apresentado na UFES (1995).

⁶ Trabalho desenvolvido por alunas do curso de Pedagogia como parte dos requisitos para aprovação na disciplina Introdução à Educação Especial, ministrada pela professora Maria de Fátima Prates Ferreira, da UFES, no período 1995/2.

surdo e nas pessoas que se relacionavam com a escola, isso porque, nessa época, a política educacional era direcionada à oralização. Citando Foucault (2014b, p. 288), as pessoas “tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída”.

A construção desse espaço é entendida como uma transformação do cuidado com a saúde da população surda pelo Estado. No momento anterior à construção do prédio, é interessante destacar, os surdos estavam desordenados no mundo. Dessa maneira, até a década de 1950 em nosso Estado, não havia uma política da educação de surdos. Pensamos que essa prática teve suas raízes a partir do convênio entre o INES e a SEDU, estendendo-se até a atualidade.

É possível dizer, então, que foram e são geradas práticas de subjetivação que possibilitam a constituição de diferentes formas de condução de um jeito de ser surdo. Ambas as práticas tornaram-se hipervalorizadas no mesmo espaço em tempos diferentes.

O Prédio... “A Cóclea”

Conforme mencionamos anteriormente, o desenho arquitetônico do prédio que é objeto deste trabalho é circular, com três pavimentos; a construção localizada nas proximidades da rodoviária da capital do Estado⁷. Na análise da planta do prédio, partimos da hipótese de que ela tem o formato de uma cóclea e de que a arquitetura pode ter sido pensada para a escola de surdos da capital.

Além disso, pretendemos relacionar a planta do CAS com o Panóptico, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX. Tendo como base as publicações de Bentham (2008), Biesta (2013), Foucault (2000 e 2014c), Miller (2008) e

⁷ O objetivo dessa localização, segundo relatos da época, era possibilitar que o discente surdo residente no interior do Estado pudesse frequentar a escola.

Veiga-Neto (2011), analisamos o Panóptico como um edifício circular, com uma torre central que atua na vigilância dos corpos. Esse edifício é um dispositivo que possibilita ao estudante, o louco, o detento, enfim, ter consciência da visibilidade de suas ações. “O Panóptico não é uma prisão. É um princípio geral de construção, dispositivo polivalente de vigilância, a máquina óptica das concentrações humanas” (MILLER, 2008, p. 89).

Fazendo-se uma análise da planta do CAS e da descrição do Panóptico, palavra que “designa um princípio de conjunto” (FOUCAULT, 2000, p. 211), é possível pensar que a escola foi desenhada com intenção de favorecer uma constante vigilância do espaço interno do prédio, uma vez que, na época em que a Secretaria de Educação solicitou a criação da planta arquitetônica para a construção da escola para surdos, a proposta educacional vigente para a educação de surdos era a oralista.

Segundo Foucault (2014c, p. 195), “o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático de poder”. Vale ressaltar que o dispositivo panóptico não está vinculado apenas às prisões, mas também aos hospitais, às fábricas e às escolas. Fazendo uma relação com o CAS (na época, EEE Oral e Auditiva), o surdo nele matriculado tinha a sensação de que estava sendo permanentemente vigiado pela equipe pedagógica e pelos professores, o que impossibilitava a ele e a seus pares surdos conversarem por meio da língua de sinais. De acordo com os relatos de alguns alunos surdos que estudavam na época da construção da escola, era comum eles se esconderem nos banheiros, longe do olhar da coordenação, para conversarem utilizando a Libras.

Era muito gostoso conversar no banheiro, escondido. Nós falávamos: “Evita sair, vamos ficar aqui conversando”. E nos perguntavam por que estávamos demorando [...] Mas na verdade eu estava fingindo não ter conversado com ninguém (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 145).

E ainda, segundo a narrativa de uma ex-professora da EEE Oral e Auditiva:

“Eu sempre achei que esse prédio era complicado para abrigar umas crianças surdas. Por que se você tem um corredor reto, você pode sinalizar para a criança que está no final do corredor. E nessa situação aqui, você nunca conseguia sinalizar para uma criança. Você tinha de ir atrás dela, se precisasse que ela te atendesse. Então, eu sempre

achei que era complicado este formato, para abrigar uma escola de surdos” [Professor Ouvinte 3 Vix]

Partimos dos escritos de Locatelli (2012, p. 49) para compreender “o conteúdo social, o efeito psicológico e os valores formais que se materializam todos no espaço e este deve incluir todas as realidades do edifício”. Pode-se pensar que o Estado, ao construir a Escola Oral e Auditiva/CAS, teve a intensão de operar na condução das condutas dos sujeitos surdos.

A proposta para a construção do prédio pode estar relacionada à organização do surdo enquanto corpo social, numa relação com o surgimento dos hospitais, momento em que o espaço passou a ser pensado para o coletivo. Dessa forma, é possível dizer que se inicia uma separação entre homens e mulheres, doentes contagiosos ou não, passando o hospital de espaço organizado de morredouro⁸ para um local em que os doentes poderiam ser curados.

A partir do momento em que a população surda começa a surgir, há a necessidade de uma instituição para cuidar dela. Segundo Lopes,

A escola foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações (LOPES, 2004, p. 39).

Ainda analisando a arquitetura, segundo Foucault (2014c, p. 169), podemos pensar nela como um operador que age para a transformação do indivíduo: “agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles efeito de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Escolano (1998) faz a seguinte menção sobre a distribuição do espaço nas escolas:

Já faz vários anos que M. Foucault descreveu com magistral astúcia analítica, como a “arte de distribuições no espaço”, aplicada igualmente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento tecnológico disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas, do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar dóceis corpos e consciências (ESCOLANO, 1998, p. 27).

⁸ Para melhor entendimento, ver Foucault (2000, p. 99-111).

Assim, entendemos que a EEE Oral e Auditiva, que na atualidade é denominada pelo Estado como CAS, é um operador de um dispositivo disciplinar que age no indivíduo surdo auxiliando na produção de subjetividades e, assim, tornando-os, tanto na fase da integração escolar, quanto na de inclusão com a utilização da Libras, dóceis como corpos sociais. Nessa lógica, é válido mencionar os excertos a seguir: “Para mim, o fato de utilizar o treinamento da fala era normal, pois eram regras da escola. Minha mãe sempre falava que era preciso estudar e treinar a fala” [Professor Surdo⁹ 4 Vix] e “É uma criança muito dócil e meiga. É bem adaptado à escola e às atividades nela realizadas. Tem bom entrosamento com colegas e professores. Gosta muito e participa ativamente dos atendimentos individuais de amplificação sonora” (CAS, relatório de Audiometria, 10/12/1984).

Como é possível perceber, mesmo com as dificuldades para o surdo aprender a falar, ele aceitava sua situação, o que se dava por essa ser uma verdade inventada pelas práticas discursivas do momento em que o prédio foi construído. Era mais econômico na época o surdo aprender a falar, e, com isso, possibilitava-se que esse corpo fosse disciplinado.

Para disciplinarmos a alma, precisamos vigiar o corpo, constante e cuidadosamente. A vigilância das instituições sobre os sujeitos e seus corpos dificultava a articulação dos surdos em grupos surdos, bem como impedia que as eventuais manifestações indesejáveis do corpo se dessem fora do olhar atento das instituições autorizadas a educá-los (LOPES, 2011, p. 49).

O Centro, mantido com recursos do Estado, tem a responsabilidade de atendimento ao surdo (por meio da Libras) e de formação de professores que atuam com alunos surdos, auxiliando na disseminação da Libras. Nesse contexto, as práticas de inclusão que operam sobre a população da atualidade são mais econômicas para o Estado neoliberal, uma vez que, conforme afirma Lopes (2009),

[...] dentro do neoliberalismo, como forma de vida presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se

⁹ O professor surdo 4 Vix é ex-aluno da EEE Oral e Auditiva e atualmente é professor de Libras, lecionando nos cursos de formação do Centro.

mantenha presente em redes sociais e de mercado (LOPES, 2009, p. 109).

Ou seja, é mais econômico para o Estado garantir a inclusão do sujeito surdo a partir da criação de estratégias baseadas no “interesse particular de cada um” (LOPES, 2009, p 109). Em nosso presente, o interesse dos sujeitos surdos é poder utilizar a Libras em todas as formas de relacionamento, incluindo a educacional. Destarte, eles estão posicionados em outra rede de saberes.

A partir do momento em que o oralismo foi substituído pela utilização da Libras na arquitetura do CAS, como consequência, o maior tempo das aulas para os surdos, principalmente os mais novos (ou ainda aqueles que não tinham contato com a língua de sinais), era na disciplina de Libras. A grade curricular sofreu alterações¹⁰ baseadas nas práticas inclusivas educacionais do Estado, passando a ser: Ciências da Natureza I e II, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Libras.

“Este espaço é utilizado para haver um contato maior entre os surdos, para se comunicar em Libras”. [Professor Ouvinte 1 Caxu]

Logo, as políticas de valorização da Libras são rapidamente absorvidas pelo Estado como bandeiras de luta, tornando-se fundamentais para as práticas de governo que mantêm a lógica estatal neoliberal.

Por fim, é possível compreender a arquitetura do CAS e o conjunto de práticas que ela suscita como um operador de um dispositivo de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo. Modo de ser que sofreu e sofre transformações no decorrer do tempo. Transformações que se passaram, e ainda passam, no interior do espaço escolar, baseadas em práticas de governo do Estado sobre a população surda, no controle de suas condutas e em busca de estabelecer, sob regimes de verdade, diferentes modos de ser surdo hipervalorizado.

¹⁰ Para um melhor entendimento, vide os Editais publicados para Secretaria Estadual de Educação do Estado para contratação dos professores que atuam no CAS, a partir do ano de 2010.

Referências

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia da Tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.); **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 87-110.

BENTHAM, Jeremy. O Panóptico. In _____: BENTHAM, Jeremy [et al.] TADEU, Tomaz (org.) **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 18 – 87.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

COUTO-LENZI. Ápia. **Cinquenta Anos**: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998. Tradução Alfredo Veiga-Neto

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000. p. 209 – 227.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982 -1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979 -1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014c.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história**. Tese (Tese de Doutorado) – Programa do Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

LOPES, Maura C. **A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos.** In _____: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura C. (Org.). A invenção da Surdez: cultura, alteridades, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33 – 55.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.); **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: TADEU, Tomaz (org.) **O Panóptico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 89 - 124.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia da Ciência.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez, um olhar sobre as diferenças.** 3ª edição. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo.** Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lobes-inclusao-como-dominacao.pdf>. Acesso em: 19 de Janeiro de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & A Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola:** narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **Professores de Surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.