

GT15 - Educação Especial – Trabalho 175

INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE SER SURDO

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado - UFES

Eliane Telles de Bruim Vieira - SEDU/ES

Resumo

Este texto é constituído a partir de um recorte de uma pesquisa de tipo etnográfica realizada no Centro de Apoio ao Surdo (CAS), na capital do Espírito Santo. Antes de tornar-se CAS, a instituição foi construída para ser uma escola de surdos na década de 80 do século XX. Durante a 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 na reabilitação da audição, a fim de lograr êxito no trabalho com a fala do aluno surdo. Para análise dos dados, fizemos uso dos seguintes conceitos-ferramenta, inspirados nas teorizações foucaultianas: *governo* e *subjetivação*. Como resultado, ao problematizarmos as práticas pedagógicas produzidas em diferentes espaços/tempos, concluímos que tais práticas, situadas tanto no movimento da integração escolar quanto no da inclusão, produzem uma *hipervalorização* de diferentes modos de ser surdo no mesmo espaço arquitetônico.

Palavras-chave: Educação de surdos; escola; subjetivação.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE SER SURDO

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”.

Nietzsche (2012, p. 197)

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?

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

Antes da pesquisa, estávamos alheias à riqueza desse detalhe por encontrarmo-nos imersas no universo da escola, como se sua arquitetura fosse dada desde 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 constituíram práticas que

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.

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. Problematizamos 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

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

escolar do discente surdo. Hoje, os sujeitos que se relacionam no mesmo espaço são conduzidos pelas políticas de inclusão do sujeito surdo.

Inicialmente, o prédio era dividido em três pavimentos, e a distribuição das salas de aula dava-se da seguinte maneira:

1º Pavimento: Treinamento Individual 1, 2, 3 e 4; Fonoaudiólogo 1 e 2; Psicólogo; Dentista; Médico; Assistente Social e Oficina.

2º Pavimento: Treinamento Coletivo 1 e 2; Estimulação Precoce 1 e 2; Integração; Jardim, Pré, 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série e 4ª Série.

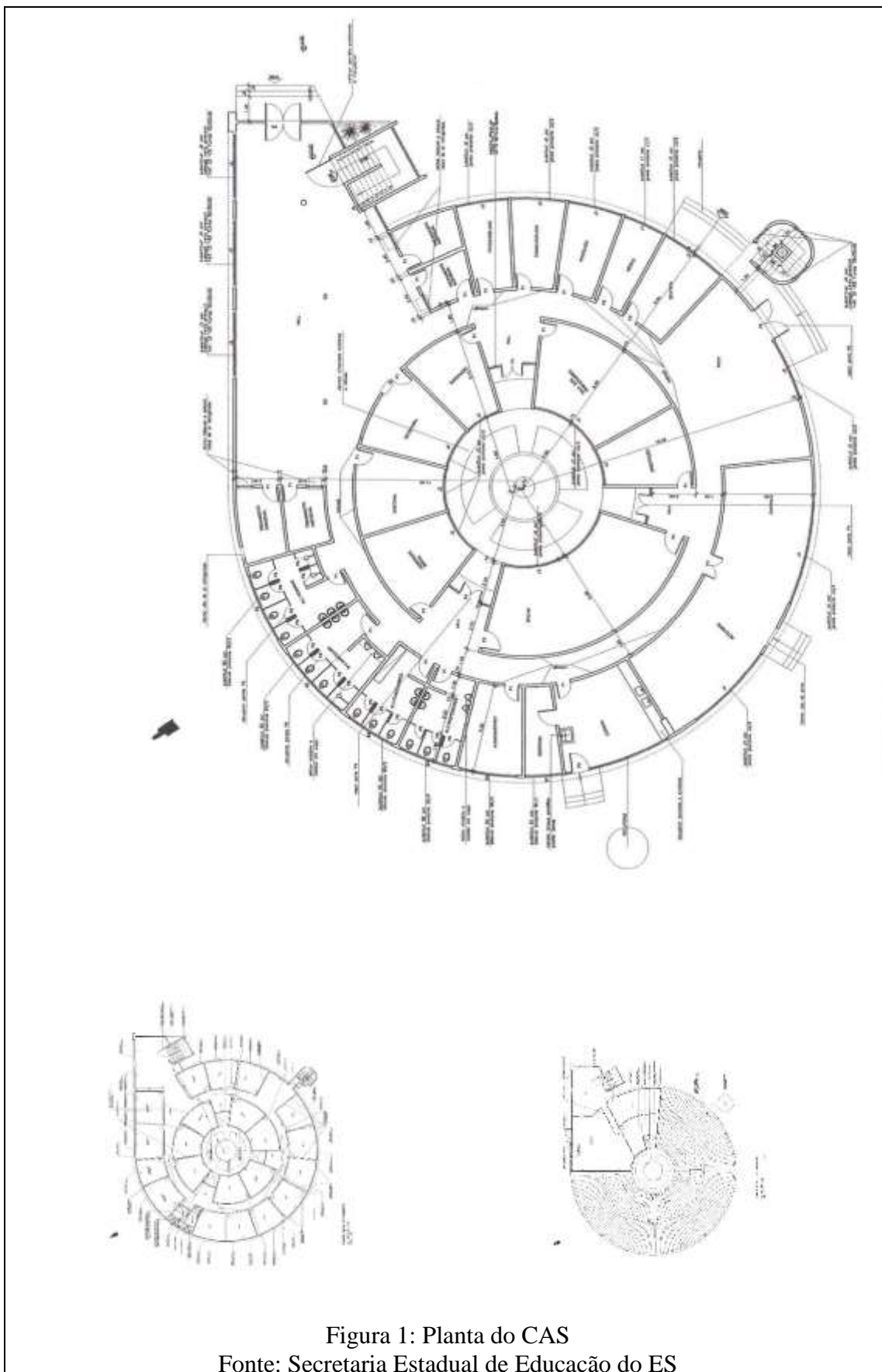
3º Pavimento: Biblioteca e Auditório.

Atualmente, com a implantação do CAS nesse mesmo espaço, a distribuição das salas foi realizada tendo como referência a estrutura organizacional do Centro. Destaca-se que, a partir de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, o prédio é compartilhado com uma escola de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

1º Pavimento: Ciências da Natureza 1 e 2; Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Libras, Sala de Informática.

2º Pavimento: Escola Municipal.

3º Pavimento: Salas destinadas aos cursos de formação para profissionais da educação e comunidade.



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.

De acordo com Vieira-Machado (2016, p. 128), “iniciou-se um trabalho com surdos por meio de classes especiais, contando com os esforços de uma professora formada no INES, que iniciou, em sua própria casa, a primeira casa para alunos surdos”. A partir daí, foram realizadas sucessivas transferências de localização da escola de surdos: Praia do Suá, Praia da Costa, Escola Gomes Cardim (Centro de Vitória/ES). As constantes mudanças de endereço estão registradas nesta parte dos excertos:

“... eles mandaram a escola para Vila Velha, pro Gomes Cardim, sei lá... Uma festa”. [Professor Ouvinte 1 Vix]

“A gente vivia de porão em porão”. [Professor Ouvinte 2 Vix]

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).

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.

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 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 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.

Na época⁷ da construção do prédio, na integração escolar, o jeito de ser surdo hipervalorizado era o surdo oralizado, constituído a partir de uma pedagogia reabilitadora da fala. No nosso tempo, com as práticas de inclusão, esse mesmo prédio abriga o surdo sinalizado, a partir das políticas atuais de valorização da Língua de Sinais. Enfim, com o tempo, no mesmo espaço, as concepções relacionadas à surdez vão mudando, ou seja, “a formação do indivíduo, sua capacidade, suas aptidões passam a ter um preço para a sociedade” (FOUCAULT, 2000, p. 104).

No período da integração escolar, a surdez era tratada como deficiência auditiva, uma barreira a ser vencida. Segundo Rech, foram realizadas campanhas nesse período para

⁷ O prédio foi inaugurado no início da década de 1990, durante a gestão da professora Alarite Bravim.

“sensibilizar a população a compreender os ‘deficientes auditivos’, pois essa compreensão é relatada como um fator condicionante para sua real integração” (RECH, 2010, p. 114). Portanto, as práticas estavam voltadas para hipervalorizar o surdo oralizado. Atualmente, as práticas dirigem-se para aquele sujeito surdo que se compreende como parte de uma comunidade linguística e cultural específica, baseada na utilização da Libras. Conseqüentemente, as práticas no CAS estão voltadas para hipervalorizar o discente surdo fluente na Libras. 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 Estado⁸. 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 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

⁸ O objetivo dessa localização, segundo relatos da época, era possibilitar que o discente surdo residente no interior do Estado pudesse frequentar a escola.

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 de maneira bem específica.

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 morredouro⁹ 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).

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 Surdo¹⁰ 4 Vix].

“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

⁹ Para melhor entendimento, ver Foucault (2000, p. 99-111).

¹⁰ 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.

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).

No nosso tempo, com a utilização da Libras como forma de comunicação de surdos, essa prática de governar, de cuidar o surdo permanece no CAS. Segundo Escolano,

A partir dessa organização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano e social que o rodeia (ESCOLANO, 1998, p. 33).

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 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.

Logo, as políticas de valorização da Libras são rapidamente absorvidas pelo Estado como bandeiras de luta, tornando-se fundamentais para as práticas de governamento da população surda.

O CENTRO ENQUANTO UMA INSTITUIÇÃO: IMPLANTANDO TECNOLOGIAS

Para podermos pensar o CAS como uma arquitetura que possibilita ao surdo “vir ao mundo”, consideramos o sentido dado por Biesta para quem “vir ao mundo” “consiste entrar no tecido social, e ser, portanto inteiramente relacional... portanto, consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço” (BIESTA, 2013, p. 48-49). Afinal, acreditamos que há uma relação entre o espaço, o saber e os regimes de verdade que possibilitam a construção de uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo.

Segundo relatos de alguns profissionais que atuam (ou atuaram) no Centro, mesmo diante da falta de recursos pedagógicos ou financeiros, o espaço é considerado uma referência para a educação de surdos, tanto no apoio didático-pedagógico, quanto na formação de profissionais da educação que pretendem atuar nesse campo do saber. Os profissionais procuram suprir a carência de recursos por meio de ações, numa tentativa de possibilitar que o indivíduo surdo aprenda, como podemos analisar no excerto a seguir:

“Então, o CAS funciona como referência pro surdo, tanto aluno ou não. Então, aqui, ele, além de ter apoio pedagógico, ele funciona como apoio ao surdo, como referência ao surdo, englobando toda a comunidade.” [Professor Ouvinte 5 Vix]

Investigando o CAS como parte integrante de um dispositivo que opera na condução do sujeito surdo, recorreremos à matriz da experiência proposta por Foucault, sob os eixos “forma de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 5). Matriz que opera nas práticas de subjetivação e governamentalidade de um jeito de ser surdo, que possibilita a esse sujeito vir ao mundo. Entendemos que, para que esse vir ao mundo

seja possível, é necessário que o surdo aprenda a linguagem¹¹, não no sentido de língua, mas de um conjunto de regras, de forma que possa ser inserido no mundo. Assim, as práticas educacionais possibilitam que o sujeito surdo venha ao mundo e viva a vida como um ser humano.

Nesse sentido, o CAS pode ser considerado um “espaço do desenvolvimento ou transição de um ser estranho para um ser habitante que se apropriou de uma língua comum” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 183). No caso deste trabalho, recorreremos ao termo *língua* entendendo-o como a forma como o surdo se comunica com não-surdos, seja pela fala (surdos oralizados), seja pela língua de sinais. Isso porque, no espaço escolar do CAS, ambas as formas de comunicação foram, ou são, transmitidas aos surdos.

“Eu não vou dizer que em um ano se alfabetiza, porque não dá tempo. Eles não têm memória auditiva. Eles têm muito esquecimento. Porque, além de alfabetizar, você tem de ensinar a falar” (Fonte: CAS, 1995).

“Na minha opinião, dentro do CAS, a única forma de comunicação deveria ser a Libras. Apenas a Libras”. [Professor Surdo 7 Vix]

Sem a pretensão de determinar uma verdade em relação à forma como o surdo se comunica com os não-surdos compreendemos que é possível o sujeito surdo ser constituído e subjetivado pelos discursos que circulam no interior do Centro, seja por práticas discursivas oralistas, inclusivas ou bilíngues, práticas que mudam com o passar do tempo. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 129), a escola “imprime, naqueles que por ela passam, história de comportamentos, valores e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma”.

Ao analisarmos os documentos existentes nos arquivos do Centro e narrativas de ex-professores, ex-alunos, professores e familiares, é possível dizer que os discentes surdos, ao chegarem ao Centro¹², eram tidos como loucos, doentes mentais, enfim, eram considerados como indivíduos estranhos ao meio em que viviam e necessitavam ser orientados para poderem vir ao mundo. Entendemos que os surdos, ao serem

¹¹ Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 182), a linguagem refere-se “a uma ferramenta compartilhada e comum ou a um conjunto de regras para viver a vida como um ser humano... Falar a linguagem do mundo”.

¹² Quando nos referimos ao Centro/CAS, podemos também estar nos referindo à EEE Oral e Auditiva, que no passado era o CAS.

matriculados no CAS, são “salvos e batizados” pela luz do conhecimento, sendo-lhes proporcionado o acesso à verdade.

“Esse batismo, pelo rito em que consiste, invoca o Espírito Santo que, baixando na alma, lhe traz uma luz, uma iluminação que invoca, enfim, um acesso à verdade... como é eterna a verdade que ele conhece” (FOUCAULT, 2014a, p. 107). Assim, com base nos estudos de Foucault (2014a), Masschelein e Simons (2014) e Sennet (2014), entendemos que os surdos, ao terem contato com os professores do CAS e com os colegas surdos, têm acesso a uma espécie de verdade que é transmitida pela escola.

Se, num momento anterior, esses indivíduos não possuíam uma comunicação, não eram entendidos pelos seus familiares, ao estarem no espaço escolar, passaram a ser salvos, a se transformarem e a serem “ainda não capazes, mas potencialmente capazes” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 185).

Então, entendemos o CAS como um espaço em que o surdo é hipervalorizado. Um espaço que possui características educacionais diferenciadas das de uma escola regular. Diferenças que se estendem à organização do tempo escolar no Centro. Tendo como referência os escritos de Foucault (2014c), Escolano (1998) e Locatelli (2012), compreendemos o tempo no espaço como dispositivo que ordena “para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (ESCOLANO, 1998, p. 44).

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (ESCOLANO, 1998, p. 47).

Segundo Locatelli (2012, p. 88), “o tempo também é associado à organização dos saberes a serem ensinados aos alunos”. É possível perceber essa relação entre o tempo e a aprendizagem no programa curricular organizado pela EEE Oral e Auditiva/CAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordamos anteriormente, na época em que o prédio foi construído, a norma estabelecida pelo Estado era o surdo aprender a falar; o surdo normal era aquele

oralizado, e isso teve reflexo no currículo da escola. Dentre as disciplinas tradicionais para um aluno de 1ª a 4ª série, as de maior carga horária eram: Leitura Labial, Reeducação Auditiva, Linguagem Oral e Ritmo. Vale dizer que as disciplinas relacionadas à fala poderiam reprovar os alunos, da mesma forma que o Português e a Matemática, como podemos justificar na narrativa:

“Eu era um aluno copista e tinha aulas práticas para aprender a falar, além do acompanhamento com fono. O método utilizado era o oralista (assoprar velas, bolas...) para exercitar a fala. Fui reprovado duas vezes no treinamento da fala.” [Professor Surdo 4 Vix]

Na atualidade, com a implantação da inclusão e os investimentos governamentais para torná-la um imperativo e, conseqüentemente, uma verdade de nosso tempo, segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 117), “são estabelecidos modelos de ser surdo, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas na e pela própria comunidade surda quando se estabelece um tipo normal de ser surdo a ser seguido”.

Portanto, a partir do momento em que o oralismo foi substituído pela utilização da Libras no espaço 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 alterações¹³ 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]

Assim, 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 no interior do espaço escolar, baseadas numa governamentalização 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.

¹³ 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, Marluicy 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, Álpia. **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, Lucyenne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas.** Vitória: EDUFES, 2010.

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