

DISCURSOS DE (IN)VISIBILIDADE DA DIFERENÇA E SEUS EFEITOS NA ESCOLA EM MEIO A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Silvana Matos Uhmman¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os discursos de escolarização de um grupo de alunos surdos pertencentes de uma escola pública e regular do Estado do Rio de Janeiro/RJ. Sob a perspectiva foucaultiana, foram organizadas e analisadas quatro categorias a partir dos dados produzidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa: vivências de (in)exclusão, processos de normalização, necessidade de resistência e legitimação da diferença surda na escola. A partir da análise do discurso, buscou-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: como a escolarização se apresenta para o aluno surdo e como o aluno surdo discursivamente reage a esta escolarização? Foi possível refletir sobre a escolarização de alunos surdos mediante sinalizações escolares que, através de práticas discursivas, apresentaram movimentos históricos e coletivos de surdos para uma Educação Inclusiva, sinais atuais e individuais de que muitas vezes ainda apresentam dificuldades, atravessamentos sociais, políticos, culturais e práticos, negociações por meio de discursos/sujeitos e subjetivações possíveis de acordo com as vivências escolares. Como resultados, a inclusão de alunos surdos apresentou vivências de exclusão e/ou normalização ao conduzir estratégias de correção da surdez, tornando a escola um espaço passível de subjetivações desses alunos que, muitas vezes, desejaram não demonstrar a surdez; já outras vivências apontaram a necessidade de resistência de imposições ainda ouvintistas no espaço escolar e/ou legitimação da diferença como importantes para a qualificação da escolarização de alunos surdos, sendo a visibilidade da surdez – assumir-se surdo no encontro com o outro – indispensável para esse processo. Foi possível perceber os efeitos de (in)visibilidade da surdez na escola produzindo e sendo produzido a partir de diferentes inclusões e, diante destas, o destaque para a visibilidade como possibilidade de ascensão da diferença surda.

Palavras-chave: Escolarização, Inclusão, Surdos, Visibilidade da diferença.

INTRODUÇÃO

Ao buscar refletir sobre a existência de negociações ao ‘mostrar-se ou não’ como aluno surdo nos processos de escolarização, parece pertinente refletir especificamente sobre o conceito de inclusão escolar previsto nestes processos. Lopes e Fabris (2013, p. 116) conceituam:

Inclusão como algo distinto de integração; inclusão como o oposto de exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos e os

¹ Professora na área de Libras e Educação Inclusiva do Departamento de Educação (DED) do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: silvana_uhmman@id.uff.br



conduzem a olhar para si e para os outros a partir de uma norma preestabelecida; [...] inclusão como condição de vida em luta pelo direito de autor representação, participação e autonomia; e como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras, que visam à população que se quer conduzir.

Neste contexto, “não há um modo de inclusão, mas uma pluralidade de situações que podem se inscrever na condição de inclusão” (RODRIGUES, 2015, p. 44), concedendo espaço para tensionar situações de negociações que aqui se busca pensar. Lopes e Fabris (2013, p. 10) trazem a noção de in/exclusão, ao qual “abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições [...] que, embora estejam incluídos nas estatísticas [...] ainda sofrem com as práticas de inclusão excludente” que, a partir da perspectiva foucaultiana, é possível problematizar a escola sob uma ‘arena’ de negociações, que “se exerce através de técnicas e procedimentos que circulam em toda a sociedade, produzindo efeitos sucessivos, constantes, ajustados em todas as esferas sociais: política, econômica e cultural” (SAMPAIO, 2011, p. 223). A partir de Foucault (1979, p. 244), a escolarização pode ser compreendida a partir de uma rede de poder e saber que “[...] engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, que por sua vez regulam formas de vida e conduzem sujeitos e populações através de seus dispositivos, subjetivando-as.

Sobre dispositivos, recorro à noção apresentada por Agamben (2009, p. 40) como “qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, controlar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos”. É, então, possível reconhecer práticas discursivas que são anunciadas e posicionam sujeitos, experiências e práticas. É possível entender que o sujeito é um efeito das relações de poder e das relações de saber, o que não significa que ele esteja submetido a uma ‘força’ incontestável, que predispõe os acontecimentos. Isso porque: “a produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva” (MANSANO, 2009, p. 111).

Desta forma, esta pesquisa debruça-se sobre a seguinte pergunta de pesquisa: como a escolarização se apresenta para o aluno surdo e como o aluno surdo discursivamente reage a esta escolarização? O que se quer é refletir sobre a escolarização de alunos surdos mediante sinalizações escolares que, através de práticas discursivas, apresentaram movimentos históricos e coletivos de surdos para uma Educação Inclusiva,



sinais atuais e individuais de que muitas vezes ainda apresentam dificuldades, atravessamentos sociais, políticos, culturais e práticos, negociações por meio de discursos/sujeitos e subjetivações possíveis de acordo com as vivências escolares.

METODOLOGIA

A pesquisa situa-se na perspectiva Foucaultiana e pós-estruturalista para refletir sobre o contexto escolar e os modos de ver e ser visto ao ser um sujeito surdo. As reflexões e dados de pesquisa são oriundos de uma Pesquisa de Campo de Estudo de Caso com quatro estudantes surdos matriculados em uma escola Pública de Ensino Médio de uma escola Estadual no interior do Estado do Rio de Janeiro-RJ, para saber sobre suas escolarizações atravessadas pela perspectiva da Surdez.

Foram organizadas e analisadas quatro categorias a partir dos dados produzidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa: vivências de (in)exclusão, processos de normalização, necessidade de resistência e legitimação da diferença surda na escola. Os dados das entrevistas semiestruturadas em meio à Análise do Discurso (FISCHER, 2012) foram transcritos e a identidade dos sujeitos preservada, conferindo-lhes nomes fictícios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Problematizações em que os sujeitos surdos são compreendidos em uma escolarização que contemple sua diferença e singularidade, e não necessariamente a que escola e as políticas de inclusão os colocam mostra-se de extrema importância. Há espaço para refletir sobre o que Rigo (2018, p. 3) destaca: “No contexto atual, a inclusão escolar tornou-se uma máxima inquestionável e, por isso, os sistemas de ensino tencionam as escolas a envolverem seus professores, de tal forma, que é quase impossível se opor a ela”. Tiago, aluno surdo entrevistado, nos ajuda nessa reflexão: “Preciso estudar na escola, na inclusão, mas não preciso concordar com tudo”. Esses discursos apresentam a exigência política de participação dos surdos na inclusão, mas isto não como sinônimo de concordar com a forma como esta acontece: há, então, negociações entre discursos/sujeitos.

“Vive-se sob os efeitos de um poder/saber que, pelo convencimento, captura as pessoas, envolvendo-as em discursos morais e éticos, para que lutem, insistentemente,



por práticas que incluam as crianças e adolescentes com deficiências nas escolas comuns” (RIGO, 2018, p. 3). Este contexto apresenta-se estrategicamente pela governamentalidade do neoliberalismo contemporâneo – que, na obra ‘Microfísica do Poder’ de Foucault (1979) é reconhecido diante das relações entre o governo de Estado sobre os indivíduos e a população, e o governo do sujeito sobre si na produção de subjetividades – identifica cada aluno surdo como:

(...) um potencial produtivo, consumidor, e necessário as malhas do capital. Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como um dispositivo que faz parte das estratégias do Estado neoliberal contemporâneo para o governo da população, a fim de evitar riscos e, ao mesmo tempo, investir nos indivíduos para que se integrem às redes do jogo econômico promovido pelo neoliberalismo e, desta forma, passem a contribuir para a sua sustentação (RIGO, 2018, p. 3).

‘Sua sustentação’, diante da perspectiva foucaultiana faz pensar sobre ‘governo’ ou ‘o ato de governar’ em meio ao “controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008, p.164). ‘Governo’ que, para Veiga-Neto (2002, p. 19), refere-se à “instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”. Diante do “viés político econômico neoliberal que se desenvolveu mais expressivamente a partir da segunda metade do século XX” (RODRIGUES, 2015, p. 29), é importante pensar sobre: “seus efeitos têm produzido profundas mudanças nas formas de ser e de pensar das sociedades ocidentais que passaram a se pautar (e ser pautadas) por uma estrutura reguladora, que é a concorrência, o que gerou impacto especialmente sobre as políticas econômicas” (RODRIGUES, 2015, p. 29). Neoliberalismo em Foucault (2008, p. 181-184):

[...] é saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado [...] o problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. O problema é saber como mexer. É o problema da maneira de fazer, é o problema, digamos, do estilo governamental.

“Nessa lógica, nossas capacidades agregam valor de mercado e, portanto, temos que nos qualificar sempre e mais se quisermos ser “valorizados”. Assim, cada um é seu próprio capital e cabe a cada um investir para ampliá-lo e colocá-lo em condições de concorrência” (RODRIGUES, 2015, p. 30). Para a escolarização de alunos surdos, sobretudo, cabe refletir: quais são as capacidades valorizadas? O discurso a seguir de Eduardo pode responder: “depende não aceitam surdo, mas cada surdo pode decidir se



quer mudar ou se querer continuar a ser como é”. Em outras palavras, há de se considerar um território de negociações em que se diz muito e constantemente sobre ‘respeito à diferença’, mas qual a compreensão sobre diferença? Há que se problematizar a associação muitas vezes existente entre deficiência (ou presença de características consideradas em anormalidade) e diferença – sendo que a primeira opção é sempre o aluno diferente e os demais, iguais – fazendo muitos deles desejarem esconder ou desconsiderar suas marcas de diferença e, como consequência, mesmo que não possível, sua invisibilidade. Assim:

(...) a lógica neoliberal, que objetiva incluir todos nas forças produtivas do mercado, porque as diferenças podem ser um potencial criativo para colocar em funcionamento a competitividade que tanto interessa ao neoliberalismo contemporâneo. Nessa lógica, respeitar as diferenças é incluir para fazer alguma coisa com o indivíduo, tornando-o útil ao mercado (RIGO, 2018, p. 3-4).

Refletir sobre essas questões é refletir sobre o que diz Rodrigues (2015, p. 39-40): “Tensionar essas questões possibilitam pensar que os processos sociais, econômicos, educacionais não são puros, tampouco neutros, antes um intrincado movimento de fabricação e condução de indivíduos em/na sociedade”. Participar dessa lógica exige problematizar a inclusão como um dispositivo da governamentalidade neoliberal que, mesmo produzida através de enunciados/discursos de respeito à diferença, pode estar interessada em normalizar sujeitos segundo seus interesses. Sobre isso, Marcelo destacou: “eu não poder escolher lugar para estudar, mas escola de surdos muito melhor para o surdo. A inclusão não acontece como promete acontecer. Por que querer que surdos permaneçam na escola da inclusão se não tem inclusão?”. Diante de seu questionamento, é possível reconhecer a supremacia da política neoliberal de inclusão sobre esses sujeitos, mas, também, questionamentos quanto a essa prática/proposta, já que:

(...) a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto... Incluir. Aproximar. Conhecer. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Enfim... governar. Tais operações são colocadas em funcionamento na sociedade atual por diferentes estratégias, entre elas, pode-se destacar, a inclusão escolar (LOCKMANN, 2013, p. 64).

Portanto, diante da inclusão escolar, é possível perceber a produção de um terreno de negociações que se mostram não satisfeitas com muitas realidades educacionais. Sobre



isso, por exemplo, há o posicionamento das pessoas surdas, em detrimento da meta 4 do Plano Nacional de Educação, que objetivamente comunga dos mesmos preceitos:

Ora, por meio desta redação sem consenso, o MEC quer declarar que escolas e classes bilíngues são sinônimo de escolas comuns, contando apenas com a presença de intérpretes de Libras. Afirmamos que querem esmaecer a nossa conquista e querem ir contra o que estabelece no Decreto 5625/2005: que escolas bilíngues são uma coisa e escolas comuns da rede regular de ensino são outra coisa (cf. Artigo 22-II). Nós, surdos, precisamos de nossas escolas e classes bilíngues! Conclamamos a que os educadores e a sociedade nos ajudem a defender o direito que temos de adquirir a nossa língua em um ambiente linguisticamente favorável – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em LIBRAS, com metodologias específicas. Vejamos os três espaços educacionais: – escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório); – as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva; – nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2011).

Esta realidade apresenta a inclusão de muitos alunos surdos em escolas regulares, sendo preocupação de muitas comunidades surdas. Isso porque a “Educação Inclusiva e, consequentemente, a inclusão escolar tornaram-se uma narrativa mundial, amplamente aceita e pouco questionada” (MENDES, SILVA, 2018, p. 3). Mas, algumas pesquisas (ARTILES, 2011; entre outras) têm apresentado problematizações importantes sobre os impasses e perigos dessas propostas; os próprios discursos dos alunos surdos demonstram que a proposta inclusiva parece não conseguir “enfrentar as questões de poder e desigualdade que permeiam as práticas escolares de contextos marginais” (MENDES, SILVA, 2018, p. 2). Assim,

(...) a ampliação dos debates, iniciados com a chamada escola inclusiva, desde a década de 1990, atribuídos e relacionados à política de inclusão escolar, seguindo e ampliando o que a LDB 9.394/1996 havia definido como modalidades (educação de jovens e adultos, especial, do campo, escolar indígena, quilombola, para as relações étnico-raciais, entre outras) nos remetem às diferentes concepções pedagógicas, às práticas educacionais, à organização escolar e às orientações curriculares, que têm legitimado as iniciativas em espaços escolares e não escolares (MENDES, SILVA, 2018, p. 3-4).



Esses atravessamentos do cenário educacional geradas pelo âmbito das políticas educacionais são aqui “alvo” de debate em torno das negociações voltadas a constituição de espaços inclusivos e seu público-alvo. Por ocasião do “Setembro Azul”, ocorrido no dia 26 de setembro de 2011, em comemoração ao Dia Nacional do Surdo, líderes surdos se mobilizaram por todo o País para a entrega da carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, na qual foram apresentados dados estatísticos sobre a evasão escolar dos surdos. Na ocasião, esclareceu-se que:

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva, e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614! Os dados de 2010 sobre o conjunto de alunos surdos e com deficiência auditiva merecem uma análise à parte. Segundo o Censo Escolar 2010 (INEP/MEC), houve uma diminuição na Educação Infantil, entre 2008 e 2010, de 23.856 matrículas de crianças com deficiência. Em 2008, havia 93.297 matrículas desse segmento; em 2009, 74.779; em 2010, 69.441. Nada indica, portanto, que a elevação do número de matrículas de surdos e com deficiência auditiva na educação básica, em 2010, se deva a uma maior capacidade do sistema de incluir e manter crianças no início de sua vida escolar. Como se explicaria, então, esse aumento? Não resta dúvida, é forte a hipótese de que ele seria causado pelo retorno aos estudos de jovens surdos e com deficiência auditiva na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Pelo menos, desde 2007 (quando houve uma queda de 5,8% do número de pessoas com deficiência no sistema de educação básica). O INEP agrupa, em sua publicação anual, o número de matrículas do ensino regular ao da educação de jovens e adultos. Assim, esses dados da inclusão de surdos e pessoas com deficiência auditiva no ensino regular expressam também o número desses alunos “fora da faixa etária”, que retornam à escola após terem-na abandonado (ou após terem sido dela excluídos, dada à alienação linguística a qual são submetidos); entre eles, encontram-se alunos surdos que retornam aos estudos após terem adquirido a Língua de Sinais Brasileira fora da escola, podendo então a ela retornar em condições de acompanhar a aula pelo intermédio da “interpretação” (do intérprete) (FENEIS, 2011).

Essa ‘carta-denúncia’ apresenta muitas nuances e atravessamentos: matrículas escolares, diversidade de alunos, Ministério da Educação, Censo Escolar, acesso à língua própria, problematização sobre a capacidade do sistema de incluir e manter alunos em contexto escolar ou ainda no processo de inclusão. Mas, o que com isso se quer deixar claro, é que as discussões com relação à Educação de Surdos não é mais algo estático,



dado e fixo. Pelo contrário, nessa perspectiva há a compreensão de que os sujeitos não podem mais desconsiderar a escola como um espaço-tempo de negociações, em que práticas discursivas por meio de alunos, professores, família, políticas de inclusão, entre outros, fazem parte e compõem uma arena de diferentes significados.

Nessa nova configuração, o poder é “analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 1995, p. 284). Mas, possibilita negociações da (in)visibilidade da diferença surda; se por um lado há alunos surdos buscando ‘a invisibilidade’ de acordo com vivências familiares ou escolares, outros em mesmas ou diferentes situações podem buscar ‘a visibilidade’ da sua condição de diferença. Isso reforça o entendimento de que “existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta” (MANSANO, 2009, p. 112), aqui em especial diante dos processos de escolarização.

Thiago, inclusive, discursivamente explicou: “depende o dia vou para a escola querendo nem parecer surdo, mais fácil, eu consigo fazer isso. Não estresso, não fico nervoso, não fico bravo. Mas sei que importante vir na escola com identidade de surdo, orgulho, enfrentar barreiras, pedir que aprendam sinais, cobrar intérprete, falar quando não gostar de algo”. Suas colocações apresentam a escola como um local passível dessas negociações, já que se trata de um espaço político e social com diferentes sujeitos e atravessamentos. Essas ideias fazem pensar que:

Obviamente, há sempre o risco de que essas invenções sejam capturadas e transformadas em novas referências a serem simplesmente reproduzidas pela coletividade. Diversas são as tentativas que buscam fixar a força subjetiva produtiva e dar-lhe uma determinada direção. Ao tomar uma posição dominante e organizada, a reprodução desses componentes desqualifica aquelas ações que colocam a vida em movimento (MANSANO, 2009, p. 111).

Contudo, a perspectiva desse trabalho busca espaço para diferentes saberes-poderes, mesmo ainda entendendo que uns são considerados ‘mais verdadeiros’ que outros – o que talvez justifique o porquê de saberes médicos e práticas disciplinares ainda serem tão enraizadas na escola e em dispositivos políticos/curriculares frente a alguns alunos, sobretudo aqueles expressamente com alguma ‘marca’ de diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



No texto “Incluir para Excluir”, ao falar das políticas de inclusão, Veiga-Neto (2001, p.109) propõe a problematização dessas políticas, a partir de uma atitude de hipercrítica: “como deixar claro que uma hipercrítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão?”. Não se quer, de forma alguma, negar a importância e os fundamentos da perspectiva inclusiva, mas também não é possível perceber alunos, subjetividades, acontecimentos e práticas tomarem rumos diferentes daqueles que se propõem. Campello e Rezende (2014, p.89) exemplificam:

(...) estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão.

Dito isso, quais são os entendimentos ainda necessários sobre o processo de escolarização de alunos surdos? A partir do reconhecimento dessas negociações, há questões a serem sinalizadas: dentre elas, as formas de resistência. Resistências que, por sua vez, promovam uma relação com o Outro sugerindo vivências produtoras de subjetividades sensíveis e de respeito à diferença. “Essas subjetividades são capazes de propor outros modos de viver com o Outro, afastando-se dos processos de normalização e de condução do outro à mesmidade, que frequentemente encontramos nos processos de inclusão escolar” (RIGO, 2018, p. 4). Assim: “Não é possível me atribuir à ideia de que o poder é um sistema de dominação que controla tudo e que não deixa nenhum espaço para a liberdade” (FOUCAULT, 1995, p. 277). Há a possibilidade de resistir, por isso, “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1995, p. 277).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARTILES, A.J.; KOZLESK, E.B.; GONZALEZ, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder e construindo uma agenda histórico-cultural. In: **Revista Teias**, v. 12. n. 24. p. 285-308. jan./abr. 2011.



CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graa, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Org.) **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOCKMANN, Kamila. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Tese de doutorado**. Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

LOPES, Maura C.; FABRIS Eli H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2). 2009.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Apresentação da seção temática inclusão escolar e interrogações curriculares: adaptar, modificar, diferir?. **Revista Teias**. v. 19. n. 55. Out./Dez. 2018.

RIGO, Neusete Machado. O dispositivo da inclusão escolar e a produção de subjetividades. **Revista Insignare Scientia**. Vol. 1, n. 3. Set./Dez. 2018.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. A emergência da disciplinarização da libras em tempos de inclusão. **Tese de doutorado**. Unijuí, 2015.

SAMPAIO, Simone Sobral. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **Revista Katál**., Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 222-229, jul./dez. 2011

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In COSTA, Marisa. **Caminhos investigativos: na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p-23-38.



VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Proposições.** Faculdade de Educação-UNICAMP, vol.12, São Paulo, 2001.

