

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Liège Gemelli Kuchenbecker

**SABERES DA EXPERIÊNCIA QUE CONSTITUEM MODOS ESPECÍFICOS DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SURDOS**

PORTO ALEGRE
2019

Liège Gemelli Kuchenbecker

**SABERES DA EXPERIÊNCIA QUE CONSTITUEM MODOS ESPECÍFICOS DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker
Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em
Educação

PORTO ALEGRE
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Kuchenbecker, Liège Gemelli

Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos / Liège Gemelli Kuchenbecker. -- 2019. 107 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Governo. 2. Experiência Docente. 3. EJA com Surdos. I. Karnopp, Lodenir Becker, orient. II. Título.

Liège Gemelli Kuchenbecker

**Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na
Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Lodenir Becker Karnopp – UFRGS - Orientadora

Professora Dra. Fernanda Wanderer – UFRGS

Professora Dra. Liliane Giordani – UFRGS

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Aos meus pais, Joel e Eloiza, que sempre me ensinaram o significado dos estudos para a vida.

Ao meu amor, parceiro e esposo, Klaus, que sempre me incentivou e apoiou para realizar o sonho de cursar Doutorado.

Ao meu filho, Luí, que chegou ao final da escrita desta Tese, preenchendo a minha vida por completo e me ensinando a cada dia o significado do amor incondicional.

Quero homenagear àquela que me ensinou, desde o Mestrado, a verdadeira arte de amar, ensinar, pesquisar e orientar e que, para sempre, viverá em meu coração, querida eterna amiga e professora Dra. Adriana da Silva Thoma (UFRGS).

Quero, do mesmo modo, homenagear a minha primeira orientadora de Doutorado, professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UnB), que ensinou a importância de praticarmos a escuta sensível na relação com o próximo.

AGRADECIMENTOS

Foram inúmeros aprendizados e experiências adquiridas neste percurso do Doutorado. Para além dos conhecimentos adquiridos nas aulas, as relações interpessoais, com os colegas e as orientadoras, me fizeram crescer como ser humano.

Nestes quatro anos de estudos, passei pela experiência de ser discente em dois programas de pós-graduação em educação, o primeiro na Universidade de Brasília e o segundo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e pela orientação de três docentes, uma da UnB e duas da UFRGS, que, além de professoras, tornaram-se amigas e presentes na minha vida acadêmica e profissional.

Com isto, é chegado o momento de agradecer...

- Primeiramente a Deus, por este caminho trilhado;
- Às professoras da Educação, Jovens e Adultos (EJA) e idosos surdos, peças fundamentais, que participaram da pesquisa voluntariamente e dispostas em colaborar com a produção dos dados, a elas meu respeito e admiração pelo trabalho que desenvolvem com os alunos surdos;
- À regional de ensino e escolas do Distrito Federal que abriram as suas portas para que a pesquisa fosse produzida no decorrer do segundo semestre de 2017;
- Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/FE, durante o ano de 2015;
- À minha primeira orientadora de Doutorado, professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (PPGE/FE/UnB), *in memoriam*, pela acolhida desde o meu ingresso como docente na Faculdade de Educação da Unb, no ano de 2014, e depois como orientanda de Doutorado, em 2015;
- À minha segunda orientadora de Doutorado, professora Dra. Adriana da Silva Thoma (PPGEdu/UFRGS), *in memoriam*, por ter me aceitado como sua orientanda em 2016. Destaco aqui a sua importância na minha formação acadêmica e profissional desde o período do Mestrado em Educação (2009/2010). Nunca irei esquecer a sua alegria, sabedoria, energia no ensinar e a sua vontade de ver todos os seus orientandos atuando como docentes em universidades ou institutos federais de ensino. Fica agora a saudade por tudo que compartilhamos no decorrer de quase três anos de estudos de doutoramento: ensinamentos, convivência em sua casa, na universidade, em eventos acadêmicos e confraternizações entre amigos;
- À minha atual orientadora, professora Dra. Lodenir Becker Karnopp, por ter me aceitado como sua orientanda na reta final do Doutorado. Agradeço o pronto acolhimento no momento tão triste da perda da professora Adriana em nosso meio. Preciso agradecer e ressaltar a sua atenção, dedicação e cuidados dispensados para que pudéssemos alcançar com êxito a finalização da escrita da Tese quando da chegada do meu filho Luí, com 2 meses de vida em dezembro de 2018. Fica a minha admiração e eterna gratidão por tudo que fizeste e ainda tens feito por mim e minha família;

- À Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação, ao departamento Teoria e Fundamentos e à área de Educação Especial e Inclusiva, meu agradecimento por me liberarem das minhas atividades acadêmicas como docente, concedendo licenciamento durante o percurso dos estudos de doutoramento;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por ter aceito a minha transferência como aluna do Doutorado;
- Aos professores, técnicos administrativos e colegas do PPGEduc/UFRGS, que me acolheram desde o momento da minha transferência como aluna e me deram o suporte necessário até a finalização desta caminhada;
- Às colegas, amigas e companheiras de pesquisas que, além do acolhimento, me auxiliaram a pensar e produzir a escrita desta Tese. Aqui quero ressaltar que foram dois grupos: um sob a orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*) e, o outro, na atualidade, sob a orientação da professora Dra. Lodenir Becker Karnopp. Não vou citar nomes, pois são várias pessoas, espero que todas aqui se sintam contempladas com este agradecimento;
- Aos meus pais, tia, sogros e cunhados que, por inúmeras vezes, me acolheram no Rio Grande do Sul em suas casas, carinhosamente;
- Aos familiares e amigos por entenderem a necessidade da minha ausência nas festas e reuniões;
- Ao meu marido, Klaus, que sonhou comigo o Doutorado, me incentivou antes e durante o curso. Juntos enfrentamos a saudade que sentíamos quando estávamos distantes, eu em Porto Alegre, cursando o Doutorado, e ele em Brasília, trabalhando. Mas agradeço, principalmente, os cuidados e amor dispensados ao nosso filho, Luí, para que eu pudesse me concentrar na escrita final da Tese;
- E, por fim, ao meu filho, Luí, que me mostra a cada dia o quanto a vida pode ser mais leve, bela e que vale a pena ser vivida com amor.

De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo [...]; problema do governo das almas e das condutas [...]; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc. (FOUCAULT, 2005b, p. 277-278).

RESUMO

Esta Tese tematiza a constituição de professoras que atuam na Educação de Jovens, Adultos (EJA) e idosos com surdos. A pesquisa foi produzida em duas instituições educacionais, localizadas no Distrito Federal, que atendem a essa categoria de estudantes. Tomo, como ponto central da pesquisa, as narrativas em rodas de conversas sobre as experiências e práticas atravessadas pelas políticas da EJA e inclusivas, que constituem modos específicos de ser professora na educação de jovens, adultos e idosos surdos. E, como problematização de pesquisa, pergunto: *como os saberes da experiência constituem modos específicos de ser professora na EJA com surdos?* Para empreender e sustentar as diferentes discussões sobre essa temática, analiso as narrativas das professoras a partir das noções de governo e experiência, tendo como base o campo dos Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os saberes da experiência e os modos específicos de ser professora na EJA com surdos. Os objetivos específicos são: (a) descrever as políticas educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos surdos; (b) discutir a economia política do corpo nas experiências docentes na EJA com surdos; (c) problematizar a posição de sujeito nas experiências docentes na EJA com surdos. Como resultado da pesquisa, analisando as narrativas das professoras intérpretes, concluí que estas vivenciam o *estado de menoridade* em relação às professoras das salas de recursos, ou seja, posicionam-se como menores. Do mesmo modo, analisei as narrativas das professoras das salas de recursos, porém, em contrapartida, percebi que estas vivenciam o *estado de maioridade* em relação às professoras intérpretes, ou seja, posicionam-se como maiores. Neste jogo de posicionamento, conferido pelas políticas, as professoras ocupam o espaço da EJA com surdos como menores e maiores. Com isto, apresento a seguinte Tese: *os saberes da experiência, na EJA com surdos, posicionam as professoras da menoridade à maioridade.*

Palavras-chave: **Governo. Experiência Docente. EJA com Surdos.**

ABSTRACT

This thesis deals with the constitution of teachers, who work in Youth Education, Adult (EJA) and elderly with deaf education. The research was produced in two educational institutions, located in the Federal District, that attend this category of students. I take, as a central point of the research, narratives in circles of conversations about the experiences and practices crossed by EJA policies and inclusive, that constitutes specific ways of being a teacher in the education of young, adult and deaf elderly. And, as a research problematization, I ask: How does the knowledge of experience constitute specific ways of being a teacher in EJA with deaf people? To undertake and sustain the different discussions on this subject, I analyze the teachers' narratives from the notions of governance and experience, based on the field of Cultural Studies and Foucaultian Studies in Education. The general objective of this research is to analyze the knowledge of the experience and the specific ways of being a teacher in EJA with deaf people. The specific objectives are: (a) to describe educational policies for the education of deaf youth, adults and the elderly; (b) discuss the political economy of the body in the teaching experiences in the EJA with deaf people; (c) problematize the subject position in the teaching experiences in the EJA with deaf. As a result of the research, analyzing the narratives of the interpreting teachers, I concluded that, they experience the state of minority; related to the teachers of the resource rooms, that is, position themselves as minors. Likewise, I analyzed the narratives of the teachers of the resource rooms, but, in contrast, I realized that they experience the state of majority in relation to the teaching interpreters, that is, they position themselves as larger. In this positioning game, conferred by the policies, the teachers occupy the space of the EJA with deaf as smaller and larger. With this, I present the following thesis: The knowledge of experience, in the EJA with the deaf, positions the teachers of the minority to the majority.

Keywords: **Governance. Teaching experience. EJA with Deaf.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para dialogarem na Tese.....	19
Quadro 2 – Formação das Professoras das Salas de Recursos (PSR) e das Professoras Intérpretes (PI).....	21
Quadro 3 – Caracterização do trabalho nas escolas da EJA com surdos.	24
Quadro 4 – Encontros na Escola A.....	27
Quadro 5 – Encontros na Escola B.....	28
Quadro 6 – Documentos de Âmbito Nacional.	42
Quadro 7 – Documentos em âmbito distrital e institucional.....	42

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	15
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
2	AÇÕES DE GOVERNAMENTO NA EJA COM SURDOS	38
2.1	AS POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA COM SURDOS ..	43
3	A ECONOMIA POLÍTICA DO CORPO NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DA EJA COM SURDOS	54
4	A POSIÇÃO DE SUJEITO DAS PROFESSORAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SURDOS.....	80
4.1	SAÍDA DA MENORIDADE E INSURGIR-SE.....	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107

INTRODUÇÃO

[...] trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler [...] (FOUCAULT, 1992, p. 03).

Chegou o momento de colocar a Tese no papel. Foram incontáveis olhares para os dados produzidos. Com as palavras de Foucault, afirmo que esta escrita *não* pretendeu *perseguir o indizível* sobre a constituição docente – a partir das políticas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e da Educação Especial –, tampouco revelar o que estava oculto nas narrativas das professoras da EJA na relação com os surdos adultos, e, sim, *captar o já dito*, reunir tudo o que foi possível ouvir e ler, nestes quatro anos de estudos e pesquisa de Doutorado.

No primeiro capítulo, *Apresentação da pesquisadora e da pesquisa: caminhos percorridos*, traço os meus movimentos acadêmicos e profissionais, culminando na escolha desta temática. Apresento o problema de pesquisa e aponto os passos trilhados para alcançar cada um dos objetivos propostos. Em seguida, descrevo os encaminhamentos metodológicos e discorro como estes foram operados nas análises dos documentos e das narrativas de professoras com jovens, adultos e idosos surdos.

No segundo Capítulo, *Ações de Governamento na EJA com surdos*, parto para um estudo e problematização sobre os movimentos do processo de educação de jovens, adultos e idosos surdos no Brasil e, mais especificamente, no Distrito Federal. Tomo, como materialidade analítica, determinadas políticas que abarcam e regem a EJA com surdos, bem como políticas inclusivas. Apresento a EJA como uma matriz de conhecimentos, sendo estes sociais, culturais, históricos, econômicos, linguísticos etc. Interligo as problematizações da EJA com surdos com algumas pesquisas de Doutorado (que apresento em um quadro ilustrativo), com enfoque em perspectiva teórica similar a assumida nesta Tese: Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e Estudos Foucaultianos em Educação. Com essa base teórica, discuto e analiso, com fundamentação nos documentos selecionados, a constituição docente para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos.

No terceiro capítulo, denominado *A economia política do corpo nas experiências docentes da EJA com surdos*, problematizo o movimento dos corpos e interações das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, que acontecem em diferentes espaços da EJA, a saber: sala de recursos e salas de aulas da EJA regular.

Essas interações e movimentações dos corpos podem ser denominadas como uma economia política do corpo, pois são submetidas a determinadas ordens e regimentos estabelecidos pela direção e professores regentes das turmas regulares da EJA, “[...] é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Desses espaços – salas de recursos e salas de aulas comuns – derivam sanções e mecanismos que “permitem reprimir, impedir, excluir, suprimir” ao mesmo tempo que permitem uma série de “efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar” (FOUCAULT, 1999, p. 28) na maquinaria escolar. É um capítulo que se propõe a apresentar as investidas do poder sobre o corpo político da EJA, sujeitando-o a trabalhos que vão além da profissionalização como professoras de jovens, adultos e idosos surdos. É uma analítica das relações, por ser um campo político, que se faz sobre os corpos das professoras das salas de recursos, das professoras intérpretes e sobre os corpos dos jovens, adultos e idosos surdos. A analítica ressalta a marca, direção e sujeição dos sujeitos da modalidade. A economia do corpo político entra em funcionamento quando as relações são produzidas de forma complexa, recíproca. O corpo se desloca e se inscreve em atitudes que são assumidas em detrimento dos espaços escolares ocupados e das relações ali estabelecidas. Dentre as atitudes, estão aquelas em que as professoras se deixam governar, governam os outros e a si mesmas.

As análises das experiências dessas professoras remetem ao quarto Capítulo da Tese, *Experiências que constituem modos específicos de ser professora na EJA com surdos*, no qual é possível identificar o elo que liga os demais capítulos, a produção de modos específicos de ser professora. As professoras se apresentam como *desejosas* e *inquieta*s. As análises das narrativas possibilitam identificar o quanto essas professoras são capturadas por esse lugar de resistência, que é a escola, e que as posiciona no estado de minoridade e maioridade. Elas são constituídas discursivamente por um entrelaçamento de discursos: discursos sobre a surdez, discursos pedagógicos, discursos políticos, discursos sobre direitos humanos, discursos sobre inclusão etc., que produzem modos específicos de ser professora.

Desse modo, defendo a seguinte Tese:

Os saberes da experiência, na EJA com surdos, posicionam as professoras da minoridade à maioridade.

Nas *Considerações Finais*, faço um fechamento retomando os objetivos e a pergunta inicial da pesquisa.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, apresento a caminhada percorrida, acadêmica e profissional, que me mobilizaram a olhar para a temática acerca da constituição docente na EJA com surdos e o meu envolvimento com este percurso.

Durante o período do Doutorado, participei do Projeto de Pesquisa intitulado *Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação* (2016-2018), o qual foi desenvolvido pelo Grupo SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades) e coordenado pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma¹. As discussões empreendidas pelo grupo enfatizavam uma discussão sobre saberes, experiências, governamento e subjetividade, conceitos importantes que foram estudados para a produção desta Tese. Com o grupo, discutimos as pesquisas individuais de cada integrante, em geral, estudos inseridos no campo dos Estudos Culturais em Educação, articulados aos Estudos Foucaultianos e Estudos Surdos. Por isso, esta pesquisa faz parte de um coletivo² que contribuiu de uma maneira ou outra para esta escrita.

Em 2014, ingressei, por concurso público, como docente do quadro efetivo da Universidade de Brasília (UnB), na Faculdade de Educação dessa instituição, no curso de Pedagogia, na área da Educação Inclusiva. Sou docente nas disciplinas: Escolarização de Surdos e Libras; Educando com Necessidades Educacionais Especiais; Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais. A prática como docente possibilitou orientar estágios e trabalhos finais de curso (TFC), além de desenvolver projetos de estudos com os alunos da graduação. Um dos projetos que desenvolvi, chamado *Educação de Surdos: vivências na EJA (Educação de Jovens e Adultos)*, oportunizou aos alunos do curso de Pedagogia uma vivência escolar e interacional com jovens, adultos e

1 Infelizmente, a professora Dra. Adriana da Silva Thoma foi acometida de uma grave doença e veio a falecer em novembro de 2018... deixando sete orientandas de pós-graduação com suas pesquisas a serem finalizadas, uma de Mestrado e seis de Doutorado. Ficou um vazio que busco preencher com a finalização desta Tese.

2 Além disso, produzimos um curso de extensão, voltado para os docentes da rede privada de ensino, denominado *Atendimento Educacional Especializado em escolas da rede privada de Porto Alegre*. Esse curso ocorreu nos dias 13 e 14 de julho de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual participei como integrante da equipe de planejamento e execução.

idosos surdos. Esse Projeto de ensino, prática e pesquisa, ofertado pelos professores do curso de Pedagogia da UnB, possui temáticas diversificadas. O Projeto (assim intitulado) entra como carga horária a ser cumprida obrigatoriamente pelos alunos do curso de Pedagogia, e os professores podem ofertar ou não essa modalidade. Ao finalizar esse projeto na EJA com surdos, identificamos – eu e meus alunos do curso de Pedagogia – que faltam pesquisas voltadas para essa área de atuação, bem como há necessidade de formação específica para os docentes dessa modalidade.

Por essas razões, ao ingressar no curso de Doutorado em Educação pensei em produzir uma pesquisa de Tese voltada para os professores da EJA com surdos. Ingressei como aluna no curso de Doutorado em Educação, em março de 2015, no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília PPGE/UnB. O meu primeiro ano do curso de Doutorado no PPGE/UnB teve um enfoque teórico diferente dos Estudos Culturais, Foucaultianos e Estudos Surdos, pois era vinculado aos estudos da psicanálise e educação. Devido ao afastamento, em setembro de 2015, da minha orientadora do Doutorado, professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, para cuidar de sua saúde³, em novembro do mesmo ano busquei a transferência para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEdu/UFRGS.

Em março de 2016 fui aceita como aluna do PPGEdu/UFRGS, sob a orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma. O meu interesse sempre se firmou no aprofundamento dos conhecimentos teóricos que englobam os Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e Estudos Foucaultianos. Por essa razão, busquei retornar para o PPGEdu/UFRGS e para a orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma, que me orientou desde o tempo do Mestrado em Educação (2009/2010). Porém, infelizmente a professora Adriana Thoma nos deixou de forma repentina, ao falecer em novembro de 2018, quando esta Tese ainda estava sendo produzida.... Foram dias sombrios, apaziguados somente com o acolhimento de minha atual orientadora, professora Dra. Lodenir Becker Karnopp, com quem foi possível dar seguimento à escrita da Tese. Para fechar este capítulo, na sequência contextualizo a pesquisa.

3 A minha primeira orientadora do Doutorado, professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, veio a falecer em fevereiro de 2019.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, contextualizo a pesquisa, apresento a problematização da Tese e aponto os passos trilhados para alcançar cada um dos objetivos propostos.

Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos [...] através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1998, p. 11).

O excerto da obra de Foucault, que aborda história, conhecimentos e experiências, me fez pensar sobre a temática escolhida para a Tese: constituição das professoras que atuam na educação de jovens, adultos e idosos surdos. Afirmo que, discutir a temática escolhida da Tese, foi desafiador, pois, se os professores voltados para a modalidade EJA já têm pouca visibilidade, seja nas políticas, seja nas instituições em que estão inseridos, muito menos visíveis estão os sujeitos professores de jovens, adultos e idosos surdos.

Os sujeitos desta pesquisa são professoras⁴ que atuam na educação de jovens, adultos e idosos, atendendo aos surdos incluídos nas turmas comuns desta modalidade e nas salas de recursos específicas para *deficientes auditivos*⁵ – turmas assim denominadas pelos projetos políticos pedagógicos (PPPs) das escolas A e B, nas quais se desenvolveu a pesquisa. Tomo, como ponto central da pesquisa, a história do presente, experiências e práticas atravessadas pelas políticas da EJA e inclusivas, que constituem modos específicos de ser professor nesse contexto. Penso essa modalidade de educação como parte do sistema de ensino e de uma maquinaria escolar, inscrita como um fenômeno social, para além do discurso político. A EJA com surdos entra em funcionamento nas instituições escolares com as políticas voltadas para as pessoas que estavam à margem da sociedade.

O primeiro movimento em direção ao desenvolvimento da pesquisa foi fazer uma busca de trabalhos, no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se aproximam do meu tema investigativo. Os descritores utilizados na busca foram: ‘governo’ e ‘experiência docente’ e ‘adultos surdos’, pesquisados conjuntamente. Nessa busca,

4 Desta pesquisa participaram apenas professoras, não havia nenhum professor.

5 Utilizo a terminologia *deficiente auditivo* em itálico para me referir à expressão que aparece nos documentos das escolas pesquisadas.

encontrei 679 pesquisas. Entretanto, ao refinar a busca em pesquisas na área da Pós-Graduação em Educação, chego ao resultado de 157 pesquisas. Como não encontrei nenhuma Dissertação ou Tese com esses descritores, resolvi fazer uma nova busca apenas com 'EJA'; 'Surdos' e encontrei 4.922 pesquisas, e, ao refinar⁶ a procura, cheguei ao resultado de 628 pesquisas. Tanto na primeira busca quanto na segunda não encontrei trabalhos de Mestrado ou Doutorado em Educação que abordassem a constituição das professoras na EJA com surdos. Porém, foi possível identificar algumas pesquisas que se aproximam desta, como aquelas que discutem governamento no campo da educação, formação docente para a EJA e o ensino de surdos. Abaixo, apresento um quadro com o quantitativo de pesquisas que se aproximam da Tese.

Autor (a)	Título	Pesquisa	Ano	Instituição
Liliane Ferrari Giordani	'Quero escrever o que está escrito nas ruas': representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos	Tese	2003	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Alexandre Filordi de Carvalho	Da sujeição às experiências de constituição de si na função-educador: aproximações foucaultianas	Tese	2008	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem	Tese	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Fernanda de Camargo Machado	A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos	Tese	2009	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Eliana da Costa Pereira de Menezes	A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva	Tese	2011	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

6 No site da CAPES, há várias possibilidades para refinar a busca por pesquisas. Dentre estas, a 'Grande Área Conhecimento', tópico em que selecionei 'Ciências Humanas', outras como 'Área Conhecimento', 'Área Avaliação', optei por Educação e Ensino, já na 'Área de Concentração' e no 'Nome do Programa', escolhi somente Educação. Consulta disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo	Tese	2012	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Ana Cláudia Ramos Cardoso	Discursos sobre a inclusão escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento educacional Especializado	Dissertação	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Vanessa Regina de Oliveira Martins	Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional	Tese	2013	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Sandra de Oliveira	Tornar-se professor/a : matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência	Tese	2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Juliane Marschall Morgenstern	Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade	Tese	2016	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Graciele Marjana Kraemer	A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira	Tese	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para dialogarem na Tese.
 Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2019).

Inspiração nos Estudos foucaultianos, baseio-me nos conceitos de governo e experiência para empreender e sustentar as discussões sobre a temática aqui apresentada. Parto de uma problematização central: *como os saberes da experiência constituem modos específicos de ser professora na EJA com surdos?* Para pensar sobre esse questionamento, apresento o objetivo geral desta pesquisa: analisar os saberes da experiência e os modos específicos de ser professora na EJA com surdos. Partindo da pergunta de pesquisa e do objetivo geral, defino os objetivos específicos: (a) descrever as políticas educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos surdos; (b) discutir a economia política do corpo nas experiências

docentes na EJA com surdos; (c) problematizar a posição de sujeito nas experiências docentes na EJA com surdos.

O encadeamento dos objetivos será evidenciado no decorrer dos capítulos deste trabalho. A Tese está dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro uma apresentação da pesquisa e, os seguintes, desenvolvem os três objetivos específicos, tematizados em seções que devem auxiliar o leitor na compreensão das discussões que procuram responder ao problema de pesquisa. Para tanto, foram trilhados caminhos que tornassem possível responder aos objetivos e à pergunta central da Tese.

1.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi produzida em duas instituições educacionais que atendem jovens, adultos e idosos surdos, incluídos em salas comuns da EJA, localizadas em uma das cidades satélites do Distrito Federal. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, são todas mulheres, totalizando nove professoras: duas professoras das salas de recursos e sete professoras intérpretes⁷. A escolha por essas instituições e professoras ocorreu em virtude do contato que tivemos em 2015, quando recentemente havia ingressado no Doutorado em Educação no PPGE/Unb e desenvolvia um projeto pedagógico com as alunas do curso de Pedagogia, intitulado *Educação de Surdos: vivências na EJA*⁸, e, também, por entender que, por ser uma região mais afastada do centro de Brasília, talvez como menos visibilidade, necessitasse de pesquisas voltadas para a educação. As professoras são concursadas e as professoras intérpretes são contratadas. Elas ocupam e circulam em diferentes espaços na EJA: salas de aulas comuns e salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹.

No quadro a seguir, apresento dados sobre a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa:

7 A terminologia, *professoras intérpretes*, é uma categoria que aparece nos resultados da pesquisa que é esmiuçada no capítulo 3.

8 Conforme especificado anteriormente no Capítulo 1.

9 As salas comuns da EJA e salas de recursos serão tematizadas no capítulo 3.

	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS OU OUTRAS ÁREAS
PSR 1	Bacharelado em Ciências Econômicas e Licenciatura em Matemática	Cursos diversificados
PSR 2	Ciências com educação matemática e complementação em Pedagogia	Especialização em Libras Cursos diversificados
PI 1	História e Pedagogia	Especialização em Libras e Braille (2017) Sempre faz cursos de curta duração na área de Libras
PI 2	Pedagogia e Letras/Português	Duas Especializações em Libras: uma para instrutor e outra para tradução Prolibras Curso de extensão denominado Libras/Voz A Graduação contemplou a temática EJA
PI 3	Pedagogia - Orientação Educacional	Cursos diversificados
PI 4	Pedagogia – cursando atualmente Letras/Português	Especialização em Libras Cursos diversificados
PI 5	Pedagogia	Gestão e Educação Cursos diversificados
PI 6	Letras-Português	Psicopedagogia Institucional e Clínica Cursos diversificados
PI 7	Letras-Inglês e complementação em Pedagogia	Gestão e Educação Especialização em Libras Cursos diversificados

Quadro 2 – Formação das Professoras das Salas de Recursos (PSR) e das Professoras Intérpretes (PI).

Fonte: Elaboração da autora (2019) com os dados produzidos na pesquisa.

Todas as docentes da EJA que trabalham com jovens, adultos e idosos surdos aceitaram participar desta pesquisa de Tese e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰. Foram propostos, às professoras, exercícios de produção de narrativas, através de escritas, de rodas de conversas e de entrevistas. A escolha

¹⁰ O TCLE está apresentado no Apêndice A. Sua assinatura é de minha segunda orientadora, Adriana da Silva Thoma.

dessa metodologia se deve ao fato de as escritas serem exercícios permanentes de conhecimentos. “Escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p. 8).

A partir da escrita é possível conhecer a história das formas de experiência das docentes. Considero que o importante é não olhar para a elaboração da história dos comportamentos, e, sim, para “uma história das formas de experiência” (GROS, 2006, p. 632). Assim, as narrativas foram produzidas individualmente (escritas) e na coletividade, por meio das rodas de conversas e de entrevistas narrativas. Tais narrativas se mostram entrelaçadas com as histórias, as experiências de outros professores que trabalham com surdos, bem como atravessadas pelas políticas da EJA. Esses fatos são passíveis de identificação nas próprias narrativas das professoras, mesmo atuando em diferentes instituições de ensino (Escola A e B)¹¹, que serão apresentadas no decorrer dos capítulos.

Escola A

Os jovens e adultos surdos estão matriculados na EJA do curso noturno e são acompanhados por professoras intérpretes e uma professora da sala de recursos. Os alunos jovens e adultos surdos frequentam o 3º segmento no turno do noturno. Esses são os únicos jovens, adultos surdos a estarem incluídos nessa instituição. Nos demais turnos escolares não há alunos surdos. Consta no PPP (2016) somente que: *“no caso dos alunos surdos, deve-se considerar, no momento de avaliação de produção escrita, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua”*.

O ano de 2017 foi o primeiro ano em que os jovens e adultos surdos foram incluídos com os alunos ouvintes da EJA regular. Até o ano de 2016, o ensino dos jovens e adultos surdos era realizado por professoras com capacitação para atuar com surdos. Eram turmas com adultos surdos de diferentes segmentos da EJA, estudavam juntos, cada qual de acordo com a sua etapa de ensino. Em roda de conversa, as professoras disseram que ocorreu esse redimensionamento devido às políticas de inclusão. Por conseguinte, as escolas A e B tiveram que se adaptar a esse novo formato de ensino: alunos jovens e adultos surdos incluídos nas turmas comuns da EJA. Elas ainda disseram que a equipe diretiva incentivou esse trabalho desde o seu início, acolhendo os alunos jovens e adultos surdos, bem como os novos

11 Respeitando a ética da pesquisa, não identifico as escolas pelo nome original, mas por A e B.

profissionais que chegaram à instituição para atuar com esse público. Houve, então, a contratação de três professoras intérpretes e o remanejamento de uma professora da configuração anterior de ensino para acompanhar, e até mesmo coordenar, esse novo formato de trabalho. Esta professora, dotada de maior experiência e concursada, ficou responsável pela sala de recursos com os alunos jovens, adultos e idosos surdos. Segundo o depoimento das professoras intérpretes e a professora da sala de recursos, houve resistência por parte de alguns professores da instituição em receber em suas aulas os jovens, adultos e idosos surdos.

Escola B

De acordo com o PPP (2016), a Escola B oferece séries iniciais e finais, 1º e 2º segmento, para turmas da EJA, no período noturno. Os jovens, adultos e idosos surdos estão matriculados no 2º Segmento e são acompanhados por professoras intérpretes e uma professora da sala de recursos. Consta no PPP que, na EJA do noturno, há “*duas Classes Especiais do 1º e 2º Segmento [...] que atendem alunos com necessidades educacionais especiais (Deficientes Auditivos)*”. O PPP não foi atualizado até o presente momento, pois essas classes especiais não existem mais, foram redimensionadas para salas de recursos. Os alunos, jovens e adultos surdos, passaram a frequentar o ensino regular da EJA no ano de 2017¹².

Além da EJA com surdos, a Escola B oferta, no diurno, turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com adolescentes surdos incluídos no ensino comum “*Além disso, a escola atende também alunos com necessidades especiais (deficiência física, intelectual e auditiva, visual, condutas típicas e síndromes) e turmas de altas habilidades*” (PPP, 2016).

Ao contrário da Escola A, a equipe diretiva da Escola B pouco incentivou o trabalho com os jovens, adultos e idosos surdos. Foram contratadas quatro professoras intérpretes e remanejada uma professora da configuração anterior de ensino para acompanhar, e até mesmo coordenar, esse novo formato de trabalho. Da mesma maneira que ocorreu com a Escola A, a Escola B colocou a professora mais experiente, que atua com surdos há 15 anos e concursada, para responder pela sala de recursos, a qual atende os alunos jovens e adultos surdos, bem como assessorar o trabalho das novas profissionais da área da educação de surdos, as professoras

12 Na categorização da Escola A, apresento detalhamentos sobre esse redimensionamento do ensino de jovens e adultos surdos.

intérpretes. E, do mesmo modo como ocorreu na Escola A, segundo o relato das professoras intérpretes e a professora da sala de recursos, houve resistência por parte de alguns professores da instituição em receber, em suas aulas, os jovens, adultos e idosos surdos.

Para que o leitor seja situado com o trabalho realizado pelas professoras, apresento o quantitativo de alunos atendidos pelas instituições:

	Quantitativo de alunos surdos na EJA regular	Professora Sala de Recurso (PSR)	Professora Intérprete (PI)	Caracterização
Escola A	6 alunos	PSR 1	PI 4 PI 5 PI 6 PI 7	Os alunos surdos estão incluídos no 3º segmento. Há dois alunos surdos acima de 50 anos.
Escola B	6 alunos	PSR 2	PI 1 PI 2 PI 3	Os alunos surdos estão incluídos no 2º segmento. Tem 1 aluno surdo acima de 50 anos.

Quadro 3 – Caracterização do trabalho nas escolas da EJA com surdos.

Fonte: Elaboração da autora (2019) com os dados produzidos na pesquisa.

Conforme explicitado anteriormente, além dos encontros e rodas de conversas com as professoras, realizei uma pesquisa sobre as políticas que abarcam a educação de jovens, adultos e idosos, a educação de surdos e a educação inclusiva. Cabe salientar que os documentos foram selecionados na medida em que os encontros com as professoras aconteciam. Comecei a identificar a necessidade de trazer também uma abordagem paralela, por meio da seleção dos documentos, que tratam de políticas de âmbito nacional, assim como documentos de abrangência regional (políticas da EJA do Distrito Federal) e institucionais (projetos políticos pedagógicos das escolas investigadas). Cada documento teve a sua relevância para a pesquisa. Ao olhar para esses documentos, percebi o quanto seus conteúdos transpassavam as narrativas das professoras.

A Tese centra o olhar na constituição de docentes que atuam na EJA com surdos, traz narrativas do presente evidenciando experiências que as trouxeram aos dias de hoje. Para realizar a pesquisa de campo com as docentes da EJA, que atuam

com surdos adultos, no mês de agosto de 2017, semanas após a Qualificação da Proposta de Tese, agendei uma reunião com a coordenadoria regional de educação da cidade satélite do Distrito Federal (DF), escolhida para desenvolver a pesquisa. De imediato, fui atendida. A reunião aconteceu na própria regional, com as duas coordenadoras da área de educação especial da região. Entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) esboçando a temática, as razões para a escolha da região e o direcionamento para desenvolver a pesquisa com as docentes da EJA com surdos¹³.

Ainda no mês de agosto de 2017, as coordenadoras de educação especial iniciaram as tratativas com as instituições que possuíam alunos surdos na EJA. Precisei aguardar os resultados da mediação da coordenaria regional com a direção e professores das escolas da EJA com surdos adultos. Após uma semana, já estava com a resposta afirmativa por parte das equipes diretivas. Porém, era necessário aguardar a organização interna de cada instituição e a disponibilidade dos professores para que eu pudesse iniciar a pesquisa.

As professoras intérpretes não participam de reuniões pedagógicas sistemáticas. Elas são convocadas para reuniões apenas quando é um assunto urgente ou de extrema importância. Por essa razão, o contato com todas as professoras demorou 20 dias, totalizando, assim, um pouco mais de um mês até o início da pesquisa de campo. Uma das escolas havia agendado o primeiro encontro para o dia 11 de outubro de 2017, contudo, devido ao feriado de Nossa Senhora Aparecida, o nosso primeiro contato e encontro com as professoras da EJA ocorreu no dia 18 de outubro desse mesmo ano.

Reuni-me com as professoras da Escola A e B com a finalidade de apresentação e organização dos encontros para a pesquisa de campo. Compareci ao encontro com esse intuito, e pensei que apenas apresentaria a temática da pesquisa, como planejado inicialmente. Porém, conversando com o grupo de professoras, e percebendo a existência de poucas datas para realizar os encontros da pesquisa, decidi iniciar a produção de dados. Apresentei o TCLE (conforme modelo no Apêndice

13 Propus um curso de extensão para docentes da EJA que atuam com surdos, para ocorrer tão logo eu finalize a Tese e retorne para as atividades acadêmicas na UnB, como forma de devolver os resultados e análises da pesquisa. Expliquei que o curso será ofertado para todos os docentes do Governo do Distrito Federal (GDF) que têm, em suas salas de aulas, jovens e adultos surdos. O curso consiste em uma formação continuada, que será agregada aos currículos dos docentes. Essa formação também possibilitará desdobramentos da Tese em pesquisas futuras, após meu retorno à Universidade.

A) e elas o assinaram, confirmando que estariam de acordo com a transcrição dos áudios de nossas rodas de conversas e entrevistas narrativas.

As escolas da EJA passaram por um redimensionamento do ensino com a inclusão dos alunos jovens, adultos e idosos surdos. Os surdos eram atendidos em classes especiais, com professoras bilíngues, todos juntos em uma mesma sala de aula. E, no ano de 2017, os surdos foram incluídos na EJA regular e acompanhados por professoras intérpretes. Foi a primeira vez que essas escolas receberam professoras intérpretes para atuarem com os jovens, adultos e idosos surdos. Eles foram separados por escolas e de acordo com os Segmentos 2º e 3º. Assim, a Escola A atende o 3º Segmento (Ensino Médio) e, a Escola B, atende o 2º Segmento (Ensino Fundamental).

As rodas de conversa acabaram se estendendo mais do que o previsto e, no total, foram 18 encontros. Elas aconteceram em duas escolas da EJA com surdos. A entrevista narrativa, conversa individual da pesquisadora com a professora intérprete ou professora da sala de recursos, ocorreu devido às necessidades individuais de algumas delas, que adoeceram e não puderam estar presentes nos dias programados para as rodas de conversa, conforme os quadros abaixo e explicitado na sequência:

ENCONTROS	1ª roda de conversa: Dinâmica da pesquisa	2ª roda de conversa: Experiência na EJA	3ª roda de conversa: Memória biográfica	4ª roda de conversa: Políticas da EJA	5ª roda de conversa: Apresentação da pesquisa de Tese
18/10/2017	Com todas as professoras				
25/10/2017		Dois momentos: 1ª com PSR1 e PI1; 2ª com PI 2 e PI 3.			
08/11/2017			Com PI 3 e PI 4		
22/11/2017				Dois momentos: 1º com PSR 1 e PI 3; 2º com PI 4 e PI 5.	
06/12/2017					Com todas as professoras

Quadro 4 – Encontros na Escola A.

Fonte: Elaboração da autora (2019) com os dados produzidos na pesquisa.

DATA/ ENCONTRO	1ª roda de conversa: Dinâmica da pesquisa	2ª roda de conversa: Experiência na EJA	3ª roda de conversa: Memória biográfica	4ª roda de conversa: Políticas da EJA	5ª roda de conversa: Apresen- tação da pesquisa de Tese (dois encontros)
20/10/2017	Com PI 6, PI 7, PI 8, PI 9				
26/10/2017		Com todas presentes: PI 6, PI 7, PI 8, PI 9, PSR 2			
09/11/2017			Com PI 7, PI 8, PI 9, PSR 2		
16/11/2017				Com PI 6, PI 7, PI 9, PSR 2	
23/11/2017					Com PI 6, PI 7, PI 9, PSR 2
29/11/2017					Com PI 7, PI 8, PI 9, PSR 2

Quadro 5 – Encontros na Escola B.

Fonte: Elaboração da autora (2019) com os dados produzidos na pesquisa.

Cada encontro, com duração de uma a duas horas por noite, teve como disparador para as escritas a leitura de um excerto; e, para as rodas de conversas, a leitura das escritas, para que fosse possível iniciar uma interação entre as docentes e partilha das narrativas. A partir das narrativas do primeiro encontro, construí a temática para o segundo encontro e, assim, sucessivamente, até o penúltimo encontro; no último, apresentei a pesquisa às participantes. As professoras utilizaram diferentes formas de escrita: através de arquivo enviado por e-mail, diretamente no corpo do e-mail, pelo celular, via whatsapp, e nos nossos encontros em grupo e individuais.

A primeira pauta de roda de conversa foi pensada para atender a temática da Tese, trazendo para o debate a constituição docente na EJA com surdos e a experiência no ensino de surdos. Por isso, solicitei que falassem de si como docentes

e trouxessem uma experiência que as tivesse marcado em sua caminhada como professoras. Conforme especificado abaixo:

1ª Roda de conversa:

1) Por que **(você é docente ou se tornou docente na)** EJA com surdos? **(Conte-me a sua história na EJA com surdos)**

2) Conte-me **(narre algo)** uma **(ou mais)** experiência docente na EJA com surdos. Conte-me **uma ou mais experiências docentes que tenha(m) te marcado.**

2ª Roda de conversa:

Ao final do primeiro encontro, percebi que era necessário retomar as narrativas das experiências, pois elas tiveram dificuldades em contar algo que fosse significativo na caminhada como professoras. Pensei na possibilidade de terem dificuldades em se expressarem através da escrita, por isso, no segundo encontro, retomei o tema do primeiro: a maioria narrou que preferia falar livremente no grupo, ao invés de escrever. Mesmo assim, insisti, e trouxe o excerto de Larrosa para ser lido na roda de conversa, com um propósito disparador, para pensarem sobre suas experiências docentes.

Vamos agora ao sujeito da experiência:

[...]. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é 'o que nos passa', o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é 'ce que nous arrive', o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como 'aquilo que nos acontece, nos sucede', ou 'happen to us', o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 24).

Conte-me um pouco de suas experiências pedagógicas diárias. Como você se vê nessas experiências? Como você se vê diante da prática docente com surdos adultos?

3ª Roda de conversa:

Retomei os primeiros encontros, mas, sobretudo, o segundo, em que conversamos sobre as experiências como docentes. No segundo, acabei reforçando as perguntas do primeiro encontro, formulando-as de maneira um pouco diferente, por entender que elas poderiam falar mais sobre as suas experiências. No primeiro encontro, pareceu-me que estavam um tanto quanto tímidas em se expressarem diante da pesquisadora. Ao olhar para as duas primeiras rodas de conversas, ouvindo novamente as falas das professoras, percebi que poderiam contar mais sobre si mesmas como docentes. Pois, a maioria das professoras não imaginava estar trabalhando no ensino de surdos e, menos ainda, na modalidade de jovens, adultos e idosos, por isso, li o excerto abaixo, que fala sobre a “memória biográfica”. Além da leitura do excerto, exemplifiquei, contando a minha caminhada como docente na educação de surdos, conforme segue,

Pense em você como professor/professora intérprete de surdos adultos:

O ser humano é posicionado, instituído, por meio de um regime de dispositivos, olhares, técnicas que se estendem para além dos limites da carne. A memória da biografia de uma pessoa não é uma simples capacidade psicológica, mas é organizada por meio de rituais de contar histórias, sustentada por artefatos tais como os álbuns de fotografia, e assim por diante (ROSE, 2001, p. 50).

Depois de ler o excerto, as professoras escreveram as suas histórias e compartilharam com o grupo.

4ª Roda de conversa:

Lançando novamente o olhar para os primeiros encontros com as professoras, e pensando nas políticas voltadas para a EJA de âmbito nacional e regional¹⁴, identifiquei uma lacuna de conversa, ou seja, havia necessidade de discutir alguns pontos sobre o cenário político da EJA. Os excertos abaixo foram lidos e discutidos pelas professoras na roda de conversa. Nos encontros anteriores, a maioria das professoras trouxeram por escrito as narrativas para serem lidas, porém, nessa ocasião sobre as políticas, não obtive nenhum material escrito para análise, apenas os áudios. Seguem abaixo os excertos sobre as políticas:

14 O que trabalharei no Capítulo 2.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, Diretrizes da EJA).

A seguir, relato alguns fatos ocorridos em nossos encontros de rodas de conversas:

Fato 1:

Combinei com as professoras que não daria maiores informações sobre a pesquisa para não induzir respostas. Se eu explicasse, excessivamente, poderia suggestionar seus relatos. Ouviria aquilo que dissessem. Todas concordaram e acharam essa dinâmica interessante. Disse que apresentaria o problema de pesquisa e os objetivos ao final do último encontro. Todas já sabiam que teríamos quatro encontros (a coordenadoria da regional da cidade satélite já havia informado). Mas solicitei, caso houvesse necessidade, estender um pouco mais os encontros, caso elas tivessem interesse. Falei do curso de extensão¹⁵, posteriormente à minha defesa da Tese e meu retorno às atividades acadêmicas, e também acharam interessante a proposta de formação continuada para os docentes do Distrito Federal que atuam com jovens, adultos e idosos surdos. Gravei todos os encontros: rodas de conversas e entrevistas narrativas.

Segue abaixo trecho de um diálogo com PSR 2, após apresentar a dinâmica das rodas de conversas: todas deveriam escrever e falar (partilhar) as suas escritas, experiências docentes no grupo. Surpreendentemente, as professoras pareciam já estar se preparando para escrever quando PSR 1 disse:

15 Ver nota 10.

- Em casa né?
- Respondi: não, aqui.
- PSR 1: Na tua frente?
- Sim.
- PSR 1: Não consigo. Quero pensar em casa. Preciso pensar para escrever.

A partir desse diálogo, as demais disseram que também não gostariam de escrever ali, diante de mim. Então, combinamos que me enviariam por e-mail as escritas. Todavia, as escritas deveriam ser enviadas até um dia antes do nosso próximo encontro (no máximo). A proposta inicial era que escreveriam sobre as questões disparadoras, para que pudéssemos iniciar uma conversa e, ao lerem as suas respostas, poderíamos debatê-las com o grupo. O meu pensamento inicial era de não dar pistas ou dicas, como por exemplo no dia em que conversamos sobre o papel do professor e professor intérprete. As professoras da sala de recursos disseram que eram professoras e não gostavam de ter que atuar como intérpretes, quando chamadas para tal função em detrimento da necessidade da instituição escolar EJA. Porém, as professoras intérpretes se viam, a maioria, como intérpretes de Libras no primeiro momento de nossa conversa. No segundo momento da conversa, depois de contarem que se adequavam às atividades para os professores da EJA regular, conforme solicitado por eles, relataram que ensinavam aos alunos jovens, adultos e idosos surdos, nas salas de recursos, os conteúdos solicitados pelos professores da EJA regular, além de aplicar avaliações, adequadas por eles mesmos, em salas separadas, sem a presença do professor regente da EJA. Depois dessas situações, narradas no grupo da roda de conversas, e debatidas entre elas, chegaram à conclusão de que estavam atuando também como professoras, além da interpretação em sala de aula. Nesse segundo momento de nossa conversa, perguntei para todas: “você se vêem como intérpretes ou professoras intérpretes?” E todas responderam que se viam como professoras intérpretes. Conforme segue a fala abaixo:

Quando você fez essa pergunta pra ela, eu pensei na mesma resposta, professora intérprete. Porque, além da gente interpretar, a gente tem que dar todo um suporte ali, né? E muitas vezes, muitas vezes não, os meninos chegam bem crus mesmo. A gente tem que estar auxiliando, tem que estar tendo um conhecimento geral mesmo de todas as disciplinas. E aí é pedindo auxílio também, claro. Mas é isso... professora intérprete mesmo. Se o conceito for esse de estar auxiliando, de estar interpretando. Porque essas nomenclaturas aí de repente a gente nem sabe o que significa na verdade né? Tradutora, professora intérprete, intérprete somente, né então? (Narrativa PI 7).

Mas esse procedimento foi difícil com todos os grupos. A resistência para realizar as atividades ou discuti-las em grupo se fez presente. Ao transcrever os vídeos, foi possível perceber a diferença da relação das professoras comigo durante os primeiros encontros em comparação aos últimos. Nos últimos, elas não se importavam mais com a gravação ou em falar de si diante das colegas e, em grupo, resolviam as suas diferenciações, não se importando com a minha presença ou com o papel que eu exercia, de pesquisadora. Algumas falavam mais do que as outras; e lidar com esta situação foi uma das minhas grandes dificuldades.

Fato 2:

Em uma noite, um tanto quanto tumultuada, havia professores regentes da EJA regular que estavam na sala de professores, mesmo espaço em que estávamos reunidas para produzir a pesquisa. Eles solicitaram aplicação de atividade adaptada aos alunos pelas professoras intérpretes. Nesse mesmo momento, o coordenador pedagógico solicitou uma reunião emergencial apenas com as professoras intérpretes. Paralelamente, o professor regente da EJA regular interrompeu a produção da pesquisa para informar que havia perigo de assalto em frente à instituição, e que, por essa razão, um aluno surdo estava solicitando carona para voltar para casa, com receio de ir para a parada de ônibus e ser assaltado. E quando, finalmente, iniciamos a nossa conversa e apresentações, já era uma hora avançada, todas estavam com muito medo. Tive que resumir rapidamente toda a contextualização da pesquisa. Assinaram o TCLE. Acordamos que nos reuniríamos nos primeiros horários das quintas-feiras e não nos últimos horários das quartas-feiras, como pensado anteriormente, para assim minimizarmos os riscos que envolvem as escolas do noturno. Pois, há perigo constante de assaltos no entorno das escolas, mesmo sendo vigiadas por policiais.

Houve um incentivo constante durante as minhas mediações e intervenções para que elas falassem de suas experiências docentes com os alunos surdos da EJA. Pois, uma narrativa é, em uma perspectiva foucaultiana, o que possibilita contar algo, e também contar-se. Ou seja, contar a sua experiência, como a vivenciou, do sujeito consigo mesmo e/ou do sujeito com os outros. Por meio das narrativas é possível olhar para aquilo que foi mobilizado em si quando se conta.

Ao finalizarmos as rodas de conversas, eu sempre questionava sobre como as experiências narradas estavam sendo vistas pelo grupo. Por vezes, desenvolvi uma conversa pedagógica sobre as questões discutidas pelo grupo, em muitos momentos

a minha opinião era solicitada sobre situações que vivenciavam. Eu poderia estar no máximo uma hora e meia com cada grupo de docentes, devido ao horário designado para as aulas. Sempre estava a, discretamente, consultar o horário, algo que era preciso. Eu era a pessoa que interpelava, anotava, gravava e observava. Estar sozinha para realizar a pesquisa não foi uma tarefa fácil. Mas, mesmo não sendo fácil, foram muito produtivos os nossos encontros de rodas de conversas e/ou entrevistas-narrativas. A fala abaixo exemplifica a produtividade de nossos encontros, quando contavam sobre a trajetória no ensino da EJA com surdos:

Em abril de 2017 começa a minha história com a Educação de Jovens e Adultos – EJA –, especificamente com alunos surdos. Estava na verdade preparada para assumir a educação infantil, tanto pela minha formação como pedagoga e também pelo concurso que prestei para área de atividades. No entanto, a carência de profissionais intérpretes de Libras na rede educacional e também a minha urgência de querer começar trabalhar logo, me levaram a assumir uma vaga na EJA, com alunos surdos. Então fui convocada para atuar na EJA, contudo passei por uma entrevista obrigatória em uma instituição que atende alunos surdos e que atesta a aptidão dos docentes para atuarem com estes alunos nas instituições de ensino. Foi assim que minha história na EJA com surdos começou (Escrita, PI 7).

Sobre a prática docente com os alunos jovens, adultos e idosos surdos, a professora PSR 2 comentou:

Sinto muito prazer no meu trabalho e meu esposo estava totalmente correto no quesito tranquilidade em sala de aula, mas não quer dizer que é fácil... muito pelo contrário, os alunos sugam toda a minha energia durante a aula no intuito de recuperar o tempo perdido, necessitam de atividades individualizadas e recursos didáticos diferenciados. Mas, ao final do turno, tenho a plena certeza que eu fui 'escolhida' para essa função (Escrita PSR 2).

Penso que os disparadores para as escritas serviram para que pensassem em suas experiências docentes (re)inventando a si mesmas. Elas constituíram as suas histórias de formação em formação e na prática diária em diferentes turmas de jovens, adultos e idosos surdos. Conforme as palavras de uma das professoras intérpretes (PI 6): “A EJA com surdos aconteceu!”. Esta professora intérprete atua como professora de sala de recursos em uma escola com crianças surdas, em outra cidade satélite do DF, e, à noite, atua como professora intérprete com surdos na EJA. A maioria das professoras intérpretes, e as duas professoras das salas de recursos, narraram as suas experiências docentes com os surdos de forma sucinta, enquanto PI 6 narrou suas experiências com surdos de maneira detalhada, conforme segue um trecho de sua fala:

De 1999 a 2005 eu trabalhei numa instituição oralista chamada CEAL (Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni). Então eu não usava Libras. Mesmo porque eu trabalhava num setor que era terapia de fala, junto com as fonos que vieram do centrinho de Bauru. Aí o que me incomodava era que eu percebia que alguns alunos que eu trabalhava a fala, a oralização, eles não tinham intenção de fala e isso me incomodava, porque eu trabalhava num setor que aquele aluno tinha que falar. Aprendi muito. Mas eu fiquei 7 anos ali. Eu estava me incomodando. Quando chegava o intervalo todos eles usavam Libras. O próprio diretor da instituição fazia o Pai Nosso com eles em Libras. E eles queriam conversar em Libras comigo e eu não usava. Então em 2005 eu pedi a devolução do CEAL pra ir para o CAS e aí assim, sofrendo, porque eu gostava muito do que eu fazia com os meus alunos [no CEAL]. Eu trabalhei em várias áreas ali [CAS], na precoce, reforço, terapia de fala. Mas eu queria saber o que era esse bilinguismo. Esse famoso bilinguismo que todo mundo fazia curso fui no CAS. Quando cheguei no CAS, eu só sabia trabalhar a fala, eu não sabia fazer outra coisa. Eu não sabia Libras. E aí eu comecei a fazer o meu primeiro curso de Libras em 2006. Foi na EAPE. Aí eu comecei o comunicando com surdo 1, comunicando com surdo 2 e o último que eu fiz foi o intérprete educacional, fiz o intermediário. Fiz curso na área de intérprete mesmo. Certo? De 1999 a 2005 eu atendia só surdo, na realidade não tinha só surdo, mas só diagnóstico de surdez, por isso que eu fiz a Psicopedagogia porque eu percebia que tinha [surdos com outros] comprometimentos, dificuldades no processo de aprendizagem. Então a partir de 2006 no CAS, [recebia alunos surdos com] muita paralisia cerebral, menino que era atendido no Sara. Aí começou a cair a ficha em relação à diferença de aprendizagem quando ele é só surdo em relação à comunicação quando tem outros comprometimentos. Agora, no ano de 2017, fiz um contrato temporário e tinha as opções na regional: EJA e o CIL (Centro Interescolar de Línguas de Brasília). Eu nunca tinha trabalhado no EJA e tinha vontade de voltar para o adulto, porque desde 2010 até agora só com crianças. E como é a EJA? É diferente (Narrativa PI 6).

Mesmo reforçando que deveriam narrar a experiência, com os detalhes, contextualizando os fatos, três docentes contaram de maneira sucinta e breve. O importante é que recebi o retorno das quatro docentes da primeira instituição. Inclusive uma das professoras intérpretes enviou áudios e uma breve escrita pelo celular. Na segunda instituição, todas retornaram com as escritas, e também se expressaram de maneira sucinta.

Fato 3:

Conversamos sobre a formação acadêmica de cada uma. Elas não sabiam a formação umas das outras. Todas concordaram que era interessante o momento da minha pesquisa, pois oportunizava que pudessem se conhecer. Estavam no mesmo espaço de trabalho, porém nunca haviam tido a oportunidade de saber da formação de cada uma. Além da formação, conversamos sobre o tempo total de docência e o tempo específico da docência com jovens, adultos e idosos surdos. Dentre as nove docentes, duas contavam com mais de dez anos de ensino de jovens, adultos e idosos surdos, e, as demais, com até três anos de docência. Abaixo, apresento o trecho da fala da professora intérprete (PI 4) sobre o trabalho com surdos na secretaria de educação do Distrito Federal:

É porque, na verdade, na secretaria de educação, antes, não era necessário absolutamente nada, foi o que te contei [na escrita enviada por e-mail], não tinha nem curso. Aí depois, sim, a gente vai fazendo cursos e cursos de Libras e também pedagógica. Estou fazendo curso hoje que é de AEE, de práticas em AEE. Então lá eu pensei que seria só para DI (Deficiente Intelectual), mas não, a gente envolve todas as deficiências. Na EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – Governo de Brasília). Há uns três anos eu fiz um de AEE específico para surdos que foi muito bom mesmo. Normalmente é assim, de libras e também na parte pedagógica e do funcionamento do AEE (Narrativa PI 4).

E, na sequência, as professoras comentaram sobre o trabalho realizado nas instituições da EJA com surdos:

Como a gente trabalha como intérprete, como professor de apoio, tem que ter esse entrosamento com o professor né? [professores regentes das turmas da EJA regular]. Eu já tive tanta experiência, tanto de um lado como de outro. Experiência de trabalhar com o professor e dar certo, e experiência também de trabalhar com o professor que não dava certo. Aí acaba que isso aí querendo ou não de certa forma refletia no aluno também. Então é importante que tenha esse entrosamento, que tenha essa... não seria uma complexidade, mas essa cooperação né, um trabalho feito em conjunto (Narrativa PSR 1).

Conversamos sobre os segmentos de ensino que atuam e o quantitativo de alunos jovens, adultos e idosos surdos nas salas de aulas da EJA, dados relativos ao ano de 2017. E, no segundo momento, perguntei: como foi a primeira experiência de escrita? Durante a noite também falaram sobre a sua profissionalização para atuar com jovens, adultos e idosos surdos. A conversa foi mediada com perguntas sobre a prática pedagógica desenvolvida nas salas comuns da EJA com surdos e nas salas de recursos.

Fato 4:

Iniciamos com a leitura de um trecho do texto de Larrosa: *Notas sobre a Experiência*. Informei que enviaria por e-mail o texto completo, caso desejassem ler. Mesmo sabendo das dificuldades para escreverem diante de mim e das demais colegas, fiz mais uma tentativa: solicitei que escrevessem durante o nosso encontro e, depois, socializassem com as colegas. Percebi que, para essas docentes, a escrita é um desafio. Mas, quando transformei esse exercício, ao dizer que poderiam também falar de si para além da escrita proposta anteriormente, ficaram aliviadas e se alegraram com a dinâmica de conversarem umas com as outras, partilhando as suas experiências docentes na relação com os alunos jovens, adultos e idosos surdos. Segue a fala de uma das professoras intérpretes sobre esse excerto:

Na verdade é a primeira vez que tive esse contato com surdos na EJA. Fiz o concurso e passei em 2º lugar em Libras para interpretar aulas para crianças do ensino fundamental. Mas como só havia vagas para EJA. Aceitei a vaga pensando somente na minha facilidade que teria com os meninos surdos, pois tenho Libras como minha primeira língua. Tenho dois irmãos surdos, sou a do meio, então convivi toda a minha vida usando as mãos para falar, e pensando também no meu aprimoramento, pois entendo que aprendemos com eles, já meus irmãos cresceram e não tenho tanto contato com eles pois cada um seguiu sua trajetória, graças a Deus bem, são formados e construíram suas famílias, até gostaria [de] morar próximo a eles pois gostaria que meus filhos tivessem essas mesmas vivências que tive com meus irmãos, as bacanas claro! Pois nem tudo foi mar de rosas, dificuldades nas escolas, na rua quando íamos brincar com outras crianças, às vezes ao dizer o que doía, o que queria para aquele momento, enfim eu sempre queria poder estar ao lado deles e hoje acho que sou eu que preciso deles (Escrita, PI 5).

O narrar-se durante as rodas de conversas também se caracterizou como um desafio, pois, no segundo encontro, uma das professoras disse: “eu não tenho experiência, portanto, não tenho o que escrever” (PI 5). E outra complementou: “não soube o que escrever. O que escrevi foi por causa da Liège, para tentar ajudar na pesquisa dela, mas não sabia o que escrever” (PI 7). Enquanto outra professora intérprete (PI 5) narrou ser importante parar e pensar sobre suas experiências com os surdos, conforme segue abaixo:

Não foi planejado ser intérprete de um adulto, eu tinha medo da responsabilidade mesmo já tendo ouvido tantos relatos. Surgiu a vaga de contrato depois de um tempo de espera; mas de fato preciso muito encarar as experiências que, indiscutivelmente, nos dão mais autoridade e força política na luta pela língua. Formalmente, tenho apenas um surdo como observação e preciso falar não de um dia ou situação e sim do contato cotidiano. Nos encontramos quatro vezes por semana, mas tenho a sensação de que trabalho sozinha. Penso que a luta pela autonomia do surdo precisa de estratégias, não dá para esperar do governo; estratégias, inclusive, para cada vez mais devolver ao surdo a responsabilidade que é dele (sua própria vida), já que nós intérpretes aprendemos rapidamente a sair em defesa deles. Quando precisamos trabalhar isso se torna cômodo para ambos! E não foi para isso que eu estudei (e gostaria de continuar estudando), não é para isso que as pesquisas são feitas e que tantos ouvintes doam toda a sua vida acadêmica por amor à língua! (Escrita PI 5).

No próximo capítulo, descrevo as políticas da EJA e também aquelas que trazem a inclusão e o ensino de surdos para o debate educacional.

2 AÇÕES DE GOVERNAMENTO NA EJA COM SURDOS

Neste capítulo, inicialmente apresento um panorama geral da Educação de jovens, adultos e idosos. Na sequência, destaco a formação dos professores para a Educação de jovens, adultos e idosos e a relação com os surdos no contexto das políticas, leis e diretrizes. Mostro como as estratégias e ações de governo se apresentam nos discursos sobre a formação dos professores para a modalidade EJA nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB) (BRASIL, 2000); Documento Base Nacional (BRASIL, 2008a); Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a); Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014/2017); Princípios da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2016a); Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2016b); e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Os materiais apresentados são documentos oficiais e de domínio público.

Sobre a proposta, as finalidades e a função da EJA, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, os alunos jovens, adultos e idosos devem frequentar instituições escolares específicas para si. As Instituições devem ter como característica:

[...] uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 452).

Complementando a citação acima, encontro nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014/2017) várias referências que especificam como deve ser ofertado o ensino dos jovens, adultos e idosos nas instituições escolares da EJA no Distrito Federal. Dentre essas especificações, destaco a citação que segue:

A natureza da Educação de Jovens e Adultos vai além da aquisição de conhecimentos, quando sua essência está comprometida com a diversidade dos estudantes, seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, seus tempos diferenciados e o trabalho como

prioridade para a organização dos demais tempos da vida. Portanto, é necessário flexibilizar os processos escolares compreendendo as condições de aprendizagem, participação, frequência e avaliação para que cada jovem, adulto e idoso da classe trabalhadora tenha garantido o seu direito à educação pública e de qualidade social (DISTRITO FEDERAL, 2014/2017, p. 34).

De forma geral, os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2014/2017), que foram citados acima, e os outros três que foram apontados anteriormente, Documento Base Nacional (2008a); Princípios da Educação de Jovens e Adultos (2016a) e Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2016b), se referem aos sujeitos idosos como aqueles que pertencem à modalidade EJA, e, aos surdos, *“com necessidades diferenciadas de comunicação”* ou *“pessoas com necessidades especiais”*, *“com deficiência”*, que devem ser incluídos em classes comuns e frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) *“de acordo com o projeto político-pedagógico da escola”*. Esses cinco documentos não especificam como o AEE deve se efetivar no atendimento aos jovens, adultos e idosos surdos, somente que, para os *“[...] estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais”*. E ainda que, por se tratar de um público jovem, adulto e idoso, com possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o AEE deve ser ofertado no mesmo turno das aulas regulares da EJA, conforme segue:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre em turno contrário para os estudantes com necessidades educacionais especiais; entretanto, para os estudantes com deficiência e/ou transtorno matriculados na Educação de Jovens e Adultos, principalmente os que estudam no período noturno, é importante a oferta desse atendimento no mesmo turno, em virtude da necessidade de inserção desses estudantes no mundo do trabalho (BRASIL, 2014, p. 49).

Entendo que há uma permanente articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Quando isso ocorre, é possível dizer que o exercício do poder cria objetos de saber (FOUCAULT, 2005a). Os objetos de saber a que me refiro na Tese são os discursos que estão presentes nos documentos e nas narrativas das professoras intérpretes (PI) e das professoras das salas de recursos (PSR), que, ao

serem entrelaçados e analisados, constituem um modo específico de ser professora de jovens, adultos e idosos surdos.

Sobre o saber e o poder, não há como escapar dos seus efeitos. Eles circulam na sociedade, por meio dos quais o Estado adquire forças, nas suas relações de poder. O Estado funciona a partir das engrenagens: poder, relações de poder e dominação. Ele não existe sem essa aparelhagem. Quando falamos em poder, “imediatamente, o que vem à mente das pessoas é o exército, a polícia, a justiça”, e não paramos para pensar nas relações de poder e nas possíveis microlutas que ocorrem por meio dessas relações, pois, “[...] as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família” (FOUCAULT, 2015, p. 226). Considerando o caso em estudo, acrescento que, tais relações de poder, acontecem também entre professor e aluno jovem, adulto e idoso surdo. Dentro dessa racionalidade, estão as professoras e sua constituição a partir da modalidade EJA com surdos.

A EJA aparece nas políticas como um objeto de estudo com suas variantes e desdobramentos necessários para a circulação e participação dos sujeitos na vida em sociedade. Cabe destacar que não pretendo dizer se o que consta nas políticas da EJA está correto ou não, mas olhar para as estratégias e ações de governo utilizadas para a docência com jovens, adultos e idosos surdos. Parto daquilo que Foucault escreve sobre governo quando questiona as possíveis ações sobre os outros: “Como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?” (FOUCAULT, 2008, p. 118).

O governo apontado por Foucault se diferencia daquilo “[...] que entre nós se costuma chamar de *governo* — o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo)” (VEIGA-NETO, 2002, p. 4). A sugestão do professor Veiga-Neto, segundo o pensamento de Foucault, é que governo seja “[...] substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”. Ele justifica a sugestão de mudança do vocábulo governo quando “[...] ele percebeu que essas ‘coisas do governo’ funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito” (VEIGA-NETO, 2002, p. 4).

Por que olhar para esse conjunto de documentação? Porque através desse material analítico é possível entender a relação do governo de uns sobre outros e

sobre si mesmos, capaz de formar sujeitos professores para EJA. É por meio do contexto das leis, diretrizes e políticas que a normatividade impera. Entende-se que sempre há uma relação intrínseca entre lei e norma, pois, “[...] todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas [...] a lei tem portanto por papel e função – é a própria operação da lei – codificar uma norma, efetuar em relação à norma uma codificação [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 74). Portanto, a operação da lei, a codificação da norma que consta no conjunto de documentos, constitui-se em mecanismos para colocar em funcionamento a razão de Estado, dentro de uma lógica governamental.

Ainda neste capítulo, espero responder ao primeiro objetivo traçado para esta Tese: descrever as políticas educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos surdos. Por meio do levantamento das políticas educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos surdos, apresento documentos que orientam a educação em âmbito nacional e distrital, os quais se referem à EJA e à profissionalização dos docentes. Com isso, trago as condições de uma época em que a educação de jovens, adultos e idosos surdos está inserida. São contingências de um tempo em que os debates sobre a inclusão, não importando a segmentação educacional, se fazem presentes. Tais condições e situações também incidem sobre os sujeitos docentes, produzindo-os.

A política da EJA mobiliza atravessamentos na prática docente, bem como faz com que os surdos se mobilizem e retornem para a escola, por meio de campanhas e lutas políticas, que fazem parte do processo histórico da educação de jovens, adultos e idosos surdos.

Primeiramente, destaco a importância do estudo dos documentos relacionados a esses alunos de uma maneira macro, por meio de políticas e diretrizes nacionais. Em um segundo momento, destaco o estudo de documentos de maneira micro, por meio da política educacional do Distrito Federal e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas. No quadro abaixo, apresento os documentos de âmbito nacional:

DOCUMENTO	O QUE DIZ SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS e IDOSOS
LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996)	Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/15 (LBI) (BRASIL, 2015)	[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB nº 11/2000) (BRASIL, 2000)	[...] uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013)	[...] buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem [...]

Quadro 6 – Documentos de Âmbito Nacional.

Fonte: Elaboração da autora (2019) com base na legislação citada.

DOCUMENTO	O QUE DIZ SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS e IDOSOS
Diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos 2014/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2014)	Assegurar o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão do processo educativo escolar em um formato adequado ao perfil das pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, como sujeitos de saberes.
Projeto Político Pedagógico – PPP (2016) Escola A	A escola apresenta em relação às modalidades de ensino: Ensino Médio (Diurno), Educação de Jovens e Adultos (Noturno), e EJA DIURNO para atendimento a alunos especiais, EJA INTERVENTIVO. [...] seguindo Programas da SEEDF como ações da Escola Inclusiva.
Projeto Político Pedagógico – PPP (2016) Escola B	Conta com 13 (treze) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno, referentes ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais). Além disso, a escola atende também alunos com necessidades especiais (deficiência física, intelectual e auditiva, visual, condutas típicas e síndromes) e turmas de altas habilidades.

Quadro 7 – Documentos em âmbito distrital e institucional.

Fonte: Elaboração da autora (2019) com base na legislação citada.

Apresento, a seguir, um panorama geral sobre a modalidade EJA com o intuito de situá-la historicamente, desde o momento em que foi inserida na Lei de Diretrizes e Base Nacional (1996) e passou a pertencer à Educação Básica.

2.1 AS POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA COM SURDOS

As proposições da EJA, que constam nos diferentes documentos dos quadros anteriores, possibilitam olhar para a historicidade dessa modalidade de ensino. No seu início, quando ainda não era uma modalidade da Educação Básica, era conhecida como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O ensino de jovens, adultos e idosos surge como uma fundação independente do Ministério da Educação, criada em 1967, “[...] com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2000, p. 20). Para o Governo (aqui Governo com letra maiúscula para diferenciar do governo compreendido na perspectiva de Foucault), a alfabetização dos trabalhadores jovens, adultos e idosos era uma dívida social do Estado para com estes, que auxiliaram na construção do nosso país. São os trabalhadores jovens, adultos e idosos “[...] que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000, p. 5). De acordo com o documento, eram “trabalhadores braçais”. Por todas essas razões, esses sujeitos eram vistos como aqueles que viviam à margem da sociedade.

A EJA tem, como principal objetivo, “[...] desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades” (BRASIL, 2000, p. 51) desses sujeitos jovens, adultos e idosos. Nas páginas iniciais desse mesmo parecer, consta que,

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. **Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena** (grifos meus).

A partir do que Foucault (2010)¹⁶ escreve sobre matriz de conhecimentos em relação à loucura, considero a EJA como uma possível matriz de conhecimentos. Pois, os conhecimentos necessários para a formação do jovem, adulto e idoso são colocados através de normas que regem a modalidade. A norma também pode ser vista como aquela que dita o que é normal dentro de uma sociedade. Por exemplo, o normal, na perspectiva do Estado, é que todos os brasileiros saibam ler e escrever, finalizem o ensino fundamental e médio, e, se possível, adquiram algum tipo de habilidade/competência técnica que os coloquem de forma equânime para competirem com os demais no mercado de trabalho. Essas habilidades/competências devem ser adquiridas por todos os sujeitos, não importando a idade ou meio social ou etnia ou a língua em uso. Porém, quando isso não acontece, dizemos que esses sujeitos estão distantes da curva de normalidade da realidade social que se almeja para todos os cidadãos brasileiros. Mesmo sendo uma modalidade que consta como parte integrante da história da educação no Brasil, ainda assim busca-se a sua afirmação, algo que, aos poucos, se torna parte da nossa cultura escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE/CEB nº 11/2000) defendem que, todas as pessoas, jovens e adultas, têm o direito, podem e devem aprender na escola com professores capacitados para sua modalidade. Tais diretrizes, em conjunto com as demais políticas para a EJA, especificam a funcionalidade dessa modalidade, com metas, posicionamentos e ações estabelecidas, sendo tudo isso direcionado para a população jovem e adulta, que não tem formação, ou que busca uma formação básica. Nesse contexto, são traçadas e articuladas ideias e práticas, sobre/para os sujeitos jovens, adultos e idosos, que devem ser implementadas pelos governantes das diversas regiões brasileiras.

Quando os saberes sobre a EJA são instituídos, as estratégias de governo são acionadas. Consta nas diretrizes e na LBI, por exemplo, que todos os segmentos da sociedade foram convidados a participar da construção desses

16 Foucault escreve sobre o estudo da loucura: “[...] a loucura como matriz de conhecimentos, de conhecimentos que podem ser de tipo propriamente médico, de tipo também especificamente psiquiátrico ou de tipo psicológico, sociológico, etc. Segundo, a loucura, na medida mesma em que é forma de saber, também era um conjunto de normas, normas que permitiam decupar a loucura como fenômeno de desvio no interior de uma sociedade e, ao mesmo tempo, igualmente normas de comportamento dos indivíduos em relação a esse fenômeno da loucura e em relação ao louco, comportamento tanto dos indivíduos normais como dos médicos, grupos psiquiátricos, etc. Enfim, terceiro: estudar a loucura na medida em que essa experiência da loucura define a constituição de certo modo de ser do sujeito normal, perante e em relação ao sujeito louco” (FOUCAULT, 2010, p. 05).

documentos: governantes, docentes e comunidade em geral. A participação de todos é uma estratégia da governamentalidade biopolítica e democrática. Leia-se: “[...] houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural” (BRASIL, 2000, p. 2).

Retomando a questão da EJA, em constituir-se como uma matriz de conhecimentos, pode-se dizer que esses conhecimentos são: sociais, culturais, históricos, econômicos, linguísticos etc. É uma modalidade que se constitui na/como experiência. Encontramos fundamento nos escritos de Foucault (2010, p. 5), quando este escreve sobre a experiência da loucura, os três aspectos ou suas três dimensões: “forma de saber, matriz de comportamentos, constituição de modos de ser do sujeito”. Sendo a EJA uma modalidade que se constitui por formação de saberes, destaco dos documentos algumas palavras de ordem que se relacionam com a formação de saberes: *participar, (re/des)conhecer, saber, agir, aprender, produzir, certificar, validar, entender* etc... Tais formações de saberes foram discutidas com a comunidade escolar e institucionalizadas pelos poderes públicos. Essas são condutas desejáveis, e que foram construídas pela formação de saberes, que buscam subjetivar os sujeitos, convencê-los a agir de determinado modo e não de outros.

As estratégias e ações de governo aparecem descritas normativamente nos documentos apresentados. Por exemplo, as diretrizes do CNE/CEB 11/2000, que apresentam normas de ensino para os jovens, adultos e idosos, coloca como os professores devem agir na relação com o outro, que é adulto e muitas vezes mais velho ou da mesma idade. Essas formas de agir do professor acabam se constituindo como normas de comportamentos.

O poder público espera que a criança ingresse na escola, nos anos iniciais, com cinco anos de idade, e se forme, no ensino fundamental, até os 14 anos; e, que o jovem, ingresse no ensino médio com 15 anos e se forme com 17 anos. A modalidade EJA é pensada para os sujeitos adultos que não seguiram o fluxo previsto na educação básica dos anos de ensino quando crianças (ensino fundamental) ou jovens (ensino médio). Há uma busca constante para que todos frequentem as instituições escolares ainda na primeira infância e que não se desviem dos estudos, ainda no tempo certo. Essa necessidade, e empenho por parte do Governo, é descrita em dados estatísticos. Conforme dados do INEP (2017), foram matriculados no Ensino Fundamental da EJA 1.8882.601 e, no Ensino Médio da EJA, 1.046.357 alunos

jovens, adultos e idosos sem deficiência. Os jovens, adultos e idosos com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental da EJA, foram 58.450 e, no Ensino Médio, 9.089. A cada ano, o Governo busca aumentar os dados de matrículas e permanência na EJA por meio da criação de novas metas, que possam erradicar o analfabetismo e formar os sujeitos na Educação Básica.

Quanto à formação de professores para Educação de jovens, adultos e idosos na relação com os surdos, o contexto dos discursos nos diferentes documentos fala sobre a formação de professores para essa modalidade; tais discursos, de certa maneira, representam uma verdade com seus efeitos. Para Foucault (2015, p. 227), a verdade é o “[...] conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. São discursos que trazem a verdade sobre a arte de ensinar, tomando como ferramenta pedagógica a ordem dos saberes, e conduzem as “condutas alheias” e “objetificam aqueles que são conduzidos” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8).

Encontramos questões importantes na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que auxiliam no debate sobre a formação de professores para a Educação de jovens, adultos e idosos surdos. Sobre a formação de professores, a Lei estatui, em seu Art. 3º, que: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério [...]” e, que “§ 1º Todos os cursos de licenciatura, [...] são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério”.

Em nenhum dos documentos selecionados e apresentados aparece especificamente a formação do professor para atuar com os jovens, adultos e idosos surdos. Compreendo assim que, a partir desses materiais, os jovens, adultos e idosos surdos estão no contexto dos “educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), das “pessoas com necessidades especiais”, do “Ensino Especial” (BRASIL, 2000), “pessoas surdas” – aqui incluo a Lei de Libras (BRASIL, 2002), do “Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2008b) e das “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015). Todos esses materiais apresentam poucos ditos sobre os sujeitos jovens, adultos e idosos surdos, bem como sobre a formação dos professores para essa modalidade. Mesmo havendo poucas menções sobre os sujeitos professores da EJA na relação com os surdos, são esses ditos que conduzem

as ações de uns sobre os outros e sobre si mesmos. Configuram assim uma arte de governar que forma os perfis dos sujeitos da modalidade EJA com surdos.

Os documentos foram produzidos e pensados para as pessoas adultas analfabetas ou em processo de formação, e dirigidos àqueles que atuam com essa população: dirigentes das instituições de ensino e os professores, como principais profissionais da educação, estão à frente desse grupo de sujeitos. São, portanto, materiais produzidos pelos governantes e que, de certa forma, têm a participação da comunidade, conforme dito anteriormente. Há, por um lado, uma liberdade de participação que possibilita o envolvimento de todos na construção dessas diretrizes, leis e políticas, e, por outro lado, assegura uma “tranquilidade pública” (FOUCAULT, 2010, p. 37). Essa tranquilidade pública fica ao encargo do Estado, que comanda um “exército forte e bem disciplinado”, na figura dos poderes legislativo, executivo e judiciário. A liberdade dos sujeitos e a condução das discussões públicas, acompanhada pelo exército forte, garantem a tranquilidade pública. A isso podemos dizer, com as palavras de Foucault, que o ajuste da maneira de governar e um governo de si se dará “na forma do universal (como discussão pública, raciocínio público e uso público do entendimento)”, acarretando assim uma obediência em que todos serão constrangidos àqueles “[...] que fazem parte de uma sociedade dada, de um Estado dado, de uma administração dada” (FOUCAULT, 2010, p. 37).

Foi preciso ajustar as diretrizes às leis, principalmente à LDB (1996) e à Constituição Federal (1988), para atender esse grupo de sujeitos jovens, adultos e idosos surdos em processo de formação ou sem formação formal. Problemas relacionados à falta de instrução desses sujeitos foram identificados: empregos de baixa renda e dificuldades em sustentar a própria família. Nesse viés, é possível dizer que, esse grupo de sujeitos, pode se tornar perigoso para a sociedade, visto que, quanto mais instruídos, menos perigosos se tornam. No momento em que ocorre a instrução, os pensamentos e relações dos jovens, adultos e idosos surdos com os outros poderão ser coordenados e dirigidos, ou seja, governados. Uma instrução que é regulada pelo Governo e colocada como uma verdade a ser seguida e trabalhada nas escolas. “Quanto mais liberdade para o pensamento vocês deixarem, mais vocês terão certeza de que o espírito do povo será formado para a obediência” (FOUCAULT, 2010, p. 37).

Além disso, outros movimentos ocorrem no ensino de jovens, adultos e idosos e que, no fim, tornam-se o mote para afastarem os sujeitos adultos das escolas. Tais

movimentos podem ser denominados como as ditas dificuldades de aprendizado em que estão inseridos os sujeitos adultos com deficiência. Dentro desse grupo de sujeitos com deficiência, temos jovens, adultos e idosos surdos, pois é nesse grupo de sujeitos com deficiência que os surdos são colocados lado a lado nos documentos.

Nesse contexto educacional encontram-se os professores, que precisam lidar e aprender a estar diante do outro, que é diferente dele mesmo, com outra língua, no caso dos surdos, e com outros modos de ser sujeito. Com isso, destaco excertos dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2000) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

[...] Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] VII – oferta de **educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades**, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...] III – **professores com especialização** adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular **capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**; [...]

[...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...] §3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: III – **realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996, grifos meus).

Na sequência, a LDB/1996 em seu artigo 25, sobre o ensino de jovens e adultos, é explicitada no parecer do CNE/CEB 11/2000, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conforme segue:

A rigor, **as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria** que considere as **necessidades de seus alunos** e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA **devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver**. Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, **identificar insuficiências, carências, aproveitar**

outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB (BRASIL, 2000, p. 35-36, grifos meus).

Nesse excerto, percebe-se uma sistematização de questões políticas e de ordem sobre o ensino e formação de professores para a educação de jovens e adultos. Sendo assim, é possível problematizar as “práticas de governo” desses discursos nas instituições de ensino e pensar também sobre o público-alvo desta temática de Tese: professores da EJA com surdos.

De acordo com Veiga-Neto (2000, p. 4), práticas de governo “são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”. Pode-se dizer que, através das práticas de governo, as estratégias e ações sobre os sujeitos entram em funcionamento. O primeiro excerto mostra esse funcionamento quando apresenta os saberes necessários para a prática de ensino com jovens, adultos e idosos surdos e ressalta que a educação regular para jovens, adultos e idosos deve se adequar às *necessidades e disponibilidades* desses alunos, com professores *especialistas e capacitados* para a integração desses educandos nas classes comuns e *participação em programas* de capacitação organizados pelo Governo. O segundo excerto, por sua vez, evidencia os comportamentos que devem ser praticados pelos sujeitos dessa modalidade quando aponta que os espaços escolares devem: *construir identidades expressando a própria cultura, olhar para as necessidades dos alunos promovendo autonomia, que possam aprender a aprender, conhecer, agir, conviver, reparar as insuficiências e carências, superar problemas pedagógicos, e olhar para as situações reais, de vida desses sujeitos*.

Os documentos empreendem um discurso que é político, que se mostra como verdade, que devem ser respeitados e implementados pelos sujeitos dessa modalidade, e que não podem ser desprezados e nem ignorados. O desrespeito ou o desprezo a esses preceitos podem causar danos para essa modalidade e, até mesmo, punições para aqueles que não se dedicarem à sua prática.

É possível identificar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (CNE/CEB nº 11/2000), intervenções do Estado (visto aqui também como Governo). A intervenção acontece a partir do momento que se produz e se aprova essa normatividade; e, quando observados determinados procedimentos sobre como deve constituir-se a formação docente com jovens, adultos e idosos, a partir de uma

regulação dos saberes. As diretrizes apresentam várias regulações, dentre estas destaco o encaminhamento sobre o preparo do professor: “[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

Sobre a prática, “[...] esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo” (BRASIL, 2000, p. 56). Cabe ao professor dessa modalidade conseguir ou se permitir tentar ajustar os seus saberes aos dos alunos nas interações em sala de aula, ou seja, normalizar os saberes entre si, pois “A normalização dos saberes entre si vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas, em resumo, tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detém” (FOUCAULT, 2005a, p. 215). Ora, a isso tudo podemos nos referir como tentativas de homogeneização de perfis dos sujeitos que ensinam na EJA.

É um poder de Estado que tem como consequência uma ação sobre os modos de ser e agir do professor diante do aluno jovem e adulto. Essa ação se mostra de forma generalista quando ressalta que: “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000, p. 56).

Os procedimentos e as estratégias de ação para atuar como professor da EJA na relação com os surdos são tratados nos documentos de forma genérica, sem maiores aprofundamentos. Mesmo sendo esses saberes apresentados de forma simplificada, agem sobre os sujeitos da modalidade EJA, formando-os.

A seguir, apresento excertos extraídos dos diferentes documentos. Eles são citados cronologicamente. Na sequência, problematizo seus conteúdos:

[...] Art. 37. §1º **Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...]**

Art. 59. III – **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado**, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 27833, grifos meus).

A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, **dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade** (BRASIL, 2000, p. 6, grifos meus).

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de **formação docente para a EJA**, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000, p. 58, grifos meus).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, **define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade** e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b, p. 4, grifos meus).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, **bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores** (BRASIL, 2008b, p. 4, grifos meus).

Art. 28. X - **adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores** e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, grifos meus).

XI - **formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras**, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, grifos meus).

Encontramos, nesses documentos, uma breve caracterização dessa espécie de discurso sobre os saberes que englobam ou devam englobar a formação de professores para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos. É uma caracterização, de certa maneira, nebulosa, pois não especifica quais são os saberes que o professor de jovens, adultos e idosos surdos necessita adquirir no decorrer de sua formação. É

preciso um esforço na interpretação desses discursos para identificar quais são esses saberes. A responsabilidade fica ao encargo das Universidades, a partir da oferta de disciplina com a temática Educação de jovens, adultos e idosos, ou cursos de especializações. Mas, em nenhum momento é apontado nos documentos como deve ser a formação para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos. É ressaltada a *Língua de Sinais, o atendimento especializado* (BRASIL, 1996), *atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2008b) e a *presença do intérprete de Libras* (BRASIL, 2015).

Ressalto um não dito nos discursos dos documentos: formação do professor para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos. Mesmo sendo um não dito, é possível compreender a sua importância, para justamente ser pensada ou repensada a formação de professores para essa modalidade. É uma formação que está silenciada nos documentos. Não há voz para ela. E isso traz uma reflexão para aqueles que têm interesse por essa modalidade educacional. Nas diretrizes para a EJA (BRASIL, 2000) não são citados nem mesmo os adultos com deficiência. O capítulo sobre a formação de professores para EJA aponta apenas o olhar necessário para os negros, indígenas, quilombolas, trabalhadores braçais: “[...] disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade [...]” (BRASIL, 2000, p. 6). Trata-se de um documento concebido em uma época na qual a Língua de Sinais ainda não havia sido oficializada em nosso país.

Alguns dos discursos encontrados nos documentos, tais como: *práticas pedagógicas inclusivas, atenção à diversidade, oportunidades educacionais*, remetem a um campo subjetivo, *a igualdade*. Dentre esses documentos analisados, a igualdade aparece no ano de 2000 nas diretrizes para a EJA como um princípio:

[...] uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, **é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade** (BRASIL, 2000, p. 6 grifos meus).

O que se quer com esses discursos é formar um sujeito professor “*universal, totalizador ou neutro*” (FOUCAULT, 2005a, p. 60). Ele vai ocupar a posição de sujeito que luta pela igualdade, a partir do momento que tomar para si esses discursos e os

colocar em prática, quando se torna aquele que fala, aquele que diz a verdade e que está *“forçosamente de um lado ou do outro”* (FOUCAULT, 2005a, p. 60). Ele é colocado na posição de reclamar pelo direito da igualdade. E serão direitos singulares, de sujeitos singulares, com necessidades singulares. A formação do professor deve abarcar o conhecimento desses direitos para atender a todos em sala de aula de maneira equânime e, com isso, fazer com que todos circulem na sociedade também de maneira equânime. Desse modo, haverá uma vitória coletiva. É o que se pretende com as políticas. De acordo com os documentos analisados, pode-se dizer que essa vitória coletiva se enquadra nas pretensões da política de governo.

As estratégias e ações de governo, na formação de professores para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos, são colocadas em funcionamento nos discursos que abarcam a modalidade EJA e que constam em diretrizes, leis e políticas. Esses discursos estão na ordem dos saberes e buscam conduzir a condutas dos outros e de si mesmos. O governo dos sujeitos professores da educação de jovens, adultos e idosos surdos perpassa ações administrativas e que se materializam em diferentes documentos, cujo objetivo é nortear a formação e as práticas pedagógicas dos professores dessa modalidade. Dentre a heterogeneidade de materiais analisados, é possível encontrar regularidades de discursos que se sobressaem uns sobre os outros e, ao mesmo tempo, se dispersam. Os discursos são marcados fortemente pela categorização da EJA e o aprendizado do jovem e adulto, bem como pelos discursos sobre a Educação Especial, e deixam aquém a especificidade da formação de professores para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos.

É a partir de documentos histórico-políticos que se abre a oportunidade de fazer circular os saberes que se quer governar, pois são produzidos no decorrer dos anos, de acordo com interesses políticos e sociais, ou seja, são marcados na história. Atualmente, com as tecnologias digitais, é possível a ampla divulgação. São documentos divulgados nas diferentes mídias e redes sociais com fins de circulação mais rápida e fácil. Quanto mais ocorre essa circulação, mais os efeitos de poder das políticas se fortificam.

Há uma espécie de força política sobre os saberes que se quer governar e como formar os sujeitos professores. É nessa relação de força, de governo de si e dos outros, que busquei empreender as problematizações acerca de alguns discursos contidos nos documentos e que discorrem sobre a formação de professores para a EJA e, mais especificamente, na relação com jovens, adultos e idosos surdos.

3 A ECONOMIA POLÍTICA DO CORPO NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DA EJA COM SURDOS

Trataríamos aí do ‘corpo político’ como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (FOUCAULT, 1999, p. 31-32).

Neste capítulo, problematizo os movimentos dos corpos e interações das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, que acontecem em diferentes salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e salas de aulas comuns da EJA, salas de professores e gabinete da direção. Essas interações e movimentações dos corpos podem ser denominadas como uma economia política do corpo, pois, de certa maneira, são submetidas a determinadas ordens e regimentos estabelecidos pela direção e professores regentes das turmas regulares da EJA, “[...] é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 1999, p. 28).

A ocupação do espaço escolar da EJA com surdos, por parte das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, ocorre gradativamente “[...] uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 162). Sem discutir, silenciosamente, as professoras buscam se adaptar ao novo formato de ensino da EJA com surdos, os quais deixam de estudar em salas específicas para serem incluídos. Elas estavam habituadas a trabalhar todas juntas, ao mesmo tempo e na mesma escola da EJA, até o ano de 2016; porém, com a inclusão, estão todos separados de acordo com o segmento de ensino. O segmento 1 da EJA com surdos, que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, fica na Escola A¹⁷, e o segmento 2, que se refere ao Ensino Médio, fica na Escola B. Ou seja, as professoras e alunos surdos foram alocados nessas duas escolas conforme as etapas de ensino.

Nesses espaços de ensino derivam sanções e mecanismos, os quais “permitem reprimir, impedir, excluir, suprimir” ao mesmo tempo que possibilitam uma série de “[...] efeitos positivos e úteis que elas [essas] têm por encargo sustentar [...]”

17 Ver Quadro 3 no Capítulo 1.

(FOUCAULT, 1999, p. 162) na maquinaria escolar. Conforme mencionado, este é um capítulo que se propõe a apresentar as investidas do poder sobre o corpo político da EJA, constituído pelas professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, sujeitando-as a trabalhos que vão além da profissionalização como professoras. Pode-se dizer que, a economia política do corpo, se forma na analítica das relações. Esse corpo político está imerso em um campo político. E o campo político age conduzindo a conduta e incidindo sobre os corpos das professoras das salas de recursos, das professoras intérpretes e dos jovens, adultos e idosos surdos. A analítica ressalta a marca, direção e sujeição dos sujeitos da modalidade. A economia do corpo político entra em funcionamento quando as relações são produzidas de forma complexa e, ao mesmo tempo, recíproca. Os corpos se deslocam e se inscrevem em atitudes que são assumidas em detrimento dos espaços escolares ocupados e das relações ali estabelecidas. Dentre as atitudes, estão aquelas em que as professoras se deixam governar, governam os outros e governam a si mesmas. O espaço ocupado aqui neste capítulo é tematizado, com o objetivo de *Discutir a economia política do corpo nas experiências docentes da EJA com surdos*.

Além de tematizar o espaço da EJA com surdos, os movimentos dos corpos das professoras das salas de recursos e das professoras intérpretes, problematizo-as como corpo político. Partindo dessa ênfase, discuto as relações de poder-saber que produzem esse corpo político como engrenagem para a modalidade, e, por fim, demonstram como o corpo entra em funcionamento nas experiências docentes narradas. Ressalto que as professoras das salas de recursos para deficientes auditivos, também chamadas turmas DA¹⁸, e professoras intérpretes dessa modalidade, formam o corpo político que, tanto na coletividade e individualidade, compõem determinada força para produzir os sujeitos surdos incluídos na EJA regular. Pretendo evidenciar os efeitos das relações das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, que consistem em processos de disciplinamento, normalização e no governo de suas ações. O poder-saber investido sobre esses sujeitos, ao mesmo tempo, as une e segrega. Une quando são agrupadas por

18 Conforme os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, as salas de recursos para atendimentos aos surdos são denominadas como classes para “deficientes auditivos”. Sempre que eu me reportar na Tese às professoras das salas de recursos, estarei me referindo àquelas que atendem aos jovens, adultos e idosos surdos. O PPP de políticas do Governo do Distrito Federal (GDF) descreve os diferentes sujeitos atendidos nessas salas e as atribuições dos professores do AEE. No Capítulo 2, discuti as questões sobre as políticas da EJA.

similares competências, formações pedagógicas e linguísticas, e segrega quando são enquadradas por categorias de profissionais: professoras das salas de recursos, professoras regentes da EJA regular e professoras intérpretes.

Cheguei à terminologia *corpo político* a partir das análises das narrativas e experiências das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes. Na Tese, optei por colocar as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes como corpo político, que agem na individualidade e na coletividade. Busco, no decorrer deste capítulo, explicar as razões para essa dominação. O corpo político de que falo é constituído pelo grupo de professoras das salas de recursos e das professoras intérpretes que atuam na EJA com surdos. Claro, é preciso mencionar os professores regentes da EJA regular e os alunos jovens, adultos e idosos surdos, estes também fazem parte da maquinaria EJA com surdos. Os professores da EJA regular incluem, em suas salas de aulas, os surdos que são o objeto do ensino. A razão para o contrato das professoras intérpretes e para a constituição das salas de recursos (DA) com professores bilíngues na EJA são os alunos jovens, adultos e idosos surdos matriculados nessa modalidade.

As professoras e os alunos fazem parte do corpo político da modalidade EJA, e, para pensar sobre as interações desse corpo no espaço escolar, tomo como base o estudo de Foucault (1999). Nesse estudo, é possível perceber o quanto o corpo sempre esteve presente na história, por exemplo, sobre os “acontecimentos biológicos”, que inclusive incidiam sobre a formação das sociedades. Para além das doenças, o corpo também era visto como imerso em um campo político, se movimentando como força de produção útil para o funcionamento de uma lógica governamental. “Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 162), e a EJA com surdos, como matriz de conhecimentos, produz sujeitos economicamente. Os sujeitos da EJA de que falo são: as professoras das salas de recursos, professoras intérpretes. Esse corpo político da EJA, como utilidade, passa por processos de disciplinamento com fins de produção de sujeitos, se constituindo como força de trabalho para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos. As professoras estão aprisionadas a um sistema que assujeita de maneira calculada, pois são forças úteis, produtivas e submissas ao mesmo tempo, passíveis de serem normalizadas. É sobre a mecânica de funcionamento desse corpo político que passo

a discutir na sequência, fundamentada e correlacionada com exemplos apresentados por Foucault.

É possível caracterizar as interações das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes como um complexo campo de forças repleto de “ofensivas e contra-ofensivas, de efeitos e contra-efeitos” (FOUCAULT, 2005b, p. 85). A lógica das estratégias e dos mecanismos coloca em funcionamento esse campo de forças e penetra “nos corpos, nos gestos, nos comportamentos” (FOUCAULT, 1999, p. 30) dessas professoras. O controle do corpo político, que ocorre de maneira sutil, é distribuído entre os diferentes sujeitos da EJA com surdos: diretores, coordenadores, demais professores e, inclusive, em algumas ocasiões, pelos próprios alunos surdos. Assistimos, conforme Foucault (2005b, p. 85), “[...] à constituição de uma sociedade cada vez mais disciplinar”. É o que se viu no século XIX, com a disciplinarização e a normalização dos sujeitos sendo fortemente praticadas na sociedade. Havia a instauração de uma higiene pública, em que se incumbiu à medicina a busca da cura das enfermidades, para tanto, era imprescindível a catalogação dos sujeitos doentes e das suas higienias, ocorrendo, assim, “uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais” (FOUCAULT, 2005b, p. 86).

Na contemporaneidade, é possível citarmos a proliferação de trabalhadores na área da educação com especificidades em diferentes campos de atuação, principalmente na área da educação inclusiva. Olhando para a educação de jovens, adultos e idosos surdos, posso afirmar que, no âmbito da presente pesquisa, a proliferação de profissionais especializados da área pode ser representada pelas professoras da sala de recursos e professoras intérpretes. Algumas dessas professoras intérpretes acabam atuando também como trabalhadoras sociais, indo além de suas funções como professoras intérpretes. À exemplo, cito duas professoras intérpretes que se preocuparam com uma aluna adulta surda de 54 anos que estava faltando muito às aulas e foram visitá-la, a fim de saber a razão das faltas e incentivá-la a retornar à escola. Conforme o relato dessas professoras intérpretes, a aluna ficou surpresa e, ao mesmo tempo, feliz com a visita, retornando assim para a escola.

Vê-se, nesse cenário, um mosaico da EJA com surdos, composto pelas professoras das salas de recursos, professoras intérpretes, professores regentes das turmas da EJA regular e os alunos jovens e adultos surdos. Ou seja, são diferentes sujeitos da educação atuando na modalidade EJA com surdos, com múltiplas denominações e atribuições, vivenciando inúmeras experiências, porém, com uma

mesma caracterização, que consiste no ato de ensinar. Retomando a questão da catalogação dos sujeitos e das higienias da época (século XIX), podemos verificar que, na contemporaneidade, os sujeitos ainda são categorizados e catalogados. As professoras das salas de recursos e professoras intérpretes dizem que, alguns alunos jovens, adultos e idosos surdos, possivelmente têm um tipo de deficiência associada à surdez, mas não há laudo especificando, razão pela qual frequentam a EJA regular. Segundo elas, esses estudantes deveriam cursar a EJA com surdos deficientes em outras turmas.

“O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas” (FOUCAULT, 2005b, p. 86). O interessante, portanto, é analisar como parte desse mosaico se expõe e se sujeita à organização escolar da modalidade EJA, constituindo a engrenagem dessa maquinaria. A sujeição acontece, muitas vezes, no interior desse sistema, nas relações que se estabelecem com os demais professores da EJA regular e equipe diretiva. É uma sujeição da “ordem física” (FOUCAULT, 2005b, p. 110), mesmo não sendo realizada por meio da violência, ocorre por meio de palavras de ordem, que por vezes são sutis e severas e que, ao final, são acatadas, não raro com certa resistência. Por parte das professoras intérpretes, a resistência é verbalizada entre elas e com as professoras das salas de recursos, ou seja, a resistência se materializa nas palavras e na vontade de agir. Por parte das professoras das salas de recursos, a resistência é colocada em prática quando buscam uma mudança de atividade pedagógica: sair da área da educação de surdos ou até mesmo transferir-se de escola. Todavia, elas esbarram no sistema, o qual impede que alcancem êxito, desmotivando-as a buscarem mudanças, fazendo com que fiquem acomodadas em suas instituições de ensino.

Entre o grupo das professoras intérpretes e o grupo das professoras das salas de recursos também há sujeição, porém, somente do primeiro grupo em relação ao segundo, pois a sujeição:

[...] pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 1999, p. 29).

As narrativas das professoras das salas de recursos e das professoras intérpretes mostram que elas são conduzidas nesse contexto de ensino, ficando presas ao funcionamento do sistema dessa modalidade. Poderíamos chamar isso de “tecnologia política do corpo”, conforme Foucault (1999, p. 30) “[...] trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder”, sendo colocada em funcionamento pelos “próprios corpos com sua materialidade e suas forças”. Há um saber sobre esse corpo político e que se quer governar e direcionar os trabalhos com os jovens, adultos e idosos surdos, que podemos chamar de sistema macro e micro. Macro é o Governo Federal e Distrital, e micro são as políticas internas da instituição como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Há, de certa maneira, um controle sobre as forças das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, que as condicionam a não reagir contrariamente; falta-lhes a capacidade de governarem-se mais e vencer o governo dos outros. “É porque, à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes (roubos, interrupção do trabalho, agitações e ‘cabalas’)” (FOUCAULT, 1999, p. 169).

Vê-se na EJA com surdos uma microfísica do poder, com as suas estratégias e efeitos que controlam e dominam as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes a partir de manobras, táticas e técnicas. Essas disposições entram em funcionamento nas suas interações, que são repletas de poder-saber e circundam a modalidade e os diversos sujeitos. As relações nesse espaço escolar são constituídas de maneira tensionada, como se houvesse uma “batalha perpétua” (FOUCAULT, 1999, p. 169) pelo reconhecimento como profissionais capacitadas para o trabalho com os jovens, adultos e idosos surdos. Como corpo político, as professoras são alvos do poder que circula, sujeitando-as e dominando-as. Assim como são alvos do poder, também dominam e controlam, nesse caso, os alunos jovens, adultos e idosos surdos. Para as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, é dado, por assim dizer, o poder-saber, pois são vistas pelos demais profissionais da escola como aquelas que detêm o conhecimento para atuarem com os surdos. O poder-saber das professoras das salas de recursos vai além de suas salas de aulas e da relação com os alunos surdos. As opiniões dessas professoras sobre o trabalho com os surdos são consideradas, nem sempre seguidas (por gestores e professores da EJA regular), porém, sempre são ouvidas. Em contrapartida, as opiniões das professoras das salas de recursos são sempre aceitas

e seguidas pelas professoras intérpretes. As professoras intérpretes têm receio de exporem as suas ideias diante de outros profissionais da EJA, preferem calar diante dos outros, ou optam por solicitar auxílio às professoras das salas de recursos na resolução de determinadas situações, seja na relação com os professores da EJA regular, seja com os gestores. As situações que surgem na relação com os jovens, adultos e idosos surdos, são solucionadas pelas próprias professoras intérpretes, sem qualquer solicitação de auxílio por parte das professoras das salas de recursos. Sobre o poder, ao qual são investidas as professoras, encontro em Foucault a fundamentação, como segue:

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o 'privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que 'não têm'; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Esse pensamento de Foucault se aproxima do que ocorre nas relações das professoras intérpretes na EJA com surdos, pois, muitas vezes, são intensas e acabam incidindo sobre as suas vidas profissionais, quando são avaliadas ao final do ano letivo, por gestores, equipe regional e pelas próprias colegas professoras das salas de recursos. Elas costumam aguardar ansiosas pelo resultado dessa avaliação, pois, sendo positiva, pode acarretar a renovação do contrato de trabalho. O contrato das professoras intérpretes foi experimental, no período acompanhado, bem como a inclusão dos jovens, adultos e idosos surdos nas turmas da EJA regular. Se a avaliação dessa nova configuração de ensino fosse negativa, no ano seguinte retornariam à antiga forma de ensino: classes especiais de jovens, adultos e idosos surdos, todos os segmentos reunidos em uma mesma sala, com duas professoras¹⁹ ensinando tudo a todos, ou seja, ensino fundamental e ensino médio juntos, conforme dito anteriormente. Esse poder investido sobre as professoras intérpretes incidia sobre as vidas profissionais, e mesmo pessoais, das professoras intérpretes, na expectativa, nesse caso, de alcançar a renovação de seus contratos para o ano de 2018. Elas

¹⁹ Professoras que hoje atuam nas salas de recursos.

tendem a se deixar governar com receio de perder o contrato ou a sua renovação. É possível perceber que as relações de poder não se encontram somente nas mãos do Estado, transcendem a esfera do Governo e perpassam as relações interpessoais. O mecanismo dessa engrenagem é complexo, há “[...] inúmeros pontos de lutas, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças” (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Os focos de instabilidade, os riscos de conflitos, e que também compõem as relações de forças na EJA com surdos, são identificados nas falas das professoras intérpretes e professoras das salas de recursos quando trazem, para a roda de conversas, ínfimas situações com as quais lidam no trabalho como docentes da modalidade. Como o exemplo abaixo, em que a professora das salas de recursos pergunta para as professoras intérpretes se não sentem a necessidade de outros docentes de demais áreas de ensino para atuarem no AEE.

Vocês não sentem a falta dos outros professores? Eu estou aqui e sou das ciências e matemática, o que eu posso eu faço. Mas e das outras matérias? (Narrativa PSR 2).

De história eu sofro. Porque não é a sua área também. Você fica meio perdida. Como é que a gente vai passar a totalidade daquilo que ele passou? (Narrativa PI 4).

Em alguns momentos das falas das professoras, percebo que há uma indignação, conforme segue:

O noturno é sempre meio jogadinho. Eu acho que a escola não sabe lidar com essa situação. Não conhecem o papel, o trabalho que elas vão realizar. Não sabem. Não são escolas polos. São polos do noturno. No CEF 01 eles sabem o que cada um faz. Não sei se está escrito no PPP, nunca li. A direção, a coordenação ela sabe de cada um. Inclusive a coordenadora desse ano ela era professora da sala de recursos de surdos. Ela era professora de português como segunda língua. Ela tem experiência de sala de aula e hoje está na coordenação (Narrativa PSR 2).

É uma indignação que se assemelha a uma reivindicação e que também produz sofrimento, pois o desempenho profissional das professoras, na EJA com surdos, é mensurado, apreciado, comparado e hierarquizado entre elas e entre os demais professores da EJA regular.

É que à noite é tudo de supetão. É sempre de cima pra baixo. A gente não escolhe nunca nada (Narrativa PSR 2).

O gestor não vem à noite. Ele é a única pessoa que toma conta de tudo. Ele deveria estar, é o chefe. Eu achei bonito ele [diretor da instituição] falando que nós éramos professores e

depois na prática eu vi que ele era outra coisa. Ele nos trata com ar de superioridade (Narrativa PI 7).

Eu só dou boa noite se ele me cumprimentar, se não eu não falo (Narrativa PI 4).

Concomitante a esses sentimentos está a postura das condutas das professoras, naquilo que receberão permissão ou não para assumir: turmas da EJA com surdos ou outras turmas, mudança de escola ou de atividades executadas. É possível dizer que ocorre uma indignação “ao nível dos corpos contra o próprio corpo” (FOUCAULT, 1999, p. 34). É o corpo político com os seus movimentos e as suas ações controladas para além das salas de aulas com os jovens, adultos e idosos surdos. É exatamente nesses “exageros” que a economia do poder é investida. Foucault explicita essa frase quando fala sobre a “revolta” daqueles que estavam presos, que esta era uma revolta ao nível dos corpos, do poder sobre os corpos que era exercido ali na prisão (FOUCAULT, 1999).

Quanto às professoras da EJA com surdos, ressalto a materialidade das relações que se tornam o instrumento do poder, se constituindo em uma tecnologia do poder que age sobre os seus corpos. Para a época do século XIX, Foucault aponta os psicólogos, psiquiatras e educadores como “instrumento e vetor do poder”.

Fiquei sabendo que a Bilíngue²⁰ que trabalho à tarde vai passar para de manhã e eu não vou pegá-la. Eu argumentei que não gostei, porque os meninos da Bilíngue se deram bem em 2017 porque estavam junto com a EJA²¹ Interventiva. Então, por eu ser da EJA de manhã, [por exemplo] vai ter um passeio, então levamos a Bilíngue junto, vai ter teatro, então levamos a bilíngue junto, eu estou junto então vamos todos juntos não é? E aí a EJA ficou à tarde e a Bilíngue sozinha de manhã, acho que vai ser a única turma especial da manhã. Então acaba que eles vão ficar isolados né? Fiquei bem chateada com isso. Vai ser completar carga [horária de trabalho]. Se alguém pegou português, história e falta alguma coisa [completar o horário], então completa com a Bilíngue. Tem um cursinho de Libras? Já fez algum cursinho de Libras? Então pega a Bilíngue. Ah, o cursinho tem 10 anos. Não, não tem problema. Então não vai ser legal (Narrativa PSR 1).

20 As turmas bilíngues na EJA são constituídas por alunos surdos deficientes intelectuais. Essa foi uma experiência narrada por PSR 1 que aconteceu em outra instituição de ensino inclusiva. O ensino fundamental nessa instituição é comum com adolescentes surdos incluídos, e paralelamente há uma única turma da EJA (interventiva) de surdos com deficiência intelectual, e esta é denominada de “turma bilíngue”.

21 As turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial que objetiva atender, exclusivamente, aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46).

Os professores da EJA com surdos são vetores e instrumento do poder na relação com os jovens, adultos e idosos surdos e, de certo modo, também na relação entre eles, quando ora governam os outros e ora governam a si mesmos. É desse investimento político sobre o corpo que trata as experiências das professoras no interior dessa “arquitetura fechada” que é a EJA com surdos. As suas narrativas constituem uma história do presente das relações dessas professoras nesse contexto educacional, e da investida sobre os corpos de maneira econômica. As professoras se deslocam umas em relação às outras como corpo político que atua e interage, compondo um campo de forças que busca obter como resultado, como ponto final, o desenvolvimento dos jovens, adultos e idosos surdos. Por esses alunos fazerem parte da EJA regular, que tem como enfoque o ensino inclusivo, as atribuições das professoras consistem em: ensinar em salas de recursos conforme as necessidades dos alunos e traduzir as aulas regulares, além de aplicar e adequar (nas palavras das professoras) provas e demais atividades.

Logo, cada uma das professoras do corpo político torna-se útil para a formação e produção dos alunos jovens, adultos e idosos surdos no contexto da EJA regular. Esse corpo político como campo de força se move para aproximar o conhecimento dos jovens adultos e idosos ouvintes dos surdos, formando-os e enquadrando-os para o trabalho e para a sociedade. E, nesse processo, elas estão direcionando e sendo direcionadas, ou seja, governando e sendo governadas, mesmo que na prática não percebam que, como peças do mosaico da EJA com surdos, são movidas conforme o interesse do Estado e da instituição na qual estão inseridas.

O corpo político é formado, conforme dito anteriormente, pelas professoras das salas de recursos e professoras intérpretes. Digo isso com o intuito de explicar que, as professoras intérpretes, buscam utilizar o conhecimento trabalhado com os surdos nas salas de recursos nas traduções, interpretações e adaptações (adequações) das atividades para a EJA regular, havendo um encadeamento de suas ações, mesmo que na prática, muitas vezes, não seja uma tarefa simples e fácil de realizar.

Por essas razões apresentadas, é possível afirmar que, da ação coletiva para ações individuais, o corpo político trabalha economicamente para que o objeto da inclusão seja produtivo no contexto da EJA com surdos, constituindo assim “unidade preciosa” com “máximo de eficiência” (FOUCAULT, 1999, p. 188). Mesmo que, de acordo com as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, haja dificuldade para que todas se reúnam para conversar sobre os seus trabalhos, esses

encontros acontecem invariavelmente. São encontros informais e que ocorrem nas salas de recursos, entre uma atividade e outra²². Com isso, todas sabem das ações de todas, dificuldades, anseios, alegrias e desafios no trabalho. As professoras formam um corpo elementar para o funcionamento da maquinaria da EJA com surdos. Conforme Foucault (1999, p. 189),

O corpo singular torna-se um elemento, que se pode colocar, mover, articular com outros. Sua coragem ou força não são mais as variáveis principais que o definem; mas o lugar que ele ocupa, o intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo as quais opera seus deslocamentos [...] é antes de tudo um fragmento de espaço móvel [...].

Sobre o corpo político, Foucault se refere ao disciplinamento dos soldados no conjunto da tropa, enfatizando suas ações individuais, pois é o corpo individual, somado aos outros corpos, que forma uma força ainda maior. Aqui proponho um paralelo da força individual do corpo em relação à mobilidade do corpo político no espaço da EJA com surdos. Esse corpo político não deixa de ser um fragmento móvel, com as suas particularidades, sendo as suas ações investidas pelo poder que circula nesse espaço. Por conseguinte, a microfísica do poder está presente na mobilidade do corpo político nos diferentes espaços da EJA com surdos. O disciplinamento dos corpos perpassa um processo que dispõe o tempo, espaço e corpo na relação dos sujeitos, comparando-os, medindo-os, hierarquizando-os. Com isso, é possível afirmar que as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes são sujeitos ativos dessa tecnologia. Nesse processo de disciplinamento, o poder que circula no âmbito da EJA incide sobre o corpo político, seja individualmente, seja coletivamente. Visto que,

O aparelho da penalidade corretiva age de maneira totalmente diversa [...] é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. [...] deve repousar sobre uma manipulação refletida do indivíduo: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele (FOUCAULT, 1999, p. 148).

²² Além dos encontros informais e presenciais, as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes se comunicam e interagem pelas redes sociais, individualmente e através de grupos de trabalhos.

As professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, ao ingressarem como profissionais nas instituições da EJA com surdos, seja como concursadas ou contratadas, se assujeitam ao tempo, hábitos, regras e ordens que acontecem contínua e diariamente nesses espaços escolares. Conjuntamente com o assujeitamento dessas professoras, cito os processos de disciplinamento e de normalização, a partir do momento em que se dispõem a seguir e aceitar o tempo, hábitos, regras e ordens da EJA com surdos. É uma relação de poder que se estende aos alunos jovens, adultos e idosos surdos, que, por estarem inseridos na EJA regular, estão dispostos em outro tempo de aprendizado, que se diferencia do ensino comum com crianças e adolescentes. Ou seja, os jovens, adultos e idosos surdos também são enquadrados nesse outro tempo de ensino, que configura a EJA, por isso, da mesma forma que as professoras, eles passam por processos de disciplinamento e normalização. Conforme segue a fala da professora da sala de recursos sobre o tempo e o aprendizado dos jovens, adultos e idosos surdos.

É uma outra realidade, já são pessoas adultas, que poderia sim, dentro da aula ter a teoria juntamente com a prática. Por conta da idade, por falta de tempo, às vezes não assimila como um adolescente, como uma criança, na idade regular (Narrativa PSR 2).

O processo de disciplinamento e de normalização dos alunos jovens, adultos e idosos surdos, torna-se aparente nos atendimentos das salas de recursos, bem como nas salas de aulas regulares da EJA. O aprendizado desses alunos – “assimilação” na fala da PSR 2 – é comparado e até mesmo hierarquizado em relação ao de crianças e adolescentes que frequentam o ensino fundamental e médio no tempo regular.

Sobre os processos de disciplinamento e normalização dos jovens, adultos e idosos surdos, cito o trabalho realizado com eles nas salas de recursos. Nesses espaços, esses estudantes se tornam alvo de um trabalho sistemático e intensivo para alcançarem ou se aproximarem dos objetivos propostos pelo ensino da EJA regular. As salas de recursos são utilizadas tanto pelas professoras responsáveis por esses espaços quanto pelas professoras intérpretes. Tanto as professoras das salas de recursos quanto as professoras intérpretes atuam para o aprendizado dos surdos, tomando como base o ensino praticado pelos professores da EJA regular. Devido a essas práticas contínuas de ensino, que muitas vezes se assemelham a um treinamento, é possível afirmar que os corpos dos jovens, adultos e idosos surdos são

investidos de poder-saber. Há professoras (intérpretes e/ou da sala de recursos) que, por conhecer²³ e deterem saber sobre os corpos surdos, entendem que podem *treiná-los*²⁴ para se adaptarem ao trabalho inclusivo na EJA regular, ensinando-os de forma semelhante ao ensino dos jovens, adultos e idosos ouvintes e, assim, investem poder sobre os mesmos.

Teve um professor de história que passou um trabalho tão quilométrico, e falou que baseado nesse trabalho nós vamos fazer a prova. Nossa... qual momento agora que eu vou desmaiar... Vamos lá, vamos tentar fazer com que ele [o surdo] assimile alguma coisa. Eles não usam muita didática... é muito tã tã..... e acontece até que eu não consigo passar para o aluno. Tudo é novo pra eles também (Narrativa PI 4).

A potência dos sujeitos jovens, adultos e idosos surdos é focada e explorada ao nível individual nas salas comuns da EJA regular, com atividades e provas individuais semelhantes aos dos alunos jovens, adultos e idosos ouvintes. Com tudo isso exposto, é possível afirmar que, no cenário da EJA com os surdos, as salas de aulas são espaços de *adestramento* dos sujeitos jovens, adultos e idosos surdos, para que o aprendizado fique igualado ou se aproxime o máximo possível do aprendizado dos jovens, adultos e idosos ouvintes. Esse fato é passível de aferição na fala das professoras intérpretes, conforme segue abaixo:

Eu tenho que fazer através do planejamento de um professor... e se a gente não fizer a mediação adequada para adaptar o material para reduzir as questões, para adaptar com gravuras, eles vão ter insucesso... Pra mim eu acho uma experiência muito diferente, mas é muito gratificante (Narrativa PI 5).

É possível afirmar que, no cenário da EJA com os surdos, as salas de recursos são espaços para explorar a potência de cada um na relação com os conteúdos e atividades propostas pelos professores regentes da EJA. As salas de recursos não deixam de ser também espaços de *adestramento* dos sujeitos jovens, adultos e idosos surdos, pois, eles são trabalhados para que consigam responder às atividades propostas, conforme esperado pelos professores regentes da EJA. Tanto as professoras intérpretes quanto as professoras das salas de recursos exploram ao máximo a potência individual dos jovens, adultos e idosos surdos, *treinando-os* para

23 Tanto as professoras das salas quanto as professoras intérpretes não têm formação específica para a EJA, porém, todas realizaram cursos na área da Educação de Surdos com teorias e práticas de curta duração.

24 “Treiná-los” no sentido de adaptá-los àquele novo espaço escolar. Uso ‘treinar’, com base naquilo que Foucault escreve sobre treinamento e utilidade dos indivíduos, deixando-os dóceis.

as respostas esperadas nas avaliações realizadas por alguns dos professores regentes da EJA regular. A destacar que, alguns poucos professores regentes da EJA regular, se diferenciam dos demais nas suas atitudes diante dos alunos jovens, adultos e idosos surdos nas salas de aulas comuns, interagindo com os surdos com o mínimo de auxílio dos intérpretes ou até mesmo sem esse apoio.

No início do ano eles não iam para a sala sozinhos assim e agora é a aula de matemática, do professor que compreendem. Mas hoje eles [os alunos surdos] já vão, já sentam, porque antes no início do ano eu via eles bem nervosos, eu acho que eles estavam com medo: que nota eu vou ter? O que vai acontecer comigo? Medo dos professores [regentes da EJA regular] e nervosos com os professores. Chegavam aqui [sala de recursos] e reclamavam muito. E hoje eles já são assim: [sinalizam] professora calma professor passou ainda não tudo tranquilo. Parece que deu um alívio [em relação ao] primeiro semestre [quando começou a inclusão] (Narrativa PI 2).

As salas de aulas da EJA regular, em conjunto com as salas de recursos, tornam-se espaços para o disciplinamento e normalização dos alunos surdos. Nas salas de aulas, as atividades propostas pelos professores regentes são demasiadamente complexas, já que as próprias professoras intérpretes têm dificuldade em traduzir o que está sendo colocado em sala de aula. Mas o que causa preocupação por parte das professoras intérpretes é que, essas atividades, serão posteriormente transformadas em avaliações individuais. A vigilância ocorre por parte de todas as professoras da EJA, porém, a ação minuciosa e constante que incide sobre os sujeitos surdos acaba por ficar ao encargo das professoras intérpretes, que transitam em ambos os espaços de disciplinamento e normalização, a saber, as salas de aulas e de recursos.

Há uma vigilância minuciosa e um controle constante do desempenho cognitivo dos jovens, adultos e idosos surdos, tanto por parte das professoras das salas de recursos quanto pelas professoras intérpretes. As professoras acompanham mais diretamente os jovens, adultos e idosos surdos; na convivência diária, elas participam de todas as atividades, tanto daquelas que ocorrem nas salas de aulas quanto nas salas de recursos. As professoras intérpretes, mesmo não estando presentes nas atividades das salas de recursos, tomam conhecimento do trabalho realizado pelas professoras responsáveis pelo AEE. Do mesmo modo, as professoras das salas de recursos são informadas do trabalho que as professoras intérpretes desenvolvem nas salas de aulas da EJA regular, bem como das demais ações que realizam além da

interpretação, como, por exemplo, as adequações²⁵ curriculares das atividades e avaliações. Conforme as professoras intérpretes e professoras das salas de recursos, os professores regentes da EJA regular deveriam realizar as adequações curriculares. Todavia, vários professores regentes da EJA solicitam às professoras intérpretes para encaminharem as adequações, que seriam de suas responsabilidades. Outros, de acordo com as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, solicitam adequações que não trazem significações para o aprendizado dos alunos surdos, e outros ainda dizem que não realizarão as devidas adequações. Com isso, a minoria dos professores regentes desenvolve as próprias adequações das atividades e avaliações sem o auxílio das professoras intérpretes ou das professoras das salas de recursos. Logo, as professoras intérpretes acabam treinando os jovens, adultos e idosos surdos para responderem corretamente às atividades e avaliações dos professores regentes. Os jovens, adultos e idosos surdos são condicionados a formular respostas adequadas (esperadas pelos professores regentes) ou que se aproximem daquilo que os professores regentes solicitam.

Por vezes, as professoras intérpretes são liberadas pelos professores regentes para saírem da sala de aula com os jovens, adultos e idosos surdos para realizarem as atividades avaliativas em outro espaço, e, com isso, elas utilizam a sala de recursos. As professoras das salas de recursos partilham, portanto, o mesmo espaço com as professoras intérpretes, que, além de traduzirem as aulas dos professores regentes da EJA regular, “aceitam” o encargo da adequação curricular, indo além de suas atribuições profissionais. A sala de recursos se torna um espaço multifuncional, pois, além das atividades pedagógicas produzidas, é um local de encontro entre os alunos jovens, adultos e idosos surdos dos diferentes segmentos, bem como das professoras intérpretes e professoras das salas de recursos.

O trabalho nas salas de recursos exige mobilidade e flexibilidade por parte das professoras que atuam nesses espaços, uma vez que precisam se ater para as técnicas individualizadas em um curto espaço de tempo. Digo isso, porque os atendimentos nas salas de recursos ocorrem em alguns dias da semana e por poucas horas. As salas de recursos podem ser compreendidas como espaço de normalização e até de punição, quando da oferta²⁶ do atendimento e participação dos alunos jovens,

25 A adaptação curricular é chamada, pelas professoras intérpretes e professoras das salas de recursos, como adequação.

26 A oferta do AEE na EJA com surdos já foi explicitado anteriormente, no Capítulo 2.

adultos e idosos surdos. O movimento da inclusão na EJA com surdos acarreta essa sanção, conduzindo todos ao processo normalizador dos sujeitos jovens, adultos e idosos surdos, com fins de aproximar os conhecimentos e aprendizados dos jovens, adultos e idosos surdos dos jovens, adultos e idosos ouvintes. Os primeiros são o alvo possível do AEE na EJA com surdos e, por essa razão, são exigidas maiores mobilidades nas salas de recursos, de modo a alcançar o conhecimento almejado pelas professoras da EJA regular. O treinamento das massas, todos juntos em sala de aula, desenvolvendo as mesmas atividades, é esmaecido pela distribuição dos sujeitos para serem trabalhados individualmente. A prática da distribuição dos sujeitos jovens, adultos e idosos surdos nas salas de aulas comuns da EJA necessita de professoras das salas de recursos e professoras intérpretes móveis e flexíveis²⁷.

Daí a necessidade de encontrar uma prática calculada das localizações individuais e coletivas, dos deslocamentos de grupos ou de elementos isolados, das mudanças de posição, de passagem de uma disposição a outra; enfim, de inventar uma maquinaria cujo princípio não seja mais a massa móvel ou imóvel, mas uma geometria de segmentos divisíveis [...] (FOUCAULT, 1999, p. 188).

Nessa geometria de segmentos divisíveis, além dos jovens, adultos e idosos surdos estão as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes. Por exemplo, as professoras das salas de recursos não têm formação para ensinar todas as áreas de conhecimento, elas têm formação na área das exatas (as duas professoras das salas de recursos), mas são instigadas a atuar (muitas vezes) também nas áreas das humanas, devido à falta de professores para atender essa especificidade. Em 2016, elas eram, de fato, “obrigadas” a abarcar todas as áreas do conhecimento, pois eram elas, com algumas outras professoras com formação na área da educação de surdos, que ensinavam os jovens, adultos e idosos surdos. Eram classes de surdos dentro das escolas da EJA. Já no ano de 2017 (ano desta pesquisa de Tese), com a inclusão dos jovens, adultos e idosos surdos na EJA regular, as professoras de surdos (da configuração de ensino anterior) assumiram o papel de professoras das salas de recursos, atendendo apenas a área de formação, ou seja, as exatas. As demais áreas ficaram descobertas por falta de professores que assumissem essa demanda de atendimento. E, conforme as professoras das salas de

²⁷ Os alunos jovens, adultos e idosos surdos não são atendidos todos ao mesmo tempo, às vezes em grupo, duplas e, até mesmo, individualmente, tudo depende do horário das aulas da EJA regular.

recursos, trabalhar unicamente com a sua área de formação resulta em maior satisfação do que atuar com outras áreas, além daquela de sua formação. Sobre esses apontamentos, é possível articular, com as palavras de Foucault (1999, p. 164):

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'.

Os espaços das salas de recursos tornam-se úteis para o processo de disciplinamento dos sujeitos envolvidos na EJA com surdos: professoras das salas de recursos, professoras intérpretes e os alunos jovens, adultos e idosos surdos. E cada um dos sujeitos (ou grupo) envolvidos nesse processo é alvo do processo de disciplinamento que acontece nesse ambiente escolar com múltiplas funções, “[...] através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo” (FOUCAULT, 1999, p. 196).

As professoras das salas de recursos são as responsáveis pela organização desse ambiente para receber os alunos surdos e os atender conforme direcionado pelos professores regentes da EJA regular. O trabalho produzido pelas professoras das salas de recursos deve (espera-se) incidir sobre o aprendizado dos surdos, e, principalmente, sobre seus resultados avaliativos. Já as professoras intérpretes circulam nesse ambiente usufruindo da sua organização e preparo, de modo a também atender aos alunos surdos conforme a orientação dos professores regentes da EJA, adequando atividades avaliativas e colocando em prática essas adequações²⁸. Os alunos jovens, adultos e idosos surdos são o alvo principal do processo de disciplinamento que ocorre nesse ambiente, passando por práticas de normalização. Além de tudo isso, conforme já mencionado, as salas de recursos são utilizadas como local de encontro entre as professoras envolvidas com esse processo. Os jovens, adultos e idosos surdos também circulam nesse ambiente, utilizando-o como local de encontro entre eles: sentam, descansam, conversam e preparam-se para as aulas nas salas comuns da EJA.

28 Terminologia utilizada pelas próprias professoras das salas de recursos e professoras intérpretes.

[...] arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (FOUCAULT, 1999, p. 197).

Alguns alunos surdos chegam à escola antes do período inicial das aulas regulares para sanarem dúvidas das atividades que desenvolveram ou que ainda deverão realizar e entregar para serem avaliados pelos professores da EJA regular. Os alunos surdos, além do início das aulas, ocupam as salas de recursos no intervalo das aulas do noturno²⁹, que também é direcionado para o descanso das professoras.

Para que os processos de disciplinamento e normalização entrem em funcionamento nas salas de recursos, a organização do tempo, espaço e corpo se faz necessário. A circulação dos sujeitos e seus atos passam por uma vigilância minuciosa, a saber: professoras intérpretes entre elas; professoras das salas de recursos em relação às professoras intérpretes; todas as professoras em relação aos surdos; os surdos entre eles e em relação a todas as professoras. Sobre essa operação vigilante, constante e minuciosa dos sujeitos, é possível dizer que há uma economia de forças, em que todos olham para as ações de todos.

Os espaços das salas de recursos se enquadram naquilo que Foucault escreve sobre as “localizações funcionais” e a “arte das distribuições”. Esses dois apontamentos trazidos por Foucault são complementares, ambos tratam da organização do local e utilidade para colocar em funcionamento o disciplinamento dos sujeitos envolvidos no processo. Conforme segue,

[...] codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 1999, p. 170).

E a arte das distribuições se refere à disciplina, como aquela que, “[...] às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 1999, p. 168). A disciplina é a arte de distribuir os sujeitos nos espaços com a utilização exaustiva do tempo e o controle sobre os corpos “[...] fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao

²⁹ As professoras das salas de recursos e professoras intérpretes não se importam com o fato de os surdos permanecerem com elas em seus intervalos de descanso, inclusive acabam repartindo os seus lanches com os alunos.

mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1999, p. 195). Nesse viés, é possível pensar nas professoras das salas de recursos e professoras intérpretes como sujeitos fabricados para atender a lógica educacional contemporânea, que tem como matriz discursiva a inclusão. Nessa lógica educacional, elas compõem uma força que incide sobre o desenvolvimento dos surdos na EJA regular. Com isso, “[...] desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 196). Essa composição de forças acontece em meio a uma vigilância hierárquica. As análises das rodas de conversas mostraram que, no que tange a uma hierarquia nesse âmbito específico, das escolas estudadas, primeiramente, estão os professores regentes da EJA regular, depois, as professoras das salas de recursos e, por fim, estão as professoras intérpretes. Como dito anteriormente, as professoras das salas de recursos e as professoras intérpretes foram fabricadas para a lógica da inclusão, portanto, os trabalhos que produzem são para atender essa matriz discursiva, que coloca todos os alunos: surdos, ouvintes, com deficiência, sem deficiência, em salas comuns de ensino. Na relação entre professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, as últimas se posicionam abaixo das primeiras, quando expressam que sempre, em qualquer dúvida ou anseio, dirigem-se às professoras das salas de recursos. Possivelmente, essa hierarquização seja assim configurada pelo fato de as professoras das salas de recursos possuírem mais tempo de experiência na EJA com surdos do que as professoras intérpretes. Por essa afirmação, encontro nas palavras de Foucault (1999, p. 171) um embasamento, quando este fala sobre classificação dos sujeitos, conforme segue,

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação.

E a comparação ocorre também sobre o desenvolvimento dos alunos jovens, adultos e idosos surdos, aquele que sabe e não sabe, tem dificuldades, pode ter ou não uma deficiência associada ou que ainda não foi diagnosticada. Dá-se uma vigilância de perto, pois há sempre poucos alunos nas salas comuns da EJA e/ou que frequentam as salas de recursos.

A necessidade do trabalho das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes surge devido à inclusão dos jovens, adultos e idosos surdos

no ensino comum da EJA. Era preciso colocar em funcionamento o movimento da inclusão com os jovens, adultos e idosos surdos no ensino comum da EJA. Porém, não havia profissionais suficientes, com a capacitação necessária, para atuar com esses alunos e no noturno. As professoras das salas de recursos, bem como os alunos surdos, não foram questionados se concordariam ou não com o fechamento das classes especiais. Foi uma “ordem de cima para baixo”, conforme a fala da PSR 2. Com a inclusão dos surdos, as professoras intérpretes foram contratadas. Sobre esse fato, encontro aproximações nas palavras de Foucault (1999, p. 209):

O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada [...] filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares [...] Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

Há uma economia dos corpos das professoras intérpretes e das professoras das salas de recursos nos espaços inclusivos, espaços que agora estão ocupando e que não eram seus, ou que ocupavam de outros modos. Pode-se dizer que o professor de surdos é um sujeito que se reconhece imediatamente no espaço escolar, pois é aquele que se utiliza do movimento do seu corpo³⁰ para expressar-se na relação com os surdos. O seu corpo fala. É visto por todos. Dificilmente o movimento dos corpos dos professores de surdos, quando em atividade de ensino, passam despercebidos, seja por professores regentes da EJA, seja pelos alunos surdos e demais da sala de aula. Há diferenciações da relação dos professores de surdos com seus corpos nas salas de aulas comuns da EJA em relação aos professores regentes da EJA, por exemplo: precisam pensar em qual espaço da sala estarão posicionados para interpretar, sentar e movimentar os seus corpos na direção dos surdos para que estes compreendam os conteúdos passados pelos professores regentes da EJA e interajam em sala de aula. Conforme as professoras intérpretes, o movimento é controlado, pois há o receio de atrapalhar o andamento da aula. Além de terem de olhar para os seus

30 Refiro-me, neste capítulo, a movimentos e expressões, designando o corpo indivíduo e corpo coletivo das professoras regentes e professoras intérpretes. Expressão e movimento fazem parte da Língua de Sinais. Mas, neste contexto, busco tematizar os corpos das professoras das salas de recursos, das professoras intérpretes e dos alunos jovens, adultos e idosos surdos investidos de poder e controle sobre os mesmos.

próprios movimentos, também precisam ater-se aos movimentos dos corpos dos alunos surdos e direcioná-los para que estejam bem posicionados para o aprendizado. As professoras das salas de recursos substituem as professoras intérpretes quando preciso, e dizem que, ao contrário das colegas, movimentam-se em sala de aula conforme a necessidade do aluno jovem, adulto e idoso surdo, sem nenhum receio de desacomodar o ambiente da sala de aula ou interferir no ensino do professor regente.

Há uma economia dos corpos na individualidade em sala de aula, a partir do momento que as professoras intérpretes percebem que estão sendo vigiadas pelos alunos ouvintes e pelos professores regentes da EJA. As professoras das salas de recursos e professoras intérpretes possuem um saber sobre os seus corpos, podendo controlá-los ou deixar-se controlar. As professoras intérpretes controlam o movimento dos seus corpos conforme a organização das aulas dos professores regentes, deixando-se conduzir. O foco está em não atrapalhar o andamento da aula, pois, para elas, a aula é do professor regente.

Para as professoras intérpretes, são as professoras regentes da EJA regular que determinam o andamento da aula e elas evitam questionamentos. Por outro lado, as professoras das salas de recursos governam a si mesmas e seus movimentos nas aulas inclusivas; se percebem que o aluno não está compreendendo, elas param a aula do professor regente e levantam as dúvidas diante de todos, pois o foco está no entendimento dos alunos. Esse saber sobre o próprio corpo também pode causar estranhamento e interesse por parte de alguns professores da EJA regular, no momento em que passam a copiar os mesmos movimentos das professoras intérpretes, movem o seu corpo na direção dos alunos jovens, adultos e idosos surdos, buscando uma interação mesmo sem o conhecimento da Língua de Sinais. É uma aproximação, que pode caracterizar-se em uma breve caminhada em sala de aula na direção dos surdos ou em direção aos intérpretes para obter o contato com o olhar e ao mesmo tempo ensaiar alguns sinais.

A economia política dos corpos dos professores regentes da EJA se dá em sala de aula no momento em que buscam meios, desde o movimento de seus corpos, fazendo tentativas de comunicação para ensinar os jovens, adultos e idosos surdos, e, com isso, deixam as suas marcas surpreendendo as professoras intérpretes e os alunos jovens e adultos surdos. Conforme as narrativas das professoras das salas de recursos e professoras intérpretes, a minoria dos professores regentes da EJA regular posiciona-se diante dos professores intérpretes solicitando auxílio na interação entre

eles e os alunos surdos. Assim, é possível afirmar que, essa minoria de professores regentes da EJA, foi capturada inicialmente pelo movimento dos corpos das professoras intérpretes e professoras das salas de recursos³¹. Talvez, a razão pela qual a maioria dos professores da EJA regular não busque aproximação, tanto dos alunos surdos quanto dos professores intérpretes, esteja no fato de acreditarem que as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes sejam mais adequadas para estarem diante dos jovens, adultos e idosos surdos interagindo e ensinando. Mas, quando há o interesse por parte dos professores regentes da EJA, eles tomam conta de todo o espaço da sala de aula comum e dispensam a professora intérprete. E, desse modo, o corpo do professor da EJA regular é também “objeto e alvo de poder [...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999, p. 163).

Os professores regentes que passam a se envolver com o ensino dos surdos, usando a Libras, ensinando em Libras, e que demonstraram certo interesse, inclusive pedindo indicações de locais para continuarem aprendendo a língua de seus alunos, esse professor “[...] tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas” (FOUCAULT, 1999, p. 162).

As análises mostram um conjunto de regulamentos e processos que buscam controlar e corrigir o corpo político. São operações sobre o corpo que constituem o sujeito na docilidade, submissão e utilização, tornando-o inteligível. São essas as operações apresentadas nas narrativas das professoras.

De que modo o cruzamento dessas operações entra em funcionamento na maquinaria escolar da EJA com surdos e constituem o corpo político útil e inteligível? Nesse cruzamento das operações, reina a docilidade dos corpos, no momento em que as professoras intérpretes e professoras das salas de recursos são avaliadas. As primeiras, são avaliadas para fins de contratação temporária e, as segundas, como concursadas, são avaliadas para conseguirem transferência de área de atuação. Nesse jogo do avaliado e manipulado é que os corpos políticos da EJA com surdos fazem parte. Eles são submetidos a testes de aptidões para comprovar a capacidade

31 Quando em substituição das professoras intérpretes. Esta substituição ocorre quando as professoras intérpretes faltam ou chegam atrasadas por alguma razão, ou, por outra necessidade.

de execução ou não da tarefa de ensinar aos surdos³². São dóceis na medida em que podem ser usados para a tarefa de ensinar. Corpo avaliado, manipulado e o resultado de uma avaliação positiva dos seus movimentos, que resultam na aptidão e aprovação para o ensino de surdos.

Sobre a contratação das professoras intérpretes, a vaga existente era somente para o ensino de jovens, adultos e idosos surdos. Não havia outra escolha, e isso surpreendeu, pois elas não possuíam formação ou experiência na EJA. Elas eram as peças que faltavam no mosaico da EJA com surdos. Já havia as professoras das salas de recursos para o atendimento aos surdos, complementando e reforçando o ensino dos professores regentes da EJA, porém, para completar as peças desse mosaico, era imprescindível a presença de professoras intérpretes para o trabalho da tradução nas salas de aulas comuns da EJA.

É possível dizer que houve manipulação dos corpos das professoras intérpretes e professoras das salas de recursos para formar o mosaico da EJA com surdos. Elas foram postas como peças que, encaixadas, construíram uma forma, uma imagem, nesse caso, a EJA com surdos. As professoras intérpretes se candidataram às vagas como docente de surdos, acreditando que não teriam competência suficiente para serem aprovadas no teste de aptidão linguística, enfrentaram o desafio do teste pela necessidade de trabalho, de sustento próprio e de suas famílias. Os corpos das professoras intérpretes tremiam diante do julgamento e dos avaliadores, os quais são todos surdos; ao finalizarem o teste, todas disseram não acreditar alcançar êxito nesse exame, e que, ao receberem o resultado positivo, ficaram admiradas. Quando chamadas para o contrato, surgiu a surpresa: a vaga era para atuarem com jovens, adultos e idosos surdos, uma tarefa que nunca haviam executado anteriormente. Aceitaram pela necessidade, porém, continuam ainda acreditando em sua incapacidade de execução para tal tarefa. Nenhuma havia trabalhado com jovens, adultos e idosos surdos anteriormente. E todas ficaram espantadas com essa possibilidade, pois não imaginavam que seria esta a vaga disponível³³.

32 Aqui falo somente em surdos, pois o teste era para atuar com os surdos. Somente depois da aprovação é que ficaram sabendo que a oferta de vaga de contrato era para atuar com jovens, adultos e idosos surdos. A oferta para esse trabalho com as professoras das salas de recursos ocorreu diferentemente, conforme será discutido na sequência deste capítulo.

33 As professoras intérpretes se inscreveram para o ensino de surdos, a turma e a instituição foram especificadas após serem chamadas pela equipe regional para assumirem os cargos. Além disso, a experiência e formação que possuíam para o ensino de surdos não condizia com a vaga para a EJA.

Ocorreu assim o movimento de corpos (professoras intérpretes) que ocupavam outros espaços escolares e/ou não escolares e que, agora, estavam ali na EJA com surdos, disponíveis para a execução de uma nova prática de ensino com outros sujeitos da educação. Algumas nunca haviam, de fato, trabalhado com surdos. Durante as rodas de conversas, foi possível encontrar a recorrência na fala das professoras sobre estar sempre buscando o aperfeiçoamento das suas práticas com os jovens, adultos e idosos surdos. Há preocupação (intérpretes) em agradar, por meio dos seus trabalhos. Em determinado momento das rodas de conversas, elas perguntaram sobre a possibilidade da não continuidade de seu trabalho no próximo ano, e se a regional estaria gostando do que estão realizando ou de como estão executando. Elas percebem que há, nisso, vigilância constante sobre o trabalho que desenvolvem na EJA com surdos: regional da cidade, equipe diretiva, professores regentes das EJA regular e os próprios surdos. Por exemplo, ao final de uma das rodas de conversas, um dos alunos surdos informou à professora intérprete³⁴ que era chegado o horário de se dirigirem para a sala de aula da EJA regular. A professora intérprete achou engraçado esse momento, porém, imediatamente deixou o grupo da roda de conversa e seguiu para a sala de aula junto com o aluno surdo e disse: “ele está me vigiando”. Outro exemplo é a preocupação das professoras intérpretes em estarem presentes no horário das provas e de não se atrasarem, controlam a si mesmas e às outras professoras intérpretes, e, com isso, conduzem a conduta de si e a do outro.

Em relação aos jovens, adultos e idosos surdos, há uma economia do poder, pois todas acompanham o desenvolvimento dos estudantes, perguntando uma para a outra sobre as faltas, dificuldades e sucessos. Além disso, entram em contato telefônico (mensagem) diretamente com os alunos surdos, e até mesmo realizam visitas nas casas daqueles que começam a faltar às aulas. Não há uma exigência específica para que todas saibam ou acompanhem o desenvolvimento de todos os surdos, mas, mesmo assim, isso ocorre. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1999, p. 163). Como resultado da prática na EJA com surdos, tem-se sujeitos bem treinados para a execução dessa tarefa, “bonecos políticos, modelos reduzidos de poder [...] pequenas máquinas, dos regimentos bem treinados e dos longos exercícios”. Todos os sujeitos da EJA com surdos

34 Esta professora intérprete era quem sempre o acompanhava nas salas comuns da EJA.

vão aos poucos se enquadrando, se moldando ao novo formato de ensino, aos novos espaços que agora são ocupados.

[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (FOUCAULT, 1999, p. 163-164).

O controle sobre os corpos, que se pode dizer minucioso e que assujeita, disciplinando-os, tem acontecido no decorrer dos tempos de diversos modos e em diferentes espaços: conventos, exércitos, oficinas, escolas, hospitais “[...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação”. A disciplina que perpassa os séculos chega com os seus efeitos de utilidade e docilidade sobre os corpos se diferenciando da “domesticidade” e da “vassalidade” dos sujeitos. É uma arte sobre o corpo humano também possível de se identificar nos dias atuais, nas escolas da EJA com surdos, e seus professores com uma política de controle que busca, na prática, normalizar os corpos das professoras da EJA e dos alunos surdos. Pois,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’ [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999, p. 165).

Poderia apontar somente o disciplinamento dos alunos jovens, adultos e idosos surdos, mas entendo, a partir da análise das rodas de conversas e entrevistas-narrativas com as professoras, que também há um disciplinamento de seus comportamentos, o qual se dá de forma processual. Elas circulam de um espaço ao outro, se tornam conhecidas pelos demais profissionais da EJA e alunos e vice-versa. É em tal processo que são estabelecidos os espaços que devem percorrer e agir, além

disso, aos poucos são enquadradas no espaço escolar e passam por processos de normalização. Elas chegam à instituição por razões políticas e governamentais, para responder a exigências de se formar uma sociedade cada vez mais inclusiva. A tudo isso, poderia se denominar uma anatomia política da EJA com surdos e seu corpo político, que entra em funcionamento sendo disciplinado e normalizado, com seus movimentos e transformações dentro desse contexto. Esses processos de disciplinamento envolvem técnicas que assujeitam as professoras das salas de recursos, professoras intérpretes e alunos jovens, adultos e idosos surdos, incidindo nos modos de ser e agir e na relação com os outros e consigo mesmos. Na relação com os outros, as professoras intérpretes esperam que digam como fazer e como proceder; na relação consigo mesmas, tanto as professoras intérpretes como as professoras das salas de recursos dizem que sempre há algo a melhorar.

Isso tudo se constitui em uma microfísica do poder, por haver um investimento de disciplinamento dos sujeitos, com astúcias e coerções sem grandeza. O poder incide no detalhamento das ações, do movimento dos corpos nos diferentes espaços; são poderes infinitesimais que circulam e produzem os sujeitos da EJA com surdos.

A disciplina é uma anatomia política do detalhe [...] Descrivê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática (FOUCAULT, 1999, p. 166).

A escola sempre ganhou campos vastos em pesquisas sobre o disciplinamento dos sujeitos, por estar inscrita na história como um espaço disciplinar, mas sempre se ateuve mais aos alunos do que aos professores, sujeitos que também foram disciplinados para poderem ensinar os alunos. As experiências das professoras na EJA com surdos me fizeram pensar sobre o processo de disciplinamento e a economia do corpo político nesse contexto escolar. São técnicas algumas vezes ínfimas e que não param de cessar, elas circulam entre o corpo político, são “arranjos sutis [...] que obedecem a economias inconfessáveis” (FOUCAULT, 1999, p. 166).

Retomando o objetivo deste capítulo, *discutir a economia política do corpo nas experiências docentes da EJA com surdos*, apresentei uma série de experiências docentes que foram localizadas com determinadas técnicas que incidiram sobre o corpo político, sendo essenciais para que ocorresse a economia dos gestos, dos comportamentos e das ações na EJA com surdos.

4 A POSIÇÃO DE SUJEITO DAS PROFESSORAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SURDOS

No capítulo anterior, apresentei as condições que trouxeram, para os espaços escolares da EJA com surdos, as professoras das salas de recursos e as professoras intérpretes como corpo político. A condição para que essas profissionais atuem em escolas da EJA se deu com as diferentes políticas educacionais implementadas em âmbito nacional, regional (distrital) e institucionais, através dos Projetos Políticos Pedagógicos. Para a produção deste capítulo, e para as análises das narrativas, tomo como central os conceitos de estado de maioria e estado de minoria, problematizados por Foucault (2010) na obra *Governo de si e dos Outros*. Utilizo esses conceitos para pensar a posição-menor das professoras intérpretes e a posição-maior das professoras das salas de recursos como um jogo de posicionamento produzido a partir das relações estabelecidas nas instituições da EJA com surdos.

No contexto das políticas, aplicando aqui a expressão discutida em Gallo (2002, p. 173), uma *educação maior*

[...] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2002, p. 173).

Pode-se dizer que uma *educação maior* acarreta no posicionamento dos sujeitos nos diferentes espaços escolares, por exemplo, no caso desta pesquisa, nas instituições da EJA. E, novamente aplicando uma expressão trabalhada por Gallo (2002, p. 173), pode-se dizer que nesses espaços ocorre uma *educação menor*,

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

É nessa constituição da educação menor que os sujeitos da educação são convocados a assumirem determinados papéis e a se posicionarem de acordo com

eles. Ao ocuparem tais espaços escolares, esses sujeitos da educação dirigirem-se uns aos outros em detrimento de um objetivo comum: o desenvolvimento dos *aprendentes* (MORGENSTERN, 2016) da educação de jovens, adultos e idosos surdos. Com isso, professoras que ingressam no contexto da EJA investigado, ao adentrarem nesse espaço escolar, assumem papéis de professoras regentes das salas de recursos e de professoras intérpretes.

A EJA foi concebida como uma urgência para atender os jovens, adultos e idosos à margem da sociedade e, desde então, se afirma e se modifica conforme movimentos políticos e educacionais, seguindo seus redimensionamentos. Com o advento desses movimentos e daquilo que estão imbuídos, produzem-se sujeitos para diferentes esferas da educação a partir da oferta de formações e capacitações específicas. A finalidade disso tudo é abarcar a demanda colocada pelas políticas, que produzem e tornam múltiplas as possibilidades de práticas educativas por parte do professor; no caso desta pesquisa, das professoras que se colocaram³⁵ para atuar com jovens, adultos e idosos surdos.

Neste capítulo, analiso as narrativas dos sujeitos da pesquisa com o enfoque no papel profissional que desempenham nas instituições da EJA com surdos. Trata-se de um capítulo em que as práticas das professoras da sala de recursos e das professoras intérpretes são apresentadas a partir de diferentes relações entre si, com os professores da EJA regular, com os jovens, adultos e idosos surdos e gestores das instituições.

A análise das narrativas evidencia que as professoras regentes das salas de recursos desempenham um papel referente à função-educador (CARVALHO, 2008; 2014) e as professoras intérpretes desempenham um papel relativo à função-mestre (MARTINS, 2013).

Função-educador é um conceito desenvolvido por Carvalho (2008; 2014), o qual aponta a possibilidade de uma relação ativa de ensinagem na medida em que o professor se coloca na função daquele que educa. Portanto, subentende-se que nem todo professor exerce a função-educador. Na função-educador, as relações com o ensino e a aprendizagem estão para além do próprio movimento de ensino de conteúdo, mas na construção de um espaço que suscita vínculo, parceria, conexão com o outro e com seu percurso experimental e existencial. O educador em função se posiciona de modo específico quando está alocado neste lugar e para isso requer

35 Essa expressão significa que as professoras não escolheram atuar com EJA para surdos, mas havia essa demanda e elas foram designadas a assumir as vagas de docência disponíveis.

certas particularidades que podem ser adensadas na respectiva referência (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 53).

Olhando para as narrativas das professoras, percebi que, aquelas que atuam nas salas de recursos, assumem a função-educador e com isso vivenciam o *estado de maioria* em relação às professoras intérpretes. Percebi que estas vivenciam o *estado de maioria* em relação às professoras intérpretes. Do mesmo modo, olhei para as narrativas das professoras intérpretes, porém, em contrapartida, compreendi que estas assumem a posição-mestre e, com isso, vivenciam o *estado de minoridade* em relação às professoras das salas de recursos, ou seja, na relação de forças posicionam-se como menores. Nesse jogo de posicionamento, conferido pelas políticas, pela educação maior, as professoras ocupam o espaço da EJA com surdos como maiores e menores.

O conceito posição-mestre tem o intuito de “[...] marcar um posicionamento político, a saber, a de que a mestria se faz num *continuum* da posição e ainda, que tal lugar se faz num posicionamento político que diz respeito ao modo como cada intérprete entende o seu lugar de atuação educacional frente ao sujeito surdo” (MARTINS, 2013, p. 139). O estado de minoridade das professoras intérpretes ocorre na relação com as professoras regentes da EJA, com os gestores e professoras das salas de recursos. Contudo, na relação com os jovens, adultos e idosos surdos isso não ocorre. Elas se posicionam como aquelas que têm os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos aprendentes surdos e, por isso, são esclarecidas³⁶. Pode-se dizer que, na relação com os alunos, elas estão de certo modo no estado de maioria. Nesse sentido, Vieira-Machado (2012, p. 106) coloca que:

Por algum tempo, entendemos que nosso papel era conduzir os surdos do ‘lado sombrio’ do mundo do silêncio para a luz que estava em nosso mundo... uma espécie de exercício do poder pastoral sobre esse sujeito menor e governável [...]. Nosso papel acaba se tornando quase em levar a esse sujeito o esclarecimento, e tantas vezes nos colocando como o próprio esclarecimento, que tem a função de tirá-lo do seu estado de minoridade, conduzindo-o ao estado de maioria.

Partindo dessas considerações gerais e iniciais referentes à analítica que me propus empreender neste capítulo, passo a apresentar e a analisar o conjunto de

36 O termo “esclarecidas” aqui é usado no sentido daquilo que Foucault escreve sobre “esclarecimento”, referindo-se ao texto de Kant *Aufklärung*.

narrativas produzidas nas rodas de conversas com as professoras e aquelas produzidas individualmente por meio de escritas. Trago para as análises alguns momentos importantes das aulas de Foucault (2010), quando este se refere ao texto de Kant, intitulado *Aufklärung* (esclarecimento). Foucault remete à historicidade de uma época dada para discutir e analisar o texto de Kant. Vieira-Machado (2012), em sua Tese, escreve que Foucault discorre em detalhes sobre aquilo que Kant entende como maioridade e menoridade. Segundo ela, Foucault “[...] entra na questão da capacidade do homem de elaboração de sua própria subjetividade, de governar a si mesmo. E a isso chama de ATITUDE. Não é apenas um trabalho político, mas estético” (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 105).

Assim, tomo as noções de maioridade e menoridade para realizar uma discussão acerca do tempo presente, com enfoque na posição assumida pelas professoras regentes das salas de recursos da EJA e das professoras intérpretes, e me detenho em compreender e trazer à tona a significação da posição de sujeito assumida por essas professoras, e que remetem a um estado de maioridade e menoridade.

Inicio as discussões sobre a posição de sujeito a partir da narrativa escrita da professora PI 4:

Os professores, muitos, inclusive ficam até assustados quando chega um dos meninos na sala. Eu vejo que alguns tem até aquele planejamento, fazer uma aula diferenciada, porém, tem uns que não, parece que a gente nem existe, que os meninos não estão ali, que não tem intérprete, eles acabam falando coisas ali. E agora? A gente se vira nos 30? Tem que ser. Já aconteceu de eu estar perguntando para o professor e ele achar ruim. Já vi também professor falar e explicar coisa que... enfim, é difícil. Nos atinge como? A gente não tem como trabalhar com os meninos em sala, a gente não pode interferir em muita coisa. Porque quem está ali é o professor, o professor que é o regente. Por mais que a gente esteja do lado deles... às vezes quando tem prova por exemplo, eu prefiro vir pra cá [sala de recursos], porque eu fico mais à vontade para poder explicar para eles do que lá na sala, o professor pode achar que estou interferindo até em uma outra coisa além. Baseado no que a [professora da sala de recursos falou]³⁷ teoria e prática não funciona, não acontece. E se nós intérpretes tentarmos fazer alguma coisa, a gente pode até arranjar problemas.

Destaco pontos relevantes das entrevistas e rodas de conversas com as professoras regentes e professoras intérpretes que foram especificados e/ou comparados nas suas ações, atribuições e relações. Na narrativa acima, a professora

37 Nesse momento a professora intérprete cita o nome da professora da sala de recursos, por isso uso o colchete para indicar um acréscimo explicativo.

intérprete prefere calar-se diante da situação, de certa forma, ao invés de expor o seu entendimento sobre a situação da sala de aula.

Para a problematização desses pontos, começo relacionando *A saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável* (FOUCAULT, 2010, p. 25), uma definição de Kant sobre o Iluminismo e que Foucault toma emprestada para discutir os elementos desta definição: menoridade e maioridade do homem.

Encontro nessas definições a possibilidade de analisar a posição de sujeito assumida pelas professoras intérpretes na relação com os professores regentes da EJA regular, professoras das salas de recursos e gestores, questões que se fazem presentes tanto nas falas quanto nas escritas das professoras.

Foucault, ao tratar sobre a questão da menoridade, coloca que:

[...] menoridade quer dizer: 'incapacidade de se servir do seu entendimento sem a direção de outrem'. Menoridade de que [o homem] é ele próprio responsável, já que 'a causa dela reside, não numa falha do esquecimento, mas numa falta de decisão e de coragem para se servir [do seu entendimento; M.F.] sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servir de teu próprio entendimento (FOUCAULT, 2010, p. 27).

Na prática, as dúvidas e anseios das professoras intérpretes são levados para as professoras das salas de recursos, em todas e quaisquer situações, como aquela anteriormente descrita pela professora intérprete (P3), situação que foi também apresentada na roda de conversa, em grupo, mas que anteriormente já havia sido debatida com a professora da sala de recursos. Esta, e todas as demais situações que foram trazidas ao grupo, já haviam sido debatidas ou levadas ao conhecimento das professoras das salas de recursos.

As professoras das salas de recursos acabam sendo instigadas a opinar sobre o trabalho efetuado pelas professoras intérpretes na instituição, o que é percebido no momento em que os gestores se direcionam aos professores e questionam como tem sido o andamento do trabalho dos professores intérpretes e se esse é um trabalho que deva ser continuado dentro da instituição. Possivelmente, a razão para essa situação esteja no fato de as professoras das salas de recursos terem a prática do ensino com os jovens, adultos e idosos surdos, anterior ao ingresso das professoras intérpretes. E, ainda, suspeito que seja essa a razão para que ficasse ao encargo das professoras das salas de recursos a condução dos trabalhos das professoras intérpretes no contexto escolar da EJA. Dessa maneira, elas tomam para si a

orientação das atividades que as professoras intérpretes desenvolvem com os jovens, adultos e idosos surdos.

Ademais, também as professoras da sala de recursos orientam como deve se dar a relação com os professores da EJA regular e gestores. Mesmo que as professoras das salas de recursos discordem em direcionar o trabalho exercidos pelas professoras intérpretes com os alunos jovens, adultos e idosos surdos, elas colocam para si mesmas a responsabilidade em levar o conhecimento e ensinar os alunos surdos como se fosse uma obrigação, “que é dada aos outros, que é dada a si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 28). Direcionar o trabalho das professoras intérpretes é uma ação que se caracteriza como um preceito. Mas quais razões levam a esse preceito? Por que é dada essa responsabilidade às professoras das salas de recursos de guiar o trabalho das professoras intérpretes?

Fica estabelecido ou até mesmo institucionalizado que, com relação ao ensino dos jovens, adultos e idosos surdos, as professoras intérpretes devem se remeter às orientações das professoras da sala de recursos com surdos. Além de serem essas as pioneiras no trabalho da EJA com os surdos, as professoras das salas de recursos têm mais anos de experiência no ensino desses sujeitos, somando mais conhecimento pelos anos de prática com os jovens, adultos e idosos surdos. Elas guiam o grupo de professoras intérpretes, mas também são guiadas conforme o interesse da instituição, que é definido pela equipe diretiva.

Há uma relação de reciprocidade do trabalho com ambas as professoras das salas de recursos, mesmo atuando em instituições diferentes. Elas ocupam a mesma posição de sujeito. Essa atuação nas instituições acarreta uma distinção, diferenciando-as dos demais professores regentes de turmas da EJA. Pode-se dizer que, esses apontamentos, colocam as professoras intérpretes no “estado de minoridade” diante das professoras das salas de recursos, por serem iniciantes no trabalho com jovens, adultos e idosos surdos e desconhecerem as regulações que constituem o espaço escolar da EJA. Essas problematizações podem ser vistas na narrativa abaixo de PSR 1:

Teve um evento, só para exemplificar, bem no início do ano, tinha um evento lá embaixo era um teatro e teve intérpretes, e a direção convidou e disse que iria levar os meninos, se os ouvintes não quisessem ir tudo bem, mas ela fazia questão dos surdos. Eu acho que eu tirei um abono, uma coisa assim, cheguei no dia e a intérprete disse que a diretora vai levar todo mundo no carro. Por quê? Eles sabem andar! Sabe, aí depois, eu parei e percebi a minha postura. Não, mas é perigoso [uma conversa entre ela e intérprete e demais colegas].

Não, eles vão para o Plano, eles viajam, eles saem, eles sabem andar, eles sabem ver o teatro, eles não precisam de carro. Aí fui lá falar com ela [com a diretora]. Não, mas sabe o que que é, tudo é tão difícil [disse a professora da sala de recursos]. Não. Nós vamos combinar com eles o dia e o horário e nós nos encontramos lá. Não existe essa necessidade de levá-los. E aí que eu vi que estava mudando [a relação dos surdos com a professora da sala de recursos] e comecei a observar neles, se isso iria distanciá-los de mim, se iria de alguma forma afetar a nossa amizade. Se iria afetar também a forma que eu passasse o conteúdo pra eles. Eu percebi que não. E acho que até melhorou.

A seguir, apresento situações de menoridade das professoras intérpretes, questões de conjunto e individuais que são descritas nas rodas de conversas e também nas escritas. Elas se veem diante dessa menoridade, percebem que são guiadas pelas professoras da sala de recursos e, ao mesmo tempo, desejam sair desse “estado de menoridade”. Quando Foucault escreve, “o que é esse homem que deve sair; e em que consiste a saída” (FOUCAULT, 2010, p. 26), traz à tona para o debate a analítica do pensamento de Kant. Ele retrata o pensamento de Kant ao dizer que:

[...] se os homens estão nesse estado de menoridade, se eles se colocam sob a direção dos outros, [...] É, diz ele, porque os homens não são capazes ou não querem dirigir a si mesmos e que outros se apresentaram obsequiosamente para tomá-los sob a sua direção (FOUCAULT, 2010, p. 26).

Foucault explica que, para Kant, essa seria uma ação, um “modo de comportamento”, que se insere em uma gentileza, em um favor imbuído de esperteza, para assim dirigir os outros.

Apresento, na sequência, situações que ocorreram com as professoras intérpretes. Episódios que são distintos e ao mesmo tempo complementares, e que são possíveis de serem entendidos como um estado de menoridade das professoras intérpretes em relação às professoras das salas de recursos:

Situação 1:

PI 5

Eles [os professores] olham mais para a [professora da sala de recursos] como se ela fosse a líder do grupo... [professora da sala de recursos] complementou: a chefe [e riu]. Eles procuram mais a [professora da sala de recursos] para perguntar. Já trabalhei com um professor no semestre passado e ele disse: então eu vou ver com a [professora da sala de recursos].

PI 4

Comigo também já aconteceu.

Situação 2:

PI 6

A prova está aqui e não foi adaptada. Eu falei para ela que eu vou passar as questões que eu acho que eles vão dar conta. Ela tem que dar um jeito de mudar essa pontuação senão eles vão ficar prejudicados.

PSR 2

Ela falou comigo ontem...

PI 6

Quando foi hoje de manhã ela mandou a prova e disse 'faz a adaptação'. Eu fui falar com ela. Eu disse 'não tem como fazer a adaptação em cima da hora'. 'Então reduz as questões'. 'Quanto vale cada questão?' 'Vale 4 pontos'.. 'Se eu reduzir ele vai receber menos. Tem que trocar a pontuação'.

PSR 2

Sim, claro, ela vai ter que reorganizar a pontuação. Adequação não é redução.

PI 6

Eu já expliquei. Eles não entenderam.

Situação 3:

PI 5

A gente fica com receio de falar muita coisa. Todo este apoio didático eu sinto que falta. Os professores não tem o recurso e ficam ali no blá, blá... não tem nenhum apoio material pra gente estar passando pra ele. Eu nem posso dizer muita coisa porque a gente está aqui há pouco tempo. Não tem nada resguardado.

PI 4

No meu caso eu entro muda e saio calada.

Tem que ter uma adequação. O professor mostrou pra mim as questões 'aumentadas', com letra aumentada. Ele achou que os meninos eram cegos. A diferença é que você tirou as 5 primeiras questões e deixou as 5 últimas. E ele disse: você viu que eu dei uma melhorada? Eu aumentei. Como é que eu ia dizer: professor, os meninos são surdos...

PSR 2

Mas você disse que os meninos não eram cegos?

PI 4

Não. Eu não quis. Eu peguei a prova e disse 'Então está bom! Está ótimo!'

As professoras das salas de recursos carregam para si a função de ser um sujeito totalizador quando gerenciam o seu próprio trabalho, das colegas professoras intérpretes e dos professores regentes das turmas da EJA na relação com os alunos jovens, adultos e idosos surdos. Elas acabam respondendo pela prática desse trabalho dentro da instituição, mesmo não agregando para si nenhum cargo específico de coordenação ou chefia. Simplesmente, elas são consideradas como aquelas que chefiam o processo de interação dos diferentes sujeitos da educação na EJA com surdos. Esse ponto, de serem consideradas a chefe do processo, é uma recorrência na fala das professoras intérpretes e, de certa maneira, naturalizada pelas professoras das salas de recursos. Percebe-se esse fato na fala acima de PSR 2, quando se

expressa com um sorriso (alegremente), que atua como chefe do trabalho das professoras intérpretes. Essa é mais uma situação em que é possível identificar a menoridade das professoras intérpretes e isso pode ser fundamentado com as palavras de Foucault (2010, p. 29), conforme se lê abaixo:

[...] são os próprios exemplos que Kant dá desse estado de menoridade: 'Se tenho um livro que me faz às vezes de entendimento', 'se tenho um diretor de consciência' [...] 'se tenho um médico que decide por mim sobre o meu regime', então 'não preciso me preocupar'. E é isso que exemplifica para ele o estado de menoridade. Adotar um livro que faça às vezes de entendimento (*Verstand*), adotar um diretor que faça às vezes de consciência (*Gewissen*), adotar um médico que dite a dieta – eis o que caracteriza, o que exemplifica, o que manifesta concretamente o que é estar num estado de menoridade. [...] E é enfim uma certa maneira de se servir de seu saber próprio acerca da sua própria vida, uma maneira tal que ele substitui o que pode saber, decidir ou prever da sua vida pelo saber que um médico dela possa ter.

Uma exemplificação desse estado de menoridade é a dependência das professoras intérpretes, que funciona em lugar do entendimento, ou seja, quando as orientações da professora da sala de recursos substituem a própria compreensão sobre as situações vivenciadas com os demais professores da EJA regular e os gestores das instituições. A dependência desse outrem está atrelada à incapacidade de se utilizar do seu próprio entendimento sobre o pedagógico, a língua de sinais e interações dentro do corpo social e político. Falta coragem: para colocarem em funcionamento o seu próprio entendimento e de se servirem de tal entendimento para tomarem decisões. Esse é mais um ponto que reside no estado de menoridade das professoras intérpretes. A resposta é sobremaneira tímida, insegura e incerta diante dos fatos que circundam o seu ofício. Um ofício que se caracteriza como uma posição-mestre, mesmo quando, em determinados momentos, como por exemplo, na sala dos professores, sejam vistas como aquelas que executam a função-educadora.

Quando questionadas sobre o que vem executando dentro da instituição EJA, as professoras relatam abaixo:

PSR 1

Para mim intérprete é muito pesado. A cada dia a gente está aprendendo mais. Há um tempinho que eu atuo. Mas acho que quando fala intérprete, eu acho que essa palavra pesa muito. Então eu falo que sou professora e trabalho com os surdos.

PI 3

Isso também é difícil, porque lá na sala dos professores vão me chamar de professora. Quantas vezes a gente já escutou a gente não é professora, é intérprete. Isto também confunde um pouco. Então eu me considero mais professora-intérprete.

PI 4

É difícil. É muito difícil. Estou em outro mundo. É uma outra realidade. Primeiro porque é a primeira vez que eu trabalho em escola pública. É a primeira vez que eu trabalho com os meninos que são surdos. E eu fico receosa sim, de tentar fazer diferente. Eu acho que a [professora da sala de recursos] me dá mais abertura do que muitos professores.

Na posição-mestre, qual seria a saída para essa dependência? O professor intérprete, inicialmente, não existia na EJA, até o ano de 2016. Ele surge como uma saída do Governo para contemplar o que a lei diz sobre a inclusão. A inclusão dos jovens, adultos e idosos surdos não estava sendo colocada em prática, e eles estavam em salas específicas de surdos. As intérpretes de Libras foram designadas para esses espaços da EJA para traduzirem e interpretar as aulas e ocuparem a posição-mestre. Elas são contratadas por causa desse momento iminente em que as turmas específicas para os jovens, adultos e idosos surdos passam a ser extintas, em detrimento dos discursos e políticas inclusivas. Essas turmas específicas não mais se enquadram no momento atual da educação, em que a inclusão está nos centros dos debates educacionais. Nesse movimento, as turmas são fechadas. É um momento, por assim dizer, de transição, de adaptação das escolas da EJA com surdos.

Por que retomo esses pontos? Com essa nova configuração de ensino, um ensino pautado na inclusão de todos os sujeitos com deficiência, outros sujeitos da educação adentram o campo da EJA, com posições e atitudes que se diferenciam dos demais profissionais que ali se fazem presentes. São profissionais com atribuições diferenciadas dos demais, porém com a mesma nomeação (denominação): professores. Uma situação provisória que se manteve estável no decorrer do ano de 2017 e que foi reavaliada pelos professores das salas de recursos em conjunto com a direção das escolas e a secretaria de educação da cidade. A decisão pela permanência e continuidade do trabalho ficou ao encargo dos gestores e professores das salas de recursos. As professoras intérpretes não foram chamadas para essa discussão.

O trabalho dos professores intérpretes na rede já existia. Então, em que está pautada a diferenciação desse trabalho no âmbito da EJA com surdos em relação aos

demais professores intérpretes? A resposta para essa questão está na novidade acerca do trabalho do intérprete nas salas regulares da EJA. O trabalho dos demais intérpretes da rede já está institucionalizado, não há novidade sobre a sua prática nas salas de aulas. Quando esses profissionais chegaram às instituições da EJA foi permitido que trabalhassem de maneira fluida, sem interferência específica, desde que não atrapalhassem o andamento da instituição. Uma permissão para a prática livre do ensino, tradução e interpretação, porém, vigiada. Ou seja, poderiam posicionar-se como quisessem, desde que estivessem em conformidade com os interesses da instituição. Por isso, é possível afirmar que a insegurança e incerteza sempre estiveram presentes, desde o início do trabalho das professoras intérpretes na EJA com surdos. Diante do imperativo da inclusão, a presença do professor intérprete era imprescindível, por isso esse novo formato pedagógico na EJA com surdos. São outros sujeitos, com outras práticas, e que desacomodam o trabalho anteriormente organizado e instituído.

Em resumo, esse momento marca uma nova etapa na EJA com surdos, outro formato com outros sujeitos professores. É o Estado que traz esse outro formato pedagógico e que é inserido nas instituições. São fatores internos que ocorrem na instituição e que trazem os professores intérpretes para o trabalho na EJA com surdos, um caminho que começa a ser percorrido por esses professores intérpretes e que tem o amparo e incentivo por parte dos professores das salas de recursos. O fato é que, sem a presença das professoras das salas de recursos, esse caminho seria muito difícil de ser percorrido, pois estas acabam sendo as vozes das professoras intérpretes dentro da instituição. O trabalho na EJA com surdos e na relação apenas com as professoras das salas de recursos permaneceu por um longo tempo, até o ano de 2016.

Para o novo redimensionamento do ensino na EJA, os jovens, adultos e idosos surdos não foram questionados e iniciaram o ano letivo de 2017 surpreendidos com a nova configuração de ensino. Os surdos deixaram de ficar somente entre eles e passaram a se relacionar, interagir e conviver com jovens, adultos e idosos ouvintes e com demais professores da EJA regular. Além disso, deixaram de se direcionar somente para as professoras das salas de recursos e passaram a se dirigir para as professoras intérpretes. Sobre isso, a professora da sala de recursos (P9) disse: “uma ordem veio de cima”. Ela não informou ou não soube informar de onde surgiu essa

questão; simplesmente foi colocado para elas que haveria uma nova configuração da EJA.

Foi nesse momento que, o trabalho que vinham construindo ao longo dos anos, com esses jovens, adultos e idosos surdos, pareceu ruir, desaparecer ou, até mesmo, posso afirmar, foi destruído. Essa retomada do movimento para a inserção das professoras intérpretes na EJA se faz presente aqui para dizer que são outros modos de ser professora e de posicionar-se que chegaram à instituição e, de certo modo, surpreenderam os demais profissionais da escola, que, aos poucos, precisaram aprender a interagir e lidar com essa outra profissional da área da educação de surdos, na necessidade de se acostumar com essa interação.

Assim, existe a necessidade de uma nova acomodação do trabalho com os jovens, adultos e idosos surdos com a presença das professoras intérpretes na EJA. Isso não deixa de ser um passo rumo ao desconhecido e causa o estranhamento por parte de gestores e demais professores. E, às professoras intérpretes, o que cabe nesse novo formato? Como posicionar-se diante desse novo formato da EJA com os surdos? Foram causas externas que trouxeram essas professoras intérpretes para a EJA com surdos e, mesmo que essas causas externas não tenham sido explicitadas pelas professoras nas rodas de conversas, posso reafirmar que as políticas de inclusão, uma *educação maior*, estão no cerne desse redimensionamento do trabalho.

Pois bem, as professoras intérpretes estão no limiar do sistema educacional inclusivo na EJA, que, por agora, é estável. Por que limiar e estável? Limiar, porque parecem estar trabalhando à margem do sistema. Não consta em nenhum documento institucional, uma *educação menor*, o profissional professor intérprete e suas atribuições. Estável pelo fato de o trabalho praticado pelas professoras intérpretes, em todas as instituições, causar um impacto, de certa maneira, positivo, e incidir no desenvolvimento educacional dos jovens, adultos e idosos surdos. Esse fato é ressaltado pelas professoras das salas de recursos, as quais levam essa informação para a gestão da instituição e para a regional da cidade, sugerindo e solicitando que as professoras intérpretes permaneçam na EJA com surdos. Retomando: são causas externas que trazem as professoras intérpretes para dentro da EJA com surdos e são as causas internas que fazem com que esse trabalho prevaleça ou não. É um trabalho que ocorre sem uma direção específica – por ser novo e nem mesmo estar presente nos PPPs, na *educação menor* –, por isso a busca de direção, de um rumo nas

práticas que as professoras intérpretes propõem desenvolver. As próprias professoras intérpretes vão ao encontro da condução de suas condutas.

Encontrei no significado da minoridade uma possível explicação para a relação estabelecida entre as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes. As professoras das salas de recursos *iluminam* o trabalho das professoras intérpretes, ou seja, são conduzidas. Elas se tornam as “luzes” por refletirem o desejo de profissionalização. O que as professoras das salas de recursos hoje são (por exemplo, concursadas) e como atuam (*libertas*) torna-se um objetivo a ser alcançado para as suas vidas profissionais. Elas são admiradas pelas professoras intérpretes, que, no futuro, acreditam que poderão posicionar-se do mesmo modo que as professoras das salas de recursos – quando poderão brilhar e ter a mesma voz dentro da instituição.

Será que a saída da minoridade para a maioria está simplesmente no fato de ingressarem na rede de ensino como concursadas? E assim conseguiriam se igualar em experiências e conhecimentos às professoras das salas de recursos? Elas demonstram estar sempre a olhar para frente, para o futuro, quando poderão tornar-se concursadas e trabalharem como tais nessas instituições de ensino. Uma das professoras intérpretes relatou que já realizou oito concursos para a rede de ensino e tem esperança de alcançar esse êxito. Posso afirmar que elas não se autorizam a colocar as suas opiniões diante de gestores e demais professores regentes da EJA por não serem concursadas. Foucault diz que a crítica da razão prática em Kant nos “ensinará que não devemos fazer nosso dever depender do nosso destino ulterior”, e isso significa que não devemos nos prender naquilo que está por acontecer em um tempo futuro, e, sim, que devemos “fazer uso da nossa consciência para determinar nossa conduta” (FOUCAULT, 2010, p. 31). A saída da minoridade para a maioria está na confiança em nós mesmos e na “determinação de nossa conduta” e não no nosso destino ulterior. O nosso destino ulterior não deve estar à frente da nossa conduta moral. Para sair da minoridade é necessário exercer uma crítica de suas práticas, de suas ações. Nesse sentido, Foucault diz que, para “[...] sair da minoridade e exercer a atividade crítica são [...] duas operações vinculadas” (FOUCAULT, 2010, p. 31).

É interessante destacar que, nesse jogo de forças, são as professoras intérpretes que se posicionam como menor, algo que não se deve a ninguém mais senão a elas mesmas. São elas que se colocam nesse estado. Mesmo sendo *libertas*, vivenciam uma liberdade vigiada pelas professoras das salas de recursos, que

respondem, diante da gestão, se o trabalho na relação com os surdos está funcionando. Elas demonstram receio na prática desse novo trabalho. E, também, sendo “libertas”, há sempre o medo de cair. O “medo de cair” se insere quando demonstram receio de realizarem algo dentro da instituição que não esteja em acordo com os professores regentes das turmas da EJA ou com os gestores. Porém, na relação com as professoras das salas de recursos, de certa maneira, não há receios. É uma liberdade, de certa forma, autoritária (por parte dos gestores), pois, conforme as professoras, em determinados momentos podem participar de reuniões e demais encontros, de outros não são avisadas e nem convidadas a participar. Isso pode ser visto quando PI 2 coloca:

É. Normalmente a gente vê isso. Tem uma discussão muito grande a respeito disto (que profissional é este?). Inclusive a [coordenadora da regional] já participou com a gente de muitas vezes, por conta disto. Porque, enquanto ele é chamado, e conheço outros, como apenas de intérprete educacional, ele não tem vínculo. Então não teria necessidade de concurso específico como professor. E surgiu isso que seriam novas portarias, onde realmente se abriria o concurso para contrato temporário, onde seria técnico. Então ele não teria vínculo na aprendizagem do aluno. Ele é apenas aquele intérprete que estava dentro da escola.

Mas enquanto, quando a gente chega na roda de conversa aonde tem [coordenadora da regional] mais as meninas da regional e a rede de apoio, elas nos passam o quê? Principalmente para as intérpretes, pega o caderno do menino, abre na página correta. Por quê? Porque ele se perde no caderno. E se perde mesmo. [...] Anote por favor, crie o hábito, nós tivemos isso na roda de conversa no primeiro semestre. No final do caderno do menino: prova dia tal, exercício tal, tal. Elas criaram esse hábito e aí elas fazem, fotografam e mandam pra mim [...].

Na relação em sala de aula com os professores regentes das turmas da EJA, há liberdade na tradução, uma tradução muitas vezes tímida e receosa, sem perguntas e interações imediatas das professoras intérpretes com os professores das salas comuns. A liberdade consiste, em certas ocasiões, de realizar o trabalho que se espera do professor regente, na adequação das provas dos alunos jovens, adultos e idosos surdos. São situações que, muitas vezes, se tornam difíceis e imprevisíveis no dia a dia, levando ao limite as professoras envolvidas nesse trabalho, deixando dúvidas e anseios de como poderão continuar ou permanecer efetivamente nessa prática. Vê-se, nesse fato, o governo de si e dos outros na prática. Como escreve Foucault (2010, p. 32):

Em todo caso, sejam como forem essas relações entre crítica e *Aufklärung*, creio que podemos reter, de modo geral, de todo esse início de texto, primeiro que a menoridade de que a *Aufklärung* deve nos fazer sair se define por uma relação entre o uso que fazemos da

nossa razão, ou que poderíamos fazer, e a direção (a *Leitung*) dos outros. Governo de si, governo dos outros: é nessa relação, nessa relação viciada que se caracteriza o estado de menoridade.

Kant escreve sobre a preguiça e a covardia para dizer que estas nos impedem de “servir da nossa razão e moral”, o que Foucault traz em sua analítica do texto *Aufklärung*. Penso que, o estado de menoridade das professoras intérpretes, pode estar relacionado ao medo, sensação que causa uma paralisação diante das situações de trabalho e nas suas interações. Elas buscam orientações, direções para essas situações (conforme explicitado anteriormente) com as professoras das salas de recursos, e estas trazem o esclarecimento, a verdade dos fatos. E elas seguem tais orientações.

A relação entre as professoras regentes das salas de recursos e as professoras intérpretes ecoa confiança. O medo, a desconfiança, a insegurança, a paralisação acontecem na relação com gestores e alguns professores regentes das turmas da EJA: os gestores, pelo modo como dirigem a instituição e coordenam os profissionais, e, os professores regentes, pelo modo como se direcionam para os professores intérpretes, muitas vezes solicitando, até mesmo exigindo, uma adequação curricular de suas atividades. Os esclarecimentos que decorrem das situações expostas redistribuem “as relações entre governo de si e governo dos outros”.

Voltando à questão da menoridade, as professoras intérpretes necessitam da ajuda de outrem para sair desse estado. Sozinhas não conseguirão sair. O esclarecimento das professoras das salas de recursos pode funcionar como um motor para que as professoras intérpretes consigam sair da menoridade e passar para a maioridade, pois:

O estágio de menoridade se estabelece exatamente pela inexistência de uma vontade de não nos deixarmos governar de modo abusivo. Esta estilização de novos modos de agir exige a saída desta menoridade – que se constitui como nossa submissão aos mecanismos persistentes e sutis de governamentalidade, que neste caso não é devida a algum tipo de coerção externa, mas exatamente ao fato de que aceitamos obedecer tão facilmente às formas delirantes de governo abusivo, cujo efeito é nos tornar sempre dóceis. Acomodamo-nos a sermos conduzidos intensamente. Deve-se assumir a coragem ética pela qual se decide pensar por si mesmo, esta coragem relevante da atitude crítica se coloca como superior à simples lucidez permitida pelo estudo transcendental (SEIXAS, 2014, p. 202).

Para Kant: “[...] se os homens não são capazes de sair por si mesmos do seu estado de menoridade, haverá indivíduos capazes, por sua autoridade, por sua ação própria sobre os outros, de libertá-los desse estado de menoridade?” (FOUCAULT, 2010, p. 33). As professoras das salas de recursos, mesmo não querendo desempenhar esse papel, se veem responsáveis por tentar fazer com que as professoras intérpretes se sintam livres e ajam dentro da instituição de forma libertas. As professoras das salas de recursos, por não terem medo e não ficarem paralisadas diante das situações, se utilizam da sua autonomia e acabam tomando para si a direção das professoras intérpretes. Isso acontece por terem mais experiência como docentes de surdos? Por serem efetivas? Por que lhes foi delegada essa função? São de fato várias possibilidades de resposta a essas perguntas. As professoras das salas de recursos se posicionam como sujeitos profissionais da área da educação de jovens, adultos e idosos surdos e se apoiam na própria autonomia para dirigir as professoras intérpretes. E esse valor, como profissionais que têm autonomia e são esclarecidas, é propagado entre as professoras intérpretes, de tal modo que, “[...] se torna a constatação e a afirmação da vontade de cada homem fazer como eles, isto é, pensar por [si] mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 33). Porém, mesmo com todo o uso do entendimento e esclarecimento das professoras das salas de recursos, não significa que elas conseguirão tirar as professoras intérpretes do estado de menoridade para a maioridade.

Não é o que dizem ou o que fazem por elas o que irá determinar que as professoras intérpretes saiam da menoridade. As professoras das salas de recursos são convocadas a estar à frente de encaminhamentos pedagógicos, desde reunião com a equipe diretiva e tratativas com os professores regentes das turmas da EJA, pois são as responsáveis pelo AEE com os jovens, adultos e idosos surdos. Além de convocadas, as professoras se sentem autorizadas a agir em prol das professoras intérpretes e/ou em parceria e, com isso, tomam para si a responsabilidade das resoluções dos problemas relacionados às colegas.

Ao mesmo tempo que são convocadas e autorizadas a agirem, permitem às professoras intérpretes também se posicionarem diante das situações e as convocam a expressarem as suas opiniões e críticas. Porém, as professoras intérpretes optam por deixar a critério das professoras das salas de recursos as resoluções. Somente na relação com os alunos jovens, adultos e idosos surdos elas utilizam a liberdade que lhes é concedida. Elas agem como libertas, e esse é um ponto de diferenciação.

Ao agirem como libertas, e tomando para si a responsabilidade de guiar os alunos jovens, adultos e idosos surdos, nesse ponto, em específico, mudam de posição, tornando-se aquelas que são esclarecidas. As professoras intérpretes são aquelas que levam o esclarecimento aos alunos jovens, adultos e idosos surdos, seja sobre suas vidas particulares, seja sobre os encaminhamentos pedagógicos dentro da instituição. Mesmo sentindo-se libertas, todas as suas ações e decisões relacionadas aos jovens, adultos e idosos surdos são levadas às professoras regentes das salas de recursos, como uma busca de aceitação e aprovação de suas práticas diante da gestão das instituições e da regional de ensino.

A saída da minoridade para a maioria é um processo de transformação que não ocorre de forma simples e rápida. Por isso, nesse momento inicial, pioneiro por assim dizer, das profissionais professoras intérpretes na EJA com surdos, é percebido certo modo de obediência. Elas procuram seguir as orientações das professoras das salas de aulas comuns, ou seja, obedecem. A minoridade entra em funcionamento com a obediência, porém, não somente com ela, pois, segundo Kant, a obediência caminha paralelamente com a falta de raciocínio. Ele diz que a minoridade se constitui pelo par indevido ou ilegítimo: obediência e falta de raciocínio. “Nas sociedades que conhecemos, admite-se – é o que querem fazer crer os que governam [...] que só pode haver obediência onde há ausência de raciocínio” (FOUCAULT, 2010, p. 34).

Voltando ao ponto do raciocínio, este pode existir nas relações, nos ofícios que as professoras se propõem a executar, desde que haja a obediência. Essa é a crítica da razão pura, aquilo que Kant denomina de uma raciocinação, ou seja, a “utilização das faculdades de raciocinar”. Mesmo atuando como professoras intérpretes e contratadas, elas são profissionais e capacitadas para tal atuação. Sendo professoras das salas de recursos ou professoras intérpretes, são todas pertencentes a uma mesma instituição escolar e a um mesmo corpo político, pois são “simplesmente” “as peças de uma máquina”! Menezes (2011), em sua Tese, escreve sobre a escola como uma maquinaria escolar e que produz subjetividades docentes.

Cada qual desempenha um papel dentro da instituição escolar, em momentos, horários, espaços e práticas diversificadas: salas de aulas inclusivas da EJA, turmas bilíngues ou salas de recursos. É possível afirmar que há uma intenção em comum nas peças dessa maquinaria escolar: possibilitar o desenvolvimento escolar dos alunos jovens, adultos e idosos surdos. Em contrapartida, para os surdos, as

professoras regentes e as professoras intérpretes são aquelas que possibilitam o esclarecimento e entendimento, porque conhecem a Língua de Sinais e são o meio de interação com os professores ouvintes da EJA. Essas professoras detêm o conhecimento que os alunos necessitam para o seu próprio desenvolvimento.

As professoras das salas de recursos e professoras intérpretes atuam individualmente e coletivamente entre elas, não como sujeitos universais, e sim dentro de suas especificidades, agindo como intelectuais. Dessa forma, fazem uso de suas faculdades particulares, pois atuam no meio escolar e agem obedecendo as regras estabelecidas por esse espaço. A maquinaria escolar da EJA com surdos entra em funcionamento a partir do momento em que as peças dessa máquina – professoras das salas de recursos e professoras intérpretes – trabalham em prol do desenvolvimento dos jovens, adultos e idosos surdos, agindo assim na perspectiva da *educação menor* (GALLO, 2002). Cada uma das professoras (peças) tem o seu próprio papel a desempenhar nessa relação com esses alunos, e necessitam umas das outras para que o trabalho se efetive. Nessa relação, nesse jogo de forças, há uma dependência mais acentuada das professoras intérpretes em relação às professoras das salas de recursos. Assim, como indivíduos, são encarregadas do funcionamento global e coletivo do ensino dos jovens, adultos e idosos surdos. Por isso, o uso privado da razão. O uso público se refere ao fato de fazermos uso do

[...] nosso entendimento e das nossas faculdades na medida em que nos situamos num elemento universal, em que podemos figurar como sujeito universal. [...] quando, como sujeito racional, nós nos dirigimos ao conjunto dos seres racionais. E é simplesmente aí, nessa atividade que é precisamente e por excelência a do escritor dirigindo-se ao leitor, é nesse momento que encontramos uma dimensão do público que é, ao mesmo tempo, a dimensão do universal. Ou antes, encontramos uma dimensão do universal, e o uso que fazemos nesse momento do nosso entendimento pode e deve ser um uso público (FOUCAULT, 2010, p. 35).

Compreendo que, no uso público, fazemos uso do nosso entendimento sobre as coisas, sobre os fatos que nos são apresentados, sem a necessidade da obediência, do aceite sobre eles, não há relação de autoridade. Na menoridade, há sempre obediência, seja no uso privado, seja no uso público da nossa razão. Nessa sequência, é possível dizer que a menoridade se refere ao enredamento da obediência com o não raciocinar, seja no uso privado, seja no *uso público do nosso entendimento*. Em contrapartida, na maioridade, obedecemos sem usarmos a razão,

ou seja, quando “como cidadão, como funcionário, como soldado, como membro de uma cerimônia religiosa, etc., nós obedecemos”. Na maioria, o uso da razão se faz “na abertura a um público” sem a obrigatoriedade da obediência. Na maioria, a obediência e o raciocínio se desligam. A obediência prevalece no uso privado e a liberdade de raciocínio prevalece no uso público. Essas práticas prevalecem quando o processo de *Aufklärung* entra em funcionamento, fazendo com que a obediência seja mantida no uso privado, no corpo social em que os sujeitos estão inseridos e promove a liberdade, dando amplitude ao universal.

Aqui estamos falando de um corpo social, que é a EJA com surdos, no qual encontram-se sujeitos professores assujeitados e que estão em estado de minoridade. As professoras das salas de recursos e as professoras intérpretes são intelectuais específicas (VIEIRA-MACHADO, 2012) que fazem uso das faculdades privadas e agem como um meio, uma engrenagem dentro da maquinaria escolar da EJA com jovens, adultos e idosos surdos. Essa maquinaria fabrica e posiciona as professoras das salas de recursos no estado de maioria e posiciona as professoras intérpretes no estado de minoridade.

4.1 SAÍDA DA MENORIDADE E INSURGIR-SE

Retomando a problematização levantada anteriormente: como pode se dar a saída da minoridade das professoras intérpretes? A saída do estado de minoridade das professoras intérpretes pode se efetivar através do movimento de transformação de si mesmas. Somente elas podem buscar essa saída. O que falta a essas professoras é o sentir-se parte do conjunto, do coletivo, do corpo social que integra a EJA com surdos. Falta que se sintam pertencentes ao espaço no qual estão inseridas. O pertencimento não irá acontecer por meio de “uma passagem, uma transição de um estado ao outro” (FOUCAULT, 2010, p. 27), bem como não se dará como uma iminência, nem uma consumação.

Para sair da minoridade, as professoras, por exemplo, devem se desprender do estado de pertencimento que as instigam. Elas devem tomar para si mesmas a posição que lhes cabe e ocupar o espaço escolar como tais, agindo como profissionais professoras intérpretes. Para que isso aconteça, é necessário autonomia, colocar-se como alguém que possui “uma autoridade do saber” e faz uso da razão.

No estado de menoridade ocorre a condução da conduta. E, quando se dá a saída desse estado, é porque houve uma contraconduta. Assumir uma autoridade do saber na relação com as professoras das salas de recursos, dos professores da EJA regular, deixando fruir a sua autonomia, é um exemplo de contraconduta e processo de saída da menoridade. Deixar-se governar e deixar-se guiar pode parecer mais fácil do que se posicionar diante dos outros. Assim, a condição que assumem é não precisar se governar, evitar o governo de si mesmas. Elas intentam escapar da ação de governo de si mesmas: é mais fácil deixar com que os outros ajam em seus lugares. Quando isso ocorre, podemos dizer que elas se tornam assujeitadas às ações alheias. Finalizando este capítulo, apresento o seguinte questionamento: por que falar em menoridade e maioridade a partir dos estudos de Foucault? Porque é trazer para a discussão a redistribuição do governo de si e dos outros dentro do corpo social que é a maquinaria escolar da EJA com surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo ocorreu da seguinte forma: primeiramente apresentei a minha caminhada acadêmica e profissional e os primeiros passos da pesquisa até chegar à temática sobre a constituição docente na EJA com surdos. Nesse primeiro momento, apresentei os conceitos úteis para a produção do estudo e que foram usados para as análises no decorrer da pesquisa. Os materiais de análises foram evidenciados para que houvesse uma visibilidade da investigação produzida. Ainda na primeira etapa do estudo, as políticas e leis na área da educação de jovens, adultos e idosos surdos foram mapeadas com a finalidade de entender os movimentos da EJA, que incidem sobre o ingresso das professoras intérpretes, através de contratos, e sobre o trabalho das professoras das salas de recursos, que foram remanejadas para atender a demanda do AEE.

O intento desta pesquisa foi assinalar a constituição docente de professoras de jovens, adultos e idosos surdos, pensando as suas relações e práticas no contexto das instituições escolares comuns para EJA. Ficou perceptível que, por meio do ingresso nas instituições escolares, as professoras da EJA com surdos – professoras intérpretes e professoras das salas de recursos – são posicionadas nesses espaços por influência das políticas voltadas para EJA, para o ensino de surdos e para o ensino inclusivo. Essas professoras tornam-se alvo e referência para os professores do ensino comum da EJA, que as situam na posição de aproximar o máximo possível o desenvolvimento e aprendizado dos alunos jovens, adultos e idosos surdos aos dos ouvintes.

Assim, ao serem posicionadas nos espaços escolares, as relações são tensionadas: das professoras com a equipe da regional, com a equipe diretiva das instituições, com os professores do ensino comum da EJA, com os alunos jovens, adultos e idosos surdos e entre elas. Nessa relação, as professoras das salas de recursos são posicionadas como aquelas que conhecem os modos de ensinar os surdos por terem formação específica na área e mais experiência em sala de aula com esses estudantes. Por essa razão, elas são conduzidas a dirigirem os trabalhos das professoras intérpretes nas salas comuns da EJA na relação com os jovens, adultos e idosos surdos e na relação com os professores regentes da modalidade.

Pode-se dizer que as professoras pesquisadas se adaptaram ao espaço escolar, bem como aos modos desse ensino, pois foram conduzidas passando por

processos de disciplinamento e normalização. A condução da conduta das professoras das salas de recursos na relação com as professoras intérpretes e o controle dos seus movimentos nos espaços escolares – salas de recursos e salas comuns de ensino da EJA – posicionaram as primeiras como aquelas que assumem um estado de maioridade, e, as segundas, como aquelas que assumem um estado de menoridade. E, juntas, as professoras das salas de recursos e professoras intérpretes formam um corpo político ativo, que é movido e direcionado como peças de um mosaico que constitui a EJA com surdos.

Dando continuidade às discussões e movimentos políticos em torno da EJA e educação de surdos, passei a discutir a modalidade EJA em conjunto com o ensino de surdos, criando assim a denominação EJA com surdos. Essa denominação passa a se referir à EJA com os surdos incluídos nas salas comuns dessa modalidade. Enfatizo as problematizações dos movimentos do corpo político – professoras das salas de recursos e professoras intérpretes – nos espaços da EJA com surdos. Nas relações das professoras com esses espaços é percebida a investida do poder que as sujeita a outros trabalhos, que vão além das atribuições da profissão que exercem na instituição. Apresentei uma analítica das relações do corpo político, em que a marca, direção e sujeição são ressaltadas. São situações percebidas nas atitudes que as professoras assumem nos espaços da EJA com surdos, sendo governadas, governando os outros e a si mesmas. Assim, os espaços e as relações são tematizados.

Na última parte da Tese, apresentei um fechamento teórico e analítico que buscou ligar todos os capítulos: a produção dos modos específicos de ser professora na EJA com surdos. Com esse fechamento e as análises, cheguei à resposta da pergunta de pesquisa. Retomando a pergunta: ***como os saberes da experiência constituem modos específicos de ser professora na EJA com surdos?*** As professoras das salas de recursos e professoras intérpretes são capturadas por esse lugar de resistência, que é a instituição EJA com surdos. Elas são constituídas discursivamente: formação docente, relações interpessoais, discursos sobre surdez e inclusão, leis e políticas educacionais. Esses discursos, pelos quais foram capturadas, acabam sujeitando-as e posicionando-as em estado de maioridade e menoridade, conduzindo a conduta dos outros, sendo conduzidas e conduzindo a si mesmas. As professoras das salas de recursos são posicionadas em estado de maioridade e, as professoras intérpretes, em estado de menoridade.

Isto posto, defendo a seguinte Tese:

Os saberes da experiência, na EJA com surdos, posicionam as professoras da minoridade à maioria.

Deste modo, concluo a Tese. Mas finalizo pensando nos possíveis desdobramentos da pesquisa com o retorno às minhas atividades docentes na Universidade em que atuo: Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (UnB/FE). Para tanto, pretendo ofertar um curso de extensão gratuito, utilizando e aprofundando as discussões produzidas na Tese, para os alunos do curso de Pedagogia e professores do Distrito Federal. Com isso, espero que a Tese contribua, de modo geral, para a formação de professores para a educação de surdos, e, mais especificamente, para aqueles que estejam atuando ou venham a atuar com o ensino de jovens, adultos e idosos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB nº 11/2000). **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2000. Seção 1. p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional**. Brasília, 20 mar. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013b.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da**

União, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: MEC; INEP, 2017.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Das Sujeições às Experiências de Si na Funçãoeducador: uma leitura foucaultiana**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-educador**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MARTINS, Vanessa Regina. Posição-Mestre E Função-Educador: Relações Ativas No Ato Da Interpretação Da Língua Brasileira De Sinais Em Contexto De Ensino. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 51-70, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2014-2017)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/foucaultianos/pages/arquivos/Obras/HISTORIA%20DA%20LOUCURA.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>>. Acesso em: 05 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: estratégia, poder e saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **‘Quero escrever o que está escrito nas ruas’**: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Direito à Escola Comum Brasileira**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011.189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade**. 2016. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. São Leopoldo: UNISINOS, 2015. 253 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 37-57, jan./jul. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/41313/26145>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SEIXAS, Rogério. Éthos crítico e governo em Michael Foucault. **Ensaio Filosóficos**, v. IX, p. 184-207, maio 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **(Per)cursos na Formação de Professores de Surdos Capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Formação de professores de surdos: atitude e contraconduta. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 19 n. 2, p. 101-124, jul.-out. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o como voluntária/o a participar da pesquisa **Constituição docente com surdos adultos**. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Educação junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa não constará o seu nome, serão utilizados nomes fictícios, pois, o foco do trabalho estará nos dados produzidos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada/o sobre o tema da pesquisa e sei que em qualquer momento poderei solicitar informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas, poderei chamar a estudante/pesquisadora Liège Gemelli Kuchenbecker, no telefone (61)996146550 e e-mail: liegegk@gmail.com, ou a professora orientadora Adriana da Silva Thoma, no telefone (51) 33084365 (Departamento de Estudos Especializados/FACED) e e-mail asthoma@terra.com.br.

Declaro que concordo em participar deste estudo e que permitirei a gravação e transcrição dos áudios produzidos no decorrer dos encontros da pesquisa bem como posterior à finalização da mesma. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome completo do Participante

Assinatura do Participante

Liège Gemelli Kuchenbecker

Nome completo da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Adriana da Silva Thoma

A handwritten signature in blue ink that reads 'Adriana da Silva Thoma'.

Nome completo da Orientadora

Assinatura da Orientadora

Local e Data: Distrito Federal/Planaltina, 18 de outubro de 2017.