

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM:
ESTRATÉGIAS E MODOS DE CONSTITUIR-SE
PROFESSOR**



Leandra Bôer Possa

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Boer Possa, Leandra

Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor / Leandra Boer Possa.- 2013.

239 p.; 30cm

Orientador: Maria Inês Naujorks

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. formação de professores 2. Educação Especial 3. posição-sujeito professor de Educação Especial 4. estratégias de formação 5. experiência de si I. Naujorks, Maria Inês II. Título.

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM:
ESTRATÉGIAS E MODOS DE CONSTITUIR-SE
PROFESSOR**

Leandra Bôer Possa

Tese apresentada à banca examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para obtenção do título de **doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de
Doutorado.

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: ESTRATÉGIAS
E MODOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR**

elaboradao por
Leandra Boer Possa

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Ines Naujorks, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maura Corcini Lopes, Prof.^a Dr.^a (UNISINOS)

Rosângela Gavioli Prieto, Prof.^a Dr.^a

Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazeti, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 03 de abril de 2013.

Dedico esta tese ao meu filho Silvio Otávio que no dia 13 de setembro de 2012, às 10 horas adentrou meu escritório, num dos vários momentos de escrita e me disse:

- Mãe... tua tese deveria ser sobre as mulheres que hoje sustentam suas famílias com o próprio trabalho, mesmo que ele as afaste do cuidado dos filhos que as amam e as querem por perto.

Passou um tempo em silêncio, eu olhando para ele, e finalizou:

- Que tal nos irmos hoje ao cinema?

Amo você meu filho... A partir de hoje serão mais frequentes nossas idas ao cinema.

Agradecimentos

Agradecer tem para mim o sentido de dizer do benefício que alguém me promove. É benefício porque move minha experiência que se constitui história pessoal, estando entrecruzada com aquilo que as pessoas me oferecem. Por isso, vou agradecer...

... aos meus pais por terem me dado uma vida biológica e por terem sido eles, o Geraldo e a Vera, com quem aprendi a andar, falar, brincar, ser feliz. A eles que me beneficiariam com os caminhos que me fazem chegar até aqui.

... ao meu filho, ah meu filho, que me beneficia todos os dias com a sua presença e seu olhar de admiração. Amo-o, filho. Meu Silvio Otávio que tem a capacidade de tirar de mim o que tenho de melhor; você é meu tesouro maior, amo ser mãe porque esta posição só pode ser construída com você.

... ao meu companheiro, que me beneficia todo dia com um 'bom dia' e com a pergunta "conseguiestes escrever?" Meu parceiro Silvio que cuida de toda a estrutura da casa para que possa eu me liberar e escrever, estudar, e...

... aos meus irmãos Lisi e Fábio que me beneficiam com algo que está para além da consanguinidade pois tem a ver com ética, com caminho, com amor. Obrigada pela capacidade de, junto com o Ivanor e a Sabrina, fazer a distância cotidiana entre nós ser superada pelas nossas estadas na colônia de Jaguari e na casa de nossos pais onde o descanso e a conversa sempre são bem-vindos.

... aos meus sobrinhos Julia e Davi por serem tão especiais, curiosos e me fazerem brincar como nos tempos de criança. Obrigado por me beneficiarem junto com a Teté em ser a dinda de vocês, porque eu amo ser Dinda.

... aos meus primos, que tenho como irmãos, Italo e Maristela pelas conversas e risadas sempre em boa hora, vocês me beneficiam a cada momento de encontro principalmente com o carinho que colocam no almoço que me espera quando vêm a Santa Maria.

... aos meus amigos Pedro e Elisabete que sabem deste meu jeito desligado de ser, respeitam-me nisso, mas que me beneficiam com as visitas e uma roda de conversa com chimarrão.

... a minha amiga de alma Suely Scherer que mesmo estando longe sei que posso contar porque me beneficiou com a sua presença num dos momentos mais difíceis da minha vida.

... a minha amiga Andréa F. Cechin que me beneficiou cotidianamente me 'infernizando' para terminar esta tese para que possamos traçar novos projetos juntas. E com ela obrigada ao Flavio, ao Miguel e a Antonia que sinto gostarem de mim.

... aos meus amigos Vanessa Nogueira, Roberta Forgiarini, Mariana Enderle e Valmor Scott Jr. pela amizade e parceria tanto nos momentos acadêmicos como nos festivos no Ponto de Cinema, e em outros tantos lugares.

... a colega e amiga Marlei Mainardi pela companhia e ajuda no período que passei no arquivo permanente, obrigada pela atenção e carinho.

... ao meu colega e amigo Claudemir de Quadros pelas discussões frutíferas para entendermos sobre as temáticas que em nosso presente têm constituído verdades irredutíveis e pelas indicações de leitura.

... aos meus colegas-amigos do Centro de Educação Rosane Sarturi, Taciana Segat, Eni Celidonio, Graziela Escandiel, Luis Carlos Rosa, Suze Scalcon, Iran Ribeiro, Vera Casagrande, Sandro, Denizar, Danilo e muitos outros que não vou nominar. Obrigada pela parceria de uns pelas conversas do corredor que, geralmente, são bem mais frutíferas que as das reuniões intermináveis e, outros, pela companhia no café, na troca de olhares, pelo bom dia ou pela boa tarde, pelas conversas rápidas que animam o dia da gente por lá.

... a minha conterrânea de Santiago e amiga Eliane Sperandei Lavarda e seus filhos Raphael e Felipe por terem me beneficiado com a ajuda de entreter e cuidar meu rebento em sua casa nas tardes de férias que me dedicava à escrita.

... aos meus parceiros de trabalho da EaD Pedagogia pelos aprendizados que venho fazendo com vocês que têm me beneficiado com o sentido do trabalho em grupo. Em especial, Bruna e Daiani pelo carinho de vocês.

... as minhas ex-alunas agora colegas e amigas Maureline, Jalusa, Débora, Patrícia e Ana Amália que me beneficiam com a suas amizades e olhares de admiração mesmo sem terem motivos. Jalusa e Ana, obrigada pela notícia dos bebês que estão chegando.

... as minhas colegas de orientadora e a todos do GEPE – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/UFSM -, especialmente Grazi Rios e Marcielle pela parceria em algumas produções.

... aos meus ex-professores, agora colegas Reinoldo Marquezam, José Damilano e Maria Alcione Munhoz vocês me beneficiaram em serem meus professores, meus orientadores em outras épocas importantes de minha vida acadêmica. E aos meus colegas do Departamento de Educação Especial pela cooperação com este momento que precisei deixar algumas das minhas atividades departamentais e didáticas para me dedicar à qualificação.

... às professoras Marcia Lisi Lunardi-Lazzarim e Maura Corcini Lopes minha admiração, obrigada por terem aceitado contribuir com este trabalho. Beneficiam-me com a seriedade de suas produções e pelo orgulho que tenho de tê-las na minha banca, pois nossas histórias já se cruzaram em vários momentos e com cada uma tendo intensidades diferentes.

... às professoras Rosângela Gavioli Prieto e Elisete Tomazetti pela leitura e contribuições neste trabalho e por me beneficiarem com o incentivo a cada encontro.

... à professora Eliana Menezes e ao professor Luiz Fernando Lazzarin por aceitarem compor a banca e por me beneficiarem; a Eliana com as conversas sobre a tese e o Luiz Fernando pelas aulas em que aprendi a ver os discursos como 'gramáticas'.

... à Maria Inês Naujorks que mais que orientadora foi de uma parceira irretocável, pois me beneficiou com a sua elegância e seus 'conselhos' que me davam a sensação de liberdade criativa.

... à Denise Valduga que foi a primeira leitora da tese depois de minha orientadora e que me beneficiou com a leveza do trabalho de correção linguística qualificando ainda mais meu trabalho.

... a todos que nominados ou não me beneficiam com a amizade e que me deixam ser como quero ser. Obrigada, pois é na junção dos pequenos encontros com vocês que me torno Leandra, com vocês me sinto gigante.



Esta Tese busca, a partir dos estudos foucautianos e operando com noções de sujeito, discurso e subjetivação, empreender uma análise sobre os processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Analisar esse curso e aquilo que ele produz têm o sentido de percebê-lo como espaço inédito de formação há mais de 30 anos no país. Nesse sentido, o empreendimento de pesquisa deu-se em analisar como saberes e estratégias operam na ordenação da formação e identificar como a formação vem se ordenando e atravessando os sujeitos tendo como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial. Os materiais utilizados para empreender a análise foram os projetos de Curso que colocam em funcionamento a formação e fragmentos de narrativas dos acadêmicos do curso, retirados dos Relatórios de Estágio Supervisionados entre os anos de 1990 a 2010. Da análise empreendida, foi possível compreender a Educação Especial como campo de saber que nas condições de possibilidades da modernidade faz emergir o sujeito como objeto de conhecimento em que a ordem de procedimentos para conhecer possibilita operar efeitos sobre ele. A partir da construção de outro modo de pensar o sujeito, foi possível entender a profissionalização como constituição de uma posição em que o sujeito se ocupa em constituir a si mesmo dentro de uma rede discursiva que é uma profissão. Para tanto, são acionados na formação saberes selecionados e legitimados que constituem um regime de verdade para a produção de modos de ser sujeito da deficiência e de ser professor de Educação Especial. Ainda, foi possível compreender que esta formação emerge com a possibilidade da institucionalização da Educação Especial em função dos princípios políticos que evocam a Educação de todos e a obrigatoriedade de ensino. As estratégias acionadas pelo Curso na UFSM foram identificadas como acadêmicas – ligadas aos saberes e aos modos de conhecer; pedagógicas – ligadas aos modos como precisam desenvolver a atividade profissional; e, estratégias de subjetivação – ligadas ao modo como cada um produz a experiência de si como sujeito de desejo e sujeito moral para exercer a posição de professor de Educação Especial.

Palavras-chave: formação de professores; Educação Especial; posição-sujeito professor de Educação Especial; estratégias de formação; experiência de si.

Abstract

This thesis seeks, from Foucaultian studies and operating with notions of subject, speech and subjectivity and technologies of the self, undertake an analysis of the processes of Special Education teacher training of Special Education Course at the Federal University of Santa Maria. Analyze this course and what it produces have the sense to perceive it as a unique space training for over 30 years in the country. In this sense, the research project was given to examine how knowledge and strategies operating in the ordination of training and identify how training has been ordered and across subjects taking effect of subjective processes in a way of being a teacher of Special Education. The materials used to undertake the analysis of the projects were put into operation Course that training and fragments of narratives of academic course, taken from reports of Supervised Internship among the years 1990 to 2010. From this analysis, it was possible to understand the Special Education as knowledge field that in the conditions of possibilities of modernity brings out the subject as an object of knowledge in order that enables operating procedures to meet the purpose of knowing about it. From the construction of another way of thinking about the subject, it was possible to understand the professionalization as creating a position in which the subject engages in constituting itself within a discursive network that is a profession. For both, it is triggered at selected training and knowledge that constitute legitimate a regime of truth for the production of ways of being subject of disability and being a teacher of Special Education. Still, it was possible to understand that this formation emerges with the possibility of institutionalization of Special Education on the basis of political principles that evoke the Education for all and compulsory education. The strategies driven by Course in UFSM were identified as academic - linked to knowledge and ways of knowing; pedagogical - linked to the need to develop ways in which the professional activity, and strategies of subjectification - relating to how each produces the experience itself as a subject of desire and moral subject to exercise the position of professor of Special Education.

Keywords: teacher training; Special Education; Special Education subject-position teacher; training strategies; experience itself.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Referências dos materiais utilizados.....	227
--	------------

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - Caminhos percorridos.....	13
1.1 Outra vontade de saber... Pensando sobre como quero saber.....	19
1.2 A problematização.....	25
1.3 Escolhas: materialidades e ferramentas.....	35
CAPÍTULO II - Educação Especial: campo de saber-poder que se institucionaliza e faz emergir a formação de professores de Educação Especial.....	50
2.1 Contextualizando a Educação Especial como campo de saber-poder institucionalizado.....	50
2.2. Educação Especial: possibilidades de institucionalização na racionalidade do Estado.....	60
2.3 A constituição da Educação Especial: saberes educacionais sobre a deficiência, a institucionalização e a formação de professores especialistas na Educação do deficiente no Brasil.....	68
CAPÍTULO III - Relações de saber-poder e os processos de objetivação e subjetivação de professores de Educação Especial: a emergência da formação na UFSM.....	81
3.1 Da emergência do Curso de Educação Especial da UFSM.....	82
3.2 Saberes e estratégias acionadas pela formação em Educação Especial na UFSM: os primeiros projetos de Curso.....	89
3.3 Saberes e estratégias acionadas pela formação em Educação Especial na UFSM: o último e atual projeto de Curso.....	108
CAPÍTULO IV - A produção do desejo, da vontade de saber-poder e a posição-sujeito professor da Educação Especial: processos de	

subjetivação analisados nas narrativas dos sujeitos.....	133
4.1 A experiência de si: processos de subjetivação.....	135
4.2 A experiência de si: a produção e o lugar do desejo profissional.....	144
4.3 A experiência de si: a vontade de saber-poder.....	157
4.3.1 Como dizem sobre os saberes que movimentam a conduta especialista	159
4.3.2 Como dizer a verdade sobre o aluno e narrá-lo.....	168
4.3.3 Como dizem sobre a conduta profissional e sobre a conduta do sujeito que se assume professor de Educação Especial.....	182
4.3.3.1 Como dizem os acadêmicos sobre a conduta para conhecer os alunos.....	182
4.3.3.2 como dizem e produzem as necessidades educacionais dos alunos...	185
4.3.3.3 Como produzem um modelo de conduta profissional para conduzir o outro.....	188
4.3.3.4 Como dizem se constituir sujeitos morais de uma conduta profissional	194
Considerações Finais - Possibilidades de outros começos.....	201
REFERÊNCIAS.....	217
ANEXOS.....	226

descontinuidade daquilo que me atravessava, causa-me estranhamento. Nem palavras, nem coisas, mas relações que se constituem em práticas que se produzem nos discursos e que produzem efeito sobre mim e sobre aquilo do que quero falar na tese, a formação de professores de Educação Especial, um tema que opera efeitos em mim, sendo por isso que me coloquei a pesquisá-lo.

Outra não existência de começo que deixei funcionar em mim, foi certa despretensão em dizer **a** verdade absoluta do tipo deve ser, assim acontece, o que significou que este trabalho não é a verdade, mas **uma** verdade entre outras, “certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva” (VEIGA-NETO, 2000, p. 41), no sentido da minha própria produção. Uma verdade que para ser produzida necessitava, a partir da palavra e da analítica de um contexto discursivo, – compartilhado com alguns que partilham comigo de um lugar teórico e metodológico – criar estratégias para fazer ver a formação de professores de Educação Especial, suas ordens discursivas, estratégias e, por conseguinte, suas práticas operando como tecnologias na produção de subjetividades profissionais de um professor/a de Educação Especial.

E, ainda, mais um elemento de identificação do não começo, foi colocar em funcionamento neste trabalho o efeito de que ele não era exatamente o trabalho da minha vida, pois eu queria e quero ter outros trabalhos, outras experiências. O trabalho de tese era, então, o efeito de um acontecimento, do meu encontro com materialidades discursivas¹ que me possibilitaram falar sobre a formação de professores da Educação Especial como eu queria falar.

Como mostrei, foi difícil uma ideia de começo para este trabalho, por isso deixei-me atravessar e busquei ver pelo acaso da palavra, pelo seu desenrolar, como nos aponta Foucault na Epígrafe que escolhi para abrir este capítulo.

¹ Tomo este conceito de Foucault (2005), referindo-me ao conjunto de enunciados que são ditos, dando sentido ao que se fala sobre a formação de professores da Educação Especial e sobre o campo da Educação Especial como redes discursivas que os inventam. Também se constituem em materialidades discursivas o conjunto de conceitos-ferramentas que vou utilizar na analítica do estudo e os fragmentos de textos escritos que retirei dos Projetos de Curso e dos Relatórios de Estágio como narrativas dos acadêmicos que se constituem na posição-sujeito professor de Educação Especial. Os enunciados são materialidades que, como unidade do discurso, remetem à constituição de uma rede discursiva, permitindo-me dizer sobre aquilo com que quero me ocupar neste estudo. Para Foucault, a materialidade discursiva não é um “princípio de individualização dos conjuntos significantes (o ‘átomo’ significativo, o mínimo a partir do qual existe sentido), [mas] é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam” (2005, p. 112). Estas materialidades discursivas (os enunciados com que quero me ocupar), ao se repetirem, explicarem, complementarem, excluírem, formam uma rede discursiva e, ao serem arranjadas, inventam uma possibilidade de dizer sobre o que quero me ocupar.

Esta era a segunda vez que me colocava a escrever uma tese de doutorado, a primeira iniciativa de tese começou na Universidade de Havana e quase na finalização foi abandonado em função dos efeitos legais que a validação acadêmica exige no Brasil. Mas, nessa tentativa frustrada que passou e agora nesta que pretendo não abandonar, o tema que me move é a formação de professores. Este tema vem me movimentando a fazer pesquisa, da mesma forma que me vem orientando como atuação profissional, já que há 16 anos sou professora de cursos de formação de professores.

Pensando sobre isso, posso perceber que esta temática me envolve há muito tempo, filha de uma mãe professora, tinha estabelecido não querer ser professora, apesar de ter feito Magistério no Ensino Médio – antigo 2º grau. Nas minhas brincadeiras de criança, não gostava de exercer o papel lúdico da professora, preferia ser dentista, fisioterapeuta, geóloga ou bióloga. As circunstâncias para a entrada na universidade pública, no entanto, apontavam-me, já que havia sido aluna da escola pública, que a licenciatura seria a porta de entrada, se não a única, a mais fácil. Passar no vestibular, entrar na universidade era uma meta e por isso foi para a licenciatura em Educação Especial que me encaminhei.

A experiência do Curso de Educação Especial foi o que me produziu professora, as ordens discursivas do campo da Educação Especial e as estratégias acionadas pela formação que me produziram uma professora. Hoje posso depreender que a formação como tecnologia de subjetivação acionou a produção de uma subjetividade que me constituiu e me constitui, uma subjetividade que se processa pelo efeito da formação sobre e em mim.

Então, a temática da formação de professores foi algo que me atravessou, constituiu-me e, por isso, acho que me movimento a pesquisar sobre ela e a atuar com ela. Tornei-me professora de Educação Especial em 1994, já atuando como professora-estagiária na Educação Infantil e mais tarde em uma instituição especializada de Educação Especial. Junto a isso me produzi professora do Ensino Superior, primeiro como substituta na mesma universidade em que me formei e depois como professora horista em uma universidade comunitária de cunho privado. Voltei e hoje, venho e me produzo professora efetiva da Universidade Federal de Santa Maria, do Curso de Educação Especial que me produziu, por efeito de sua formação, na professora de Educação Especial.

No âmbito da pesquisa, também me movimenter pela temática da formação de professores. Em 1995, quando ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, busquei pensar sobre as preocupações que os cursos de licenciatura dessa universidade estavam tendo em relação à incorporação das exigências do mundo do trabalho contemporâneo para formação de professores. Em 1997, pude concluir meu estudo, percebendo a dificuldade que os processos de formação de professores têm para caminhar com seus projetos no mesmo ritmo que as mudanças da sociedade e, mais especificamente, do mundo produtivo.

Nesse momento de pesquisa, fiz uma leitura estritamente binária, ou seja, de um mundo produtivo desumano e injusto em que a política neoliberal do Estado consistia em dar resposta à crise do capitalismo e aos problemas da ordem econômica. Não estava perceptível para mim, em função das leituras e filiações teóricas marxistas-críticas feitas que o neoliberalismo pudesse ser analisado como racionalidade de governamentalidade capaz de incidir na direção das condutas. Quem sabe por isso era tão difícil analisar as estratégias que a formação deveria acionar no que se refere ao controle das condutas, presentes em palavras como qualidade, competência, eficiência e equidade, tão caras para aquele momento histórico e objeto de incorporação nas licenciaturas.

Bem, mas não é sobre isso, especificamente, que quero falar, no entanto, com isso já posso situar os leitores deste trabalho, sobre os deslocamentos que tenho produzido nos meus modos de pensar e irmos, eu e os leitores, percebendo a descontinuidade que venho produzindo em minha história singular.

Em 2001, realizei outro curso de mestrado, na Universidade de Havana, focando o contexto da profissionalização de professores do ensino superior e o papel destes no processo de formação dos acadêmicos que procuram um curso superior e, por isso, uma profissão. Esse estudo foi possível porque eu trabalhava no Centro Universitário de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina, e fazia parte do grupo de professores que estudava e planejava a formação continuada de professores daquela instituição. Foi pela reflexão sobre a ação de formação e sobre os dados que pude sistematizar que, naquele momento, interessei-me em identificar as perspectivas de conhecimento que os professores adotavam em suas práticas pedagógicas. Buscava analisar as repercussões dessas práticas na formação do acadêmico que deveria atuar profissionalmente numa sociedade que se dizia global.

Com esse estudo, percebi mais uma vez a dificuldade, agora dos professores universitários, em perceber, a partir de sua constituição como pesquisadores-professores, outros modelos para a organização de outras formas de conhecer que pudessem colocar os processos de formação universitária no ritmo da sociedade do século XXI, que já havia chegado.

Mais uma vez, olhando para essa pesquisa e considerando a filiação histórico-crítica que me movimentava, posso entender como eu tomava a perspectiva de conhecimento. Na relação binária, apresentava uma sistematização que tomava a classificação para determinar o conhecimento no lugar do tradicional ou do progressista, do conservador ou do libertário. Conhecimento como coisa, algo que esteve pronto desde sempre aí, como resultado de um modelo neutro de ciência. Era-me difícil ver outra perspectiva de análise, como por exemplo, que os professores universitários constituem subjetividades acionados por modos de pensar o conhecimento. Que não são simples opção ou escolhas que poderia fazê-los transitar entre o conservador-tradicional e o progressista-libertário. Ou ainda, que este professor era sujeito construído, regulado no discurso pedagógico da instituição, pela ordem e posições de sujeito que têm sentido se vistas no conjunto das relações de poder que o controle institucional da universidade e mesmo da ciência e da sociedade exercem como efeito de subjetivação.

Novamente, é importante alertar: não é sobre este professor universitário que quero escrever nesta tese. Mas, quero mostrar que as ferramentas-conceitos que me movimentam a certa crise² entre meu modo de pensar 'agora' e o modo de pensar anterior são instrumentos desta escrita. É o sentimento de crise que considero importante registrar. Crise essa que vem me constituindo a partir de um conjunto de mudanças que tem me possibilitado estabelecer outras percepções,

² Tomo como significado de crise naquilo que Veiga-Neto escreve: "Vivemos num mundo estranho, em que muitos morrem por comerem demais ou desequilibradamente, enquanto muitos mais morrem simplesmente por não terem o que comer. [...] Esse inventário sombrio poderia se estender bastante: vários problemas que parecem estar aumentando - tais como a crise do desemprego, a miséria endêmica, a corrupção, as intolerâncias (sexistas, religiosas, étnicas, políticas), o estresse, a violência e a feiura das grandes cidades - forneceriam um variado e imenso material para irmos adiante. Mas [...] não quero parecer alarmista... Isso tudo sem considerar que uma boa parte daquilo que chamamos de crise, que sentimos como sendo uma crise, é, na verdade, um conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais. Fenômenos como a compressão espaço-temporal (Harvey, 1996; Jameson, 1996) e a fantasmagoria (Giddens, 1991) -para citar apenas dois- estão atingindo em cheio nossos aparatos psíquicos e cognitivos, de modo a mudar radicalmente nossa "estabilidade interna" e nossas maneiras de perceber e significar o cotidiano. São fenômenos que puxam as velhas e boas âncoras que nos mantinham mais estáveis (e, conseqüentemente, presos...) à episteme de fundo da Modernidade". (VEIGA-NETO, 2000, 43-44)

nem melhores, nem piores, mas outras que foram acionadas por outra perspectiva analítica e tem operado certas instabilidades em mim. Sobre elas terei mais tempo de escrever depois.

Em 2002, empenhei-me na tese de doutorado, ainda na Universidade de Havana. Não cheguei a concluir esse trabalho, que foi abandonado quase no final, faltando ser encaminhado para defesa e meu motivo já foi ditos antes. Nesse trabalho, buscava discutir o papel da instituição universitária na formação continuada de professores egressos das licenciaturas que atuavam nos sistemas de ensino. Os dados de análise desse trabalho foram retirados do projeto de extensão idealizado no Centro Universitário de Jaraguá do Sul, projeto que, naquele momento, estava sendo coordenado por mim junto aos sistemas municipais de ensino de cidades que estavam no entorno desta instituição. Foi com esse trabalho que percebi o descompasso entre a formação e a escola e, mais especificamente, a dificuldade de o processo de formação se constituir em experiência aos professores. Estes, de uma forma geral, são responsabilizados pela distância que a escola deveria percorrer para dar conta da educação exigida pela sociedade contemporânea.

Ao olhar para esse trabalho desenvolvido, vem novamente – crise, desassossego. O olhar estava projetado para a materialidade das práticas da formação e da escola na perspectiva das âncoras estáveis como diz Veiga-Neto (2000). Buscava definir um espaço de formação, um modelo de formação continuada que pudesse ser traduzido nas práticas dos professores e, nesse sentido, nas mudanças que a escola deveria empreender. Uma escola a ser provida por professores que a pensassem e a fizessem para sujeitos emancipados, autônomos e cidadãos.

Nesse momento, colocava em funcionamento, em minha pesquisa, uma formação caracterizada pelas pedagogias psi em que o construtivismo e a sócio-construtivismo eram alternativa para a formação e para a escola. Não tensionava esses projetos pedagógicos alternativos, considerando que esses se adequavam a um projeto de Estado que de forma homogenia servia a diferentes projetos políticos.

Formar professores especializados para operar instrumentos da pedagogia orientada pelos saberes psicológicos, representava, para minha pesquisa ter encontrado a verdade sobre o sujeito – a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem; e, sobre professor, em uma prática construtiva e mediada,

coordenada e transformadora – o que me parecia a possibilidade de ter encontrado a centralidade da ação docente.

Ah, a crise. A descontinuidade com esse modo de pensar me atravessa e me deixa desconfiada, pois, como pode servir a tantos ‘senhores’ um mesmo modo de proceder da prática pedagógica na escola? A quem esse modo de ser: sujeito ativo, centrado, individual que aprende a partir de suas próprias ações, vai servir? Novamente, portanto, crise. Outras perguntas surgiam, não eram mais perguntas que me remetiam ao o que, a as quais práticas... Agora as perguntas se projetam em como estas práticas colocam em funcionamento um modo de ser professor, um modo de operar da escola?

Caminhos percorridos, não um caminho, mas caminhos no plural para entender como venho produzindo minha história através de deslocamentos em relação a mim mesma. É isso, portanto, meu primeiro desejo se materializando neste espaço de escrita que constitui a tese.

1.1 Outra vontade de saber... Pensando sobre como quero saber...

Os meus deslocamentos para pensar o que eu até então havia produzido como trabalhos de pesquisa acadêmicos me davam uma autorização para suspeitar e questionar, a partir de outra perspectiva, aquilo mesmo que havia produzido, aquilo que me parecia posto como verdade. Não era uma verdade produzida fora, exterior a mim, mas também produzida por mim. Ao suspeitar dessas verdades não quero fazer juízo de valor, mas entender essas relações de força em que fui e somos produzidos em que fui e somos produtores. Por isso, posso compreender que não acredito mais nessa produção acadêmica, e isso me coloca em movimento para buscar outra forma de produção, outras formas para me produzir.

Entendo a crise como movimento, criação, invenção e produção. Uma percepção descontínua e transitória de nós mesmos e das forças que nos movimentam. Uma crise que coloca ‘em xeque’ e desestabiliza aquilo que parece naturalizado e estabilizado. As linhas que pareciam tão bem amarradas estavam cada vez mais frouxas e eu me tornava a cada leitura mais enredada.

Foi esse o sentimento que os estudos foucautianos me suscitaram. As leituras empreendidas desde 2004 de textos de Thomas Tadeu da Silva, Veiga-Neto, Sandra Corraza, Marisa Vorraber Costa, Jorge Larrosa, Rosa Fischer e de minhas colegas

da Graduação Maura Corcini Lopes, Marcia Lise Lunardi e Adriana Thoma, – considerando que a leitura de seus textos me tinha um significado de proximidade, já que esta havia se perdido desde a formatura na Graduação - incitavam-me a procurar outros problemas.

Alguns textos foram também marcantes para o meu deslocamento, principalmente aqueles que compunham o livro Escola Básica na virada do século organizado pela Marisa Vorraber Costa em 1996 e o livro Crítica Pós-estruturalista e educação organizado por Veiga-Neto em 1995. Eram 10 anos depois das publicações que me interessava por eles, foi a crise como movimento e deslocamento que promoveram esse encontro.

Tem mais encontros que poderiam ser referenciado nesta construção de deslocamentos, mas vou me restringir aos mais marcantes. À volta para UFSM em 2007 foi um reencontro. Voltar para a instituição e para o Rio Grande do Sul agora me aproximava mais não só com as leituras que provocaram meus deslocamentos, mas também com as pessoas que estavam produzindo a partir dos estudos foucaultianos. Isso me aproximou das discussões, dos modos de falar com Foucault. Lê-lo, conversar sobre o dito e aproximá-lo ao mesmo tempo em que me aproximava do meu campo de formação que era a Educação Especial, impulsionou-me a utilizá-lo como ferramenta para pensar meu contexto profissional que é a formação do professor para esse campo.

Dois elementos foram se constituindo, para mim, perspectivas possíveis com o que ia me acontecendo. O primeiro se constituía na possibilidade de deslocamentos da crítica para a **hipercrítica**; o segundo era a possibilidade de identificar nesses estudos uma **caixa de ferramentas** para que conceitos se constituíssem em ferramentas metodológicas - instrumentos e não como verdades *a priori* para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Quanto ao primeiro elemento, à hipercrítica, vi se estabelecer uma necessidade de me colocar em permanente pensar, passei a desenvolver radicalmente a desconfiança sobre tudo aquilo que pensava, dizia e ouvia e a pergunta que não queria calar era: como isso se produziu assim? Problematizar com radicalidade a verdade dita ou estabelecida para a formação de professores do campo da Educação Especial era isso que queria.

A radicalidade para mim não eram mais projetos revolucionários de alguém que tinha a saída para as situações problematizadas, era uma radicalidade que

segundo Veiga-Neto não era simplesmente ir à raiz; uma radicalidade de “se contentar em chegar a alguns centímetros de profundidade na vertical” (2003, p. 209). A possibilidade de assumir a hipercrítica como vontade de saber não era contentar-se com a profundidade, mas de buscar a capilaridade. Uma vontade de saber que se espalhava, pois além de movimentar uma análise do saber produzido, também remexia com as minhas verdades e ‘certezas’. Remexia com verdade dita e estabelecida por mim como pesquisadora, com a verdade que me subjetivava e constituía.

Como se constituía o meu deslocamento da crítica para a hipercrítica? Foi então lendo Veiga-Neto que pude entender que ‘a crítica’ está na lógica de um pensamento moderno e por se constituir nesse molde “parte de alguns imperativos autofundados que, por isso mesmo, se colocam meio —ou inteiramente— imunes à crítica” (VEIGA-NETO, 2003, p. 209); nada há sob os imperativos, pois é deles que parte qualquer análise e estas são sempre construídas por contradição e conflito; um lado ou outro; metanarrativas naturalizadas que constituem o *a priori* de qualquer análise. Para a crítica, o papel instrumental da linguagem é representativo e dimensiona o sentido, e ao considerar a realidade fora da linguagem, coloca na teoria o papel de iluminá-la, representá-la dando-lhe sentido.

Para assumir a possibilidade da hipercrítica como condução da minha conduta pesquisadora, requereria assumir a perspectiva da virada linguística como entendimento da produção do saber e da relação de forças que tem a linguagem como meio de produção da verdade. Uma crítica que ‘puxa seu próprio tapete’, pois problematiza o que ela produz como análise da realidade e coloca aquilo que diz representar como a própria produção da realidade.

Assumir a hipercrítica passava a significar a não existência de pontos de apoio de onde poderia eu representar a realidade. Nessa mesma condição, verdade não poderia ter uma existência *a priori* que poderia dizer sobre situações e objetos a serem problematizados, descritos e analisados. Assumir a hipercrítica significava conceber a realidade e a verdade, como sendo desse mundo, produzidas nele e ‘presas’ aos processos de produção que as estabeleciam.

Ao assumir a possibilidade de me constituir como pesquisadora pela hipercrítica me via emaranhada pelos usos da linguagem, não mais uma linguagem que dá sentido e significado para as coisas, mas linguagens que em jogos produzem as coisas ao produzir significado e sentido. Linguagem que em rede produz

formações discursivas e que delas derivam-se práticas discursivas que produzem a realidade e a verdade.

Assim, compreender a perspectiva anunciada como virada linguística³ se configurou importante, pois compreender o papel dos jogos de linguagens como produção das práticas, significava entender “não mais [...] simplesmente *linguagem* — como se houvesse uma entidade coerente à qual pudéssemos dar esse nome—, mas em *linguagens*, [...] em *jogos de linguagens*”⁴. (VEIGA-NETO, 2009, p. 113).

Os jogos de linguagem⁵ – não são da ordem representativa, mentalista ou essencialista - constituem-se do entendimento de que a linguagem está na ordem da prática. A produção de enunciados, atos de ‘fala’ e atos conduzidos pela ‘fala’ são atividades orientadas por regras em que, tanto a atividade da linguagem – elementos enunciáveis - como da não-linguagem estão interligadas.

Olhar, então, por esta perspectiva, a temática de pesquisa na qual vinha me movimentando - a formação de professores de Educação Especial -, implicava considerar como possibilidade de análise as práticas discursivas que produzem a formação. Implicava analisar não modelos de formação tomados *a priori*, mas a imanência de saberes e estratégias de saber-poder que envolviam tal formação, em tal campo, como produzidas nos jogos discursivos.

Então, se para a crítica a linguagem tinha um papel representativo e significativo no sentido de nomear uma metanarrativa que dimensiona o sentido de

³ Para Hacker (2000) ‘virada linguística’ tem sua emergência nos anos 20 e 30 do século XX com Wittgenstein que buscou caracterizar, no livro *O Tractatus*, a possibilidade da filosofia analítica estudar a lógica da linguagem e do uso que fazemos dela.

⁴ O contexto desta citação está no seguinte parágrafo do texto que considero importante apresentar de forma completa: “[...] resolvi retomar o Wittgenstein que já me tinha sido útil quando eu havia analisado o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*, em nosso país, à luz da arqueologia e genealogia foucaultianas (Veiga-Neto, 1996). Naquela ocasião, eu me valera de conceitos centrais nas *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1979, 1987) — tais como *semelhanças de família*, *jogos de linguagens*, *representação* e *significação pelo uso*— para mostrar o caráter radicalmente contingente daquele movimento pedagógico e sua articulação com relações de poder que se engendravam desde a virada disciplinar, uma virada cuja emergência eu propunha situar na primeira metade do século XVI. Em outras palavras, o que então mais me interessavam eram as contribuições de Wittgenstein para essa mudança no nosso entendimento acerca disso que chamamos de *linguagem*. Tratava-se de uma mudança à qual se convencionou chamar de *virada lingüística* e que nos levou a falar não mais em simplesmente *linguagem* — como se houvesse uma entidade coerente à qual pudéssemos dar esse nome—, mas em *linguagens*, ou talvez melhor ainda, em *jogos de linguagens*. Era justamente por aí que eu o colava a Foucault e o aproximava de Nietzsche” (VEIGA-NETO, 2009, p. 112-113).

⁵ “Jogos de linguagem” para Wittgenstein, segundo Hacker, são “práticas, atividades, ações e reações em contextos característicos, dos quais o uso regrado das palavras é parte integrante” (HACKER, 2000, p. 13). Por isso, para Wittgenstein, as descrições e as possíveis explicações constituídas nos jogos de linguagem são uma forma metodológica de compreensão das práticas sociais, culturais e dos próprios sujeitos.

um caminho a ser seguido pela contradição - conservador-libertário, dominante-dominado, alienado-consciente-, a hipercrítica foi-me possibilitando desmanchar e desconstruir esta lógica. Enxergar ‘a suposta verdade’ e a vontade de verdade como práticas discursivas e não discursivas, bem como seus efeitos na produção da vida, dos sujeitos e das práticas políticas, sociais e culturais, levou-me a ter que buscar outras possibilidades analíticas. É, pois, esta necessidade que me faz agora escrever sobre o segundo elemento, apontado anteriormente, que me possibilitou ir me constituindo pesquisadora na perspectiva dos estudos foucaultianos, a caixa de ferramentas.

Categorias *a priori*, conceitos em um lugar privilegiado - a teoria-, era o que eu colocava em funcionamento na análise das problemáticas que envolviam minhas pesquisas anteriores, isso parece já ter mostrado anteriormente quando as referenciei no início deste capítulo. Ou seja, persistia em mim a vontade de olhar e compreender em definitivo as relações que circundavam meus problemas de pesquisa e, por isso poderiam me dar, também, respostas definitivas.

Colocar em crise a ideia de tais categorias foi o movimento que fiz ao empreender o sentido dado por Foucault à caixa de ferramentas. Este movimento implicava abandonar os *a priores* e as perguntas que começavam com as expressões o quê, quais e por quê. Como alerta Fischer, as perguntas pareciam relevantes, mas eu poderia duvidar das perguntas e dos problemas que escolhia para a pesquisa. Pois, como afirma a autora:

[...] Às vezes, acabamos de utilizar chaves que, [...] entram em qualquer fechadura, mas que acabam por não abrir nossa compreensão para fenômenos particulares, específicos, aos quais só temos acesso se nos dedicarmos a relacionar nossos conceitos às inúmeras práticas, discursivas e não-discursivas, relativas à temática que estamos investigando. (FISCHER, 2007, p. 57)

Chaves? Como as chaves, as ferramentas, os conceitos-ferramentas se tornam importantes na analítica de uma pesquisa? Como estas ferramentas constituem uma caixa de ferramenta ‘própria’ na pesquisa?

Estas perguntas me movimentaram a pensar que os conceitos não tem a função de iluminar a resposta de uma pergunta de pesquisa; conceitos não podem ser aplicados. Os conceitos precisavam-me servir como ferramentas, serem usados para que eu pudesse fazer ver as práticas discursivas e não discursivas que

produzem o tema, problema de pesquisa e mesmo as materialidades de que me ocupo na analítica.

Como diz Veiga-Neto “[...] Não há porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies” (2007b, p. 33). Meu desejo então me mobilizou a construir uma maneira de perguntar, de ver e de me relacionar com o tema que me ocupo. Ou seja, é a formação de professores da Educação Especial no lugar que vou dar a ela, que me permitiu perguntar construir conceitos-ferramentas, foi dentro dela mesma, do lugar constituído para a formação que encontrei metodologicamente os caminhos.

E a caixa de ferramentas? Foi assim que aprendi a ver as relações analíticas de um problema de pesquisa com conceitos – metodológicos que são da ‘ordem teórica’. Como diz Deleuze na conversa com Foucault (FOUCAULT, 1979, p. 71) “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem haver com o significante [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para ela mesma”.

Diferentemente de utilizar uma teoria como paradigma que se aplica na análise de um problema de pesquisa, a teoria como caixa de ferramentas me possibilitou encontrar outro lugar como pesquisadora, não mais um lugar teórico, mas um lugar prático. Prática que implica colocar os conceitos em funcionamento, em operação; uma caixa de ferramentas em que muitas ‘chaves’ estão agrupadas, uma caixa em que posso vasculhar e encontrar a ‘chave’ que posso usar para fazer ver, ‘chaves’ que são uteis não porque sou leitora da teoria, mas porque posso ser usuária das suas ferramentas. Foucault diz:

Eu gostaria que meus livros fossem uma espécie de caixa de ferramentas que os outros podem vasculhar para encontrar uma ferramenta que pode usar da forma que quiserem em sua própria área. Gostaria que aquilo que eu quero escrever [...] fosse útil para um educador, um diretor, um magistrado, um psicólogo. Eu não escrevo para uma audiência ou para leitores, eu escrevo para os usuários.⁶

Foucault libera seus escritos para ser caixa de ferramentas, e sabe que seu uso é imprevisível, por isso aquilo que escreve é aberto não porque poderia ser uma

⁶ Não tive acesso a todo este texto, mas a este parágrafo do texto de Foucault, (1974) "Prisões et dans le asiles mécanisme du pouvoir 'em *Ditos et Escritos*, t. II. Paris: Gallimard, 1994, pp 523-4 no blog <http://socioblogue.weblog.com.pt/arquivo/013198.php>. Acesso em 18 mai. 2011. A tradução do francês para o português foi feita por mim.

teoria que pode ser refeita, mas porque “podem fazer-se outras; há outras a serem feitas” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

A possibilidade de a caixa de ferramentas produzida por Foucault se multiplicar em seus usos apontava-me o desafio das escolhas e da construção de um trabalho analítico em que a formação de professores de Educação Especial seria problematizada, considerando então: a produção do saber deste campo como reivindicação de uma verdade a ser propagada; as estratégias e os efeitos de poder nele imbricados; e, nestas relações, os processos de subjetivação do professor.

As ferramentas já se delineavam. Como diz Veiga-Neto, as ferramentas “nos alargam conceitos de teorias e métodos enquanto instrumentos ou conjunto de ferramentas que nos permite orientar nosso caminho e nossa investigação” (1996, p. 183).

Desse encontro com os estudos foucautianos, já se produziam caminhos, não tranquilos, mas tensos, pois isso implicava em desconstruções. Utilizar as ferramentas para desconstruir - imagem que me levava à experiência pueril em que pegava o rádio do meu pai, com chaves de fenda e alicates para desmontá-lo e poder assim ver a cidade de homens, mulheres e crianças que imaginava viverem dentro daquela caixa.

Foi me movimentando nos elementos da ‘hipercrítica e na caixa de ferramentas que pude estabelecer caminhos para uma conduta de investigação e buscando praticá-la, posso então apresentar a seguir a construção da problemática da tese que meu desejo fez desenrolar.

1.2 A problematização...

Um dia, morei num lugar que, para ser anunciado algum visitante, era necessário que ele atirasse uma pedrinha na janela, no segundo andar de um prédio muito velho e acinzentado. A pedrinha que anunciava o visitante deveria ser pequenina, pois, se fosse grande, quebraria os vidros da janela. Tinha um amigo que, já no caminho, quadras antes de chegar ao velho prédio, já ia metodicamente procurando, comparando e juntando pedrinhas pelo caminho. Acostumado a ir lá em casa, já sabia que na rua as pedrinhas já se haviam terminado pelo uso dos outros visitantes. O amigo, então, quando chegava à frente do prédio, procurava entre as pedrinhas que havia recolhido pelo caminho qual iria me/nos (eu e as colegas que morávamos no apartamento) tirar do sossego, pois a cada chegada tomávamos o susto da pedra no vidro da janela.

Por que conto esta história? Conto porque, da mesma forma que meu amigo, também eu, como escrevi anteriormente, venho percorrendo alguns caminhos. Neles pude ir escolhendo a partir de minhas práticas algumas pedrinhas-ferramentas que vão me ajudar a construir uma escrita para enunciar discursivamente sobre a tese que, pressuponho, vou desenvolver com esta escrita.

Esta tese inicialmente formulada tinha o seguinte registro: ***a formação de professores para a Educação Especial opera como um dispositivo na produção de subjetividades profissionais***, ou seja, ***a possibilidade de pensar a formação de professores da Educação Especial como dispositivo coloca esta na perspectiva de se constituir em um modo de invenção de subjetividades profissionais***.

Esta tese inicial, apresentada no projeto de qualificação em abril de 2011, permitiu-me chegar ao momento de qualificação. As escolhas que havia feito até aquele momento me conectaram com a banca de avaliação composta pelas professoras Maura Corcini Lopes, Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, Rosangela Prieto e Elizete Tomazzeti. Não poderiam ser outras pessoas? Pode ser que sim, mas novamente foram às escolhas que se fundiram ao acontecimento, ao encontro que me permitiram prestar mais atenção às pedrinhas recolhidas e dentre elas fazer escolhas. A Maura me dizia naquele momento: “menos é mais [...] é preciso recortar e aprofundar muito de pouco”.

Então, foi com esta meta que me pus a percorrer a finalização do trabalho de tese, desconstruindo a problemática inicial para novamente construir. Este trabalho foi possível porque mergulhei em alguns documentos que poderiam me dizer sobre a formação de professores de Educação Especial e de um possível processo de subjetivação desta profissão.

A professora Maura Corcini Lopes, na qualificação, dizia-me mais ou menos assim: “o atual momento em que vivemos nos coloca numa perspectiva interessante, pois somos interpelados a pensar a formação de professores em Educação Especial de uma forma diferente”. Dizia: “a forma que se subjetivam hoje estes professores é diferente do que foi em 1990 ou nos anos 2000”.

Pensando nisso, a Maura tomou lugar na minha tese, pois me dizia que o curso de formação de professores para a Educação Especial, a partir da perspectiva inclusiva, como imperativo que movimenta as diretrizes de formação e atuação a partir dos anos 90, constitui-se, hoje, na verdade que caracteriza um modo de ser

professor do campo da Educação Especial. Ajudava-me ela a pensar sobre o lugar que ocupamos, nós os professores da Educação Especial e, por conseguinte, a formação diante deste imperativo e incitou-me a pensar, a partir do momento da qualificação, na posição de sujeitos e nas redes de relações que ocupamos como profissionais e em relação com aqueles que trabalhamos, as pessoas deficientes.

Incitou-me a pensar, mas eu apreendia o que a professora Maura me propunha: “menos é mais”. Então, precisava recortar e ao recortar queira manter algumas coisas. Queria manter o ‘lugar institucional’ da pesquisa, pois nele estava vivendo e me movimentando; o ‘lugar’⁷ em que se materializava um tipo de formação de professores da Educação Especial há mais de 30 anos. O ‘lugar’ que vivi minha formação e onde sou hoje formadora. O ‘lugar institucional’ era a Universidade Federal de Santa Maria, o Curso de Licenciatura em Educação Especial desta instituição.

A problematização deste ‘lugar’, o Curso de Educação Especial da UFSM e a formação de professores que nele se produz, sabendo ser ele atravessado por outros espaços, constituía-se em problema porque eu tinha e tenho certa experiência acontecida e em acontecimento neste ‘lugar’. Eu sinto que neste ‘lugar’ há alguns combates a serem enfrentados; algumas linhas de força que me pareciam importantes de serem problematizadas; existem confrontos e tensões a serem materializados analiticamente considerando poder ter efeitos de reconstrução. Pois, como aponta Foucault (1979), cabe a mim e a nós que habitamos estas práticas e vivemos as experiências neste ‘lugar’ enfrentarmos e criarmos instrumentos para o combate.

Este recorte que começava a se firmar me permitiu olhar e ouvir com mais presteza aquilo que a professora Marcia Lise Lunardi-Lazzarim, na ocasião da qualificação, dizia-me sobre minha problematização. Ela entendia que eu procurava

⁷ O significado de lugar aqui não tem referência à teoria aristotélica ou cartesiana as fronteiras dos corpos em relação a outros determinando o espaço específico e delimitado. Lugar tem o sentido de simultaneidade, a partir de uma noção de espaço contemporâneo em que os lugares estão justapostos e dispersos, como afirma Foucault “A época atual será talvez, sobretudo, a época do espaço. Nós estamos na época do simultâneo, nós estamos na época da justaposição, na época do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. Nós estamos em um momento no qual o mundo se faz sentir, creio eu, menos como uma grande vida que se desenvolverá através dos tempos do que como uma rede que liga pontos e que entrecruza seus laços” (FOUCAULT, apud VALVERDE, 2009, p. 9). Percebo ainda que o lugar de que eu busco pensar “são aqueles que possuem a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros lugares, mas de um modo tal que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se acham designados e refletidos por eles” (FOUCAULT, apud VALVERDE, 2009, p. 10).

“no limiar entre a vontade de saber/poder e verdade pensar como vamos nos constituindo professores de Educação Especial” neste curso de formação na UFSM. Pensava ser isso o que queria e, para tanto, seria necessário, segundo a professora Márcia: procurar dentro do campo da Educação Especial; escutar o que os documentos que envolviam a materialidade da tese me diziam sobre as formas como pensamos a formação e seus efeitos na produção de subjetividades docentes na Educação Especial e daí, quem sabe, pensar outros modos de formação.

A Professora Rosângela Prieto me incitava, no seu parecer escrito, a incluir no meu trabalho um capítulo que analisasse o curso, sua emergência, pois entendia que a subjetividade profissional dos professores formados em Educação Especial na UFSM não poderia ser construída independente das orientações sobre o saber e o fazer constituidores do curso da UFSM.

A professora Elisete também apontou esta sugestão, pois achou importante considerar quando e porque foi possível a emergência deste discurso da Educação Especial no conjunto da universidade e da formação de professores, considerando o pioneirismo do Curso da UFSM. A Márcia fechou esta sugestão e recomendou o olhar para o curso, mesmo que tangencialmente, pois para ela “não é de qualquer curso de Educação Especial que estas te dedicando a problematizar”, mas o da UFSM.

Pensando a partir da qualificação, não me saía da cabeça... “menos é mais”. Coloquei-me então no processo de procura do menos que seria mais, pois a minha intenção, com esta tese, foi sempre buscar entender um pouco de mim mesma nesta formação. Entender o que fiz e faço com o que a formação fez comigo e como coloco em funcionamento isso que a formação fez e faz junto aos ‘outros’ com quem agora me ocupo como formadora. Grosso modo, esta pesquisa tinha e tem a ver comigo e é claro em decorrência com os outros.

‘Afundi-me’ nos arquivos permanentes do curso de Educação Especial da UFSM, lá tive contato com documentos legais, com os projetos de curso, atas, relatórios e com uma porção de textos que contam a ‘história’ da Educação Especial, do atendimento à pessoa deficiente, com textos escritos por autores que têm algum tipo de envolvimento com o curso. No arquivo permanente, ainda tomei contato com relatórios de práticas de ensino – estágios do curso de Educação Especial da UFSM e com relatórios de avaliação que datam de 1980 até 2010.

Nestes documentos me detive, olhei atentamente, deixei-me - saltar aos olhos - os discursos sobre a formação, sobre os modos como os sujeitos narram a formação, seus objetivos, sua forma de ser e existir. Ao mesmo tempo me envolvi ouvindo/lendo como os sujeitos em formação se narravam; como narravam sua atuação como futuros educadores; quais lugares pensavam ocupar com esta formação; como diziam sobre o seu campo de atuação a Educação Especial; e, também, como narravam os sujeitos com os quais iriam atuar.

Foi, portanto, desta imersão nos documentos que fui reunindo elementos para entender aquilo a professora Maura me diziam no momento da qualificação, a “Leandra deverá olhar [...] terá que olhar para os discursos [...] terá que olhar para como os sujeitos [...] desdobramentos que vão aparecer no trato dos materiais”⁸. A professora Maura estava naquele momento me dizendo aquilo que o próprio Foucault buscava com seus estudos, ele próprio me diria a partir de seu empreendimento:

Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos bons ou maus fabricados por mim... Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. (FOUCAULT, 2010c, p. 229)

Era impossível ter traçado um caminho de investigação antes de vasculhar. O esboço de um mapa seguro por onde trilhar na investigação não existia, foi necessário trilhar o caminho investigativo, foi necessário ‘afundar-me’ nos documentos e dali construir uma materialidade que me permitisse fazer aparecer uma formação de professores de Educação Especial no Curso de Educação Especial da UFSM e neste contexto os processos de subjetivação nesta formação.

Foi tateando e fabricando, olhando as materialidades discursivas a partir dos materiais que pude, então, reformular a tese que na qualificação apresentei. E assim posso então agora apresentá-la reconstruída: **o curso de Educação Especial da UFSM aciona uma matriz ordenada de discursos clínicos, psicológicos e pedagógicos, para compor o campo científico e técnico da Educação Especial, bem como, estratégias acadêmico-pedagógicas que operam a experiência de**

⁸ Parecer da Professora Maura Corcini Lopes entregue no momento da qualificação, em 29/04/2011.

si para que os sujeitos, se subjetivem na posição de professores de Educação Especial.

Esta tese emerge das perguntas⁹ que pude fazer aos materiais vasculhados:

- **Como saberes e estratégias operam na ordenação da formação?**
- **Como esta ordenação vem atravessando os sujeitos em formação e produzindo, como efeito, processos de subjetivação de um modo de ser professor/a de Educação Especial?**

Mas olhar para isso. Por quê? As perguntas eleitas a partir do material vasculhado, também me suscitavam certa tensão com o presente. Explico: Seria necessário pensar em ‘uma’ formação de professores de Educação Especial, com ‘tradição’ de mais de 30 anos, um corpo docente consolidado e um currículo de formação, testado e reformulado, desenvolvido em quatro anos e em mais de 3.000 horas de formação, considerando que hoje existe um investimento Estatal na formação de um professor especialista em AEE – Atendimento Educacional Especializado para atuar em salas multifuncionais da Escola Inclusiva – que pode ser qualificado em cursos de aperfeiçoamento, de especialização *stritu senso* em seis meses a um ano com no máximo 450 horas de formação e com um corpo docente de formadores flutuante considerando que são bolsistas pesquisadores?

A pergunta que me colocava em combate não se configurava numa relação simplista entre uma ou outra formação. O que se apresentava como tensão era o presente da formação. O estabelecimento de uma relação problematizadora em que o conjunto de práticas de formação entra no jogo político, possibilitando indagar sobre as verdades da formação, sobre modos de ser da formação em uma determinada época, o presente.

Mesmo sem colocar como questão de investigação as várias formas de constituição do objeto – formação, pois para mim o que interessava era formação de Professores de Educação Especial da UFSM, foi necessário olhar para as várias

⁹ A pergunta não tem o sentido de uma solução, ela provavelmente não será respondida, pois não a estou utilizando como formalidade para a investigação ou para me a segurança de uma resposta que apontada como caminho seguro (COSTA, 2005). Estas perguntas, exercem o efeito de “sentido ao trabalho mobiliza[ndo] quem pesquisa, remexe[ndo] todo o campo de saberes e deixa[ndo] tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa”. (COSTA, 2005, p. 200). São perguntas que desafiam, pois estão “intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido” (COSTA, 2005, p. 201). Estas perguntas estão vinculadas a esta forma particular de alguém que, para perguntar, não tem a pretensão de responder, mas de “fazer ver”, de “armar uma perspectiva para fazer ver” (ibidem).

respostas que podem ser dadas a esse objeto. Problematizar pressupõe modos, construção de ampliações e disseminações de análises, em dada condição de possibilidade histórica, o presente. Foi possível, nesse sentido, perceber a simultaneidade de modos para pensar a formação, e foi isso que fiz quando busquei trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) que poderiam me dizer algo sobre a formação de professores para atuar no campo da Educação Especial.

No entanto, vou considerar no corpo desta escrita, dois trabalhos que me ajudaram a pensar o presente. Eles se referem à formação de professores na era de uma racionalidade inclusiva. A dissertação de Fernanda Machado intitulada *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos* (2009) e a dissertação de Simoni Timm Hermes intitulada *O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva* (2012).

Machado (2009) tomou como materialidade de análise os materiais de formação de professores para o atendimento especializado em Educação Especial que em rede nacional constituíam referência de formação. Estes materiais foram elaborados pelo Ministério da Educação no ano de 2005 e 2006. Da análise da autora a lógica de constituição de uma escola para a diversidade movimentava o dispositivo de governamentalidade do professor, buscando compreender que a racionalidade neoliberal – como condução das condutas docentes – tem efeito de constituição de um professor de surdos para o governo dos outros e para o autogoverno. Na formação o professor é conclamado a assumir uma conduta moral da tolerância em relação à diversidade dos alunos e uma atitude de investimento pessoal para se produzir um especialista polivalente. A formação de professores especialistas, proposta nos materiais analisados pela autora indicam que a formação aciona

[...] técnicas de prescrição e exotização do estudante surdo (acionadas pela incorporação da polivalência à *expertise* na atuação do professor), alinhadas a práticas de sensibilização e engajamento docente (investidas pelo regime moral da tolerância), numa espécie de política de contenção do risco: o risco de os docentes depararem-se com alunos surdos em suas aulas e não saberem como proceder, como educá-los, como se dirigir a eles. (MACHADO, 2009, p. viii)

Machado, ao problematizar as manobras políticas que operam a formação docente para a diversidade, mostra um modo em que estão se fabricando e governando os professores e isso aponta, a meu ver, a condição de possibilidade

para a instituição do atendimento especializado na escola inclusiva, já assinalado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e, finalmente, pelo Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, substituído pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Os modos de ser professor flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante, segundo Machado, vão constituir, a partir do imperativo da inclusão, a formação de professores em uma tática que objetiva e subjetiva “que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal” (MACHADO, 2009, p. 63).

A produção desta rede de formação em todo o território nacional, como ação de governo para a consolidação do imperativo da inclusão, desenvolve-se com a parceria do Ministério da Educação e das instituições de Ensino Superior, incluindo a UFSM.

A instituição universitária-UFSM, a meu ver, constitui-se como processo e produto de relações de poder-saber e de modos de governar, pois esta tem a função de ser local de múltiplas trocas (saberes de diferentes ciências, local de substituição de saberes populares por saberes científicos e técnicos universais). É local onde os indivíduos se fundem (se constituem a partir de uma regulação científico-profissional) e, sendo uma instituição que governa para o sentido coletivo, tem efeito coletivo, pois opera na constituição de individualidades coletivizadas.

Trazer para a instituição universitária uma rede de formação de professores para a Educação Especial é uma estratégia governamental que tem efeito coletivo, pois a instituição e a formação universitária acionam as subjetividades como a moral de tolerância e de autogoverno apontadas por Machado (2009) como consolidação do imperativo inclusivo na educação.

Esse argumento, a meu ver, oferece possibilidade de visibilidade para os combates a serem enfrentados neste ‘lugar de formação de professores de Educação Especial que é a UFSM; pois neste espaço mantêm-se no quadro dos cursos de formação três cursos de licenciatura-graduação em Educação Especial,

com dois currículos diferentes¹⁰ e, ainda, mantém-se o Curso de Formação de Professores para o atendimento Educacional Especializado. Pode parecer incongruente este modo de atuação institucional, no entanto, ele mostra que no conjunto da instituição os sujeitos são capturados e subjetivados por estratégias de governamento que implicam como escrevia antes, em enfrentamentos nem sempre assumidos por conta das linhas de força que capturam e estabilizam as práticas.

Um processo de regulação da profissão de professor para atuar no campo da Educação Especial não está estabilizado num campo de saber, num currículo, mas em práticas sociais e políticas. Por isso, este processo de formação implica acionar tecnologias de subjetivação que operam nos corpos e na alma, no pensamento, na conduta e nos modos de ser e agir sobre os outros (BESLEY, 2008).

A convivência com três tipos e modos de formação de um professor para atuar na Educação Especial tem haver com o modo em que estamos enfrentando as linhas de força exercidas sobre esta regulação profissional e sobre os modos em que pelas formações se produzem subjetividades profissionais. Para alguns chamamos de professores de Educação Especial e para outros professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Hermes (2012) em sua pesquisa mostrou-me: como nas práticas sociais e políticas se colocam o Atendimento Educacional Especializado – AEE como mecanismo capaz de complementar e suplementar a educação de crianças e jovens descritos como deficientes, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que com política de Educação Especial vão caracterizar o aluno ‘diferente’, incluído; também, mostrou-me, com a análise dos documentos

¹⁰ O primeiro Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria vem sendo produzido desde a década de 70, passando por reformulações e se constituindo em um dos únicos, até 2008, cursos de licenciatura da área no Brasil. Esta característica que coloca a formação em Educação Especial não como habilitação dos Cursos de Pedagogia é peculiar desta instituição, o que torna este diferencial interessante para a pesquisa. Este curso de Licenciatura em Educação Especial se constituiu a partir de duas especificidades de formação, quais sejam: atuação com deficientes da audiocomunicação, hoje reconhecida na ideia de Educação de Surdos, atuação com deficientes mentais. Até o final da década de 90, estas habilitações estavam separadas, sendo constituído um curso para cada especificidade, apesar de apresentarem uma formação básica para docência que lhes era comum. Nos anos 2000, com a reformulação curricular, mais atual, estas habilitações se suprimiram e passou-se a ter um Curso de Licenciatura que formava para três campos de atuação: deficiência mental, educação de surdos e dificuldades de aprendizagem. Com o mesmo projeto anteriormente descrito tem-se o segundo Curso de Educação Especial que hoje é oferecido na modalidade a distancia e em 2008 foi criado, o terceiro curso, um curso noturno, através do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI -, que pretende ser mais abrangente, com a formação para atuação com deficiência mental, cegueira, surdo-cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

legais e didáticos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, como o AEE no processo de formação do professor do AEE vem atuando, produzindo e gerenciando as condutas docentes para que estes atuem e consolidem a partir das salas de recursos multifuncionais - lócus de atuação deste professor – a escola inclusiva.

Sobre os processos de subjetivação e assim de um autogerenciamento sob a regulação do professor para o AEE, Hermes (2012) diz que:

Dessa empreitada teórico-metodológica, pode-se entender que essa racionalidade política, através da formação continuada de professores, garante o desenvolvimento dos processos de individualização e totalização na Educação Especial como forma de gerenciar o risco de seu público alvo e promover o consumo, a concorrência. Ainda, para efetivar esses processos por meio da verdade científica, o AEE ensina cada docente a investir em si mesmo, nos outros para, como empresários de si, participarem de práticas solidárias. Então, a mesma racionalidade política, esta que serve como referência para a biopolítica, que promove o empresariamento de si na docência, opera na produção de práticas solidárias na escola inclusiva a fim de garantir o sucesso da inclusão escolar. (s/p-resumo)

A possibilidade de constituição desse professor do AEE como aponta Hermes (2012) produz um ideal de docente “Nesta zona cinza entre Educação Inclusiva e a Educação Especial” (p. 139) e coloca o AEE – os saberes e estratégias de poder nele mobilizados – como tecnologia de governo docente.

Diante dos trabalhos de Machado (2009) e Hermes (2012) perguntava-me: Como continuar produzindo uma formação tão extensa e nomeada como Educação Especial em Curso de Licenciatura? Por que e para que, já que a tecnologia aciona por estes outros processos de formação - o AEE - estavam, com recursos do estado, sendo efetivados de uma maneira - ‘parece’- eficiente para aquilo que se destinam?

Não poderia, no entanto, aproximar-me destas questões sem que pudesse pensar sobre: como se produzem os processos de formação de professores de Educação Especial no Curso de Licenciatura de Educação Especial da UFSM, pioneiro e único até 2008 no território nacional - em que sou formada e formadora-; como vem se ordenando esta formação através dos saberes e estratégias de poder que permitem tal produção; como vem produzindo efeitos de subjetivação de um modo de ser professor da Educação Especial.

1.3 Escolhas: materialidades e ferramentas

A formação de professores de Educação Especial, do Curso de Educação Especial da UFSM, e os professores produzidos no processo de formação deste curso constituem o foco desta pesquisa e aqui são analisados a partir da minha vontade de saber e de como eu escolho saber.

A minha escolha para buscar saber, como já anunciei anteriormente são os estudos foucautianos. Uma escolha não muito fácil, pois o próprio Foucault recomenda que há de se tomar cuidado com pensamentos universais e essencialistas. Ele destituiu qualquer possibilidade de filiação identificadora o que implica considerar que para assumir uma escolha pelos estudos foucautianos se faz necessário assumir a ruptura e a descontinuidade de seu pensamento, pois este não oferece garantias de cronologia, universalidade ou estabilidade.

A pergunta feita por Foucault, “[...] de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (2007c, p. 13), movimenta a minha experiência de pesquisa porque perturba a ordem das evidências em que colocava a formação de professores e o modo pelo qual tornava possível conhecer.

Esta pergunta me incitou a buscar uma maneira diferente para pensar aquilo que já conheço - a formação de professores da Educação Especial da UFSM. Também me fez providenciar um modo diferente para olhar aquilo que já sei da formação. Para tanto, os conceitos foucautianos utilizados serviram como operadores, como instrumentos-ferramentas para pensar o que já sabia e isso implicou no cuidado de não fazer deles uma apropriação simplificada.

Nesse sentido, pensamento e pensar para Foucault tem a ver com uma análise de ‘focos de experiência’ em que se articulam três eixos “primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010a, p. 05). E ele mesmo então escreve do que se ocupou e, por conseguinte, de como podemos nos utilizar daquilo que foi sua preocupação:

[...] o trabalho que procurei fazer consistiu em estudar sucessivamente cada um desses três eixos, para ver qual devia ser a forma de reelaboração a fazer nos métodos e nos conceitos de análise a partir do momento em que se pretendia estudar essas coisas, esses eixos, primeiramente como dimensão da experiência, e, em segundo lugar, como deveriam ser ligados uns aos outros. (FOUCAULT, 2010a, p. 05)

Apareciam aí os três eixos que configuram o pensamento de Foucault e, como assinalada Veiga-Neto, precisei ter cuidado “para não cair nos esquematismos que acabam fazendo de Foucault o que ele não quis ser” (VEIGA-NETO, 2005, p. 07). Ou ainda, cair em uma lógica linear e, por isso, perigosa para trabalhar com os estudos de Foucault que se movimentou - não numa história de pensamento essencialista ou representacionista - por torções e disjunções da experiência em uma dada cultura. Foucault que se movimentou a pensar o plano da imanência – a ação sobre a ação, a não existência de nada fora da experiência - para o desenvolvimento de suas ferramentas de análise tendo como objeto o saber moderno, a clínica médica, a loucura, a prisão, a sexualidade...

Tomando esses cuidados, e mesmo considerando perigosa qualquer sistematização, precisei construir uma zona ‘confortável’ para compreender e colocar em uso alguns conceitos e ferramentas possibilitadas por Foucault. Como diz Menezes “Ainda que perigosa essa é uma tarefa que, em alguns momentos, por uma questão didática, se faz necessária” (2011, p. 37).

Como escrevi, anteriormente, Foucault nunca quis ser teoria, postulado, resultado, mas caixa de ferramentas, ele considerava que “Qualquer um que tente fazer qualquer coisa – elaborar uma análise, por exemplo [...] – [...] deve saber a que fins ele almeja ver se aplicar a ferramenta que ele fabrica” (FOUCAULT, 2010c, p.265). Foucault fabrica ferramentas para fins específicos, mas aponta que essas podem ser usadas para outros fins, tendo elas que ser úteis “precisamente no momento em que alguém os escreve ou os lê”. (FOUCAULT, 2010c, p. 266). Nesse sentido, perceber a totalidade dessa caixa de ferramentas e buscar nela as ferramentas que me seriam úteis foi o que se tornou importante.

Assim, se queria pensar sobre a constituição de um professor de Educação Especial na UFSM, precisei olhar para a caixa de ferramentas a partir da noção de sujeito, considerando um sujeito que se constitui; não um sujeito fundante, soberano, um sujeito em si, mas um sujeito que é produzido enquanto função, assumindo uma

posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição e de cuidado.

A *posição-sujeito* que para Foucault implica em um desempenho prático, constitui a utilidade do sujeito, uma função que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito. Esse mesmo sujeito que também vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de uma profissão.

Então olhei para os estudos foucaultianos a partir da noção de sujeito, procurando compreender aquilo que Foucault buscou nos mostrar, ou seja, “como as práticas e saberes vêm funcionando, [...], para fabricar [...] o sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17). Esses três eixos propostos por Foucault - saber possível; as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos, relações de poder; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis à ética do sujeito.

Considerando ter chegado a um modo de olhar comecei a vasculhar materiais para construir o caminho. Olhei para a formação em Educação Especial, nesse ‘lugar’ em que me propunha a analisá-la, a UFSM. Tomava-a não como um objeto constante e invariante que recebia influência de saberes e poderes variáveis; tampouco, que essa formação fosse uma história e que dela se pudesse ver uma evolução sucessiva pela influência recebida. O que pretendia para minha investigação era estudar a formação de professores de Educação Especial como experiência que, nesse contexto, precisava ser reapreendida.

Para empreender uma analítica do acontecimento-experiência, que é a formação de professores de Educação Especial na UFSM, encaminhei-me para a escolha dos materiais que poderiam fazer com que eu enxergasse esse acontecimento-experiência. Busquei documentos textuais em que se enunciavam a formação. No entanto, esta escolha envolveu admitir, a partir de Foucault, que eu ia me utilizar desses documentos não para formular conceitos ou atingir verdades pré-existentes e ocultas. Ocupei-me com eles para operar a analítica de um modo para fazer ver o encadeamento de acontecimentos que, em determinados espaços e atrelados a determinadas histórias, se tornou possível emergir a Educação Especial como campo de formação na UFSM e como possibilidade de produção de um professor de Educação Especial.

Os documentos vasculhados foram manuseados, lidos e reproduzidos tendo em vista a análise textual. Com a leitura deles buscava compreender regras que

governam a produção de discursos e de práticas sobre a formação num determinado tempo e espaço; buscava identificar os diferentes significados que estão atrelados à produção de sujeitos que ocupam a posição de professores de Educação Especial formados na UFSM.

Para dar conta da analítica que queria realizar, coloquei-me a organizar os materiais. Estes se configuravam nos documentos que foram vasculhados no ano de 2011 no arquivo permanente do Curso e que foram ganhando forma numa materialidade discursiva que era organizada pela leitura cuidadosa e pela reprodução de muitos fragmentos. Para decidir sobre quais fragmentos me seriam úteis, estabeleci como intenção primeira encontrar fragmentos de textos que me possibilitassem entender como vem se produzindo as práticas de formação e, para tanto, debrucei-me sobre os documentos que organizavam, formulavam, decidiam e legitimavam o campo da Educação Especial e do processo de formação na UFSM.

O primeiro grupo de documentos organizado eram aqueles que poderiam me fazer ver o processo de ordenação desse campo de saber que vai se institucionalizar como prática de formação profissional. Os projetos curriculares do Curso, as atas e os documentos da coordenação e colegiado do curso; os documentos legais e políticos que dão sustentação para o funcionamento da formação. Ainda, relatórios de gestão do curso que foram produzidos sobre a formação ao longo de mais de 50 anos na UFSM e de mais de 30 anos do curso na condição de licenciatura. Esse grupo de materiais podem assim ser sistematizados no quadro abaixo:

Documentos do Curso de Educação Especial – UFSM
<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de Formação em Educação Especial antes da formalização da Licenciatura Plena – ligados ao Curso de Pedagogia e oferecido como Curso de Extensão e Estudos Adicionais – 1962 a 1980. • Projeto do Curso de 1980 – Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial – Deficiência Mental • Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão UFSM Parecer 144/78 • Atas do Colegiado do Curso dos anos de 1979 a 1999 • Projeto do Curso de 1984/1985 – Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial – Habilitações Deficiência Mental e Audiocomunicação • Atas do Colegiado do Curso dos anos de 1984 a 1999 • Projeto do Curso de 2004 – Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial – ênfase em Dificuldades de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Educação de Surdos • Atas do Colegiado do Curso dos anos 2000 a 2010.

Ao ler esses materiais fui extraindo fragmentos que me diziam sobre a justificativa do curso, os seus objetivos, como pretendiam incidir sobre os sujeitos em formação, que saberes acolhiam para a formação, que processos metodológicos anunciavam. A partir desses fragmentos pude construir a materialidade discursiva que foi organizada e nominada como **fragmentos com que quero fazer ver e pensar I** - o Curso de Educação Especial da UFSM: Redes discursivas, ordenação de um campo de saber, estratégias de regulação para a condução de um professor de Educação Especial.

O recorte desses fragmentos era apoiado na perspectiva de que pudessem me oferecer as condições de análise sobre a possibilidade para dizer da emergência do Curso de Educação Especial na UFSM. Desses documentos busquei recortar fragmentos que diziam sobre a estrutura científica e de formação; fragmentos que diziam sobre como estava sendo operada, como práticas discursivas, desde os anos 60, a produção de um sujeito que assume a posição de professor de Educação Especial.

Mexendo e revirando esses fragmentos fui identificando aquilo que ordenava, enquanto saberes e estratégias, tal formação. E (re) agrupando numa trama discursiva me coloquei a analisar os saberes que organizavam a matriz de formação estando esta misturada às estratégias acadêmicas e pedagógicas que eram percebidas nos materiais e que objetivavam a posição do professor de Educação Especial. Empreendi a análise dos discursos de formação entendendo-os no enredo das condições de possibilidade histórica. Foi com o movimento de análise desses fragmentos que busquei um modo para dizer sobre a emergência e constituição de uma posição para o sujeito, uma posição-docência, um lugar para o especialista que opera com um tipo de saber e um tipo de ação relacionados com conceitos tais como: norma, normalização, integração e inclusão; modos que possibilitam ao especialista em Educação Especial ser reconhecido e reconhecer-se conduzindo a si ao conduzir a conduta das pessoas deficientes, no âmbito da institucionalização do campo de saber da Educação Especial.

Ainda na leitura desse grupo de documentos, muitos deles me remetiam a uma publicação do Instituto Nacional Estudos Pedagógicos (INEP), Órgão do Ministério da Educação no Brasil e, mais especificamente, a textos que apontavam acontecimentos das diferentes épocas, bem como atos legais que estavam publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Esses textos foram

buscados não como materiais de análise, mas como referências para entender as práticas discursivas de uma política nacional de Educação Especial e de formação de professores deste campo.

A procura por essas publicações do INEP colocaram em movimento a busca por um modo de interpretar os discursos da Educação Especial no Brasil como campo de saber que se institucionaliza no contexto escolar e que promove a formação de professores. Essa produção que vai dar início a tese, no capítulo dois.

Para decidir sobre outros fragmentos que me seriam úteis, estabeleci como intenção segunda encontrar fragmentos de textos que me possibilitassem entender como se subjetivam, nas práticas de formação, os professores de Educação Especial da UFSM. Para tanto, um segundo grupo de materiais foi minuciosamente vasculhado e lido. Foram os Relatórios Acadêmicos de Estágio Supervisionado para extrair dessas produções acadêmicas fragmentos em que eles narravam a si mesmos, tendo em vista, o modo como assumiam a posição de professores de Educação Especial. Busquei nesses textos as narrativas pessoais, para com elas ter a possibilidade de análise dos processos de subjetivação da posição profissional colocadas em funcionamento pelas estratégias acionadas na formação.

Procedi à leitura dos Relatórios arquivados no Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPES – entre os anos de 1990 a 2010. Foram lidos 217 relatórios e deles retirados 512 fragmentos com recorrências enunciativas em que os acadêmicos, ao narrarem sobre si no processo de formação, estivessem confessando modos de dizer de si, de seus alunos, da atuação, dos elementos que compõem a sua atuação. Nessa trama discursiva busquei identificar analiticamente os efeitos que estratégias da formação produzem para a constituição do modo de ser professor de Educação Especial.

O quadro abaixo apresenta o segundo grupo de materiais, os Relatórios de Estágio Supervisionados:

Relatórios de Estágio¹¹	Ano	Número de relatórios em que foi retirado fragmentos de análise¹²
Relatórios de Estágio de Prática de Ensino I e II – Prática de Ensino em Audiocomunicação	1994	09
	1995	06
	1996	07
	1997	11
	1998	02
	1999	06
	2000	08
	2001	01
	2002	03
	2003	01
	2004	09
	2005	00
	2006	02
Relatórios de Estágio de Prática de Ensino I e II – Prática de Ensino para Deficiente Mental	1991	01
	1994	10
	1995	10
	1996	10
	1997	04
	1998	08
	1999	11
	2000	09
	2001	06
	2002	10
	2003	08
Relatórios de Estágio – Estágio Supervisionado/Déficit cognitivo	2004	10
	2005	07
	2006	00
	2007	07
	2008	10
Relatórios de Estágio – Estágio Supervisionado/Surdez	2009	09
	2010	03
	2007	07
	2008	04
	2009	06
	2010	01

Com esse segundo grupo de materiais construí uma materialidade de discursos que nomeiei **fragmentos com que quero fazer ver e pensar II**. Ou seja, foram sendo construídas uma trama discursiva de fragmentos que pudessem dizer sobre a experiência de formação, constituição de uma posição de sujeito, sobre os

¹¹ Até o ano de 2006 o Curso de Educação Especial era oferecido em duas habilitações, o que corresponde a uma formação na área da Surdez ou na área da deficiência mental. A partir de 2004 esta formação se dá mutuamente, isso porque houve a aprovação de um novo currículo, chegando em 2007 os primeiros formandos deste. Esses relatórios se constituem de um texto escrito (em média 90 a 100 páginas) com a função de descrição e análise de práticas de atendimento em Educação Especial desenvolvidas pelos acadêmicos. Este trabalho, tanto de atuação supervisionada quanto de escrita, é orientado por um professor-formador que ministra a disciplina de Estágio Supervisionado.

¹² Optou-se por colocar o número de relatórios em que foram retirados fragmentos considerados interessantes para análise. Este número não se refere ao número total de relatórios consultados e arquivados.

modos de subjetivação e nisso a experiência de si para inventarem-se professor de Educação Especial.

Com esses fragmentos me foi possível agrupamentos temáticos que me possibilitaram construir materialidades discursivas em a partir dos temas que me foi possível na análise. Foram eles:

- narrativas de si – experiências de si e produção do desejo;
- o lugar da teoria e da prática: os saberes que movimentam a conduta especialista; como dizem dos sujeitos ‘objetos’ da sua posição-função;
- como o professor se dirige como especialista ao sujeito da deficiência: a observação dos mínimos detalhes e o processo de avaliação;
- produção de necessidades: o que o aluno necessita ou produção de necessidades para ele;
- os elementos técnico- pedagógicos que dinamizam a condução profissional; condução de si na posição de professores de educação especial e a condução do outro; e,
- conduta Moral – conduta Profissional: sujeito moral da conduta profissional.

Os fragmentos tanto do primeiro como do segundo grupo de materiais não foram tomados como estruturas permanentes de onde fosse possível encontrar uma totalidade decisiva para a análise da formação em Educação Especial na UFSM; dos modos como os acadêmicos desse curso se constituem professores de Educação Especial ou como produção de um tipo de professor desse campo. Ou seja, foram apreendidos como construções discursivas que produzem saberes e poderes ajustando, condicionando e colocando em funcionamento processos de subjetivação que orientam e constituem uma possibilidade de dizer a formação.

Nos textos, encontrei um modo de enunciação e de visibilidade das práticas de formação que inventam os professores da Educação Especial. Foram nesses textos - como discursos, que “se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (FISCHER, 2001, p. 200), que pude perceber os discursos se atualizando e tendo efeito num modo de ser professor da Educação Especial.

Esses fragmentos foram tomados como materialidade, considerando a partir de Foucault que a materialidade é “constitutiva do próprio enunciado” (2005, p. 114).

Isso implicou entender que as práticas enunciativas não estão materializadas no suporte, lugar e datação dos textos, mas no *status* de objeto que pode ser repetido, ou seja, enunciados são materialidades porque tem a possibilidade de serem repetidos. Materialidades discursivas que são compostas por enunciados que circulam numa certa ordenação e em rede, organizadas a partir das minhas escolhas, possibilitaram-me fazer ver e pensar nos modos em que se pode dizer sobre a formação e como os acadêmicos dizem sobre um modo de formar-se. As materialidades discursivas que foram utilizadas para fazer ver e pensar, por serem repetidas nas condições particulares e específicas do campo da Educação Especial e da formação neste campo, circulam e servem para a que se analise os efeitos dessas práticas de formação na produção do professor da Educação Especial.

Assim, olhando para as materialidades foi possível ver e pensar um caminho para a construção analítica em que me era possível (re) organizar os fragmentos que compunham a materialidade a ser analisada. Este processo foi longo, agrupamentos e novos agrupamentos emergiam, mas no final pude assim sistematizar:

Ferramentas Analíticas	Construção Analítica
<p>Discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saberes – verdade ❖ Poderes que emergem da verdade ❖ Assumir a verdade - Educação Especial como campo <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pedagógicas ❖ Acadêmicas ❖ Subjetivas
<p>Modos/processos de subjetivação</p>	<p>Como dizem da experiência de si e da sua conduta na posição de professores de Educação Especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Experiência de si - desejo ❖ Experiência de si -Vontade de saber-poder <p>- dizer sobre os saberes que movimentam sua conduta especialista;</p> <p>- dizer a verdade sobre o deficiente e narra-lo; dizer sobre sua conduta pedagógica;</p> <p>- dizer sobre sua conduta como sujeito que ocupa esta posição profissional.</p>

Esta construção analítica não surgiu *a priori*, mas foi sendo produzida a partir do momento que vasculhava, lia e organizava os materiais que me possibilitaram, por escolha, um modo de ver e analisar a formação em Educação Especial da UFSM e nesse lugar os modos de subjetivação que produzem um sujeito para ocupar a posição de professor de Educação Especial.

Olhando para os materiais, percebia a relação de força acionada pela formação, então as materialidades discursivas que ia organizando me encaminhavam para a vontade de saber sobre a formação tendo relação com as noções: discurso e modos de subjetivação. Percebia que estas noções ofereciam as condições que me possibilitavam mostrar como os indivíduos se subjetivavam a ocupar uma posição de sujeito a partir das estratégias de formação acionadas. Dito de outra maneira, este olhar possibilitou-me analisar o acontecimento da formação e da relação dessa com os sujeitos no sentido de identificar como os saberes e as estratégias operam a ordenação da Educação Especial como campo de formação profissional; e, como essa ordenação vem atravessando os sujeitos e produzindo, como efeito, processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial.

Foucault (2005, 2007a) me oferecia ferramentas úteis para a análise do discurso bem como para as condições de sua emergência a partir de relações tais como: a constituição dos saberes e seus efeitos; a problematização das práticas discursivas; as regularidades discursivas e a não linearidade histórica; os modos de saber e a produção de saberes como condição de possibilidade histórica em que podem aparecer, desaparecer, transformarem-se, tornarem-se legítimos e verdadeiros.

Como possibilidade de uso, uma primeira ferramenta analítica, a **noção de discurso** ia se configurando. Nessa noção-ferramenta, Foucault considera a analítica do espaço possível de enquadramento, a partir das condições de possibilidade de uma época, de uma ordem de procedimentos operando efeitos de saber que, também, como ordem, nomeia, fala e pensa coisas. O discurso como noção que implica na ordenação do saber, na sua seleção e na legitimação de certos modos de dizer as coisas, implica em um regime geral de verdade que em cada época histórica privilegia e autoriza discursos em detrimento de outros. É, pois, na existência objetiva e material de certas regras discursivas que se pode tomar o sujeito como objeto na ordem do saber dando-lhe uma posição, um lugar

para ser sujeito dessas práticas discursivas que o constitui como objetivado pelos saberes.

Esse conceito-ferramenta – noção de discurso– foi importante no empreendimento de pesquisa, pois a analítica do espaço da ordem discursiva que constitui o campo da Educação Especial, os saberes colocados em funcionamento na formação e a compreensão dessa ordenação permitiram encontrar o espaço da ordem da produção de um sujeito que ocupa a posição de professor da Educação Especial.

Num segundo momento a noção de discurso foi abordada a partir da problematização foucaultiana das relações de poder e dos efeitos de verdade que dinamizam tais relações. Verdades que engendram forças e que disputam espaços de poder; relações de saber-poder que operam mecanismos capazes de produzir os comportamentos dos sujeitos através dos discursos. Discursos não baseados em binarismos traduzidos em significante-significado, mas discursos, como é o caso da Educação Especial, que produzem práticas organizadoras num campo de saber, bem como uma realidade que se produz pela prática discursiva, operacionalizada nas relações de força que esta prática coloca em jogo.

Encontrei aí um modo de analisar, de dizer e de tornar visível a função da prática discursiva que compõe os saberes da Educação Especial na organização das relações que acontecem entre a instituição formadora e seu projeto de formação e os indivíduos que passam a ocupar uma posição como profissionais de Educação Especial. Considerei aqui que isso é possível na organização mais ampla da sociedade que é tomada pelo discurso da educação/formação como viés de normalização e civilidade para o conjunto da população.

Buscava centrar a análise nessa relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, pois existem diferentes procedimentos que regulam e controlam a produção de discursos que operam na produção dos sujeitos e da sociedade. Para Foucault “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos números de procedimentos” (FOUCAULT, 2006, p. 08-09). Isso me levou a considerar que os saberes da Educação Especial constituem-se como práticas discursivas controladas, selecionadas, organizadas e distribuídas pelos procedimentos da formação. Práticas que têm como função estabelecer o domínio do acontecimento da deficiência no âmbito de um campo de saber e de procedimento de ação, pois não se pode falar ou

atuar de qualquer lugar, tanto a fala como a atuação estão normatizados no estatuto da formação de onde se apresenta como objeto discursivo a verdade sobre a Educação Especial, a qual quem quer ocupar a posição de professor da Educação Especial, precisa se apoderar.

É sob a perspectiva da emergência e não da origem que Foucault olha para as práticas do presente com o objetivo que marcar a singularidade dos acontecimentos que operam na produção de certo tipo de sujeito padronizado, classificado, dividido e capturado nos processos de objetivação das redes de poder-saber.

O acontecimento histórico de onde o presente emerge é relação de força – ação sobre ações – produzindo-se na existência de lutas, táticas e estratégias operadas sobre as condutas dos sujeitos. O sujeito, como já assinalado, é uma posição de onde deriva um modo de ser, sendo esta produção não o resultado da linearidade mecânica, evolutiva e essencialista da história, mas da regularidade descontínua das regras a serviço de modelos de verdades e de mecanismos de poder estabelecidos em diferentes etapas da história.

Nesse sentido, pude tomar a formação em Educação Especial como acontecimento de onde emerge jogos de forças que produzem a experiência do encontro do sujeito com um estatuto profissional. Desse encontro alteraram-se os sujeitos tendo em vista os saberes que, como regimes de verdade, acionam a formação. Saberes que regrados constituem regimes de verdade que operam a vontade de saber e, por efeito, objetivam e subjetivam o sujeito. Esses regimes de verdade, segundo Foucault (2008), são a condição para se colocar em funcionamento discursos múltiplos, em rede e hierarquizados, sendo esses articulados com relações de poder.

Nessa perspectiva de análise do sujeito que em meio as relação de saber-poder se produz subjetivamente, sendo esta produção sustentada na construção da verdade, na vontade de saber que segue regras e condutas interessantes e necessárias para determinada época, contexto social e cultural.

Nesse sentido, empreender a analítica da formação de professores de Educação Especial na UFSM implicou uma vontade de saber que necessitava compreender como esta posição a ser ocupada¹³ pelo sujeito está sustentada na

¹³ Quando me referir ao longo do trabalho de uma função-sujeito, posição-sujeito, tomo como ferramenta da perspectiva foucaultiana, o entendimento de que o sujeito não está relacionado a uma

construção da verdade sobre este campo de saber, através de um projeto de formação que está implicado na subjetivação de uma vontade de verdade-saber que administra e faz o regramento dos saberes de onde emerge o uso e os modos de se conduzir desse profissional.

Nessa perspectiva a noção de modos de subjetivação se constituiu ferramenta de análise, considerando que por subjetivação entendem-se os efeitos, ou seja, a ordem dos efeitos ou, ainda, um modo ou estado do sujeito. Sujeito que se constitui subjetivamente nos jogos de forças em que relações de poder e de saber são operadas no e pelo indivíduo para que este seja produzido e se produza como função-posição, como sujeito.

Nesse sentido, olhando para a materialidade de análise entendi que a “[...] subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (Guattari & Rolnik, 1996, p. 31). Subjetividade não é algo que um indivíduo possui, mas uma produção contínua que acontece a partir dos encontros com outros, vividos e experienciados por ele. No caso da subjetivação da posição-sujeito professor da Educação Especial, o outro pode ser o acontecimento da formação, aquilo que produz efeitos nos corpos e na maneira em que se conduzem enquanto estando na formação, da maneira como experimentam o lugar que vão ocupar a partir da formação. Esse conceito-ferramenta ajudou a analisar como se operam objetivamente saberes e estratégias para que se realize este encontro do sujeito com a formação. Possibilitou, no caminho compreender os efeitos da formação nos sujeitos que a vivem, tendo em vista que a posição assumida pelo sujeito é uma subjetividade fabricada e modelada neste ‘registro’ produzido como prática nos projetos de formação do Curso de Educação Especial da UFSM.

O processo de formação objetiva um modo de subjetivação e para compreender esse foi importante considerar que, na esteira foucaultiana da ética¹⁴, outros conceitos foram produtivos na analítica: as noções de tecnologia do Eu e técnica de si. Essas ferramentas me permitiram olhar para as práticas de formação como práticas que têm como função orientar a capacidade de aprendizagem

unidade de enunciação, mas a uma dispersão de enunciações que podem constituir os diferentes *status* que ele recebe, seja nos lugares ou nas diversas posições que ocupa quando exerce um discurso.

¹⁴ Espaço de estudo produzido por Foucault para a análise das tecnologias acionadas para a constituição do sujeito por ele mesmo em relação aos regimes de verdade, saber –poder.

profissional, e nesse sentido, produzir estratégias para que cada um, em formação, torne-se capaz de governar a si mesmo, governar sua conduta profissional.

Para compreender como os sujeitos ocupam uma posição-sujeito professor de Educação Especial, como governam a si mesmo na ordem dos saberes verdadeiros que compõem o campo da Educação Especial a partir da formação oferecida pelo Curso de Educação Especial da UFSM, foi necessário olhar a experiência do processo de formação considerando que esta é acionada como modos de subjetivação que não estão independentes dos modos de objetivação, porque o sujeito, ao busca esta formação se constitui objeto para que uma determinada relação de saber-poder incida sobre ele. Os sujeitos que buscam o curso de Educação Especial para profissionalizarem-se, experienciam um processo de objetivação em que as estratégias acionadas pela formação possibilitam no âmbito da sociedade a sua separação, pois demarcam a ele a posição de especialista que assume o direito de falar e atuar neste campo.

Por outro lado, os modos de subjetivação da profissão também podem ser analisados como apontou Foucault (2007c) estando relacionados à ética. A formação pode acionar estratégias que levam o sujeito a exercer uma atividade sobre si mesmos, ou seja, aciona-se na formação procedimentos e técnicas, pelas quais são elaboradas as formas de relação do sujeito consigo mesmo na posição de professor de Educação Especial e, com nessas práticas, os sujeito se tornam capazes de assumirem para si a obrigação de transformarem-se a si próprio, empreendendo em si.

Pensei, portanto, com a ferramenta-conceitual dos modos de subjetivação, uma forma de analisar como a experiência da formação se dá como processo de subjetivação de um professor deste campo e como ele se constitui capaz de governar a si mesmo numa conduta profissional. Busquei também olhar para a formação como estratégias acadêmico-pedagógicas que estabelece e mantém a conduta profissional, pois estas acionam a experiência de si num modo de ser professor da Educação Especial.

Pensando sobre as estratégias acionadas pela formação para o processo de subjetivação do professor de Educação Especial, busquei um modo de análise que me permitisse chegar à compreensão e interpretação dos processos de formação e de subjetivação desse professor. Para tanto, com a noção de tecnologia do eu, busquei analisar que para acontecer o processo de subjetivação da profissão,

estratégias pedagógicas e acadêmicas são acionadas e incitadas como técnicas de si para que o indivíduo tome a si como objeto de constituição - professor de Educação Especial - tome a si mesmo como objeto de uma prática de formação que emerge do encontro com e em relações de poder que se delineiam num campo científico, moral e ético em que a posição profissional pode se situar.

Nesse sentido, com estas ferramentas analíticas e conceitos, estabeleci uma análise que buscou compreender a perspectiva 'do dever ser' nessa posição ocupada pelo sujeito - a profissão - tendo como base o regime de verdade que constitui o campo da Educação Especial; o lugar do discurso e das relações de poder estabelecidas para esse profissional que se torna professor porque vive na formação a experiência de si como especialista da Educação Especial; a vontade de saber-poder sobre este campo de saber como estratégia para ocupar uma posição profissional; e, as técnicas acionadas por estas estratégias de saber/poder que gestam o governo de si como controle, vigilância e auto gerenciamento na ação profissional.

Com isso posto, quero considerar que esta organização metodológica foi o resultado de um exercício que promoveu o meu 'encontro' com textos e sujeitos; encontros que não estavam determinados e por isso não me eram previsíveis. Pude experimentar desses 'encontros' a necessidade de produzir um caminho, que só foi possível ser feito com o caminhar¹⁵.

Assim, produzi este caminho operando com o percurso, experimentando as ferramentas que vinham me inspirando a procurar uma maneira própria de investigação. Foi por isso que assumi essa investigação, assumi a experiência do encontro numa posição de acadêmica-pesquisadora que poderia me deixar envolver, pois queria conhecer não por dever, mas pelo desejo. Essa experiência, vou continuar contando a seguir.

¹⁵ Isso já me era de conhecimento, pois como diz Veiga-Neto, [...] o método não é um caminho seguro [...] até porque nada é mais seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um sólido-base externo por onde caminhar, senão que, mais que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é feito ao caminhar (1996, p. 184).

surgimento da Educação Especial. Esta ideia evolutiva e progressiva pode ser identificada nas citações abaixo:

A história da ideia de deficiente mental acompanha de perto a evolução da conquista e formulação dos 'direitos humanos' que se insere, por sua vez, na trajetória da filosofia humanista. (PESSOTTI, 1984, p. 01)

[...]um diálogo com o passado, passando por vários períodos até chegar ao início do século XXI [...]. Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ser o presente. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. [a ideia de desvelar da experiência aquilo que lhe pode ser consciência transcendental] Ao retornar ao passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quando ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções. (JANNUZZI, 2006, p. 02)

Nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados. (FONSECA, 1995, p.44)

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, dentre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial [que para a autora consiste no passado da Educação Especial] (MANTOAN, 2007, p. 11)

Estudos mais tradicionais, porque mais conhecidos, em função da influência dos autores¹⁶ na constituição do pensamento do campo da Educação Especial, Pessoti (1984), Mazzota (1996), Januzzi (1992), Romero (1992), ou ainda, as políticas e legislações que tratam do tema, como por exemplo: “O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacam que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (MEC, 2008); percebe-se uma história do saber que é enunciada e opera práticas discursivas a partir das categorias da superação, evolução e progresso caracterizados pela evocação da razão, da objetividade, ou ainda, posso dizer, de uma verdade que atualiza o campo da Educação Especial no princípio da inclusão.

Com menos acesso e de uso mais restrito¹⁷, é recorrente perceber que a cronologia de uma evolução, progresso e sucessivas superações paradigmáticas

¹⁶ Estudiosos considerados expoentes e muito recorrentes nas publicações do campo Educação Especial.

¹⁷ Considerando que são menos divulgadas e acessadas como referência de estudo do que os autores citados anteriormente.

também povoam as dissertações e teses acadêmicas no campo da Educação Especial. A exemplo:

No âmbito educativo, identificamos que a evolução paradigmática, desde a total segregação até a inclusão, é fruto de uma gama de interrogantes e de movimentos sociais preocupados em erradicar toda e qualquer forma de exclusão. Nesse contexto, a escola é convidada a rever posturas e linhas de ação no tocante à formação de seus alunos, sob a égide de uma “Educação para Todos”. [...] Diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial, a começar pela fase da exclusão, seguida da segregação institucional, da integração e, mais recentemente, da inclusão. (DUEK, 2006, p. 45-46)

[...] caminhos [...] se fazem necessários traçar para a construção de escolas inclusivas. Os avanços nos fundamentos teóricos e no desenvolvimento conceitual sobre os processos de aprendizagem impulsionam-nos a pensar, a refletir, reconhecer e considerar a diversidade existente nos espaços escolares, pois o exercício de respeito e de valorização da diferença talvez seja ainda uma prática incipiente nas escolas. (FORTES, 2008, p.13)

Mesmo considerando a grande evolução na educação das pessoas com necessidade especiais, que durante muitos séculos e décadas foram relegadas à segregação, abandono e formas de atendimento assistencialistas, pode-se perceber, através de iniciativas isoladas, que até o momento as ações educacionais no sentido de garantir a educação de qualidade para essa população ainda caminham vagarosamente (DUARTE, 2008, p. 31)

Há quem se refira à inclusão social como um paradigma, que em contraposição à exclusão se manifesta de modo a erradicá-la sendo que, uma vez realizada a inclusão social de um indivíduo, este nunca mais será excluído. Que acredita na inclusão social como princípio que provoca o rompimento de uma realidade ou prática promovida por um outro paradigma que unilateralmente preconiza a exclusão social. Entretanto, o objetivo, neste momento, baseia-se em descrever as categorias inclusão e exclusão social reconhecendo-as, na prática social humana. (FEIJÓ, 2011, p. 22-23)

Nos relatórios de estágios do Curso de Educação Especial da UFSM, também pude encontrar fragmentos que tomam como princípio uma noção de história progressiva e evolutiva, vejamos dois exemplos:

[...] na idade média, as pessoas com deficiência, foram consideradas como feiticeiras, possuidoras de maus espíritos, sendo excluídas do convívio social e conseqüentemente não havia preocupações com a sua educação. [...] Através da filosofia humanista, na idade moderna, houve uma intensa valorização do ser humano, porém as pessoas com deficiência passaram a ser concebidas como doentes, sendo necessário curá-las, reabilitá-las para a vida social. Iniciou-se assim, o atendimento em centros de reabilitação e em instituições segregativas deu-se início ao movimento de integração da pessoa com deficiência na sociedade. A partir do final da década de 60, forma criadas as classes especiais dentro das escolas comuns, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais vivessem ambientes semelhantes ao restante da sociedade. [...] a década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais, redefiniu-se a prática da integração, buscando integrá-las em salas do ensino comum. Porém, ainda dentro de uma ótica unilateral, pois seriam inseridos na escola devendo estar capacitados a adequar-se ao novo ambiente. Em suma, tratava-se apenas de uma simples integração física, pois não havia o comprometimento da instituição com este alunado. [...] nos

anos 80m e início dos anos 90 foram marcados por mudanças em questões pertinentes a Educação especial. Sendo que o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e o Artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece que a educação de pessoas com necessidades especiais seja atendida preferencialmente na rede regular de ensino. (CARVALHO, Relatório 02/2000, p. 05-06)

Particularmente, estou vivendo uma nova experiência. A escola inclusiva chegou para tornar mais humana, rica e participativa as ações da comunidade escolar. Idéias ultrapassadas estão dando lugar ao diálogo, conhecimento e desenvolvimento da sociedade transformando-a mais comprometida com os cidadãos, indiferente das diferenças que possam apresentar. (FARIAS, 10/2004, p. 97)

Apesar dos significativos avanços acerca de uma escola inclusiva, ainda há preconceito e exclusão por grande parte da população. Assim sendo faz-se necessário o envolvimento e o compromisso de diferentes setores da sociedade com a questão da inclusão social, buscando a conscientização social sobre a importância desse paradigma, para que as pessoas com necessidades especiais tenham condições de exercer verdadeiramente seus direitos na sociedade. (KRAETZIG, 04/2005, p. 10)

A inclusão como antônima da exclusão se configura nos discursos dos pesquisadores até aqui citados como princípio orientador atual das práticas em Educação Especial. Esse conjunto de enunciados toma a diferença como diversidade humana a ser respeitada e aceita no âmbito dos espaços sociais e educacionais. É o ponto cronológico do presente que permite revisitar, desvelar e entender o passado das práticas da Educação Especial, que possibilitaria reconhecer, a melhor prática, o melhor modo de ser e conduzir as relações sociais e educacionais em relação à pessoa com deficiência.

Em relação a essas práticas, outros fragmentos, tendo relação com os modos de exercício pedagógico, apontam a cronologia, evolução e superação progressiva como princípio aplicado a uma noção histórica da atuação da Educação Especial.

A oralização de crianças surdas foi um fator presente na turma em que eu realizei o estágio, pois [...] dos cinco alunos presentes na classe, quatro estavam passando por um processo de oralização. Durante minhas revisões aliadas à prática, pude perceber que a oralização de surdos tem como fundamento maior a normalização dos sujeitos por parte de uma sociedade majoritária ouvinte e não do preceito inicial de que a oralização facilitaria a comunicação dos surdos com os demais sujeitos. [...] Se antes da prática eu não compreendia a funcionalidade do oralismo, agora refletindo sobre o tema [...] eu continuo com a dúvida sobre como os ouvintes podem imaginar vantagens em um surdo oralizado, [...] eu pouco entendo como alguns surdos que pude conhecer durante esta etapa de formação acadêmica, pouco marcam esta diferença lingüística como espaço próprio de aprendizado. (SENSÃO, 23/2009, p. 32)

Falar sobre a surdez nos dias atuais ficou, de certa forma, mais tranquilo, pois inúmeras conquistas sociais, culturais e políticas aconteceram nos últimos anos para as comunidades surdas. Através de suas lutas e persistência conseguiram mudar de alguma forma os discursos da

sociedade, mas ainda se faz necessário que esse processo de lutas continue para que essas relações sigam se aperfeiçoando. (VEIGA, 10/2008, p. 07)

O contexto histórico da educação de surdos nos mostra que as representações clínicas da surdez tidas como parâmetros na educação desses sujeitos que eram vistos como deficientes. Nesses discursos há uma lógica de deficiência a ser superada, essa proposta de educação priorizava o oralismo e pretendia corrigir e reabilitar a fim de normalizá-los. [...] em decorrência de lutas do movimento surdo para firmar-se diante de uma sociedade ouvinte, a cultura surda está sendo reconhecida como espaço que proporciona a uma minoria lingüística, que faz uso de uma língua viso-espacial, constituir identidades surdas. (NOYA e SILVA, 04/2007, p. 20)

[...] aprendi que o Educador Especial é aquele que possibilita através da mediação, que a criança, em sua aprendizagem, entre em contato com novos ambientes colaborativos. Esses ambientes, rico de estímulo, irão proporcionar a conquista de novas aquisições. [...] deve pensar sempre em alternativas diferenciadas para que seus alunos consigam alcançar o progresso, entendendo sempre que este vem aos poucos, e que muitas vezes é pequeno, mas suficiente para que haja evolução. (ANDREAZZA, 09/2008, p. 50)

Na ordem da cronologia, a inclusão e o estado atual das práticas que envolvem a Educação Especial se estabelecem a partir de um conhecimento presente que ganha, pelos princípios da evolução, progresso e superação, um estatuto de verdade. O atual se qualifica como melhor e mais avançado no jogo da continuidade do pensamento e das práticas.

Esse processo de análise do presente se identifica com um modo de produção de conhecimento sobre a Educação Especial que tem como parâmetro a avaliação do passado, esse que por julgamento na continuidade valida o presente. Ao se constituir num tempo sucessivo, melhor e mais evoluído tem-se um modo de conhecer e de produzir conhecimentos para o atendimento educacional da pessoa com deficiência¹⁸.

Esse modo de conhecer e produzir conhecimento para o atendimento da pessoa com deficiência permite-me ver que a produção no campo da Educação Especial, opera um saber que é efeito de um conhecimento ordenado, organizado e sucessivo. Um conhecimento que evolui porque representa o passado não como objeto produzido pela época, pelo acontecimento, mas como modelo de involução em relação ao presente que se apresenta revolucionário, melhor, mais necessário.

¹⁸ Mesmo sabendo que a Educação de Surdos se pauta hoje por uma noção de que o surdo está no quadro de uma diferença cultural, vou me restringir a tratar sobre o surdo no contexto da Educação Especial o que implica considerá-lo no quadro das deficiências, matriz da Educação Especial que vai incidir sobre a falta – sobre esta questão vou desenvolver mais tarde.

A perspectiva de superação do passado aponta o presente, mas, sobretudo, o futuro como lugar e tempo naturalizado para aquilo que seria o melhor. É um modelo de pensamento que se projeta como produção discursiva do dever ser e é fabricado pela naturalização e historicização de uma verdade a ser realizada e desfrutada.

É possível dizer que essa ordem de produção consiste num modelo de pensamento que está para além da Educação Especial, mas também nele ela se organiza. Essa ordem como efeito das práticas discursivas, configura um modo de ser e estar se produzindo na atualidade, opera a partir de um modo de determinar a história, as relações de saber-poder, os processos de objetivação e subjetivação que inventados na época moderna.

Foucault (2007a) aponta o final do século XVIII e início do século XIX como momento em que se inaugura um novo modo de produção do saber, que cria as condições de possibilidades para o ser humano ser reconhecido como objeto de conhecimento, como sujeito de conhecimento e, por isso, um sujeito que pode produzir a história. Um duplo modo de ser do sujeito que passa a desempenhar função dupla na constituição do saber moderno.

Para empreender esse estudo Foucault busca analisar a história não como continuidade dos modos de saber mas pelas descontinuidades, pois segundo ele, cada época produz e coloca em funcionamento relação de saber-poder – o que pode ser pensado e como pode ser pensado – que tem como referência critérios que caracterizam uma ordem geral, um *ancoradouro* para vários saberes específicos. Uma história do saber que tem alguns modos de dizer as coisas em detrimento de outros modos, que no caso da modernidade, têm privilegiado o discurso da razão sobre a desrazão e do mesmo sobre o outro.

Segundo CandiOTTO, Foucault faz a opção por “outro ponto de sustentação para sua história”(CANDIOTTO, 2007, p. 05); pois buscou escavar na existência dos saberes aquilo que lhe deu as condições de possibilidade para se constituírem discursos verdadeiros. Por isso, Foucault não vai se interessar pelos “enunciados contemporâneos de verdade de uma ciência já constituída nos termos da objetividade e da sistematização” (p. 05), mas pelas descrições das condições de possibilidade “responsáveis pela distribuição dos saberes segundo coerências específicas numa geografia determinada” (p.05).

Utilizo-me dessa prerrogativa focaultiana para dizer que não me interessou a história evolutiva da Educação Especial ou do curso de Educação Especial da

UFSM, mas, certas condições de possibilidade para que a Educação Especial emergisse como campo de conhecimento e como condições de possibilidade da Educação Especial se constitui espaço de formação de professores na UFSM.

Vou me interessar em discutir o enquadramento composto de regras de validação, que dizem sobre a formação dos objetos a conhecer e que considera a posição dos sujeitos e a distribuição dos conceitos (FOUCAULT, 2007a). A possibilidade de nomear, falar e pensar sobre a Educação Especial que só é possível porque esta sofre a ação da ordem. Uma ordenação capaz de reunir num espaço comum e homogêneo saberes sobre a deficiência e educação da pessoa deficiente num contexto social e político em que 'todos' indivíduos passam a ter o direito e o dever de frequentar o espaço educativo escolar. Condição que gera o motivo para instruir e formar professores que aprendam a nomear, falar e pensar a deficiência e a sua educação.

Um campo de saber possível na modernidade que como acontecimento é efeito do deslocamento do infinito¹⁹ para o finito, constituindo uma ordem que presentifica a morte do homem constituindo-o sujeito manifestado na positividade dos saberes (FOUCAULT, 2007a) e por isso finito, pois na descontinuidade produz-se um modo de saber; que “coloca fundamentalmente em questão [...] a relação do sentido com a forma de verdade e a forma de ser” (p. 287)

Época moderna em que outro modo de verificação e formulação do saber produz uma descontinuidade no modo de conhecer. Não mais a representação do ser, mas a representação da representação do ser. Pelos princípios da descontinuidade, da invisibilidade e da profundidade, a possibilidade de adentrar no espaço tridimensional do empírico, da vida, dos objetos, seres e coisas; a possibilidade de combinação e ordenação, não mais ordenar as coisas e as palavras, mas a ordem do conhecimento que permitiria saber sobre as coisas, os seres e a vida. A época moderna teria colocado em funcionamento um modo de

¹⁹ Para Foucault na época clássica o modo de produção do saber se dá pela infinitude e assim afirma “[...] O encadeamento das representações, a superfície sem ruptura dos seres, a proliferação da natureza são sempre requeridos para que haja linguagem, para que haja linguagem, para que haja história natural e para que possa haver riquezas e práticas das riquezas. O *continuum* da representação e do ser, uma ontologia definida negativamente como ausência do nada, uma representatividade geral do ser e o ser manifestado pela representação [...] A ordenação da empiricidade se acha ligada à ontologia que caracteriza o pensamento clássico; este, com efeito, se acha desde logo no interior de uma ontologia, tomada transparente pelo fato de que o ser é dado sem ruptura à representação; e no interior de uma representação iluminada pelo fato de que liberta o contínuo do ser”. (FOUCAULT, 2007a, p. 285)

produção do saber assentada na organização que separa o objeto do modo de conhecer e cria na ordem metodológica a condição de possibilidade de determinação da verdade.

Conforme Foucault (2007a), o que muda na ordem do saber com a modernidade é a possibilidade de distribuição dos seres, tendo esta a função de, com profundidade, buscar relações mais verdadeiras, menos aparentes e essencialistas. A época moderna cria a condição de possibilidade que rompe a continuidade entre as coisas e a representação, aí se produz a descontinuidade entre a materialidade das coisas - os objetos - e o saber, a produção de conhecimento sobre eles.

O campo da Educação Especial, como conhecimento possível nessa ordem moderna, se constitui numa produção organizada e metódica da verdade sobre a deficiência nas relações e nas combinações possíveis do que se pode dizer sobre ela a partir de saberes médico-clínicos, psicológicos e pedagógicos.

Possibilidade de saberes em que a deficiência pode ser tomada como objeto de conhecimento ao ser metodicamente conhecida em profundidade. Modos de conhecer que podem penetrar no espaço tridimensional do corpo e do funcionamento das condutas dos indivíduos para que se produza um conhecimento e saberes verdadeiros, se possa produzir o deficiente, sua conduta e as condições para a sua educação. Isso é possível de ser pensado a partir das ciências humanas em que o *a priori* histórico coloca em evidência “uma correlação entre o homem como objeto e o homem como sujeito de conhecimento” que implica na “dupla função que seu modo de ser desempenha no saber moderno.

É a descoberta do ser humano, do homem – e com isso da morte na ordem da vida (FOUCAULT, 2004); o sujeito na ordem da conduta (FOUCAULT, 2008); a conduta na ordem da regulação (FOUCAULT, 1987) – como ser finito, possível de ser determinado em sua existência corporal, em sua força laboral e em seu limite para dizer/falar, que constitui a positividade do saber moderno. É nessa ordem que emerge um campo de conhecimento como a Educação Especial que passa a desempenhar como efeito a produção de um sujeito deficiente, a descrição de suas condutas e a positividade da educação no seu processo de normalização.

Esse campo de saber que se inaugura na época moderna e que se constitui nas condições de possibilidade da emergência das ciências humanas traz a positividade de uma produção no jogo do duplo do cogito e do impensado, ou seja,

se produz na relação entre função-norma, conflito-regra, significado-sistema, no jogo das oposições²⁰ que dão sentido a campos do saber como a medicina, a psicologia, a sociologia...

A possibilidade de produção do sujeito não está fora de um campo de saber e de práticas discursivas, por isso é, justamente a essas práticas, de ordenação dos modos de saber e, por conseguinte, de normatização dos modos de ser do homem que se constituem o objeto das ciências humanas. Isso só é possível porque a racionalidade moderna oferece as condições de possibilidade internas -conceitos e métodos- para a realização desse saber; porque esse saber está ancorado nas redes de necessidades desse tempo; e porque esse saber, ao se configurar em prática discursiva, possibilita movimentar verdades.

Na esteira de novos modelos de produção do saber, na época moderna, também se ordenam novos modos de poder sobre os indivíduos e a população. Primeiro, tendo em vista a função do discurso em torno das ciências humanas como forma de organização das relações humanas na sociedade - saber-poder que no plano da estrutura política vai designar uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos, através de ações refletidas e calculadas, destinado a atuar sobre a possibilidade de ação dos indivíduos através de técnicas disciplinares; e segundo, como ação política ligada a práticas racionais-administrativas e de governo que buscam aperfeiçoar o espaço público, ordenando a convivência, controlando a circulação das coisas e pessoas, as práticas de regulação e seguridade.

É na ordem de um poder individualizante que disciplina o corpo e o indivíduo e de um poder totalizante que controla a circulação das pessoas, dos grupos sociais e gerencia o risco no sentido de identificar grupos destoantes, que Foucault vê como efeito da norma . A norma como modelo que opera na normalização disciplinar, demarcando a partir do modelo de ordenação o normal e o anormal; e, a norma - modelo de regulação - como curva normal que se expande funcionando como

²⁰ Segundo Castro, “Esses modelos duplos asseguram a representatividade das ciências empíricas, isto é, a forma como podem ser pensados e, ao mesmo tempo, como a forma que aquilo que é pensado se subtrai da consciência sob a forma do impensado. [...] a significação mostra como a linguagem, [...] pode oferecer-se à consciência, e a categoria de sistema mostra como a significação é apenas uma realidade secundária e derivada. [...] conflito mostra como as necessidades e os desejos dos indivíduos podem ser representados na consciência de um indivíduo [...] a regra mostra como os desejos e as necessidades respondem a uma estruturação que não é consciente que não é consciente para os indivíduos que os experimentam. [...] função assegura a forma de vida como pode ser representada, [...] norma assegura a forma em que as funções se são as regras, que não são conscientes”. (CASTRO, 2009, p. 214-215)

gerenciamento no conjunto da população, identificando o desviante, aquele que precisa receber por meio de ações de governo atendimento que garanta tanto a sua segurança como a segurança da sociedade. Para Foucault,

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. [depois] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai constituir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. (2008, p. 82-83)

No espaço de uma ordem, a relação saber-poder, coloca o saber das ciências humanas em operação nas relações de poder sobre os indivíduos e sobre as populações, demarcando os processos de objetivação e subjetivação do ser humano numa sociedade de normalização e de regulação. Vê-se constituir os mecanismos de controle sendo movimentados pelos saberes da medicina, da sociologia, da psicologia e da pedagogia, modelos de disciplinamento do corpo e de controle das condutas; depois os modelos de segurança tendo como mecanismo o Estado, a política e a economia de governo que tinham como efeito as relações entre os indivíduos e a subjetivação de normas de conduta do indivíduo para consigo mesmo.

Nesse espaço da ordenação das relações saber-poder se constituem importantes as instituições modernas que vão desempenhar a função de colocar em funcionamento tecnologias de governo, elas são: a escola, os hospitais, as prisões e as tecnologias políticas de controle como a estatística, a fiscalização, as políticas de direitos e deveres.

Entendo que para pensar este campo de saber institucionalizado no presente e nominado pelo princípio da inclusão, é necessário analisar a ordem moderna agindo, considerando que esta pertencem as condições de possibilidade de uma época que faz emergir um tipo de saber que é a Educação Especial e que não pode ser analisada pelos princípios da evolução, do progresso ou por uma verdade que se atualiza por superação e, por isso, idealizada na neutralidade das relações de poder.

O campo de saber que é a Educação Especial, solo em que se institui a formação de um professor que atua como especialista desse saber na UFSM vai ser compreendido nas condições de possibilidade de um tipo de saber, que se inaugura na época moderna – critérios de saber/verdade – com uma função de recortar, da ordenação da normalidade, da norma, a experiência e a produção discursiva da

anormalidade, um saber possível que passa ter no processo de sua produção efeitos de poder porque se constituem em práticas discursivas que obedecem a certas regras através das quais o ser - normal e anormal- poderá ser pensado e por isso produzido, inventado, ao mesmo tempo que ele mesmo se produz e se inventa.

2.2. Educação Especial: possibilidades de institucionalização na racionalidade do Estado

A preocupação com a pessoa deficiente e mais especificamente com um enunciado que passa a definir o deficiente num contexto humano e social mais geral é um acontecimento que inventa o campo da Educação Especial. Não pretendo, neste momento, buscar uma origem da preocupação com o deficiente, mas quero ater-me em analisar a condição de possibilidade para a emergência dessa preocupação pensando sobre o espaço de uma ordem de saber-poder em que se torna possível falar desse indivíduo na modernidade.

Começo pensando sobre isso retomando a nova ordem de saber-poder identificada por Foucault. “Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008, p. 309). Nesse sentido, o conhecimento político e a utilização dos indivíduos para reforçar o Estado surgem como necessárias. A intensificação das técnicas e os procedimentos de individualização do poder pastoral, não mais nas leis divinas e da natureza, mas sob a vida material, cotidiana e temporal; a intensificação de um tipo de condução dos homens com o reaparecimento de uma função fundamental da Filosofia problematizando de como cada um deve se conduzir, “Que regras adotar para si mesmo [...]; conduzir-se na vida cotidiana; conduzir-se em relação aos outros; conduzir-se em relação às autoridades[...];*para se conduzir [...] de maneira conveniente e descente, como convém” (FOUCAULT, 2008, p. 308); e, o aparecimento da preocupação com o domínio público da conduta, o governo do povo, foram para Foucault elementos de uma nova ordem, a ordem da ‘episteme clássica’ que passa a problematizar o que vai denominar de ‘arte de governar’. Esta arte que rompe com um modelo divino e natural, para “obedecer a um outro tipo de

racionalidade, [...] o governo deve buscar sua razão” (FOUCAULT, 2008, p. 318), a governamentalidade do Estado²¹.

A razão de Estado, do fim do século XVI até meados do Século XVIII, como ordem política, tem concomitância e complementaridade com o desenvolvimento de uma nova ordem de saber, a ciência²². A política, nesse contexto, passa a ser entendida como um tipo de ação, que “deixou de ser uma maneira própria de pensar a certos indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 329) para ser ação de racionalização de governo e o Estado objeto, campo prático e de pensamento que o homem precisa apreender.

Essa apreensão da ordem do governo na arte de governar exigia que o governo se mantivesse a cada momento e instante, que se capilarizasse a todas as coisas e pessoas. A partir do século XVII, a racionalidade política tem relação com as necessidades do Estado e não com as leis; com o sacrifício e a exclusão de alguns em função do equilíbrio do Estado; e, ainda com o reconhecimento do Estado a partir de suas ações que, como efeito, dão sustentação a sua manutenção. É, pois, por meio da razão do Estado que emerge o poder soberano e este deverá

²¹ Para falar de Estado é importante considerar que “Concomitante ao processo histórico que culminou na formação da governamentalidade e possível constatar no Ocidente, em linhas gerais, a formação progressiva de três modalidades de Estado (o que não significa que um modelo sobreponha-se ao outro, mas sim que estabelecem uma relação de coexistência). Primeiro o *Estado de Justiça*, próprio do período feudal, em que as leis definem a territorialidade e a coesão das relações em sociedade. Logo após, a organização de um *Estado administrativo* onde a territorialidade e estabelecida pela delimitação das fronteiras, das forças, das riquezas de cada potencia territorial (séculos XV e XVI) e o surgimento de uma sociedade governada via regulamentos e práticas disciplinares (século XVII). Por fim, o *Estado de governo*, modalidade surgida no século XVIII (e que permanece até nossos dias) que não se define essencialmente em função do território – transformado em mais um dos vários componentes do cálculo político –, mas sim em função do conjunto da população. “E esse *Estado de governo*, que tem essencialmente por objeto a população e que se refere [a] e utiliza a instrumentação do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008: 145-146). A estes diferentes tipos de Estado estão associadas modalidades específicas de poder (o soberano, o disciplinar e o biopoder). Todas estas tecnologias de poder foram postas em funcionamento na sociedade ocidental desde o século XVI. O que não significa que tenha existido a contínua sucessão de uma pela outra. Alternando momentos de hegemonia de uma e de outra estas formas de poder vem coexistindo desde aquela época. (SANTOS, 2010, p. 131-132)

²² Foucault entende a partir de Chemnitz que “uma analogia entre o que acontecia no domínio das ciências e o que acontecia no domínio da razão de Estado. [...] a razão de estado sempre existiu, se entendermos razão de Estado o mecanismo pelo qual os Estados podem funcionar, mas foi necessário um instrumento intelectual absolutamente novo para detectá-la e analisá-la, do mesmo modo que existem estrelas que nunca foram vistas e que será preciso esperar, para vê-las, o aparecimento de um certo número de instrumentos e lunetas. ‘Os matemáticos modernos’, diz Chemnitz, “descobriram com suas lunetas novas estrelas no firmamento e manchas no sol. Os políticos também tiveram as suas lunetas, por meio das quais descobriram o que os antigos não conheciam ou nos haviam ocultado com cuidado”. (FOUCAULT, 2008, p. 322)

atuar e exercer mais do que soberania, pois a arte de governar significaria o domínio de técnicas e procedimentos racionais bem aplicados.

Se entre os séculos XVI ao XVIII havia-se feito a invenção de uma nova ordem política isso era possível a partir de uma nova ordem do saber. As técnicas científicas, comerciais e industriais movimentavam um governo mais eficaz e, para tanto, esse governo necessitava extrapolar a legitimação judiciária e contratual. (FOUCAULT, 2008a). O efeito de governo nas práticas e procedimentos administrativos se estabeleciam no sentido de otimizar o espaço público, controlar a circulação de coisas –mercadorias – e pessoas, ordenar a convivência, um governo que se centrasse na ordem das relações. Um Estado que é efeito de um “conjunto de práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira [...] de se relacionar com o governo”. (FOUCAULT, 2008, p. 369)

A perspectiva de uma razão de Estado, a partir dos meados do século XVII e XVIII, segundo Foucault, opera a partir de práticas disciplinares, pois o efeito de poder do Estado está na produção de uma sociedade produtiva, útil e obediente. Os mecanismos disciplinares que envolvem este tipo de poder colocam em funcionamento novas práticas que vão operar na regulamentação do corpo e da atividade humana no tempo e no espaço do Estado.

Técnicas de controle e vigilância, bem como o exame dos comportamentos dos indivíduos e a possibilidade de modificá-lo vão se constituir em um conjunto de saberes que se instituem como governamentalidade. Saberes de uma episteme científica que traça a regulação dos modos de conhecer, utilizando-se de técnicas de comparação, discernimento, classificação numa *máthêsis* - como ciência universal da medida - (FOUCAULT, 2007a) que se constitui a possibilidade de uma ordem que se desdobra no interior de si pela representação. Como afirma Foucault, “[...] representação das palavras; [...] representação dos seres; [...] representação da necessidade” (2007a, p. 289).

A racionalidade científica nessa ordem está imbricada na razão de Estado. Aponta para uma prática política, em que o conjunto de áreas científicas – a estatística, o urbanismo, o higienismo – passa a ser utilizado como grade de inteligibilidade e de análise da arte de governar; pois, usado como tecnologias de governo, podia consolidar a força estatal primeiro sobre o território - as cidades -; e, segundo e mais eficazmente sobre a população. Enfim, dados e

instrumentos que colocassem a razão de estado como reguladora das relações e condutas humanas na sociedade.

É importante observar que essa sociedade governamentalizada por uma racionalidade política – porque agora se utiliza de instrumentos científicos para pensar e calcular os modos de governo – pode ser gerenciada administrativamente; ou seja, pode-se administrar por agrupamentos e por decomposição tanto os indivíduos, como os lugares, os tempos e as ações de governo.

Para Foucault, “[...] variações individuais das condutas, as vergonhas e os segredos são oferecidos pelo discurso para as tomadas de poder.” (2010c, p. 216), pois o gerenciamento administrativo das condutas registradas em dossiês e relatórios identificam os desajustados, os descapacitados, os desqualificados; os infames que serão atravessados por mecanismos de controle do Estado.

É uma necessidade de controle do Estado as descrições minuciosas, a representação dos indivíduos e de suas condutas desviantes. Uma nova ordem de classificação como possibilidade de definição da anomalia. Ainda não é a enunciação da deficiência; mas é a enunciação do desvio, da irregularidade, da falta que precisa, pelas instituições do Estado, ser controlada e corrigida. Instituições que isolam, avaliam e vigiam os indivíduos desviantes e desviados para proteger a sociedade. Essas práticas vão significar, também, transformar os desviados-desajustados em sujeitos dóceis e úteis para uma nova ordem produtiva (LOBO, 2008, p. 42).

É importante considerar que do final do século XVI até o início do século XVIII, desenvolveram-se muitas instituições voltadas ao controle dos indivíduos desviantes e indesejáveis; instituições que tinham a função de isolá-los da sociedade e esses modelos institucionais serviriam de base para outras práticas posteriores.

Nesse sentido, para Foucault, o espaço da ordem como produção de verdade sobre a normalidade se dá pela produção da norma que estrategicamente possibilita por meio de técnicas uma forma de distribuição no espaço da razão para a identificação do anormal. A norma que “[...] analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los de outro” (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

É a norma²³ que produz o efeito da classificação entre normal e anormal, como aponta Foucault (2008a), o papel da norma é este caráter prescritivo dela mesma tomando o indivíduo como objeto de análise e de modificação. A norma é a consolidação do espaço da ordem e, Foucault (1987), muito antes de assumir a noção de norma, já apontava que a doença mental só ganhou *status* de significação quando os loucos puderam ser reconhecidos na ordem da razão e no contexto das instituições e assim serem considerados doentes mentais. É, pois, a partir das condições de possibilidade para inventar-se uma verdade sobre a loucura que se conhece a doença mental e estas condições estavam na forma em que a época moderna passou a lidar com os loucos

É no contexto desse novo espaço da ordem que a percepção sobre a anormalidade se modifica, da mesma forma que a ordem e a regulação da percepção sobre e do doente mental também se alteram. Mas, também, as classificações se especializam e tornam possível separar a doença mental da deficiência, para Foucault

[...] ao final do século XVIII, imbecilidade e demência se distinguirão não mais tanto pela precocidade da oposição entre elas, nem mesmo pela faculdade atingida, como pelas qualidades que lhes pertencem e que comandarão em segredo o conjunto de suas manifestações. Para Pinel, a diferença entre imbecilidade e demência, em suma a que existe entre imobilidade e movimento. No idiota, há uma paralisia, uma sonolência de ‘todas as funções do entendimento e das afecções morais’; seu espírito permanece imobilizado numa espécie de estupor. Na demência, pelo contrário, as funções essenciais do espírito pensam, mas pensam no vazio e, por conseguinte, com extrema volubilidade. A demência é como um movimento puro do espírito, sem consistência e nem insistência, uma fuga eterna que o tempo não consegue reter na memória: ‘Sucessão rápida, ou melhor, alternativa, não interrompida de idéias e ações isoladas de emoções ligeiras ou desordenadas, esquecendo-se tudo aquilo que lhes é anterior’. Nestas imagens, os conceitos de estupidez e imbecilidade se fixam, e com isso também o conceito de demência, que sai lentamente de sua negatividade e começa a ser considerado numa certa intuição do tempo e do movimento. (Foucault, 1987, p 289-290)

Essa nova perspectiva clínica, envolve o diagnóstico das causas e o planejamento dos tratamentos a partir de um empirismo científico – um conhecimento válido pela experiência e verificado nela. Uma ordenação para a atuação clínica “em que a disposição geral do saber” está no “jogo mútuo daquele

²³ A norma então faz instituir a sociedade de normalização e incrementa-se por duas vias que se entrecruzam – “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

que conhece e daquilo que é cognoscível” (FOUCAULT, 2004, p. 151). Para além do visível, torna-se possível conhecer e descobrir a profundidade daquilo que ele é – causas - e do que pode ser transformado – curabilidade.

Mas, esta atuação clínica tem mais um elemento que é próprio das condições de possibilidades do século XIX, a medicina moral, que intervinha tendo como objeto de estudo a mente humana e o tratamento a partir de experiências comportamentais em ambientes suscetíveis para a ocorrência de desenvolvimento de comportamentos desejáveis. É neste contexto da clínica numa medicina moral que se encontra o espaço da ordem, uma espacialidade em que a norma de comportamentos desejáveis pode ser minuciosamente armada por um jogo de verdade científica que mais tarde fará surgir a psiquiatria e os modelos psicológicos que movimentam a ordem do poder disciplinar que permeiam toda a sociedade moderna e suas instituições de correção. Para Foucault (2006), um poder que em seu “modo terminal, capilar” como “uma última intermediação” (p.50) se constitui em uma “modalidade pela qual o poder político, os poderes em geral vêm, no último nível, tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta seus gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras”.

É, portanto, a relação entre medicina social, clínica terapêutica e educação e, ou, a identificação delas como um mesmo processo, que se vê constituir o agrupamento de saberes determinado pelo espaço da ordem moderna, práticas discursivas e não discursivas sobre o anormal e seu atendimento. É no enquadramento de regras consideradas válidas para a constituição de um saber sobre a anormalidade e o seu processo de normalização.

Atua como regra de validação a experiência, as observações e a organização de fatos que operam na formulação de saberes que dizem sobre a anormalidade e a normalidade a ser conhecida e tratada e, neste contexto, aparecem à posição dos sujeitos que conhecem e o que devem ser conhecidos, bem como a distribuição dos conceitos que colocam em movimento as formas de conhecer e a produção desses sujeitos.

Esses saberes médicos, psiquiátricos, psicológicos e pedagógicos que são possíveis a partir do século XIX constituíram-se na rede de saber-poder que dinamizariam a sociedade sob a perspectiva do governo das condutas e, neste caso, das condutas da população juvenil pela educação.

Continuando a pensar sobre uma ordem de saber-poder que possibilita pensar a deficiência, nos anos finais do século XVIII e século XIX, outra perspectiva de governamentalidade, segundo Foucault (2008), passa a orientar a ação de governo e essa é a noção de população. Intensificando as ações de um poder disciplinar que toma a norma como elemento prescritivo de um modelo capaz de demarcar o normal e o anormal, Foucault identificou o aparecimento de um poder que não se contentava com a aplicação de disciplina e norma sobre corpos individualizados e capturados nas instituições sociais, pois era necessário que a norma entrasse na vida de cada um e da população. Essa sociedade de normalização passa, nesse período, a ter tarefas associadas a uma perspectiva de 'Estado de Governo', pois tomando cada indivíduo como espaço e tempo de governo e da coletividade - população – foram investidos e cada um se investe de um novo tipo de poder, o biopoder.

Para Foucault, o espaço da ordem do saber promove uma nova ordem de poder, pois a biologia como ciência da vida, no final do século XVIII e no século XIX, passa a ocupar um espaço de conhecimento capaz de distinção, permitindo não só uma *máthêsis* da vida, mas uma sistemática de conhecimento sobre cada vida, produzindo a historicidade da vida e da vida de cada um. É com a biologia que se passa a compreender o que é possível manter vivo e se identificar o que é suscetível à morte. Os riscos e as causas de perigo podem ser identificados a partir da vida. Da norma da vida pode-se subtrair num modelo que vai se estender a todas as ciências humanas e também para a ordem do poder, o biopoder, como regulação da vida e das populações.

O biopoder, como ordem do poder, incide sobre o conjunto de indivíduos de modo coletivo e, mais do que antes, se torna possível conhecer e governar a partir mensurável e do descritível. Como corpo vivo – corpo-espécie – o estado Moderno assume a função de estabelecer o governo da vida; promovendo a vida e para tanto se tornou necessário qualificar e quantificar tudo aquilo que colocava em risco uma norma de vida. Na ordem do saber e do poder se torna possível a objetivação da vida e, portanto, as noções de organismo, meio, reprodução, hereditariedade, desenvolvimento, evolução e auto-organização; podendo-se pelo discurso científico fabricar um tipo de anormalidade que degenera a regra de normalidade, constitui o deficiente de carne e osso.

A medicina social com base em noções normalizadas e higienistas – identificação do risco e das degenerações; profilaxia da sociedade e organização a partir de normas de segurança –; junto com a medicina moral que se constitui na Psicologia e Psiquiatria no século XX, são operadas pela noção de anormalidade, esse resultado dos prognósticos de curabilidade e incurabilidade. A separação e classificação dos indivíduos degenerados inferiores, implicava o governo sobre o risco e, nesse quadro, a identificação do idiota, retardado, surdo-mudo, cego, e aleijado se mistura com o do louco, demente e delinquente. O quadro da classificação da anormalidade, no início do século XX, aparece no conjunto de degenerados inferiores, como grupo de indivíduos que promovem o risco social e, por isso, precisavam ser retirado das ruas precisando acontecer a profilaxia dos seus corpos e de suas condutas. Lobo, nesse sentido, afirma:

no século XX [...] começou-se a juntar aos degenerados inferiores, também os chamados anormais, os cegos, os surdos-mudos, os aleijados, os doentes, as crianças que não aprendiam, determinados tipos de delinquentes, principalmente os juvenis. Na verdade, tanto o ideal de reclusão punitiva e vigilância eugênica quando o ideal piedoso-filantrópico e médico-pedagógico de institucionalização e recuperação não sucederam um ao outro. Apenas se adicionaram e talvez estejam mais ou menos vigentes até hoje (2008, p. 109)

Nessa ordem de saber-poder o controle sobre o corpo e a conduta dos indivíduos anormais é a preocupação que mobiliza práticas discursivas, ou seja, um conjunto ordenado de saber que possa identificar e separar o anormal e um conjunto de estratégias que possam normalizar, controlar e regular suas condutas. A preocupação com o deficiente na ordem do esquadramento e do conhecimento de seus organismos, estruturas físicas e mentais e da anatomia do seu corpo deficiente; na ordem das estratégias de poder sobre o corpo deficiente que precisa ser submetido a práticas minuciosas e detalhistas que minimizem os riscos sociais que ele pode oferecer; e, o investindo e a promoção de forças para maximizar sua eficiência e produtividade, mesmo que o deficiente possa oferecer pouco diante das medidas comparadas com a normalidade.

O modelo de referência para uma preocupação com um sujeito moderno que ocupa a posição de deficiente é a norma. O enquadramento do deficiente e a preocupação com ele nessa sociedade passam a dinamizar a sua institucionalização, com a emergência do campo de saber que é a Educação Especial, pois esse espaço da ordem em que vai se situar o deficiente, vai se

constituir numa estratégia para a condução das condutas dos deficientes, mas, sobretudo, vai incidir numa estratégia de visibilidade para que também todos, os indivíduos da sociedade, possam se conduzir em relação a ele. Constitui-se aí uma relação social desse sujeito deficiente que tem como referencia uma sociedade de regulação e segurança.

O modo em que é produzido, um tipo de saber em torno da anormalidade e de um possível campo de saber que irá cuidar e intervir na educação das pessoas desviantes da norma tem relação com uma verdade e com as relações de poder da sociedade moderna, pois governar pelos princípios universais da verdade-norma e do saber-regulação se constitui na grade de inteligibilidade, no espaço de ordenação da vida, que cria sujeitos governáveis, dentre esses sujeitos, os deficientes.

2.3 A constituição da Educação Especial: saberes educacionais sobre a deficiência, a institucionalização e a formação de professores especialistas na Educação do deficiente no Brasil

A possibilidade de sujeitos governáveis tendo como modelo de normalização e regulação a educação institucionalizada podem ser considerados efeito de uma ordem de saber-poder que se constitui em processo de governamentalidade das pessoas; uma ação dirigida a produzir sujeitos, guiar, afetar suas condutas, modelá-las, para que se tornem pessoas de um certo tipo.

Inúmeras e multiformas são as estratégias de controle e vigilância da conduta operando nos espaços sociais e sobre os indivíduos. Uma dessas ações-estratégias é a educação com suas ações educacionais. Estratégias que precisam da maquinaria das instituições escolares e dos sistemas educacionais, com diretrizes e prescrições legais e políticas, colocar em funcionamento o governo das condutas. É, pois, esse conjunto ordenado de práticas discursivas que dinamizam e colocam em funcionamento as instituições de educação e seu trabalho educativo.

É nesse contexto que o acontecimento do direito à educação para todos e mais especificamente da escolarização de todas as crianças, como discurso educacional vivido no presente, com a aclamação da Educação Inclusiva, torna-se possível. Poderia se pensar que esta temática é atual tendo em vista que vivemos processos e instituições educacionais qualificadas como inclusivas, mas não, esta temática emerge muito antes.

O espaço social da escolar que coloca em funcionamento uma ordem de saber para conhecer a verdade sobre o conjunto da população infantil, juvenil e adulta e aplica sobre ela técnicas disciplinares, de controle, de regulação e de seguridade, num Estado que se via na incumbência de efetivar o ‘Direito de todos à educação’, é um tema que emergente no contexto da invenção do Estado Moderno no Brasil.

A preocupação com a Educação no Brasil teve seu auge nos anos 30 do século XX e é emblemático nessa história educacional o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁴. No documento, que se tornou um acontecimento público, problematizavam-se os rumos do país tanto no aspecto do desenvolvimento econômico, político, mas, sobretudo, cultural e educacional. O parágrafo inicial do Manifesto dos Pioneiros da Educação anuncia o papel central da Educação para a constituição do Estado Brasileiro e se encarrega de enunciar a importância da educação para a constituição do governo da população no sentido da produção e a instituição do Estado Moderno no país. O manifesto (1932) diz:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. [...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

É com a organização de uma organização escolar e com a sua institucionalização como maquinaria do Estado que estes educadores em 1930 vão se preocupar, pois consideravam que

Tudo fragmentário e desarticulado. [...] a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

²⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento, datado de 1932, escrito por diversos educadores da época, durante a 2ª República que marca a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. O documento buscava consolidar uma percepção, dos educadores e intelectuais, mesmo que com diferentes perspectivas, sobre a organização da sociedade brasileira tomando como referência a educação. Vou fazer algumas citações de trechos deste documento que foi consultado: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line – Documentos. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30/08/2012 . Este documento vai ser referenciado no corpo do texto do seguinte modo: (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

A preocupação com a educação da população do Estado Brasileiro aparecia nesse Manifesto como uma questão de gestão administrativa do Estado. Arte de governar os fins da educação, em que se deveriam articular o saber filosófico - como perspectiva política - e o saber científico - como técnica capaz de calcular, mensurar e projetar esta arte.

Segundo os educadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação, o que faltava na época era “espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar”, bem como, faltava capacidade de convencimento sobre a “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação” (Manifesto dos Pioneiros, 1932).

Nesse sentido, os educadores ‘Pioneiros’ clamavam por objetividade e racionalidade científica para lidar com os problemas da administração educacional e escolar e apontavam a necessidade de uma direção que passasse pelo conhecimento visual e descritivo da vida humana e social; conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma das suas etapas dominando as leis desta evolução social; reconhecimento do papel da escola diante da diversidade e pluralidade das forças sociais. Objetividade racional que implica numa forma de conhecer científico e técnico,

[...] mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares”. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

Educação como estratégia de governo para atingir a todos, concebida como tendo uma “verdadeira função social”, ou seja, “[...] formar a hierarquia democrática pela ‘hierarquia das capacidades’ recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação”. (Manifesto dos Pioneiros, 1932). A educação como meio para a ação de governo das condutas, tendo ela que “organizar e desenvolver os meios de ação durável” (idem), ou seja, ser permanente e contínua para: “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (idem), conhecendo profundamente pelo exame e pela descrição cada um e a todos, enfim, sua função social conhecer, formar e recuperar, controlar, regulamentar, vigiar e normalizar.

É possível identificar a norma como princípio do governo da conduta no debate do projeto educacional do Brasil dos anos 30 a 50. Opera, nesse contexto, os

efeitos da ciência médica e da psicologia, tendo em vista que as ciências pedagógicas vão se ocupar da norma e das técnicas de condução das condutas infantis. Alguns textos da época podem dinamizar esta análise.

[...] pouco a pouco, a psicologia vai-se desprendendo das velhas amarras e inicia a grande marcha renovadora como ciência de fenômenos, revolucionando a medicina, abrindo novas e largas avenidas à pedagogia. Sob a influência desta ação renovadora e, sobretudo, graças às conquistas dos diversos movimentos derivados da psicanálise, surgem novas perspectivas. (GONÇALVES, 1959, p. 136)

Se o efeito da medicina e da psicologia atravessa, a partir da norma de comportamento e das condutas à Pedagogia, este atravessamento vai se dar por uma perspectiva higienista, um saber enunciado como higiene mental escolar que teria como objetivo facilitar “a tarefa árdua do ensino” (GONÇALVES, 1959, p. 137). É, pois, a “ortofrenia²⁵ e higiene mental escolar” (GONÇALVES, 1959, p. 137) que poderia prevenir e corrigir “os desajustamentos psíquicos, os distúrbios da conduta, tão freqüentes entre escolares, e que constituem a pedra de toque de futuros, mais graves, e então talvez incuráveis defeitos caracterológicos” (GONÇALVES, 1959, p. 137).

Esta expectativa de prevenção e correção consistia na identificação da normalidade e, para tanto, o pressuposto de que “Na sua maioria, as crianças são normais”, a normalidade podia ser caracterizada como “aptidão para viver de acordo com uma norma estabelecida para a idade, para as realizações intelectuais e as adaptações sociais”. Assim, seria papel da educação, através da ortifrenia e higiene mental, “corrigir os distúrbios psicológicos do comportamento infantil, as inquietações psicológicas da criança com todo o seu cortejo de distúrbios decorrentes, e recuperá-la no sentido do perfeito ajustamento social” (GONÇALVES, 1959, p. 142).

Para tanto, a educação nesta perspectiva tinha como aliado o “exame da conduta da criança”, exame que poderia servir de diretriz para “avaliar dos efeitos educacionais postos em prática” e verificar a “qualidade dos seus métodos” (GONÇALVES, 1959, p. 142), a fim de corrigir os comportamentos e características individuais desajustadas.

Nesse sentido, é a intensificação de um modelo detalhista e mensurador das condutas da criança, por meio do “[...] registro constante de dados sobre cada aluno”

²⁵ Ortofrenia que tem por significado a “arte de corrigir as tendências morais ou intelectuais”. (<http://www.dicionarioweb.com.br>)

(MOREIRA, 1957, p. 76), que iria dar sustentação à ação pedagógica no âmbito do governo das condutas infantis. Era ao “[...] assinalar a presença ou a ausência de traços, de sinais ou manifestações de certas qualidades, de certos comportamentos, hábitos e atitudes” (MOREIRA, 1957, p. 76), que se permitiria avaliar a facilidade e ou as dificuldades do progresso do aluno, pois o papel da maquinaria escolar estava em “desenvolver as possibilidades de aprendizagem e de preparação para a vida, de forma controlada, e, por isso, orientada”. (MOREIRA, 1957, p. 75)

Vê-se que os princípios controle, regulação, vigilância e normalização são enunciados e vão constituindo-se numa relação entre um saber pedagógico-científico e de relações de poder que poderiam governar as condutas. Neste tempo, o campo de disputa se dava no sentido de o Estado assumir a educação como projeto político e não meramente técnico; assumir a educação como estratégia de desenvolvimento do país e, sobretudo, assumir um papel de regulação e normalização para com a população. Teixeira explicita isso quando diz: “o preparo educacional é que o habilitaria [o homem] para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los, transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social” (TEIXEIRA, 1952, pp. 76-77).

No território das disputas de um projeto de educação nacional estavam implicados os princípios da totalidade e da individualização. Nesse sentido, um duplo movimento se estabelecia, um “movimento de integração social” — o de integração “por similitude” e o de integração por “diferenciação funcional”. (FILHO, 1952, p. 132). Neste duplo movimento, a gratuidade e o direito de todos à educação nas escolas do Estado implicava o atendimento “a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos” (FILHO, 1952, p. 132) e num modelo de integração social e por diferenciação se previa que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional” (FILHO, 1952, p. 132), de modo a assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

É possível observar que a preocupação com a diversidade de alunos e com aqueles que estariam fora da normalidade já era encontrada nas discussões da Educação Brasileira num período que nem sequer era garantido o atendimento educacional das pessoas com deficiências nas instituições escolares administradas pelo Estado. No entanto, pode-se perceber que aos sistemas de ensino era colocada a necessidade de se fundar um papel para as instituições escolares que previa “homogenizar primeiro, e diferenciar, depois, e ainda dentro desta função

diferenciadora, [...] integrar os indivíduos”(FILHO, 1952, p. 133), o que se pode ler normalizá-los a tal ponto que possam ser integrados.

Neste ponto, a educação primária universal e obrigatória, que já figurava na Carta da Organização dos Estados Americanos – UNESCO (1951) – e o direito à Educação que figurava na Declaração dos Direitos do Homem (1948) serviam de referência para à disputa nacional em torno da ideia de que a “educação é primária, não só por ser "primeira", na ordem das idades, mas, por ser "primacial””. (FILHO, 1952, p. 136-137), demonstrava a preocupação do Estado com o governo da criança e da infância.

Nesse sentido, o Estado não assume sozinho a educação das crianças, pois também passa a usar a família como instrumento de controle da criança, dividindo a responsabilidade de sua educação e às vezes até flexibilizando a obrigatoriedade da educação primária para que os pais a assumissem domiciliarmente. Com relação aos deficientes, o uso da família como instrumento de controle parecia ser mais evidente, pois a eles a obrigatoriedade da escola vai ser mais flexibilizada, formando uma zona de conforto para o Estado que como proposto assumia a função de se esforçar para “promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas anomalias de desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns”. (1952, p. 189)

Também, não poderia caber somente ao estado e à família a responsabilidade da maquinaria da escola, ou pela população infantil, seja ela normal ou anormal e foi, nesse contexto discursivo, que emergia a incumbência do professor e por isso uma aclamação por formação de professores para que se assumisse a educação das crianças.

A preocupação com a formação dos professores é emblemática no texto de Anísio Teixeira, Condições para a reconstrução Educacional Brasileira em 1953:

[...] a inacreditável deficiência de pessoas devidamente especializadas para diretores de educação, diretores de colégios, inspetores de ensino e profissionais de educação, em geral, provém, em grande parte, da inseqüência desse preparo em face de não passarem, hoje, tais autoridades, de executores passivos de leis pseudo-pedagógicas. [...] Há, pois, dois problemas em relação à reconstrução educacional do país: um — político-financeiro — é o de nossas leis de educação que se devem limitar a prover recursos para a educação e criar os órgãos técnico-pedagógicos, autônomos, para dirigi-la, e outro — técnico-pedagógico — o do aperfeiçoamento permanente e progressivo de nosso ensino e nossas escolas, a ser obtido pelo constante incremento de nossa cultura

especializada e pelo preparo cada vez mais eficiente do nosso magistério.
(TEIXEIRA, 1953, p. 10)

A aclamação por uma formação técnico-pedagógica no âmbito de um saber-poder dinâmico para o governo das condutas dos alunos está implicada na objetividade das ações de formação. A formação aparece para assegurar a aprendizagem e a aquisição de atitudes e comportamentos dos professores em torno de um conjunto de procedimentos que, no interior das instituições de formação, deveriam ser capazes de sujeitá-los por uma verdade pedagógica - não uma pseudo-pedagogia. No processo de governamentalidade a ser desempenhado pela educação escolar, desestatiza-se a governamentalização do Estado, aparecendo o papel dos expertizes para assumir o governo dos alunos através da descrição, do exame e da administração pedagógica às suas condutas; o controle, a regulação e o ajustamento de cada um e de todos à norma.

Acrescentava a esta perspectiva de formação uma perspectiva 'pastoral'²⁶ que colocava a profissão no âmbito de uma vocação, como pode-se observar no texto de Barros (1953), amplamente divulgado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP.

1.º) — O que nasceu professor, como um artista para a sua arte, com a vocação do magistério. Dele é que sempre se há de dizer: explica tão bem que parece que abre a cabeça da gente e põe o livro lá dentro. 2.º) — O que fez o curso de formação especial: normalista ou licenciado. É o profissional do ensino, a quem a Escola forneceu as diretrizes da Pedagogia e da Didática. Não é um autodidata. Ide e ensinai, lhe diz a Escola, como Cristo disse a seus apóstolos: Euntes, docente. O professor para os ofícios no Templo da Ciência o sacerdote no Templo da Fé. 3.º) — O de vocação tardia, que, não conseguindo realizar um Ideal anterior, resolveu ensinar. 4.º) — O que é professor nas horas que retira de outra atividade, aproveitando uma tendência natural e realizando um aprimoramento de cultura. 5.º) — Finalmente aquele que se faz professor por uma curiosidade e desfastio de outra profissão. Novo tédio logo o levará a abandono no magistério (BARROS, 1953, p. 167)

A comparação da função do professor ao do sacerdócio continua neste texto que exalta a disciplina, a odediência e juntamente a capacidade de tomar a cultura como fonte de civilidade, bem como, os métodos como ordem para desprezar as

²⁶ Utilizo esta palavra para pensar uma relação de poder numa perspectiva pastoral cristã que também orientava a formação e atuação do professor. Uso a palavra pastoral para apontar que a forma de poder a ser exercida pelo professor tem um tom de obediência a normas; de sacrifício em prol da profissão e dos alunos; um poder que cuida de todos e de cada um em particular; e, que, implica num processo de subjetivação de uma posição-sujeito que busca a verdade, um saber consciente de seu papel na direção e condução dos outros. (FOUCAULT, 2010g).

possibilidades de ação improvisadas no que se regere a condução da educação das crianças e jovens. Dedicção, afeição, amor, entusiasmo, inspição religiosa, paciência, justiça também são qualidades do professor. O texto finaliza:

Tais são a nosso ver as mais louváveis qualidades do professor; e a sua negativa os mais reprováveis defeitos. "Cultura" — "Método", que é ordem e clareza — "Disciplina", que é respeito, cordialidade e atitude — "Dedicção", que é amor à mocidade — "Entusiasmo", que é vibração de sentimento — "Inspiração religiosa", que é fraternidade, renúncia e sacrifício — "Justiça" — "Paciência", que é tolerância e serenidade — "Sinceridade", que é coragem — "Dicção" e "Assiduidade". A existência dessas qualidades essenciais constitui o que chamaríamos "Vocação", que é uma síntese, um reflexo de todas elas, como um brilho revelador de pedra preciosa. (BARROS, 1953, p. 169)

As recomendações em torno da formação do professor, como venho buscando explicitar, articula-se com a necessidade de proliferação de um modo de governo da conduta de cada um e da população. O professor vai passar a ser considerado no uso das relações de poder-saber próprias da governamentalidade um especialista que atua sobre o corpo e a alma humana, desempenhará um papel fundamental na descrição, avaliação, julgamento e gerenciamento dos corpos e condutas dos alunos, dominando e produzindo efeitos de subjetivação de padrões de conduta qualificados e normalizados, cumprindo-se assim o papel ajustador e regulador da educação.

A escola e a formação de professores iam se constituindo num campo de verdade e de governamentalidade, estava-se caminhando e, nos debates da época, iam se 'aclarando' o sentido da escola e da posição do professor como instrumento de controle social das populações, nesse sentido, Teixeira anunciava:

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezenove, o "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila. (TEIXEIRA, 1953, 04)

No campo de disputa para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1961, tornava-se evidente um conjunto de procedimentos e operações que pretendiam ter efeitos de normalização e instrumentalização das condutas individuais e coletivas das crianças. A obrigatoriedade de todas as crianças na escola; os princípios de integração e diferenciação; e, a preocupação

com as necessidades individuais preparava a discussão sobre a necessidade de expansão de outro tipo de educação, o ensino especializado.

A educação especializada já vinha sendo desenvolvida no Instituto Nacional de Surdos Mudos - no caso dos surdos-, no Instituto Benjamin Constant - na educação de cegos - e em instituições filantrópicas -no caso da deficiência mental²⁷. No entanto, a possibilidade de educação da pessoa deficiente começa incorporada no âmbito da escola primária regular, um problema que não havia sido ainda solucionado, pois nem todas as crianças normais e muito menos as deficientes haviam ainda acessado o direito à educação.

No entanto, e apesar das condições díspares do território e das instituições escolares nacionais, já se clamava por um ensino especializado e é isso que se observa no texto de Helena Antipoff de 1954:

[...] deve ser o ensino especializado para alunos de níveis inferiores de inteligência, em classes seletivas, ou em institutos à parte, ensaiado primeiro, a título experimental em alguns centros de maior densidade demográfica e cultura pedagógica, estendendo-se paulatinamente aos Estados, onde os Institutos de Educação existentes introduzirão o ensino emendativo para grupos de alunos de cursos primário e secundário e manterão cursos de especialização para educadores de infância excepcional. Caberia a um órgão central, de preferência no Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP] estudar o currículo, programas e métodos do ensino emendativo [...], a fim de proporcionar à toda infância em idade escolar meios de seu pleno desenvolvimento intelectual e melhor ajustamento social. Caberia a esse órgão central o preparo, a especialização de professores e educadores, devidamente selecionados para a prática do ensino emendativo [...]. Caso o Ministério da Educação e Saúde não tomar a incumbência direta dos estudos e especialização acima referidos, poderia encarregar uma instituição que julgar competente nesses assuntos. O órgão central de educação da infância excepcional divulgará em publicação periódica ou avulsa os resultados de seus estudos e trabalhos. (1954, p. 133)

É possível observar que surge neste fragmento de texto de Antipoff, três linhas gerais para a emergência da Educação Especial no Brasil, tendo esta uma ligação intrínseca com o sentido de uma educação que atinja a toda a população infantil. O primeiro é a produção de uma experiência a ser avaliada, em que o sistema especializado poderia ser desenvolvido nos grandes centros e que serviria de modelo a ser universalizado estendendo-se a todo o estado brasileiro; o segundo é a emergência de um modelo, estudado pelos órgãos do Estado, para se criar

²⁷ É importante considerar que o ensino especializado se restringia aos grandes centros e que em muitos lugares do interior do Brasil eram associações filantrópicas que atendiam todas as categorias de anormalidades, pois por via do Estado nem a Educação Primária havia ainda chegado a todas as crianças.

currículos, programas e métodos de ensino emendativo – adaptado às necessidades da criança e adolescente ‘excepcional’ – no sentido de colocar a criança excepcional como grupo na totalidade da população infantil que precisa ser conduzida à normalidade e ao ajustamento social; e, terceiro, aparece a figura do professor-educador especialista que precisará ser formado, por órgãos que o Estado vai nominar, mas que este terá a função de desenvolver uma prática de ensino emendativo, ou seja, que aproxime as crianças excepcionais da educação oferecida a todas as crianças.

Para Mendes (2006), desde o século XVI no Brasil, pode-se encontrar a preocupação de médicos e educadores com a assistência de indivíduos considerados ineducáveis e na perspectiva do cuidado assistencial eram institucionalizados em asilos e manicômios. Hospitais psiquiátricos surgem no período imperial e o tratamento a ‘surdo-mudos’ e cegos pelo Instituto Nacional de Surdos Mudos (1856) e pelo Instituto Benjamin Constant (1854), respectivamente. A assistência às pessoas deficientes mentais – debilidade mental - começam nas Sociedades Pestalozzi (1932) que por interferência de Helena Antipoff começou, no ano de 1929, a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico para a formação e o aprimoramento para professores que dentre suas atividades se interessavam pela educação das pessoas com deficiência. Mais tarde, em 1933, formaram-se as primeiras classes para alunos com deficiência mental.

Estes movimentos tinham relação com a instalação do federalismo no Brasil em 1891, pois ao assumir a responsabilidade com uma política educacional para o país, via-se aumentar o interesse da área médico-pedagógico pela educação dos deficientes. É a partir de serviços de higiene mental e saúde pública, que deram origem à inspeção médica escolar (BUENO, 1993), que fizeram emergir entidades e associações privadas- filantrópicas as quais atendiam o deficiente mental. Estas instituições começaram a receber financiamento do Estado que percebia nela um espaço para asilar e assistir a estes sujeitos. Por outro lado, Mendes (2011) aponta de no período de 1950 a 1959, houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência mental no sistema educacional público e em escolas regulares com a criação e implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental que passaram a ser identificados em função do aumento da escolarização entre as classes mais populares.

O exame, a identificação da deficiência e os regimes de verdade que davam consistência a um projeto educacional e de escolarização como direito de todos à educação implicava em reconhecer o indivíduo em suas habilidades físicas e intelectuais. Segundo Kandel (1957), “o progresso da educação depende da habilidade [...] do indivíduo” (p. 54) e, nesse sentido, a Pedagogia emprestando-se dos saberes da Psicologia passa a ordenar as diferenças, as habilidades e as aptidões dos indivíduos e com isso a produção de ações metodológicas e recursos pedagógicos que poderiam acionar sua recuperação. O ensino especial, a Educação Especial, entra na ordem do “fornecimento da educação certa aos alunos certos, sob a direção dos professores certos” (KANDEL, 1957, p. 58) e essa seria a função da organização escolar no que se refere à igualdade de direitos e a produção de uma verdade que poderia governar condutas tanto dos alunos como dos professores.

Novamente o que se vê aparecer é a figura de uma posição a ser constituída por um professor que, pela formação possa ser ‘habitado’ pelos discursos pedagógicos e pela função institucional da escola. É a preocupação com as diferenças individuais, com o atendimento e com a correção dos indivíduos infantis no contexto da educação escolarizada que a formação de um professor especialista na Educação Especial começa no Brasil.

A formação deste inicia primeiro nos cursos de aperfeiçoamento pedagógico, mais tarde nos Curso Normal de Formação de professores através do Instituto Nacional de Surdos Mudos e do Instituto Benjamin Constant. Estas iniciativas de formação podem ser identificadas nos exemplos abaixo:

É publicada a Portaria número 26, de 14/6/951, do Diretor do Instituto Nacional de SurdosMudos, que expede o Regulamento do ensino que deverá ser ministrado no Curso Normal de Formação de Professôres para Surdos Mudos . (RBEP, Atos da Administração Federal, 1951, p. 144) Institui os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant. (RBEP, Atos da Administração Federal 1951, p. 191)

Art. 1.º — Ficam instituídos os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos, no Instituto Benjamin Constant, para atender às necessidades previstas no art. 1.º do item IV, e art. 3.º, item III, do Decreto-lei n. 6.066, de 3 de dezembro de 1943. (RBEP, Atos da Administração Federal 1951, p. 191)

Mais tarde, em 1956, começava-se a experiência de formação de professores-técnicos em Educação Especial no Instituto de Educação do Distrito Federal, mas se admitia que no Brasil “como em toda a parte, educação especial e reabilitação apenas germinam” (POURCHET, 1956, p. 204). Pois, entendia a autora

que este tipo de trabalho estava no “terreno da boa vontade, na meta orientada pelo gesto natural e humano de servir” o que não bastava, pois as recomendações internacionais para a educação e a possibilidade de se ter uma organização educacional moderna no Brasil exigia em relação à Educação Especial, mais que caridade, exigia “métodos assistenciais, [...] totalmente sistematizados pela ciência pedagógica que jamais pode prescindir da Psicologia” (POURCHET, 1956, p. 206).

É na ordem do direito à educação de todos que a Educação Especial passa a ser uma necessidade na organização escolar e, ela se torna importante porque, a obrigatoriedade da instrução primária a todas as crianças, incluindo as com deficiência, colocava em risco as instituições escolares. A Educação Especial aparece como uma forma de economia de governo junto a população e como garantia de desenvolvimento, dentro dos padrões de normalidade, das crianças normais. Isso pode ser evidenciado no texto abaixo:

Defender e amparar o incapacitado é fazer economia sob todos os aspectos: economia do trabalho humano, economia social e economia material propriamente dita. Não estamos querendo nada fora do programa que poderá dar melhor conceito ao Brasil no concurso das nações civilizadas, cuidando da educação dos deficitários porque deles depende também o rendimento dos não prejudicados por alguma incapacidade. (POURCHET, 1956, p. 205)

O saber que opera a educação e a governamentalidade da população infantil, no interior das instituições escolares e, a Educação Especial, como campo de saber institucionalizado para a educação dos deficientes, vão constituir um tipo de poder biopolítico, no sentido de que, o deficiente não ameace o processo educativo da criança normal, ou ainda, que ele possa se normalizar ou se aproximar da normalidade.

A Educação Especial assume, como campo de saber institucionalizado, a função de acionar técnicas para reabilitar o deficiente, mas, sobretudo, precisa proteger cada um e todos no contexto escolar, pois a educação se configura num direito de todos e para isso é necessário cuidar da vida e da educação de todos e de cada um dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, aparece como constatado na citação acima, uma questão de economia política. Economia que coloca em funcionamento técnicas de governo sobre a população de alunos descapacitados, desajustados e deficientes. Economia política que reflete sobre as práticas educacionais buscando legitimar sua eficiência ao manifestar a existência do fenômeno da deficiência, seus processos e

regularidades, tornando-os inteligíveis; no caso, descrevendo, mesurando, calculando e intervindo sobre as diferenças individuais, intelectuais, físicas das populações infantis. Diferenças, todas tomadas como naturais já que não podem ser ignoradas nem contrariadas, mas que precisam ser controladas, reguladas, vigiadas e normalizadas pela prática institucionalizada da Educação Especial.

A formação de professores, portanto, emerge com a possibilidade da institucionalização da Educação Especial. Um campo de saber que operado as relações de saber-poder da modernidade e, no Brasil, com a instalação do Estado Moderno se usa de mecanismos e procedimentos fabricados no domínio da governamentalidade para tornar possível a administração, regulação e normalização dos indivíduos deficientes no âmbito da população infantil que tem direito de ir à escola.

É, neste ponto, que finalizo este capítulo considerando que nele pude apresentar um contexto histórico e político, mais ou menos coerente, para analisar a a partir dele a emergência do Curso de Educação Especial na UFSM e, a partir daí, analisar como vem acionando, nesta formação, saberes e estratégias que objetivam, subjetivam e regulam modos de ser professor de Educação Especial.

posição-docência, um lugar do especialista que opera com um tipo de saber e um tipo de ação capaz de ser reconhecido e reconhecer-se conduzindo a si ao conduzir a conduta das pessoas deficientes no âmbito da institucionalização do campo de saber da Educação Especial.

3.1 Da emergência do Curso de Educação Especial da UFSM

Se a medicina não pode reabilitar, a educação poderia? Esta é uma pergunta que, a meu ver, incita a emergência do Curso de formação de professores em Educação Especial na UFSM, considerando que foi o médico Reinaldo Cozer que

Vendo passar em seu consultório numerosos casos de surdez infantil, sem possibilidade de recuperação médico-cirúrgica e, após verificar em outros países o que se fazia com tais casos, resolveu trazer para a UFSM o compromisso de ajudar na solução deste problema (MARQUEZAN e TOALDO, 1988, p. 09)

O compromisso do médico Reinaldo Cóser, para a solução do problema, estava em pensar, em 1960, a possibilidade de instalação na UFSM de um curso de formação de professores para atuar na educação de deficientes da audiocomunicação (surdos). A solução do problema da recuperação destes sujeitos estava na condição de possibilidades da época em que educação encontrava a via da institucionalização escolar da Educação Especial que, sob o pressuposto do direito universal de todos à educação, também era encontrada em relatos de experiências, em outros países, nos quais o Brasil buscava embasamento. Nas revistas do INEP desta época algumas experiências eram relatadas, a exemplo:

INGLATERRA- Como as outras crianças, as *cegas estão também sujeitas à escolaridade obrigatória até a idade de 16 anos*. O ensino é ministrado *nas escolas especiais* com métodos apropriados. Os programas primários e secundários são, contudo, os mesmos que os das escolas comuns [...]. (INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol 17, n. 45, janeiro-fevereiro de 1952**, p. 270)

FRANÇA - O «Colégio Escocês» que ocupa perto de Montpellier um castelo que pertenceu a um rico escocês, foi retomado após a guerra pelas autoridades escolares da cidade de Montpellier que *ali instalaram uma escola para crianças retardadas*. Mais tarde, as atividades dessa escola foram ampliadas *anexando-se a ela uma classe especial para as crianças das escolas primárias da cidade com audição deficitária, alunos cujos resultados escolares não estavam em relação com seu elevado cociente intelectual*. (INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol 18, n. 47, julho-setembro de 1952**, 148-149)

FRANÇA – [...] o Conselho Superior da Educação Nacional aprovou, em fevereiro de 1953, um projeto *de lei relativo aos estabelecimentos especiais que recebem crianças e adolescentes desajustados às condições normais*

do trabalho escolar. A legislação de 1909 encontra-se, assim, modificada em quatro pontos importantes: 1) as novas disposições se aplicam não somente aos retardados pedagógicos como prescrevia a lei de 1909, mas também aos deficientes Sensoriais (surdos-mudos e cegos), aos deficientes físicos e às crianças sem assistência familiar ou que não podem ficar em seu meio; 2) *são fixadas as condições pelas quais os gastos com a criação e manutenção das classes e escolas especiais serão obrigatórios para os departamentos e comunidades, e está prevista a criação de escolas nacionais;* 3) *está organizada a formação profissional do pessoal docente e técnico que irá trabalhar nas classes e escolas especiais;* 4) *a legislação atualmente em vigor está adaptada aos estabelecimentos particulares que recebem crianças desajustadas a fim de que sejam garantidas a boa administração desses estabelecimentos e eficiência de seu pessoal.* (**Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos.** Brasília: INEP, vol. 19, n. 49, 1953, p. 112)

SUIÇA - O Instituto de Pedagogia e de Psicologia Aplicada, criado em 1951 na Universidade de Fribourg, desde o início de suas atividades tem tido uma grande afluência de estudantes. Ele compreende três seções. pedagogia geral, *pedagogia especial (Instituto de pedagogia curativa)* e psicologia aplicada. (**Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos.** Brasília: INEP, vol. 18, n. 48, 1952, p. 279)

BELGICA - A Província de Hainaut inaugurou em 1º de fevereiro de 1951, uma *escola-clínica destinada aos pequenos defeituosos, meninos e meninas de 3 a 13 anos, que recebem todo o cuidado e tratamento exigidos pelo seu estado, assim como o ensino primário.* (**Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos.** Brasília: INEP, vol. 19, n. 50, abril-junho, 1953, p. 152)

Observa-se, que as práticas de educação de pessoas deficientes estavam sendo discutidas no mundo, tendo em vista a incorporação desta população no sistema educacional que tinha como modelo as escolas especiais e as classes especiais. Por outro lado, previa a organização de uma legislação educacional que considerasse a esses sujeitos o direito de ser aluno e a obrigatoriedade de frequentar as instituições escolares. Desse modo, a condição de possibilidade para a emergência de uma formação de professores, que pudesse trabalhar nestas instituições, implicava em uma problemática a ser resolvida no Brasil e nestes países. Ainda, circulava no Brasil nos anos 50 a ideia de uma pedagogia especial que, com pretensão curativa e de reabilitação, já dava seus primeiros passos.

Em 1958, a institucionalização no âmbito da escolarização do deficiente chega ao Rio Grande do Sul tendo a preocupação do atendimento escolar desta população, isso pode ser percebido no fragmento abaixo:

Por todos estes motivos é que se tem procurado, no decorrer destes últimos anos, atender igualmente às crianças excepcionais quando em fase escolar. No território nacional, Rio, São Paulo e Minas Gerais existem já em funcionamento escolas especiais, dedicadas a tais casos. Há cerca de dois anos conta o Rio Grande do Sul com a sua primeira escola pública de ensino especializado. Fica situada na rua Lopo Gonçalves, n° 289, num prédio residencial adaptado para servir como escola, e procura prestar assistência pedagógica às crianças que, por suas deficiências mentais ou sensoriais, não podem frequentar escolas com currículos regulares. Vida

Educacional. Informações do País. (**Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 30 n. 71, julho-setembro, 1958, p. 109-110, de: "Correio do Povo" de Porto Alegre publicou)

E no final da década de 50 se avaliava que em relação à educação do deficiente existia:

[...] primeiro, [...] um esforço inicial, espontâneo, voluntário para preencher o vácuo educacional, ou para remediar o mal; segundo, o esforço é aceito por outros indivíduos, ou grupos, e se desenvolve; terceiro, a agitação em torno do problema se intensifica, há um despertar da consciência pública e o governo legisla e garante que o Estado assumirá responsabilidade pelo serviço de assistência social pelo qual os entusiastas haviam lutado. [...] no Brasil em relação à assistência às crianças excepcionais, façamos votos para que o trabalho iniciado há mais de 25 anos, por D. Helena Antipoff, e agora refletido nos Institutos Pestalozzi, assim como o trabalho mais recente, iniciado pela Associação de Pais e Amigos das Crianças Excepcionais, chegue, finalmente, a ser de interesse do Governo. Num país do tamanho do Brasil as organizações de caráter privado ou semi-privado não poderiam sozinhas encarregar-se da tarefa de prover educação adequada para todas as crianças excepcionais. (LOVELL, 1959, p. 10)

É, pois a partir da necessidade de governo desta população que se conclama a educação; primeiro sob a ordem da representação no sentido de identificar a população que deveria ser atendida pela Educação Especial; segundo sob a ordem da disciplina no sentido do esboço de um campo de saber que pudesse dar conta da educação desta população; e, terceiro a ordem da seguridade, para a solução do problema que é o deficiente no contexto da população escolar em geral, esta ordem que fez a medicina do médico Reinoldo Coser buscar outra via, a educação, como possibilidade de intervenção, considerando que o sistema educacional regular precisaria adequar-se com escolas e classes especiais para se ocupar do deficiente.

Segundo Marquezan e Toaldo, um projeto como o de escolarização do deficiente exigia um “primeiro passo” e este “foi o da formação de professores para assumirem as classes especiais” (1988, p. 09).

Para se projetar, então, a formação de professores com intuito de assumirem as classes especiais, buscaram-se entre os professores da UFSM, três deles, que se dispuseram a ir, em 1960, ao INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, primeira instituição de formação de professores na área da Educação Especial - fazer uma qualificação que poderia dar condições para elaboração e desenvolvimento, mais tarde, do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Assim se constituiu na UFSM, em 1962, o primeiro projeto de formação de professores para atuar na Educação Especial, inicialmente de alunos surdos. Num

modelo integracionista do surdo nas escolas regulares, através das classes especiais, colocou-se em curso a qualificação dos professores.

O modelo integracionista assumido pelo primeiro curso ratificou algumas tendências já identificadas nas décadas anteriores. As temáticas da educação, da saúde e da política eram retratadas na correlação de forças em que se centrava o debate da institucionalização da Educação Especial. Vivenciava-se no Brasil o acirramento do debate entre os defensores da corrente integracionista, discussão que culminou na formulação teórica dos chamados “princípios básicos da Educação Especial”, com destaque para os conceitos de integração, normalização e individualização.

Assumindo o modelo integracionista, o Curso adotava o forte movimento no sentido da criação e/ou ampliação de escolas e classes especiais. Foi, nesse sentido, que o departamento de Educação Especial, criado na década de 60 na UFSM, entra em contato com a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul para neste movimento de institucionalização escolar do deficiente “reunir os alunos surdos, numa classe especial, em instituição da cidade, dando forma a filosofia da integração” (MARQUEZAN e TOALDO, 1988, p.11)

O Curso de extensão para a formação de professores em Educação Especial, iniciado em 1962, preparava professores para atender as classes especiais de crianças e jovens surdos, e a necessidade de construir parcerias para a estrutura das aulas práticas e estágios nas classes especiais começava a ser vislumbrada com a formação da primeira turma de professores da Educação Especial da UFSM.

É, pois, o sujeito identificado como deficiente, a possibilidade de ele ocupar um lugar de sujeito da educação, ser aluno e na condição de possibilidade do direito de todos à educação que este vai integra-se na escola regular. Este movimento vai, também, viabilizar a formação de professores. Nesse sentido, é a necessidade de institucionalização escolar da criança com deficiência que movimenta a necessidade da formação de professores.

É, pois, por convênios entre Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul e UFSM que se institui, junto à Escola Estadual Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria, em 1964, a instalação da segunda turma do curso de formação de professores para a Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, ou seja, professores que já estavam formados e em atuação podiam agora escolher formar-se para o atendimento especializado da Educação Especial. É importante

considerar que o modelo de 1964, quando se instituiu os Estudos Adicionais se identificam aos modelos atuais que dão forma as formações em especialização ou em projetos de qualificação instituídos para atuar no Atendimento Especializado em Educação Especial através de formação continuada, que para o MEC, constituem-se em um programa de formação continuada com o objetivo de formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino em parceria com instituições públicas de educação superior numa rede nacional de formação, projeto este em andamento no final da década de 2000²⁹.

O Curso de formação de professores para a Educação Especial da UFSM em 1964 tinha sua base curricular assentada em “práticas pedagógicas em classe especial; [...] práticas relativas a exames, treinamento auditivo; treino individual do desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva e atividades psicomotoras” (MARQUEZAN e TOALDO, 1988, p. 11). Observa-se que a base da formação estava centrada na reabilitação, ou seja, superação das faltas que as pessoas com deficiência auditiva eram acometidas.

Em 1973, aquilo que se constituía na formação como estudos adicionais passa a se constituir num curso amparado pelo Conselho Federal de Educação. Emerge daí a responsabilidade da UFSM com a formação do professor da Educação Especial habilitado para atuar com o Deficiente da Audicomunicação através do Curso de Pedagogia. Em 1976, por indicação do mesmo Conselho, inaugura-se a formação de professores através de Licenciatura curta para atuar com deficientes mentais e em 1980 se institui a licenciatura plena para esta atuação.

A Educação Especial, como campo de formação na UFSM, começa aí duas trajetórias paralelas, uma que coloca a formação dos professores para atuar na deficiência da audiocomunicação como habilitação do Curso de Pedagogia e outra que é o curso específico de licenciatura para atuar com deficientes mentais. Em 1982, estas habilitações se reúnem no Curso de Educação Especial e em “1984, os ingressantes passaram a freqüentar o Curso de Educação Especial na Habilitação

²⁹ Para o Ministério da Educação, “o programa de formação Continuada de professores na Educação Especial [...] tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância” (BRASIL, 2009). Ainda as ações do Programa em 2009 previam selecionar “11 instituições públicas de Ensino Superior, [...] as quais estão ofertando 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado – AEE e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum (BRASIL, 2009).

deficientes mentais ou na habilitação deficientes da audiocomunicação” (PPC, 2004, p.55). É importante considerar que no projeto do curso de Educação Especial a formação de base das duas habilitações era a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto de emergência de um curso com as duas habilitações, um curso específico de formação, na UFSM, encontrou sua justificativa no Parecer de nº 848 de 1972 do Conselho Federal de Educação, em que considera “uma indispensável mudança de concepção e atitude quanto ao ensino de deficientes. [...] todo este esforço está na dependência do “elemento nobre por excelência dentre os recursos exigidos: o professor especializado (Projeto do Curso de Educação Especial, 1983, p. 05)

E assim a UFSM buscou no projeto do Curso assumir a formação do professor especializado, “um professor apto a [...] normalização progressiva dos alunos portadores de deficiências”. (Projeto do Curso de Educação Especial, 1983, p. 05), considerando também que o parecer nº 552 de 1976 “preconiza que esta formação seja realizada a nível de 3º grau, em habilitação ou em caráter de curso” (Projeto do Curso de Educação Especial, 1983, p. 05).

Outra justificativa que apoiava a criação do curso de Educação Especial em 1983 era a de que o Curso de Pedagogia com a estrutura restrita à formação de professores nas disciplinas pedagógicas do 2º grau – Magistério/Curso Normal, não formava para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, espaço escolar em que se necessitava do professor especializado no atendimento de crianças deficientes. Via-se o Curso de Educação Especial como mercado de trabalho aberto, já que no Rio Grande do Sul estavam atuando “747 professores para deficientes mentais e de 136 para deficientes da Audiocomunicação; atuando sem habilitação, existem 642 professores para Deficientes Mentais e 452 para Deficientes da Audiocomunicação” (PPC do Curso de Educação Especial, 1983, p. 07). A justificativa da implementação do Curso era a estimativa de que para o início da década de 90 haveria a necessidade de “formar cerca de 6.800 professores para deficientes mentais e cerca de 3.000 professores para deficientes da audiocomunicação” (PPC do Curso de Educação Especial, 1983, p. 07-08)

As justificativas em torno da formação do professor especialista; da formação de um professor apto para projetar e intervir na normalização dos alunos com deficiência e os números elevados que projetavam a necessidade futura deste tipo

de profissional mostravam a importância de ativar a universidade como *lócus* de formação de professores de Educação Especial, considerando que as condições da época preconizavam-na em nível de 3º grau, no ensino superior.

No bojo desta condição, a própria universidade estava se estruturando, bem como os cursos de licenciatura estabelecendo diretrizes de formação. Era objetivo, no final da década de 70 e início de 80, que as universidades brasileiras descobrissem e desenvolvessem sua vocação regional, comprometendo-se com o espaço em que estavam inseridas transformando-o em seu principal objeto de planejamento. Estimulava-se a partir da legislação³⁰, o fomento da criatividade e da pesquisa, a busca de alternativas educacionais para que o ensino superior empreendesse a diversificação da formação profissional no espaço regional. Pelas práticas de formação estabelecia-se o papel da universidade na participação do desenvolvimento social, econômico, cultural e educacional, uma instituição a serviço do Estado para regular, pela formação, a conduta dos indivíduos no campo da produção e de um modo de vida.

É importante considerar, neste contexto, que o Curso de Educação Especial da UFSM emerge com os projetos de modernização da universidade brasileira. A universidade que como instituição do Estado assume, pela sua inserção regional, a função de controle social sobre os processos de formação profissional da população. Um controle regimentado por um tipo de saber científico, verdadeiro e universal, projetando relações de força capilares, relações que operam na governamentalidade da vida e de um modo de vida que se aproxima da superioridade, na medida exata em que passava a regular o meio correto de conhecer e de produzir através do que é verdadeiro e científico.

Com este *status* o curso de Educação Especial emerge, pois em sendo da universidade, nele se projeta um modo de vida que separa o senso comum, de outras formas de saber ou, ainda, de outros saberes. O curso de Educação Especial, assumido pela universidade, passa a operar na constituição de uma posição profissional dos sujeitos que se formam para serem capazes de ler o mundo pelos saberes já testados e oferecidos pela formação. Pode-se dizer que, pelo poder

³⁰ Para o ensino superior, a Lei nº 5.540/68 fixou as normas de organização do ensino superior e incentivou as universidades a buscarem novas alternativas para uma adequada formação profissional. No artigo 18 desta lei, as universidades são liberadas para organizarem outros cursos, além das profissões já reguladas, a fim de atender a exigências específicas e peculiaridades do mercado de trabalho.

institucional na universidade, o Curso de Educação Especial passa a operar sobre a produção de uma posição profissional dos sujeitos que, pela formação, são objetivados para o exercício profissional do educador, assumindo “[...] a tarefa de construir-se como pessoa, com consciência crítica e responsabilidade, para atuar de forma criativa e eficiente na realidade brasileira” (PPC, 1983, Sessão 9, p. 01).

A Educação Especial projetada num curso de formação dentro da instituição universitária, “invoca em si tanto um campo de saber [...] quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício de poder” (GALLO, 2004, p. 82). Um curso que emerge para que a formação universitária de professores de Educação Especial entre no fluxo das práticas sociais; para que nas práticas sociais se reconheça esta posição profissional do sujeito que se constitui pela apropriação de um saber científico e verdadeiro; uma formação que objetiva a posição profissional de um sujeito que descreve e identifica o deficiente dentro da população geral e da população escolarizada; uma formação que habilita para ocupar a posição profissional e assumir a responsabilidade de organizar, orientar e avaliar os processos de institucionalização e de normalização das condutas da população de crianças identificadas deficientes; uma formação que aciona estratégias de saber-poder para a conformação de uma posição-sujeito que se constitui na objetivação da formação, mas que também é subjetivada constituindo-se num traço de cada um que habita a formação.

Nesse sentido, encaminho agora para um novo subtítulo com o objetivo de olhar e analisar quais são os saberes e as estratégias acionadas pelo Curso de Educação Especial a partir da análise de seus projetos pedagógicos de formação, dos registros, atas e documentos legais-políticos, citados nestes projetos. Esta uma análise do processo de conformação – modos de objetivação e de subjetivação – para a constituição da posição-sujeito - professor de educação Especial.

3.2 Saberes e estratégias acionadas pela formação em Educação Especial na UFSM: os primeiros projetos de Curso

Saberes e estratégias acionadas na formação em Educação Especial na UFSM têm relação com processos de produção de conhecimentos e de políticas que regulam os espaços constituindo relações microfísicas de poder, com a história produzida e nomeada como Educação Especial, com o movimento de formação de

professores especialistas, com a dinâmica de institucionalização escolar da deficiência e, por isso, do sujeito que a representa; com a perspectiva de governo das populações numa sociedade que coloca como obrigação ir à escola e tensiona o direito à educação, já que a escola está nos jogos de poder que podem regular, controlar, vigiar e minimizar riscos sociais.

Mas, saberes e estratégias acionadas na formação em Educação Especial nos projetos do Curso de Educação Especial na UFSM têm haver, também, em como colocar este governo em ações táticas pontuais, formativas e sutis que coordenam o funcionamento de práticas e tecnologias do eu. Ou seja, saberes e estratégias acionadas para que, em certa condição de formação, uma posição-sujeito professor de Educação Especial se produza e se enuncie num regime de verdade.

Nesse sentido, entendo a formação de professores para atuar na Educação Especial como correlação de forças³¹, estratégia que se utiliza de um regime de verdade, de um espaço de ordenação do saber que se trama e está permeado por outras estratégias que a extrapolam. A formação é uma maneira nominal que resguarda uma dimensão estratégica constituindo e modificando constantemente o plano de inteligibilidade que é pautada e por isso não para de produzir efeitos e guardar funções. Produção que deflagra, ocupa, dissipa e opera modos de subjetivação, pois pela formação se produz e é produzida uma posição-função profissional regulada e governada social e politicamente.

A formação em Educação Especial é, portanto, um conjunto de enunciados e estratégias que na instituição universitária produz uma rede de captura do sujeito. Uma rede de captura que opera para a identificação profissional com um regime de verdade referenciado na composição de um campo de saber, que serve de grade de inteligibilidade para a atuação profissional; que incita os discursos verdadeiros, a formação de conhecimentos e de técnicas de como pensar e fazer; que se reforça nos modelos de ação regulados e controlados; que se ocupa de produzir um espaço de formação integrando a conduta dos sujeitos às condutas profissionais, pois a

³¹ As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, estabelece-se e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 130)

profissionalização e a profissionalidade são efeitos da constituição de sujeitos, produtivos, úteis e aceitos socialmente.

É, pois, com este olhar sobre a formação que tomo os **fragmentos com que quero fazer ver e pensar I**, - projetos curriculares do Curso de Educação Especial e documentos referenciados em seu interior, primeira materialidade de análise já anunciada. Entendo que estes fragmentos me permitem fazer ver e pensar as condições de possibilidades para se acionarem modos de objetivação/subjetivação da profissão. Os projetos curriculares do curso tomados para análise constituem a condição objetiva que aciona modos de objetivação de uma posição-sujeito a ser construída subjetivamente. É, pois, na perspectiva foucautiana da constituição do sujeito como relação entre modos de objetivação e modos de subjetivação, que concorrem simultaneamente para a constituição do sujeito e da posição que pode ocupar que pretendo estabelecer um modo de ver e pensar.

Os modos ou processos de objetivação são mostrados por Foucault (2010f) como sendo práticas que dentro das estratégias culturais, políticas e sociais – neste caso os saberes e estratégias de formação – fazem do indivíduo um objeto de ação dos saberes e das tecnologias de poder e do Eu. E são os modos ou processos de subjetivação como prática que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo um sujeito; um sujeito que assume para si uma posição, pois produz para si uma posição de sujeito que é acionada por tecnologias do eu que governam a conduta individual e, nesse sentido, tem-se as estratégias e mecanismos de subjetivação acionados pela formação.

Olhei para os projetos curriculares do Curso de Educação Especial da UFSM como planejamento de estratégias de objetivação de uma posição-sujeito. Estas, implicadas com um lugar de onde se fala e se enuncia a profissão do professor de Educação Especial, jogos de saber-poder no qual uma determinada forma específica de posição-sujeito pode ser inventada e construída. A posição-sujeito do professor de Educação Especial vai sendo, a meu ver, operada pelos projetos do Curso através das formas como são enunciada esta posição-sujeito; como se configuram as práticas que determinam esta posição; como os discursos regem a regularidade das práticas de formação; bem como, nas circunstâncias operacionais, nas tecnologias calculadas de subjetivação produzidas na regularidade de procedimentos que atuam de forma contínua e ininterrupta no governo dos corpos, na direção dos gestos, pensamentos e comportamentos. Sujeitos assumem a

posição por assujeitamento a verdade da formação, sendo esta uma relação de força que lhe é exterior, mas que, também, pelo fato de constituí-lo faz parte daquilo vai ele mesmo vai se tornando.

Esta relação de força que lhe é exterior e a preocupação em constituí-lo pode ser analisada no objetivo geral do primeiro Projeto Curricular do Curso de 1983 quando diz que é tarefa do Curso “formar o educador, com condições para assumir a tarefa de construir-se como pessoa” (Projeto do Curso, 1983, Sessão 9, p. 01). Assumir esta tarefa impõe ao sujeito fixar nele mesmo a posição de professor. O processo de formação objetiva designar uma identidade aos sujeitos, uma formação que aciona forças e que tem efeito de produzir o sujeito. Para tanto, no objetivo especificam-se quais as condições para se formar educador, pois este precisa ter “consciência crítica e responsabilidade” (Projeto do Curso, 1983, p. Sessão 9, p. 01). Ao designar um modelo normatizado e regulado impõe-se um modo de ser e de assumir a posição profissional, pois impõe uma verdade que está presa a modos de produção e significação. Relações de poder pelas quais os sujeitos estão presos numa racionalidade governamentalizada pelo Estado e nas instituições, dando a função que finaliza o objetivo do curso “atuar de forma criativa e eficiente na realidade brasileira” (Projeto do Curso, 1983, p. Sessão 9, p. 01).

É importante considerar que aquilo que qualifica o sujeito educador no objetivo do Curso, ‘a consciência crítica e a responsabilidade’, é apresentada como elementos que marcam o lugar da ‘consciência’, ou seja, a própria individualidade como objeto de autoconhecimento. Um sujeito que, como aponta Foucault (1990), está ao lado dos objetos, pois toma a si mesmo como objeto e aplica sobre si um pensar, um saber, uma forma de verificação enunciada nos jogos de verdade e nas técnicas de deciframento da verdade sobre si e sobre seus modos de agir, tendo como norma a responsabilidade de atuar criativa e eficientemente.

A perspectiva de uma racionalidade de governo pela consciência também aparecia nas atas do colegiado em 1980 quando da aprovação do juramento de formatura, em que vão emergir todos os agrupamentos de tecnologias do eu descritas por Foucault, são elas as regras, os deveres e as proibições. O juramento, então: “Prometo no exercício de minha profissão de Educador Especial [...], somente executar atos ditados pela consciência do meu dever, honrar os ensinamentos que recebi, guardar minha fé, cultivar a virtude, observar as leis e a ética profissional” (ATA do Colegiado do Curso, 1980, nº01, 17/04/1980).

Olhando para o segundo grupo de materialidades dispostos, para análise, os **fragmentos com que quero fazer ver e pensar II** - os Relatórios de Estágio do grupo de acadêmicos formados neste currículo – pude observar estes enunciados e a estratégia acionada pela formação em alguns fragmentos que podem ser aqui reproduzidos:

Ao terminar [...] saio deste curso sentindo-me privilegiada por ter em mente uma enorme vontade de mudar. Sinto-me preparada para estar ao lado, atuando junto a todas as pessoas que estão empenhadas para transformar a educação num processo criativo e estimulador, [com condições de] ser pensante e questionador, [em] condições de ser uma pessoa atuante e consciente [...] dentro de nossa sociedade. (SIQUEIRA, Relatório 06/1994)

Durante esta etapa [estágio] procurei dar um pouco de mim como ser humano, agir como profissional. (MATOS, Relatório 11/1995)

Assumir a responsabilidade de uma educadora e acreditar na capacidade de cada aluno. Com o lema [de que] quando o nosso aluno tiver o direito de pensar por si só, de forma autônoma e perceber que não existem limites à mente humana na construção do saber, acreditaremos, então, que a Educação Especial terá cumprido a sua meta. (GUIDOLIN, Relatório 14/1995)

Estes fragmentos me ajudam a pensar sobre como o curso como prática discursiva - teórica, institucional e política - aciona estratégias, relações de força como parte da experiência de cada sujeito, como estratégia que subjetiva nele uma posição profissional em que as forças não atuam somente no momento da formação, pois são utilizadas pelo próprio sujeito como procedimento contínuo e ininterrupto em todos os momentos que estiver atuando na posição de professor da Educação Especial. Estratégias que o fazem constantemente se debruçar sobre si mesmo, como mostra Lamaison (Relatório 30/1995), “No início da faculdade foram muitos estudos, provas, noites mal dormidas, teorias. Depois viria a prática. E aí começam as expectativas: Quem são meus alunos? Será que estou preparada? Vou responder ao que esperam de mim?”. Como diz Veiga-Neto, numa proposta curricular:

O sujeito acaba sendo o que é não apenas porque ele é descrito assim ou assado por seu currículo, mas também porque ele vai se pautando pelo seu próprio currículo, de modo a ir se vendo, se narrando, se julgando e, com isso, montando sua trajetória segundo aquilo que ele quer ser ou aquilo que ele pensa que deve ser (VEIGA-NETO, 2009, p. 19).

É a posição de um sujeito consciente de si, subjetivado para responsabilizar-se por sua própria conduta e pela condução de outros a partir dos regimes de verdade enunciados nos saberes da Educação Especial que se objetiva no currículo de formação. Ou seja, ocupar-se com o outro porque foi subjetivado pela tomada de

consciência de que assim faz o bem para si e para os outros, constitui-se como resultado da produção de si como responsável pela transformação do outro e pela racionalização da sua conduta na execução, como professor, do processo educativo.

Para Menezes (2011), é um sujeito que assume para si a verdade, porque seu modo de pensar foi orientado, direcionado e organizado para este fim. Isso é possível porque o sujeito se subjetiva, porque ele se ajusta a medida racional de governo para a produção da obediência que “pode ser compreendida como condição de possibilidade para a produção do sujeito disciplinado, e esse como condição para o sujeito subjetivado pelas práticas de condução de si em busca da verdade” (MENEZES, 2011, p. 137).

Continuando com a análise dos objetivos do projeto do Curso de Educação Especial é possível verificar que de 1960 a 1980, seja na formação para professores da deficiência da audiocomunicação (desde 1962 como Estudos Adicionais e depois como habilitação do Curso de Pedagogia) ou da deficiência mental (desde 1974 como Curso de Licenciatura Curta e depois como licenciatura plena em 1978), o objetivo da formação era capacitar o professor para atuar na educação de alunos com deficiência executando práticas de identificação da deficiência por meio da avaliação e práticas pedagógicas em classes especiais, instituições especializadas e ou clínicas psicopedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento do aluno deficiente tendo como princípio sua normalização e integração, o que continua no projeto de 1983.

Estes princípios também são enunciados pelos acadêmicos que assumem a posição de professores da Educação Especial, “Concluindo, salienta-se a importância desta proposta prática que fez com que crescêssemos e nos conscientizássemos de nosso papel como educador especial. Isto é, [...] visarmos a integração destes [alunos] no ensino regular” (PEREIRA, Relatório 32/96). Colocar em funcionamento os princípios da normalização como aproximação dos deficientes a um padrão de normalidade e a integração, constituindo-se este papel da consciência profissional, sempre confessada e reforçada pelos sujeitos.

Em 1983, outro objetivo do Curso de Educação Especial visava:

[...] formar professores para a educação de Deficientes Mental e para a educação de Deficientes da Audiocomunicação instrumentalizando-os, para atuarem em escolas e classes especiais, em serviços de atendimento aos Deficientes Mental e aos Deficientes da Audiocomunicação e em instituições, nas áreas de ensino, de ativação e de avaliação dos
--

Deficientes Mental e dos Deficientes da Audiocomunicação. (Projeto do Curso, 1983, Sessão 9, p. 4)

Neste objetivo, como nos projetos anteriores, posso analisar que a estratégia acionada pela formação está em delimitar uma posição profissional que tem referência com o lugar de atuação e aos sujeitos-alunos que vai ter que produzir e governar. Este lugar é o espaço escolarizado e institucionalizado em que se torna necessário um professor especializado que precisa ser formado pelo Curso de Educação Especial. Este lugar institucional-escolarizado que abriga os sujeitos identificados e, portanto, narrados e produzidos pela deficiência, necessitam o profissional especializado em 'áreas de ensino' - pode-se se ler aqui o agrupamento de disciplinas que configuram o campo da Educação Especial e suas habilitações -; um profissional que conformado por estes saberes pode atuar no exame do grupo de deficientes conhecendo-os, identificando-os, ensinando-os, educando-os.

Isso significa que o Curso instrumentaliza a adoção de uma posição profissional dos sujeitos que se constituem professores de Educação Especial e para tanto é a "fundamentação filosófica, científica e técnica" (Projeto do Curso, 1983, Sessão 9, p. 04) que atuará nesta conformação. A perspectiva da formação como instrumentalização para a conformação/constituição de uma posição-sujeito a ser produzido no interior dos saberes, "um sujeito objeto de discursos" (VEIGANETO, 2005, p. 53), pois é nestes saberes que se torna possível produzir o professor e Educação Especial e ao mesmo tempo produzir 'as coisas' – deficientes, instituições, práticas – objetos que se constituem pela sua atuação³².

A instrumentalização 'filosófica, científica e técnica' são os saberes acionados na formação e, por serem objetivos dela, podem ser analisados como tendo a função de dominar as coisas, não simplesmente dizer o que as coisas são. Um tipo de saber que permite que as coisas - aquilo com que os profissionais vão se ocupar - e a posição profissional dos sujeitos seja nomeada, descrita, classificada e ordenada. São, pois, as disciplinas do projeto curricular do curso de 1983 que ofereceram a possibilidade objetivação de um modo de pensar e atuar no campo

³² O processo de formação coloca a posição profissional a ser assumida, pelo sujeito, com a formação, na perspectiva do discurso como prática discursiva em que segundo Foucault (2005a) o saber-discurso inventa e produz as coisas e os sujeitos. Um saber que determina uma posição profissional a ser assumida pelo sujeito e esta se identifica na vontade de verdade que ordena, classifica e nomeia as coisas com que este sujeito se ocupará, ao mesmo tempo em que, a posição a ser por ele assumida profissionalmente. (MACHADO, 1999).

profissional. Nesse sentido, as disciplinas são nominadas e ordenadas numa sequência que é considerada obrigatória, pois vai incidir sobre a perspectiva de um conhecimento que avança e se aprofunda, tendo o acadêmico que “se sujeitar a um ritmo de integralização curricular” (Projeto do Curso, 1983, p. 03). Esta também é a preocupação do colegiado do Curso que ao longo de várias atas busca identificar e vigiar cada um em atrasado nesta sequência o que seria prejudicial à ordem disciplinar da formação, a exemplo: “[...] Os horários deste semestre [...] foram analisados, especialmente levou-se em consideração a situação de muitos alunos em atraso com relação a sequência aconselhável.” (ATA do Colegiado do Curso, 1984, nº02, 18/04/1984)

Seja pelos saberes das disciplinas ou pela ordenação delas no espaço e tempo da formação, aciona-se o controle da conduta dos sujeitos em formação; vê-se as estratégias acadêmicas como possibilidade de domínio, de determinação e submissão da conduta dos acadêmicos a certos fins, pois o espaço da ordem em que se opera a formação é um espaço homogêneo em que as coisas e os indivíduos podem ser localizáveis e ordenáveis, um espaço em que se torna possível nomear, falar, pensar e formar-se/conformar-se.

Assim, posso inferir que, para dominar a posição-sujeito – professor de Educação Especial -; dominar as coisas desta profissão-função; tornava-se necessário “sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados” (VEIGA-NETO, 2005, p. 53), que em conjunto ordenam discursos/saberes, os quais constituem as práticas de formação do Curso de Educação Especial.

O Curso de 1983 propõe-se a um conjunto de saberes ordenado que instrumentalizam e conformam um professor de Educação Especial. É possível perceber um primeiro agrupamento deste conjunto no objetivo específico assim enunciado: “formar o profissional, no plano bio-psico-social, capaz de atuar na educação especial do Deficiente da Audiocomunicação ou Deficiente Mental” (Projeto do Curso, 1983, Sessão 9, p. 04). O espaço da ordem do saber biológico, neste contexto, tem como base a aproximação da Educação Especial no campo da ciência da vida que, como já analisei no capítulo 2, ocupa-se de uma *máthêsis*, de uma taxionomia da vida e dos riscos e perigos identificados a partir do organismo vivo. O plano ‘bio’ apresenta-se na formação como norma para a vida, um modelo que se estende as ciências humanas - médicas, psico e sociológicas - e orientam a

formação deste profissional para tornar-se um especialista capaz de mensurar e descrever a deficiência, capaz de atuar na educação do deficiente.

No plano 'bio' conforma-se a formação de um profissional na ordem do saber que objetiva a vida no organismo em relação ao meio, no crescimento, nas etapas de desenvolvimento e de aprendizagem, enfim na regra de normalidade da vida e da vida de cada um. A deficiência como falta que pode ser mensurada e descrita deriva da regra da normalidade e, a partir dela, estabelece-se a anormalidade daqueles que degeneram.

Ainda, no plano 'bio' vê-se constituir um plano de formação que também opera nas práticas sociais, políticas e econômicas, pois a partir de modelos padrões de vida humana se estabelecem dispositivos e técnicas que, segundo Foucault, vão "calcular o poder com o mínimo de dispêndio e o máximo de eficiência" (1999, p. 43) colocando em funcionamento um poder que circula nas relações e é exercido em rede; que se submete ao mesmo tempo em que é exercido; que produz como efeito a posição-sujeito professor de Educação Especial articulado com os saberes médico-clínicos, psicológicos e sociológicos que vão formar o conjunto de enunciados do campo da Educação Especial.

Assim, a estratégia de poder acionada pela formação em Educação Especial se constitui na conformação de um profissional que se submete a um padrão de vida humana, aceita o modelo de normalidade e passa a colocá-lo em funcionamento, quando assume e passa a exercer a posição de professor da Educação Especial.

O plano 'bio' como ordenação de saber-poder vai se capilarizar nas disciplinas que estão no conjunto de enunciação do campo da Educação Especial neste modelo de formação. Incide nela a matriz médico-clínico ordenada em disciplinas curriculares como Biologia da Educação, Morfofisiologia do sistema nervoso, Neuropsicologia e Otorrinolaringologia, estudos que possibilitavam junto às disciplinas de Noções de Neuro-Psico-Patologia, Desenvolvimento bio-psico-social e Distúrbios Psiquiátricos e Neurológicos. Estas disciplinas marcam o desempenho da posição de especialista da anormalidade, pois é conhecendo o normal que se podem identificar aqueles que se distanciam dos padrões de normalidade, os deficientes objeto da ação e atuação do professor de Educação Especial. Ao se ocupar com um modelo para olhar encontra-se nos saberes científicos uma forma 'correlata' para qualificar o exame e, assim, descrever os sujeitos da deficiência; no exame podem encontrar a manifestação da deficiência e, com isso, colocá-la no

regime do desvio. O ensino de estes saberes, previsto nestas disciplinas, como conjunto de práticas científicas-clínicas vão objetivar um modo de ser professor. A formação acionada pelos saberes como estratégia, conforma a conduta do professor na direção de conhecer o normal como modelo de identificação do anormal, para tanto, as condutas passam a ser movimentadas por procedimentos que devem ser desempenhados pelo professor, são eles: saber olhar, observar e examinar detalhadamente, bem como ouvir e incitar enunciados da deficiência, o que possibilita criar para si as condições de possibilidade que lhe permitam assumir, nessa rede de práticas discursivas e não discursivas, sua posição.

O plano psico apontado no objetivo do Curso em 1983, 'formar o profissional, no plano bio-psico-social', era encontrado nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, de Psicomotricidade e de Bases Psicopedagógicas. Estas disciplinas se constituem da Psicologia como ciência moderna, ciência humana que toma o ser humano, o indivíduo como objeto do saber. Ou seja, os professores como sujeitos desses saberes, centram a sua conduta no modelo razão/cogito, princípio fundamental para representar as coisas e os sujeitos, pois eles são objeto do conhecimento.

É a Psicologia na matriz do campo da Educação Especial que oferece as leis do desenvolvimento e das aprendizagens universais, descrevendo e mostrando etapas de desenvolvimento, apontando um regime de verdade sobre como o sujeito conhece e se constitui na relação com os outros e com o meio. Estabelece as regras de interações verdadeiras e produtivas da constituição do sujeito e com isso mostra os padrões de normalidade dos sujeitos e das relações sejam elas humanas ou de aprendizagem individual.

A perspectiva de apontar a fundamentação bio-psico para a formação de professores no Curso de Educação Especial tem uma lógica tendo em vista que a Psicologia, segundo Foucault, constitui-se na capilaridade da Biologia, pois é aí na

[...] biologia que o homem aparece como ser que têm funções - que recebe estímulos, que responde a eles, que se adapta, evolui, submete-se as exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar os desequilíbrios, age segundo regularidades, tem, em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar normas, medias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções (FOUCAULT, 2007a, p. 493-494)

A Psicologia que para Foucault se constitui em um conjunto de saberes e práticas, primeiro sobre o anormal para depois ser uma ciência do normal,

[...] A psicologia, [...] nasce nesse ponto no qual a prática do homem encontra sua própria contradição; a psicologia do desenvolvimento nasceu como uma reflexão sobre as interrupções do desenvolvimento; a psicologia da adaptação, como uma análise dos fenômenos de inadaptação; a da memória, da consciência, do sentimento surgiu, primeiro, como uma psicologia do esquecimento, do inconsciente e das perturbações afetivas. Sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do normal, do patológico, do conflituoso, uma reflexão sobre as contradições do homem consigo mesmo. E ela se transformou em uma psicologia do normal, do adaptativo, do organizado, é de um segundo modo, como que por um esforço para dominar essas contradições. (FOUCAULT, 2010c, p. 135)

É no sentido desta tensão entre o anormal e o normal que a Psicologia é tomada como matriz da Pedagogia e, assim da Educação Especial, considerando que toda a descrição e identificação do anormal, a partir de saberes e práticas da psicologia, não teriam sentido sem a possibilidade de transformação e terapêutica.

A psicologia como matriz da Educação Especial, a ser ensinada na formação de professores, deste campo, oferece as condições de possibilidade para que esse professor assuma uma função-sujeito que tem como meta ser e enunciar o modelo do sujeito da norma e remeter a ela, comparativamente, outros sujeitos, marcando-os e nomeando-os nos desvios em termos de médias, curvas, condutas adequadas ou não, desenvolvimento adequado ou não, aprendizagens sancionadas ou não.

Esta matriz da psicologia e o investimento da formação nesse saber tem como estratégia a possibilidade de o professor assumir uma posição de quem pode e sabe falar, pode e sabe enunciar, pode e sabe direcionar, pode e sabe inventar um sujeito da deficiência sob a perspectiva do que lhe falta dentro da curva de normalidade. A formação em Educação Especial, nesse sentido, usa como estratégia objetivar nos futuros professores um discurso verdadeiro sobre a normalidade para que este possa subjetivado por este discurso exercer sua atividade profissional, nomeando e dirigindo a conduta de outros.

Esta matriz médico-clínica-psi até aqui analisada, permite-me considerar que as relações desses saberes como estratégias acionadas na formação constituem uma espécie de doutrina, pois ao mesmo tempo em que se objetiva conformar enunciados universalizantes ligando os indivíduos, entre si, a partir da norma, do normal; também, se ordena as condições de possibilidade para se subjetivar uma posição-sujeito - professor de Educação Especial - que, irá diferenciar os indivíduos, dividi-los, separá-los. Esta questão produtiva da matriz da Educação Especial, como

campo de saber, torna-se mais problemática se forem consideradas as perspectivas inclusivas apontadas na atualidade.

Buscando avançar, volto a olhar para o objetivo do projeto do Curso de 1983, 'formar o profissional, no plano bio-psico-social', e busco encontrar agora o que neste projeto vai ser operado pelo plano social. Neste plano, coloco um conjunto de disciplinas que tem implicação com esta perspectiva, são elas: Sociologia Geral, Teoria da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação Brasileira. Este conjunto de disciplinas tem a pretensão de uma 'epistême', de assento fundamental, um alicerce educacional para justificar um suporte, uma concepção de educação que o curso toma como referência. Esta referência tem uma finalidade social, atuando nesse âmbito e prevendo a sua transformação, a mudança daquilo que se nomeia como realidade social ou individual. É no contexto destas disciplinas que os temas sociedade, história, comunidade, coletividade, crítica, cidadania, democracia, progresso e transformação, igualdade e desigualdade, público e privado, direitos universais, direito de todos, escola pública, políticas públicas, dentre outros, são incorporados à educação. Mais especificamente, a um modelo de Educação Especial que toma como princípio a normalização e a integração.

O plano social, na ordem de um conhecimento produzido sobre a história, a sociedade e sobre os modos de pensar o ser humano socialmente, aciona objetivamente saberes que movimentam estratégias de subjetivação individual, na perspectiva de naturalizar necessidades e desejos, de naturalizar e dominar as condições materiais, legais, as necessidades de cada um nas necessidades de todos e vice-versa, transformando estas em desejos individuais.

Ao observar isso, quero considerar que este conjunto de saberes acionados no objetivo de formação neste projeto do Curso de Educação Especial, ou seja, as ciências sociais operam práticas discursivas sobre a sociedade, a política, a história, os indivíduos e a população. Como sistema e conjunto de significações produzem normatizações e regulamentam produtivamente a naturalização de necessidades e desejos que acionam, na formação dos professores da Educação Especial, processos de constituição de subjetividades, de uma posição-sujeito, que pode operar e alterar as redes de poder no âmbito da sociedade.

Pois se o poder, segundo Foucault (1999; 2008), não é uma coisa que se possua, mas é capilar; se o poder é conjunto de relações e não derivação de algo ou

alguém central e superior; se o poder se produz na assimetria e não é exercido de forma intermitente, porque ele se exerce permanentemente; se o poder em vez de agir de cima para baixo, submetendo, ele se irradia de baixo para cima, sustentando as instâncias de autoridade; e, se o poder em vez de esmagar e confiscar incentiva e faz produzir; tem-se aí de forma decisiva a posição de um sujeito, o professor de Educação Especial, que dentro do sistema educacional institucionalizado³³ vai atuar no controle, na regulação e na seguridade, considerando o risco social que os deficientes e os desajustados são na população infantil. É, nesse sentido, que se tornam tão ‘caros’ nas narrativas dos acadêmicos a função de formar para a cidadania, integrar, ajustar, adaptar...

Estou me detendo, pode ser que demasiadamente, na análise do projeto do Curso de Educação Especial da UFSM de 1983, primeiro porque com ele produz-se inicialmente o acontecimento formativo do professor desse campo na UFSM; segundo, porque só existiram efetivamente dois projetos de curso, integrando as habilitações, ao longo desses 34 anos; terceiro, porque esta formatação curricular se constitui muito relevante, já que com ela atuou-se por mais de duas décadas na formação desse professor.

Continuando, então, outro objetivo da formação no projeto de 1983 está assim apresentado: “desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas para o desempenho das atividades profissionais inerentes ao seu campo de atuação, segundo as diretrizes do Sistema de Ensino e do Centro Nacional de Educação Especial³⁴” (Projeto do Curso, 1983, Sessão 9, p. 04)

O que posso inferir sobre este objetivo? Primeiro, as habilidades a serem desenvolvidas e assumidas na formação estão regulamentadas, controladas e normatizadas na racionalidade do Estado, através das diretrizes do sistema e de um

³³ Considerando aqui que para o Estado governamentalizado a ação do Estado não está centrada na figura ou no poder individual do chefe de Estado, pois ela é menos decisiva, considerando o exercício do poder de um professor sujeitado e subjetivado nessas práticas. Isto, a meu ver, vale para entender porque os Estados institucionalizam a educação e o ensino público como direito e, ao mesmo tempo, obrigatório a toda população, isso é economia política de governo.

³⁴ O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, Órgão Central de Direção Superior, do Ministério de Educação e Cultura, tinha a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986, transforma-se em Secretaria Educação Especial, com a função de pensar os espaços educativos para as pessoas com deficiência. Em 1990, reformulam-se os órgãos do MEC e se SESP ficando a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb responsável pela educação especial. Em 1992, o MEC sofre uma nova reformulação e o órgão de educação especial foi reconduzido à categoria de secretaria, com a sigla SEESP. Em 2011, é extinta a SEESP a Educação Especial é absorvida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na forma de Diretoria de Políticas de Educação Especial.

organismo estatal que passa a orientar a Educação Especial neste sistema. Isso mostra que o desempenho de uma atividade profissional, um sujeito exercendo a posição de professor de Educação Especial, constitui-se em uma necessidade do estado governamentalizado, pois a ação de formação é prevista para incidir sobre aquilo que o sujeito precisa ser, suas habilidades e, assim, possa atuar; há governo então sobre o indivíduo a partir da formação para que depois esse exerça o governo sobre outros e, nesse sentido, projetar esta formação para a instituição de ensino superior pública e gratuita, ao mesmo tempo em que, aposta na responsabilidade do Estado para com os indivíduos também objetiva criar desejos individuais para que sujeitos se envolvam e sejam capturados por esta formação, que com habilidades pessoais normatizadas possam sofrer e exercer as relações de governo.

Quando fui a vários dicionários buscar o significado dado à palavra habilidade, encontrei-a como qualidade de um sujeito, como capacidade, agilidade, destreza e astúcia, capacidade que faz com que o sujeito se movimente diante do mundo e nas relações com objetos e pessoas, considerando modos de vida que se geram a partir de problemas e necessidades a serem respondidas e superadas com as ações de um sujeito de habilidades. Pois bem, habilidade é algo que está no corpo do sujeito, um corpo que se modifica e passa a desempenhar uma posição determinada, para responder a algo; no caso da formação responder as normativas profissionais direcionadas pelas diretrizes. Quero pensar com isso que objetivamente o curso se propõe a produção de um corpo-posição-sujeito obediente em suas formas cognitivas, psicomotoras e afetivas.

A ação de desenvolvimento de habilidades sobre o corpo, considerado-o massa, invólucro, em conjunto físico composto por carne, ossos, órgãos e membros; matéria física organizada num espaço que não inerte e sem vida, recorro a pensar sobre o corpo como Foucault (1987) me apresenta: corpo é esta superfície moldável, transformável, remodelável tendo em vista as tecnologias técnicas disciplinares e biopolíticas que agem sobre ele. Nesse sentido, o corpo é um ente, espaço onde se produz a propriedade de 'ser', que sofre a ação das relações de poder, compostas de tecnologias políticas específicas que incidem na vida e em cada detalhe dos atos daqueles que estão num processo de formação de habilidades profissionais.

Ao contrário de uma posição-sujeito que existe *a priori*³⁵, a formação vai se pautar nas práticas discursivas— relações de poder-saber que a constituem como projeto de formação-, no molde por onde o corpo vai sofrer os processos de subjetivação para chegar ‘vir a ser’ professores de Educação Especial. Para tanto, as habilidades em lidar com o aparato cognitivo – adquirir conhecimentos por meio de aprendizagem de disciplinas e de técnicas -; o aparato psicomotor – processos de maturação em que o corpo é origem das aquisições, empregando movimento integrando e organizado do corpo com as experiências -; e, o aparato afetivo – em que o indivíduo se compromete afetivamente se identificando e sendo leal com a verdade que fundamenta a execução das ações profissionais, por isso persistente, paciente, condescendente,...-; vão ser objeto de subjetivação na formação.

A constituição da posição-sujeito professor da Educação Especial, projetado no objetivo de formação, é um tipo específico de sujeito objetivado para si mesmo e para os outros através de certos procedimentos de governo e isso não seria possível sem modelar o corpo que conhece, movimenta, sente e se compromete; sem um corpo obediente para com verdade e sem assumir as diretrizes de formação.

As ações acionadas pela formação para a formação deste tipo de posição-sujeito se esclarecem nos últimos três objetivos da formação no projeto de curso em 1983. Quais são:

[...] aplicar uma metodologia científica na realização de atividades de planejar, executar e avaliar o processo de ensino aprendizagem; investigar, cientificamente, novas estratégias de ensino aplicáveis ao seu campo de atuação; participar de forma integrada nos programas de Educação Especial, junto aos Sistemas de Ensino, família e comunidade. (Projeto do Curso, 1983 Sessão 9, p. 04)

São os saberes das disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Métodos e Recursos, Avaliação, Didática, Técnicas e Práticas que vão configurar um conjunto de saberes e estratégias objetivas da moldura racional de atuação do professor de Educação. A racionalidade científica duplamente referenciada nos objetivos tem a função de colocar a posição-sujeito como objeto de estudo e ao mesmo tempo de subjetivar um modo de relação com a profissão que passa pela cientificidade. Ou seja, é acionada neste modo de objetivação certa obediência dos sujeitos à

³⁵ Características colocadas pela modernidade no sujeito que é objeto de conhecimento e da história, Foucault vai insistir que o sujeito não existe num *a priori*, mas é inventado em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, inventado como objeto de conhecimento possível, desejável; inventado como experiência que pode fazer de si mesmo; inventado a partir do que pode fazer de si mesmo de saberes eleitos como verdadeiros.

racionalidade científica, a um saber tomado como verdade e a partir dele estabelecendo uma forma de relação do sujeito-posição no contexto social de atuação.

A perspectiva da formação do especialista capaz de manusear saberes verdadeiros e científicos parece garantir uma ordem de práticas discursivas que vão atuar, nos sujeitos da formação, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão, produzindo significados sobre as práticas específicas da profissão. Esse especialista formado nessas práticas de produção do conhecimento científico pode assumir enunciados performáticos³⁶, pois ao estar inserido nas instituições, tanto de formação como de atuação, pode tornar-se capaz de incorporar subjetivamente o estatuto requerido para participar dos programas, sistemas de ensino e atuar com as famílias e a comunidade; para que possa tendo em mãos os procedimentos científicos avaliar, planejar e executar a educação dos deficientes.

Esta lógica de procedimentos se explicita mais efetivamente nos objetivos da Prática de Ensino – os Estágios Supervisionados. É no pressuposto de que o sujeito possa assumir a posição de observar e avaliar situações de aprendizagem; venha atuar participativamente junto ao deficiente, sua família e comunidade; que conheça os grupos sociais intervenientes na educação e integração do deficiente; e, que elabore, execute e avalie planos de atendimento especializado dos deficientes que o curso busca preparar, considerando que estas metas do estágio possam se estender a atuação futura. A formação é o momento da modelação e a experiência necessária para que se possa garantir a posição profissional deste sujeito que se subjetiva para a função profissional.

O peso dos procedimentos científicos no Projeto do Curso de 1983 aponta para uma formação de promoção de estratégias metodológico-técnicas de subjetivação que no âmbito da produção de um conhecimento e de um fazer constituído no estatuto da ciência, pode valorizar a função de um profissional

³⁶ Compreendo, a partir de Foucault que o enunciado performático se constitui de “enunciação [...] em função do código geral e do campo institucional em que o enunciado performático é pronunciado, um acontecimento plenamente determinado” (2010a, p. 61) sendo importante para enunciação o estatuto do sujeito da enunciação, este que precisa ter autoridade para tanto. No enunciado performático o que está em jogo é a própria enunciação, não o sujeito que enuncia, pois ele não fala por ele, fala em nome de algo que no jogo da enunciação é tomado como verdade. Quem fala está autorizado a falar, é representante de um enunciado autorizado institucionalmente. A formação autoriza o professor de educação especial a falar, lhe dá o estatuto e, neste contexto, ele fala em nome de algo que é a racionalidade científica, os procedimentos científicos, como alguém autorizado por estes procedimentos a falar e atuar como professores da Educação Especial.

'expertise', reconhecido na posição daquele que pode dizer a verdade e atuar com ela no que diz respeito à deficiência e, por isso, receber legitimidade, credibilidade e prestígio.

Essa perspectiva de um modo de objetivação da formação do professor de Educação Especial será corroborada por documentos oficiais do Ministério da Educação que em 1990 propõe pelo grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 06 de 22 de agosto de 1990 a operacionalização das Diretrizes Básicas para o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais e este vai mobilizar as discussões que já vinham sendo realizadas no Curso de Educação Especial da UFSM. Três princípios deste estudo, no âmbito nacional, vão referendar e caracterizar as diretrizes para a formação de professores em Educação Especial na UFSM, são eles: a normalização, a integração e a individualização.

Para o estudo, a normalização ganha sentido de "preparação das pessoas para uma vida em condições de cidadania, considerada suas diferenças individuais, tendo, portanto, como meta a normalidade"(BRASIL, 1990, p. 14). Especifica-se ainda mais e se passa a nomear o significado da normalização na formação. A ação de normalização é enfatizada na identificação da anormalidade, no tratamento que pode aproximar da normalidade sendo objetivo da Educação Especial e, por isso, da formação de seus professores a integração dessa modalidade no sistema educacional brasileiro integrando o processo de identificação e atendimento educacional.

Esse objetivo considerava como fundamental "o processo de democratização educacional", e aí podia se verificar que novamente é a institucionalização da deficiência e a possibilidade de uma educação para todos por dentro do sistema escolar governamentalizado pelo Estado que movimenta o campo e a formação. Uma economia de governo que passa pela educação de todos que pela institucionalização escolar terão a possibilidade de produzir individualidades normalizadas, pois na "medida em que o sistema evolui, aumenta a pressão de demanda por serviços cada vez mais diversificados, que venham a atender a todos os segmentos da sociedade". (BRASIL, 1990, p. 14).

O problema do governo da população e de cada indivíduo provoca a preocupação com a demanda pertencente ao grupo dos que podem produzir riscos sociais e são estes que precisam ser dirigidos à normalidade pelo processo

educativo. É aquilo e aquele que foge à regra de normalidade, numa sociedade que buscava democratizar a educação escolar para todos, que consistia num problema educacional também³⁷ nos anos 90.

É a avaliação de que escola vinha se mostrando “incapaz [...] de atender até crianças consideradas ‘indisciplinadas’. [...] mais difícil tem sido para [...] aceitar e educar crianças com deficiência [...] por absoluta falta de adequação e preparo” (BRASIL, Proposta do Grupo de Trabalho, 1990, p. 06), o problema do governo desta população que pressionava novos modos de saber e novas estratégias. E, novamente, como pudemos constatar na emergência do curso de Educação Especial, a obrigatoriedade e o direito do deficiente frequentar a escola e a partir dela produzir o controle e regulação do risco social por eles representado que se gestava a formação do professor que poderia governar a conduta dum outro que implicava em risco.

A integração se constitui nos anos 90 num discurso de regulação, ou seja, não se pode mais ter pessoas na sociedade que não passem pelo controle, pois a marginalização seria um processo dispendioso demais. Para a economia de governo do Estado, a identificação das limitações provenientes da deficiência individual, mas que se soma aos grupos marginalizados e, por isso, excluídos se constitui num problema a ser identificado e corrigido, ou seja, normalizado. Esta forma de regulação, portanto, passaria a ser função da Educação Especial que se constitui numa modalidade do sistema educacional.

No lastro das definições o documento, antes referenciado, estabelecia uma divisão da população educacional e apontava a classificação como modelo para regular o atendimento de Educação Especial no Sistema Educacional, assim está previsto:

Atualmente, para efeito de atendimento, o Sistema Educacional Brasileiro divide sua clientela, em três grupos, dois dos quais são nitidamente definidos: os considerados ‘normais’ e os tidos como ‘excepcionais’. O grupo intermediário é aquele que representa, nas estatísticas, os problemas escolares crônicos de evasão e repetência decorrentes de sua marginalização pelo próprio sistema. Este não reconhece esse grupo e, portanto, não atende as suas necessidades. Neste contexto a educação especial será um mecanismo a ser utilizado, em uma política educacional, que contemple as diversidades apresentadas pelos elementos que constituem o objeto da ação educativa e, por outro lado, constituir-se-á um meio para corrigir distorções. (BRASIL, 1990, p. 21)

³⁷ Uso a palavra ‘também’ para me referenciar a esse problema educacional da educação de todos, anteriormente analisados nas décadas de 50 e 60, no Capítulo II.

Nesta caracterização, a divisão da população escolar num saber estatístico da anormalidade, a avaliação e a correção das distorções consolida o conjunto de ações da Educação Especial. É um saber sobre a falta de normalidade que aciona modos de controle produzindo um grupo de alunos em que a ação de um campo de saber deverá, narrando estes sujeitos corrigi-los. São eles que formam “um contingente cujo número revela a gravidade do problema e a magnitude do esforço que deverá ser empreendido, em termos de expansão e diversificação da oferta de oportunidades educacionais” (BRASIL, Projeto do Curso, 1990, p. 21).

O Projeto do Curso de Educação Especial da UFSM de 1983, ainda em andamento na década de 90, reforça-se diretrizes da normalização, integração e individualização. Tem-se o reforçamento de uma ideia de universalidade que coloca o espaço escolar em análise e como resultado dessa se restitui a força do discurso pela democratização da escola como instituição social para agir no controle da população. Nas práticas discursivas sobre a formação, essas diretrizes preveem a “preparação de recursos humanos para atender aos diversos níveis de ensino” (BRASIL, 1990, p. 27) considerando os profissionais que atuam direta e indiretamente na Educação Especial. Acionam expertises para a produção de materiais técnico e, sobretudo, colocam para o ensino superior a responsabilidade de fazer circular entre os cursos de formação de professores saberes, através de disciplinas do campo, para que um conjunto maior de pessoas possa ser identificado e com isso acionado dispositivos pedagógicos para a normalização do anormal, bem como para sua identificação.

Às instituições de ensino superior cabem fomentar a criação de cursos de especialização para melhorar os recursos humanos para atuarem na Educação Especial normatizando a formação e isso estabelece um problema ao Curso de Educação Especial da UFSM que prepara o professor em nível de graduação. Nesse sentido, mesmo na contramão do nível de formação o Curso de graduação em Educação Especial da UFSM se fortalece institucionalmente, pois se considerava que a tradição na formação daria *status* para UFSM se o Curso participasse de uma redefinição das políticas de capacitação. Foi, pois, um movimento do curso com os sistemas de Ensino Estadual e Municipal e a criação de um centro de atendimento educacional especializado a comunidade que fortaleceu a continuidade do curso em nível de graduação.

Na análise da dinâmica da formação até aqui empreendida, posso sistematizar um conjunto de elementos que objetivam modos de subjetivação da profissão considerando as relações de força entre os saberes e estratégias acionadas pelo projeto de formação analisado. A formação emerge com o sentido da institucionalização e democratização da educação como direito de todos e obrigação ao público infantil, inclui-se aí o deficiente; a formação emerge como necessidade considerando que nem todas as crianças com direito à escola e com possibilidade de serem conduzidas por ela estão ordenados pelo princípio da normalidade; a formação emerge para que as práticas de governo da infância na instituição escolar sejam qualificadas por especialistas capazes de identificar parte do todo que representa riscos e necessidade de corrigi-los e igualá-los; a formação emerge na potencialidade dividir, nesta economia de governo, com os especialistas a possibilidade de educação de todos.

Para tanto, a formação implica capturar um número de sujeitos e capacitá-los, e, nesse sentido, seu objetivo é designar/sujeitar uma identidade um modo de ser do professor e da pessoa que vai além da atividade profissional; tomar como objeto de ação a consciência como capacidade do sujeito de aplicar sobre si um saber, tornar a si como objeto de conhecimento modelando sua conduta por um campo de saber. Para tanto, a formação aciona a tecnologia da responsabilização, não só de um sujeito que se capacita para dizer sobre a deficiência, mas também que seja capaz de dominá-la, identificá-la e conduzir a conduta daqueles que representam risco no contexto da democratização escolar. A formação aciona um dever ser que captura e produz um sujeito-professor que também produz a si mesmo, produz os deficientes, as instituições, as práticas profissionais, os objetos de atuação. Em síntese, até aqui, a formação atua na produção de uma posição-sujeito-professor, através do governo da conduta e, a produção do outro através da intervenção educacional sobre a conduta e o governo do outro.

3.3 Saberes e estratégias acionadas pela formação em Educação Especial na UFSM: o último e atual projeto de Curso

O movimento de reestruturação curricular da formação do professor de Educação Especial na UFSM começa entre 1992 e se estende até o ano 2004 quando efetivamente se tem um novo currículo de formação. Um tempo longo, mas

um tempo em que foi se consolidando a ordenação de discursos que caracterizam a atualidade de um modelo para Educação Especial, situado na perspectiva inclusiva. Modelo que vai delinear o modo em que a formação de professores desse campo foi se consolidando durante esse período na UFSM.

Na década de 90 emerge discussões efetivas em relação à produção política com o caráter da universalidade da educação numa perspectiva inclusiva, considerando que na condição de possibilidade das décadas anteriores, como já vinha analisando, dava-se no termo democratização da educação, agora se expande no termo inclusão.

Essa reconfiguração tem haver com os modelos de governamentalidade³⁸ do Estado. O que se entendia como democratização da educação para todos tinha haver com uma maneira de fazer, uma racionalidade de ação de governo que ao limitar sua intervenção sobre a sociedade abria-se para o desenvolvimento econômico pela liberdade de mercado e ampliava sua rede de captura da população e dos indivíduos pelo poder das instituições, pois nesta racionalidade era necessário cuidar dos riscos e das distorções sociais que um desenvolvimento econômico livre poderia gerar.

A economia política do liberalismo, tal como analisada por Foucault (2008) e por isso o discurso de democratização da Educação até a década de 90 no Brasil, pertence a um regime de verdade que legitima a demarcação do liberalismo e este tem o mercado como lugar de onde se constroem um padrão de verdade, pelas regras e medidas. É “o mercado é que vai fazer, que o governo [...] funcione com base na verdade”(FOUCAULT, 2008, p.45). Foucault (2005, p. 45) continua, “A economia política foi importante [...] na medida em que [...] indicou onde o governo deveria buscar o princípio de verdade da sua própria prática governamental”.

Neste contexto, a racionalidade de governo produzida pelo liberalismo se apresenta na forma de verificação entre o verdadeiro e o falso gestado na economia política. É esse regime de verdade que oferece um padrão de avaliação na sociedade normalizadora - o normal e o anormal- e, nisso, tem importância o que

³⁸ Vou me ater aqui a pensar um pouco a governamentalidade, como uma ferramenta-conceitual utilizada por Foucault para identificar a composição das sociedades e instituições modernas, incluído aqui o Estado, mas, sobretudo, porque a governamentalidade não se refere a uma teoria ou ideologia, mas se constitui num modo de objetiva e racionalmente dirigir modos de subjetivação de indivíduos e populações, modos de ação sobre a conduta dos outros e sobre a conduta de si.

cada um é e no que cada um pode transformar o que é. Na lógica da estratégia³⁹, - para Foucault estratégia que “tem por função estabelecer quais as conexões possíveis entre termos dispares e que permanecem dispares [...] lógica da conexão do heterogêneo” (FOUCAULT, 2008, p.58) – as políticas de democratização da educação podem ser analisadas como a conjunção do direito de todos à educação e o cálculo utilitário (economia de governo) da educação na prática do governo dos sujeitos.

O efeito da democratização da educação na racionalidade liberal pode ser entendido no jogo de interesses individuais e coletivos, no jogo de interesses úteis no qual o governo deve agir. Para Foucault (2008, p. 61), “os interesses são, [...] aquilo por intermédio do que o governo pode agir sobre todas as coisas [...] os indivíduos, os atos, as palavras, as riquezas, os recursos, a propriedade, os direitos etc”.

A democratização da educação como efeito de perspectiva liberal, na constituição do Estado republicano brasileiro, pode se estabelecer no que Foucault caracteriza como interesse que tem “valor de utilidade do governo de todas as ações do governo numa sociedade em que a troca [aqui direito e obrigação⁴⁰] que determina o verdadeiro valor das coisas” (p. 64)

Ou seja, um Estado de governo liberal que pela economia política produz o direito à educação escolarizada para todos não pelo fato de ser este um direito natural, mas porque a educação se constitui num mecanismo pelo qual se pode exercer ações de governamento sobre a população e sobre cada um, subjetivando nos indivíduos sem atropelos, sem violência e abusos, mas como direito uma tecnologia disciplinar e normalizadora que pelo efeito da democratização pode efetivar o controle e a regulação das condutas na instituição escolar que faz parte da maquinaria que pulveriza estratégias para que a própria população e cada um lute pelo direito a educação e empreenda forças para acessar e manter-se num processo educativo.

O regime de verdade no jogo dos interesses em relação à educação institui objetivamente os instrumentos capazes de distribuir, medir e calcular as estratégias

³⁹ Foucault (2008b) diferencia a lógica da estratégia da lógica dialética, pois para ele “a lógica dialética é uma lógica que põe em jogo termos contraditórios num elemento homogêneo que promete sua resolução na unidade”. (p. 58)

⁴⁰ Uma temática que mereceria mais discussão, pois se educação é um direito porque ela também aparece como obrigação, no caso de todas as crianças serem obrigadas a irem à escola?

para a produção das liberdades individuais, que no jogo do heterogêneo gesta perigos e institui mecanismos de regulação normalizadora e de seguridade. Nesse sentido, as políticas educacionais como práticas diretivas da educação normalizadora e integracionista são reexaminadas e, numa perspectiva neoliberal, vão se constituir práticas, a partir da década de 90, no Brasil, pela insígnia inclusiva.

Interessa aqui perceber que não se trata de uma substituição de modelos, mas de uma intensificação da arte de governar e das tecnologias de governo. Segundo Candioto (2010), o entendimento de Foucault é que na economia de mercado liberal existe uma fragilidade no que concerne a necessidade de este estar sempre se ordenando por políticas intervencionistas do Estado no aspecto de políticas sociais, o que no neoliberalismo, isso não necessitaria, pois a economia racional não tem interferência somente na regulação do mercado, ela é estendida “a domínios não diretamente econômicos, tais como a família, a educação, o controle de natalidade, a saúde etc”, ou seja, estende-se aos “problemas específicos da vida e da população, da delinquência e dos monopólios, fazem parte da economia racional que, por sua vez, é considerada o modelo formal do conjunto dos problemas sociais” (CANDIOTTO, 2010, p. 42)

Penso que o discurso em torno da inclusão como qualidade sempre reforçada nas políticas de educação no Brasil, a partir de regimes de verdade universalizados em alguns documentos mundiais em torno da educação -a exemplo a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jontiem - Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade de Salamanca em 1994 -, vão acionar estratégias de governmentação que se deslocam “de uma condição de assistência para uma condição de contribuição ativa do sujeito” (LOPES, 2009, p. 125), não naturalmente, mas porque os Estados “tem que lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetividades constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado” (LOPES, 2009, p. 125)⁴¹

⁴¹ Veiga-Neto e Lopes (2007) situam a partir de Foucault que a inclusão é um mecanismo histórico e institucional, em que se deslocou a arte de governo dos indivíduos e da população, segundo os autores: “Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) – um fenômeno que Foucault (1996, p. 114) chamou de “reclusão de exclusão” –, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, então, de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização”. Assim, “a fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de reprodução. A escola não exclui os indivíduos; [...] ela os fixa a um aparelho de

O *modus operandi* da racionalidade neoliberal tem efeito na educação no sentido de atualização constante do indivíduo que se caracteriza como capital humano, tendo a condução de si mesmo no mercado competitivo, uma das formas de governo que mantém

[...] os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escola prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação” (LOPES, 2009, p. 126).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas públicas de inclusão escolar por se constituírem em mecanismos de governamentalização do Estado são destinadas a “uma maior economia entre mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (p. 955) e por isso, posso entender que a reestruturação do curso de formação de Educação Especial na UFSM e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC - em 2004 foram efeito da governamentalidade, esta entendida, como o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 954).

Parece que esta estratégia produzida neste encontro, aponta as condições de possibilidade para um modo de objetivação acionado pela formação do professor de Educação Especial dentro do PPC de 2004. Com efeito no PPC, aponta-se a necessidade de mudanças no processo formativo considerando que

A evolução e a transformação da sociedade, especialmente a brasileira, coloca a necessidade de pensar a educação como um processo no qual as diferentes situações possam **oportunizar uma melhoria da qualidade de vida para todos**, assim como **um sistema educativo preparado para dar conta de toda a demanda escolar existente hoje**. Toda a humanidade constitui-se de pessoas diferentes nas suas concepções e modelos, porém **iguais em direitos e responsabilidades**. [...] Assim, com essa realidade presente, é **reveladora a necessidade da Educação Especial repensar a prática até então implementada com os alunos que tem necessidades educacionais especiais, bem como com a formação dos professores que irão atuar com essas crianças, jovens e adultos** que por algum motivo estão limitados em suas expectativas ou capacidades de integrarem-se socialmente, **incluam-se na escola e de serem produtivos economicamente**.(PPC - Justificativa, 2004, s/p, **grifos meus**)

No jogo das relações de poder governamentalizadas, o sistema educativo é conclamado para intervir sobre um modelo de qualidade de vida que perpassa pela a igualdade de direitos e responsabilidades, encontro de práticas de governo

transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, [...] de normalização dos indivíduos” (idem, ibid.). A principal finalidade dessas instituições é “fixá-los a um aparelho de normalização” (idem, ibid.), cujo vínculo ao Estado pouco importa. (p. 957)

de todos e de cada um tomando a inclusão como controle da informação e da economia. A vida dos indivíduos e da população tornam-se alvos de um conjunto de poderes normalizadores e, por isso, o sistema educativo precisa estar preparado. Não se trata mais de disciplinar e regradar os corpos individuais e individualizados dos alunos, mas de normalizar a conduta da população, regradar, manipular, incentivar e observar aquilo que Foucault (1999) chama de biopolítica⁴².

Biopolítica, como modo de governamentalidade que transformou a vida em elemento político, a vida a ser administrada, calculada, gerida, regradada e normalizada, a vida que produzida pela estratégia da inclusão, porque é ação de governo que precisa abranger a todos. Nesse sentido, 'incluir-se na escola e serem produtivos economicamente' torna-se, não só para 'os alunos que têm necessidades educacionais especiais', mas, também, para os professores especialistas da Educação Especial e toda a população, uma necessidade de vida.

Por isso, a inclusão se justifica como verdadeira, como direção boa e correta para todos na sociedade e, por isso, que a formação de professores de Educação Especial se justifica, pois a

Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os estados [...] encontraram para [...] Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde [...] fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique. (LOPES, 2009, p. 129)

É pelo regime de verdade do mercado que se vê articulado os interesses e desejos de mudança de qualidade de vida e um conjunto de tecnologias de governamentalidade das condutas individuais e de todos. E, é nesta articulação, que a inclusão vai se mantendo como imperativo do neoliberalismo nas sociedades contemporâneas. A inclusão se torna imperativo, para as políticas de educação, de Educação Especial e da formação de professores de Educação Especial, porque ela tem um sentido obrigatório, o sentido de acionar através dos saberes e das estratégias subjetividades inclusivas (MENEZES, 2011).

Como o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é uma prática que se pretende efetivar e consolidar, acreditamos que o Curso de Educação Especial deverá reestruturar-se para atender este paradigma educacional, consoante as tendências mundiais.(PPC – Justificativa, 2004, s/p)

⁴² Biopolítica aqui é um mecanismo de poder descrito por Foucault que tem como objeto a governamentalidade da vida da população.

Nessa perspectiva, o PPC do Curso faz uma crítica à atuação da Educação Especial e na 'onda' de uma governamentalidade inclusiva, pode-se ler na justificativa para a mudança curricular como a formação vai sendo capturada nessa lógica. Diz o PPC

A educação especial **contribuiu muito para que a escola se isentasse** de sua responsabilidade, pois, **na prática, sempre se configurou como um sistema desvinculado da educação regular** o que levou à concepção de que as pessoas com necessidades educacionais especiais necessitariam de um atendimento especial em classes ou escolas especiais, com professores especializados. **Tal concepção reforçou a idéia de que o ensino especial deve atender somente a esses alunos em ambientes segregadores.**(PPC - Justificativa, 2004, s/p, **grifos meus**)

As opções pela mudança curricular também vão articulando um modo de dizer sobre a formação e com base nas normatizações produz o caminho por onde ela deve governar a posição-sujeito de professor da Educação Especial. No PCC se afirma

A resolução 02/001 – CEB/CNE aponta para a necessidade de formação de recursos humanos capacitados e especializados em Educação Especial. À Universidade cabe a formação de professores especializados, que, pôr opção, definiu-se pela formação em cursos de graduação – licenciatura, considerando o art 18, em seu parágrafo 2º: **"são considerados professores especializados em educação especial** aqueles que desenvolveram **competências para identificar as necessidades educacionais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão** dos alunos com necessidades educacionais especiais".(PPC - Justificativa, 2004, s/p, **grifos meus**)

Em se considerando a lógica de um professor especializado no campo da Educação Especial, vê-se o investimento na formação de um especialista que ocupa uma posição nas relações de poder capaz de 'identificar as necessidades educacionais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação' de estratégias que passam pela 'flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas' como modo de corrigir e reenquadrar na normalidade os outros – com os quais se ocupa na posição de especialista, uma posição que tem a função de colocar-se incluído e de promover a inclusão.

A identificação do professor especializado em Educação Especial a ser movimentada pelo curso aponta para sua posição nas relações de poder, mas também diz o que deve ser assumido para que ele próprio se produza nessa posição-sujeito. Opera a identificação do professor especialista em Educação Especial pela via da normatização, com os saberes que objetivam essa posição. Também, com esses saberes, alocados no currículo (alguns e não outros) que se antecipa um modelo de experiência de subjetivação dessa posição.

Isso leva a se perceber a importância de uma experiência subjetiva atravessando a formação, esta capaz de oferecer um conjunto de saberes verdadeiros como condição de possibilidade para que se subjetive a posição de quem pode falar a verdade como prática profissional. Nesse sentido, o PPC de 2004 aponta que é condição para o estabelecimento da competência desta posição-sujeito compreender

[...] o uso de procedimentos metodológicos adequados [como] um dos meios para evitar o fracasso dos alunos com necessidades educacionais na escola e que essa possibilidade tem a ver com a formação do professor, porque de sua formação prescinde em parte sua atuação profissional, considera-se que para a formação do professor crítico e reflexivo é a universidade, em nível superior, o lugar da formação.. (PPC - Justificativa, 2004, s/p.)⁴³

A antecipação de um conjunto de saberes que geram procedimentos metodológicos como característica fundamental da formação tem um peso importante diante das condições de possibilidade em que esse currículo, desde os meados da década 90, foi se delineando. Era elemento de discussão certa crítica negativista das bases que caracterizam o conjunto de saberes do campo da Educação Especial, os saberes médico-psicológicos, considerados como aqueles que aproximavam a deficiência da doença ou da impossibilidade, aqueles que constituídos ofereciam pouco espaço para a atuação educacional sobre os sujeitos deficientes. Ou seja, deixavam pouca margem para a intervenção dos processos educativos no governo dos sujeitos no âmbito educacional.

É, nesse contexto discursivo, que emerge uma especificidade nas práticas discursivas e técnicas de intervenção da educação especial, estas que passaram a

⁴³ Vou buscar analisar este extrato em dois blocos. O primeiro no que se refere ao uso de procedimentos metodológicos como via para a formação e, segundo, a formação do professor crítico-reflexivo e a universidade como lugar para tal formação.

ser desenhadas no âmbito exclusivo da pedagogia como condição de possibilidade de se produzir uma ordenação de saberes para a formação de professores de Educação Especial na UFSM. Exemplo disso é o texto que compõe, no início da década de 90, a Proposta de Diretrizes Básicas que norteiam o atendimento Educacional dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais.

Ao analisar o paradigma médico-clínico da deficiência, observa-se que essa condição é identificada como uma doença, tendo ainda incluído ao longo dos tempos as características de inatismo. De acordo com Beyer (1998), a deficiência é vista como um defeito absoluto, como destino pessoal e permanente, sendo que as causas são procuradas na própria pessoa, pois são fundamentalmente orgânicas, produzidas no início do desenvolvimento e dificilmente modificadas. Ou seja, o estudo dos fatores etiológicos encontra-se no indivíduo. (PPC – Justificativa, 2004, s/p)

A educação e reabilitação dessas pessoas era baseada no modelo médico-psicológico. Com o decorrer do tempo, passou a ser embasada no modelo de avaliação educacional. Este último procura ver o problema sob o ângulo saudável, no sentido de melhor desenvolver o lado não comprometido das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, de modo que possam participar plenamente da sociedade que pertencem. A ênfase, portanto, não é dada ao diagnóstico inicial profundo, mas, sim à avaliação individual das possibilidades de cada aluno. Admitindo-se que o problema está, principalmente, na metodologia de ensino, esse modelo visa ao desenvolvimento máximo das potencialidades. (BRASIL, 1990, p. 27)

O foco numa perspectiva educacional-pedagógica da formação em Educação Especial, no uso de procedimentos metodológicos adequados, nas metodologias de ensino e no desenvolvimento de potencialidades, tem ancoragem num conjunto de regras e propósitos que serão considerados verdadeiros no campo do saber pedagógico e, por isso, vão operar no governo tanto daqueles que vão produzir e implementar os procedimentos – os professores – como daqueles a quem as ação de condução se dirigem - os alunos⁴⁴.

Olhando para isso, acho importante apontar aqui que os discursos sobre Educação Especial e a formação de professores do campo ancorados no discurso pedagógico implicam pensar a constituição do pensamento educacional moderno. Na análise da Pedagogia moderna, Noguera-Ramírez (2011) sinaliza a obra *Emílio* de Rousseau como aquela que “inaugura aquilo que segundo as análises de Foucault poderíamos chamar de ‘governamentalidade liberal’ no saber pedagógico” (2011, p. 150). Noguera-Ramírez entende que nessa obra os conceitos de

⁴⁴ Aqui cabe retomar a relação de interdependência e a implicância que tem o saber e o poder. Para Foucault, “[...] o poder produz saber (e não simplesmente fornecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.(FOUCAULT, 1987, p. 27)

'educação' e de 'infância' tomam o sentido moderno e constituem significados para o ensino, a instrução, as metodologias de ensino e para a escola.

O que me interessa nessa análise de Noguera-Ramírez (2011), sobre o pensamento pedagógico moderno, é a genealogia do presente educacional através da compreensão dos sentidos produzidos à educação e à pedagogia na história. Essa analítica vai-me ser útil no sentido de ver um dos significados que justificam a formação do professor de Educação Especial no PPC de 2004 que qualifica no uso de 'procedimentos metodológicos adequados como meio de evitar o fracasso escolar', um dos conteúdos específicos e declarados da formação do professor deste campo.

Pois bem, Rousseau propõe uma educação natural e livre que movimente e fortaleça o corpo para que este respeite a alma; dê importância ao crescimento e desenvolvimento como processos naturais que tem seu tempo, pois eles são lentos e para tanto os adultos devem ter paciência para que aconteçam de forma natural; respeite a atividade, a ação que constitui o próprio sujeito o que geraria uma economia de ação do adulto sobre ela, pois o sujeito precisa aprender agindo por si mesmo, constituindo sua própria subjetividade; e que a verdadeira educação livre deve levar a felicidade como efeito do governo do sujeito pela sua própria razão. Esta educação, então, para Noguera-Ramírez (2001) vai se constituir na educação liberal, não porque proponha a liberdade, mas porque se propõe a uma liberdade regulada, pois

[...] na educação de Emílio, educar (governar) menos quer dizer intervir diretamente menos, fazer menos para que o outro faça mais. A educação liberal é uma economia da educação. Mas isso não significa uma educação fraca nem mesmo escassa. Pelo contrário, a educação liberal é menos intensiva, permanente, constante, pois é uma educação da natureza, dos homens e das coisas [...] a educação liberal exige mais trabalho do preceptor [...], pois ele não só deve estar presente e atuante em todo momento [...], além disso, deve evitar que sua presença e ação sejam muito evidentes. Para isso, a educação dos homens deve, se possível, ser substituída pela educação das coisas, fato que nos leva para outro aspecto-chave dessa educação liberal: o controle do 'meio'. [...] quando Rousseau nos convida para nada fazer, significa nada fazer diretamente, mas mediante a manipulação do meio, que é uma forma de incitar a ação da criança e das coisas sobre ela: a arte da educação liberal é a arte de acondicionar o meio para conduzir a ação das crianças. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 162-163)

Essa primeira aproximação que busco fazer da Educação Especial com o discurso pedagógico moderno do sujeito livre por natureza e de uma educação de manipulação do meio, através dos métodos, leva a uma segunda aproximação que,

segundo Noguera-Ramírez (2011) vem de Kant e Herbart, que atribuem ao conhecimento racional e a ciência a condição de realização da educação, considerando que, nessa perspectiva do discurso pedagógico, a educação dá-se por meio de um ensino –instrução- sistematizado, disciplinado e experienciado no convívio social; um ensino que se produz no governo pedagógico e é capaz de governo dos conteúdos mentais, pois a

[...] função educativa que visa à formação do caráter moral e da virtude. Mais que formar o aluno para alguma atividade específica, a instrução, procura, sobre as bases do alargamento do interesse em múltiplas direções, o desenvolvimento das capacidades humanas. Contudo, atingir a multiplicidade do interesse exige condições que, particularmente, a instrução deve atender. Elas são: ‘clareza’ ou capacidade do professor para decompor o objeto de ensino nas suas partes para sua adequada apresentação; ‘associação’ ou ‘assimilação’ [...] das novas ideias sobre a base das antigas, fato que requer a preparação por parte do professor, salientando as semelhanças e diferenças entre elas; ‘sistema’ ou ‘generalização’ que implica, para o professor, em uma exposição coerente e, para o aluno, a repetição para sua memorização; finalmente ‘método’ ou ‘aplicação’, que consiste na prática de reflexão metódica do aluno por meio de problemas, trabalhos próprios e suas correções. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 197)

Se na primeira aproximação tem-se o discurso pedagógico rousseauiano em que o professor tinha um papel indireto sobre os sujeitos constituindo uma ‘economia do ensino’; a segunda tem-se o professor como aquele que racionaliza, propõe e intervém, estabelece um lugar teórico da pedagogia se ocupando “com o sujeito da educação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 206) e, nesse lugar, o papel da Psicologia vai ser importante considerando a produção de saberes acerca do sujeito do desenvolvimento e da aprendizagem; e, terceiro, porque pode-se estabelecer o lugar prático da pedagogia, ocupando-se “com o ‘objeto’ da educação que são os métodos de ensino e as regras do regime escolar” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 206), um lugar do governo num sentido sociológico de orientação da conduta como interesse estratégico do Estado na organização da sociedade com o investimento em uma política pública de escolarização de todos.

A Educação Especial na tentativa de dissimular o seu caráter médico-clínico-psicológico e de se reestruturar como campo de saber na Pedagogia - em que se articulam saberes psicológicos e sociológicos – assume um caráter preventivo, de seguridade, o que é possível se o professor do campo atuar com métodos adequados; se produzir sua atuação com base em regularidades e continuidades; se utilizar o tempo de forma produtiva em relação as características de cada aluno; se for capaz de classificar os alunos nas sua idade, no seu desenvolvimento cognitivo,

afetivo, social, psicomotor...; e, se for capaz de exercer sobre eles uma vigilância, através do exame e da avaliação, não só no contexto escolar, e para isso pode se utilizar de entrevistas com a família, dos pareceres que outros expertises produzem sobre o aluno, de suas atividades e comportamentos sociais.

Nesse sentido, o Curso de Educação Especial propõe-se a formação pedagógica do professor, na tentativa de afastamento do modelo clínico-médico como se explicita no PPC:

No novo currículo implementado em 1984, no Curso de Educação Especial, nota-se uma melhor distribuição entre as disciplinas pedagógicas, metodológicas e específicas e uma diminuição no percentual das disciplinas médicas, considerando-se a carga horária total do Curso. Isto demonstraria, de acordo com Damilano (2001), uma tendência voltada para a concepção educacional na formação de professores para a educação especial, não fosse a criação, em 1983, do Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial/CACEE, o qual fundamentava suas atividades de cunho complementar ainda baseada no modelo médico-psicológico. (PPC, 2004, Justificativa, s/p)

Um professor que durante o processo formativo precisa se subjetivar nos saberes pedagógicos, pois estes têm “caráter de reflexão dirigida para a ação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 211), em que a formação de base científica e está aí, a necessidade de ser a universidade este lugar de objetivação e subjetivação de um professor crítico e reflexivo⁴⁵.

A partir dessas aproximações é possível dizer que a formação de um professor de Educação Especial para atuar com as potencialidades dos alunos, a partir de procedimentos metodológicos, vai significar incidir menos sobre o sujeito, mas, conhecer mais sobre ele, suas potencialidades e suas condutas. Um processo de educação eficiente submetido ao método - regulação do tempo, do espaço, dos movimentos, do como – pois é a experiência da regulação que atua sobre a autoregulação da conduta.

No campo corretivo das condutas ou de aprendizagem de condutas dos anormais, o discurso educacional se constitui para a Educação Especial, em tempos de inclusão, mais frutífero do que o médico-psicológico-clínico, já que este não tem

⁴⁵ Aqui me refiro ao fragmento do texto do PPC já citado anteriormente. [...] o uso de procedimentos metodológicos adequados [como] um dos meios para evitar o fracasso dos alunos com necessidades educacionais na escola e que essa possibilidade tem a ver com a formação do professor, porque de sua formação prescinde em parte sua atuação profissional, considera-se que para a formação do professor crítico e reflexivo é a universidade, em nível superior, o lugar da formação... (PPC - Justificativa, 2004, s/p)

acesso cotidiano ao sujeito e não tem a possibilidade de inferir sobre o meio a partir de procedimentos metodológicos sistematizados pela pedagogia, ou mesmo, porque com estas práticas tem-se o poder de constituir um sujeito pedagógico⁴⁶.

Nesse sentido, a possibilidade de se pensar uma passagem de um campo epistêmico médico-psicológico para outro eminentemente pedagógico, parece-me, tem como efeito, produzir [um] outro registro discursivo para a posição-atuação do professor de Educação Especial e para a deficiência. Isso não significa que o pedagógico não esteja articulado com o médico-psicológico, mas que neste momento estaria ele mais enfatizado. Ou seja, neste projeto de curso de 2004, tinha outro registro, 'mais' pedagógico, porque as impossibilidades geradas pela deficiência, - diagnosticadas como intransponíveis no diagnóstico clínico-, não eram tidas como 'bom' lugar para as práticas de gerenciamento do risco dentro do imperativo da inclusão. Assim, analiso que, nesse contexto, tornou-se necessário produzir outras práticas discursivas, outros registros que foram qualificados de educacionais e pedagógicos para enunciar a educação e o sujeito da deficiência na inclusão, na diversidade e diferença.

Isso pode ser identificado abaixo:

O paradigma da inclusão, as escolas inclusivas, de acordo com Blanco & Duk (1997, p.185) “representam um marco favorável para a igualdade de oportunidades e para a completa participação; favorecem uma educação mais personalizada; fomentam a solidariedade entre todos os alunos e contribuem para a melhoria da qualidade de ensino”. (PPC - Justificativa, 2004, s/p)

[...] educação inclusiva no sentido de todos os sujeitos envolvidos (educadores, pais, alunos, entre outros) apoiarem este processo de maneira que cada um se sinta na responsabilidade de apoiar o outro. Mas, para tanto, os sujeitos envolvidos devem compartilhar de interesses e objetivos comuns que venham favorecer a todos: os educadores, no seu fazer pedagógico; os alunos, no processo de desenvolvimento e aprendizagem; os pais, no envolvimento do processo educativo dos filhos. (PPC - Justificativa, 2004, s/p)

A sociedade/escola inclusiva objetiva o respeito pela diversidade humana, incluindo, nesse termo, as diferenças culturais, sociais, étnicas, lingüísticas, econômicas, entre outras, que jamais, devem ser vistas como iguais e vividas da mesma forma, porque não as são. (PPC - Justificativa, 2004, s/p)

⁴⁶ Sujeito Pedagógico: Para Díaz, “não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle. (1999, p. 15)

Com esses fragmentos, que enunciam a perspectiva inclusiva - 'paradigma' educacional universalizado e global a todas as políticas de educação no mundo – tem-se a caracterização das condutas individuais. Ou seja, em como cada um objetiva e subjetivamente vai produzindo e se produzindo na inclusão e, mais especificamente, como cada estudante do Curso de Educação Especial vai se subjetivar pela inclusão, produzindo um si mesmo inclusivo.

Começa, caracterizando o contexto escolar como aquele que deve estar organizado com meios que possibilitem oportunidades iguais a todos de exercerem sua atividade, ou seja, organiza-se o meio para que todos participem; caracteriza a intervenção educativa individualizada responsabilizando cada um por seu processo de educação; caracteriza a responsabilização de todos e em sendo todos responsáveis - menos governo é necessário -, pois se todos são responsabilizados, todos podem intervir para que a inclusão 'dê certo', todos podem governar, todos estão subjetivados por ela; se todos são responsáveis pela inclusão de todos em diferentes esferas, é objetivo comum o governo pela educação e isso vai se traduzir no respeito à diversidade considerando que todos são diferentes e a diferença tem haver com a relação individualidade/todo sempre comparada e classificada.

Todos podem ser narrados como diferentes no espaço escolar, pois todos são diferentes a partir da enunciação inclusiva, como assinala Lopes e Fabris (2009). A escola numa sociedade da aprendizagem, globalizada, do conhecimento e do consumo e, para tanto, inclusiva se constitui em uma alternativa que desloca o sujeito não-aprendente, não-produtivo e não-consumidor para um lugar em que passam a ser narrados como diferentes. Às vezes, celebra-se a diferença para que todos se responsabilizem pelos diferentes, a exemplo é as campanhas de agasalho, de alimentos, Criança Esperança e Campanhas de arrecadação para associações de atendimento à deficiência, e com elas a lógica compassiva⁴⁷ da ajuda, da doação;

⁴⁷ Para Caponi (2004), a lógica da compaixão, da piedade é uma tecnologia de poder que multiplicam mecanismos de coerção, docilização e submissão e, nesse sentido, constitui-se de um modo de subjetivação em que o sujeito busca se produzir no bem-estar, na harmonia, na ordem, pois o infortúnio, as infidelidades, o mal-estar se traduzem como negatividade para a existência. A lógica da compaixão se constitui numa ação dirigida ao infortunado e por isso pesam sobre elas as relações com atos morais. A autora analisa: "Ao se manifestar piedade [compaixão] por alguém, está se caracterizando essa pessoa como sujeita a alguma debilidade, como alguém que só pode superar suas limitações com a ajuda que a pessoa compassiva pode oferecer. Então, com um mesmo gesto, estabelece-se uma divisão binária entre aquele que se engrandece ao realizar a ação e aquele que se diminui ao recebê-la. [...] Neste jogo [...] o infortúnio do semelhante corre o risco de converter-se em 'edificante' para os seres compassivos" (CAPONI, 2004, p. 21). A autora ainda escreve, a partir de Nietzsche, que: "Enfrentando-nos com um sentimento que, em si mesmo, não é bom e nem ruim, mas

às vezes, celebra-se no sentido de produzir processos de subjetivação para a inclusão como no caso de reportagens, filmes e publicidade em torno daquele que deficiente, negro, pobre se supera pelo esforço individual, tornam-se exemplos de vida para o outro que na curva de normalidade necessita acolher e incluir, ser compassivo e solidário; às vezes, aquele que ocupa o lugar do exótico, infantilizado, ingênuo digno de solidariedade, necessidade que se funda em tê-los junto a nós; e, ainda, às vezes, como estranho, irregular sendo responsabilizado pelo seu próprio fracasso em função de que nele se concentra a anormalidade.

Pois bem, a diferença se localizada nessas representações e ‘estar junto’, como abordam Lopes e Fabris (2009) não retira deles a diferença que “o habilita a continuar sendo excluído” (s/p). Para as autoras:

Nesta lógica existem aqueles sujeitos que “teimam” em ser mais diferentes do que outros. A diferença foi colada na estranheza e juntas passam a distinguir os sujeitos que se localizam entre estas representações. Assim, mesmo estando distante do grupo que em outras ocasiões habitavam, o grupo dos anormais, o grupo da classe especial ou qualquer outro que o valha, mesmo “estando juntos” com os ditos “normais” em uma escola que convencionamos chamar de “regular”, eles continuam ocupando o lugar do exótico e do “irregular”. Ocupam o lugar daquele que a ‘diferença’ o habilita a continuar sendo excluído, por sua conta e risco. A auto-exclusão se efetiva, visto que a escola oferece a possibilidade de estar junto na classe regular, mas que por incapacidade do sujeito não conseguiu permanecer. Até que a desistência de lutar pelo espaço de normalização concedido aconteça, serviços de apoio, aulas particulares, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais e serviços de orientação pedagógica, entram em cena. Eles, através de sua intervenção, geralmente, salientam outros valores e outras aprendizagens dos sujeitos que não aquelas cobradas da escola e dos/as professores/as. (LOPES e FABRIS, 2009, s/p)

É nessa diferença que individualiza para incluir aquele que é representado como excluído, que os enunciados da formação vão se constituindo na perspectiva da inclusão

[...] o educador deve se preocupar em conhecer este aluno, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas habilidades e necessidades, para assim planejar a [...]

[...] sabemos que a **educação especial e a educação comum** não podem mais continuar como estão, separadas, pois o conceito de Educação Especial tem se aprimorado, ampliado, evoluindo para um **conjunto de recursos humanos e materiais à disposição de todos os alunos**.

Essa evolução teve sua origem devido a várias causas, sendo uma delas a percepção que não é só aluno da classe especial que precisa de recursos e materiais diferenciados, pois o aluno que frequenta o ensino comum

no momento que é exigido e exaltado como valor moral, na medida em que fazemos deste sentimento uma regra de comportamento, capaz de definir por si próprio um parâmetro do que é moralmente desejável para o grupo humano, corremos o risco de legitimar certas estratégias de coerção que se exerce em nome e pelo bem dos considerados beneficiários” (CAPONI, 2004, p. 23).

também precisa. Logo, **a escola necessita melhorar a qualidade de oferta, equalizar as oportunidades e capacitar todos os envolvidos no processo educacional para atender às reais necessidades dos alunos. Portanto, não vejamos a escola inclusiva como uma utopia e sim como uma necessidade, que deve se tornar uma realidade.** (PPC, 2004, s/p)

Conhecer o aluno para assim planejar e governar; preparar-se, conhecer e disponibilizar meios; atuar para que todos se capacitem no processo educacional para construir a escola inclusiva são elementos que se colocam no jogo e que acionam a formação de professores. O âmbito pedagógico se reforça na ideia de que todos podem aprender indiferentemente, mas que isso depende das oportunidades oferecidas – e estas devem ser sempre adequadas – e, as oportunidades devem ser agarradas pelos sujeitos anormais que tolerados e aceitos pela inclusão, tornam o fracasso um posicionamento individual. A todos pode se estabelecer relações de governo, a todos se pode educar e a todos pode-se dar a possibilidade de entrar no jogo inclusivo.

É importante frisar que os processos de identificação e produção da inclusão constituem processo cultural. Não é possível pensar e falar da inclusão sem o significado que ela ganha na gramática educacional e como ela passa a ser representada nesta superfície que a constitui como palavra. A palavra inclusão, nesse contexto, “é um evento social que determina o olhar dos profissionais sobre aqueles com quem trabalham e atendem” (LOPES, 2007 p.11).

Este olhar significado na palavra inclusão compõe uma rede discursiva pedagógica que ordena um lugar de registro da formação do professor de Educação Especial. Este se caracteriza na enunciação sobre o sujeito da deficiência enunciado na falta/deficiência/anormalidade – tendo sofrido, numa suposta ‘passagem’ do modelo médico-clínico para o pedagógico, certa refração – a falta será absorvida no discurso da potencialidade. Ou seja, para haver educação há de se identificar potencialidades, oportunizar meios para que estas se desenvolvam, mesmo que a falta se mantenha e seja transferida, no discurso, para ser diferença e que a educação tome o sentido de superação da falta, gerenciamento do risco. Operar com os meios se torna uma das características psicológicas do pedagógico, pois é necessário identificar além da falta a potencialidade, sendo a falta algo que diferencia e a potencialidade algo que pode criar o espaço da ordem do igual e normal.

No âmbito da formação em Educação Especial, conhecer o outro/diferente/diverso, na falta e na potencialidade, é o meio de criar estratégias de captura dos sujeitos para poder ensinar e subjetivar a posição-sujeito professor. Um conhecimento que se converte para o mesmo, ou seja, um modelo de desenvolvimento humano uno em que conhecer o diferente vai significar igualá-lo.

Centrar um processo educativo no aluno e na sua normalização, a partir da formação de um corpo de especialistas com conhecimentos que podem dar interpretação à infância deficiente e se preocupar com o desenvolvimento e a aprendizagem de comportamentos adequados parecem ser a função ocupada pelo professor, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992). Essa é uma função da maquinaria escolar, contemporaneamente qualificada de inclusiva que tem por finalidade não transmitir conteúdos, mas técnicas e métodos de uma conduta social a ser adquirida por todos, isso explicaria a necessidade de todos passarem pela escola, pelos ritos repetitivos e rotineiros da escola, pelos modos de exercício que supostamente levam ao conhecer. Essa lógica também está expressa no PPC do Curso:

Na escola inclusiva, a proposta é uma pedagogia centrada no aluno e não no conteúdo. Ou seja, o educador deve se preocupar em conhecer este aluno, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas habilidades e necessidades, para assim planejar a sua aula e não o contrário, ou seja, planejar sua aula visando conteúdos a transmitir sem se preocupar em conhecer os alunos que estão na sua sala de aula sendo considerados e tratados como “iguais”, sem diferenças sociais, culturais, econômicas, pessoais, etc. (PPC, 2004, justificativa s/p)

Nesse contexto pedagógico, em que a diferença se traduz na diversidade, o fragmento abaixo aponta para as estratégias de subjetivação do professor no processo de formação,

O educador, [...], jamais pode ignorar o fato de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos, os quais ele nunca deve esquecer, estando sempre atento, inclusive para que os seus próprios valores não interfiram ou impeçam de auxiliar o aluno em seu processo de aprender. (PPC – Justificativa, 2004, s/p)

Atentar sobre seus próprios valores, pois a forma de agir em relação ao governo do outro implica aprendizagem do governo de si, através de estratégias de subjetivação que implicam em renúncias e em obediências que, neste caso, estão relacionadas a um “[...] Professor de Educação Especial, [...] diplomado [que] deverá ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva” (PPC – Perfil, 2004, s/p).

Os valores individuais, o 'eu privado' do sujeito moral, é chamado a fazer parte do processo formativo e, nesta perspectiva, pode-se dizer que o sujeito é chamado 'por inteiro' a estar na formação. Isso mostra que para o processo de formação não existe um eu privado, ao contrário do que se possa imaginar como conceito de personalidade e subjetividade, ligado a algo que diz respeito à escolha do sujeito, o eu se constitui objeto de governo. A administração do eu passa exclusivamente por um processo de (re)modelamento para que o próprio sujeito, pela formação, invente-se professor de Educação Especial. Como diz Rose, "pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes" (ROSE, 2010, p. 31).

Nesse sentido, a subjetividade se torna na formação objeto de saber e poder em que estratégias são acionadas nos discursos sobre cientificidade, criticidade, reflexão, competência e habilidades, sendo este o território de um modo de subjetivação que promove a aprendizagem individual da autoinspeção, autoconsciência, identificação de anseios e fracassos, modelação de desejos e sentimentos e da majoração das capacidades intelectuais, estas que precisam estar de acordo com os critérios, objetivos e regulação oferecidos pelo processo de formação e de tudo aquilo que implica um projeto de formação em termos legais e legítimos no contexto das relações políticas, sociais, culturais e econômicas. Um sujeito pode ocupar uma posição se as experiências vivenciadas no processo de formação lhe constituem relações com a verdade e a atividade da profissão.

A minha vontade de verdade me leva a entender este processo de atenção a que se refere o fragmento - "ele nunca deve esquecer, estando sempre atento, inclusive para [...] os seus próprios valores"- a relação entre a moral e a prática de si que se constituem com o exercício de autoconhecimento e autoavaliação do 'dever ser' que a formação movimenta. Ou seja, torna-se necessário condicionar aquilo que cada um 'é' aos códigos e regras prescritos pela formação.

Nesse sentido, Foucault sinaliza que a moral é uma palavra com ambiguidades e pode ser entendida como "conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e grupos por intermédio de aparelhos descritivos diversos [...] explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito" (2007c, p. 26). Mas, também, diz que estes valores e regras podem ser propagados de forma assistemática e "constituírem um jogo complexo de elementos que

compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo assim compromissos ou escapatórias” (2007c, p. 26). Moral, para Foucault, pode ser este conjunto de códigos, mas também,

[...] o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm a consciência mais ou menos clara. (FOUCAULT, 2007c, p. 26)

Estar atento aos seus valores na formação para que os códigos individuais obedecidos ou resistidos não interfiram na conduta do professor parece ser uma aprendizagem avaliada a partir do (re)conhecimento dos códigos e regras de conduta da profissão, sabê-los de tal forma que possa avaliar e ‘medir’ a própria conduta a partir deles, mas, sobretudo, “é a maneira pela qual é necessário conduzir-se” como diz Foucault (2007c, p. 27), “[...] é, a maneira pela qual se deve constituir-se a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código”.

A posição de um sujeito que pela formação se constitui professor de Educação Especial, é organizada no interior de um conjunto de práticas discursivas, de códigos e regras. Este conjunto normativo em que a formação se institui se propõe a fabricar sujeitos capazes de medirem os referenciais valorativos assumidos para suas vidas, da mesma forma, que propõe um conjunto de estratégias de aferição destes valores e isso tem como efeito a invenção do professor de Educação Especial. Neste movimento de produção da posição de professores da Educação Especial, constroem-se os significados desta posição tanto objetiva quanto subjetivamente e, o próprio sujeito, projeta a sua conduta tendo esta relação com os regimes de verdade normatizados da atuação que tem como referência a conduta dos outros - aqueles que serão seus alunos; das famílias de seus alunos; dos colegas com quem irá compartilhar espaços escolares e educativos, enfim.

Esta posição sujeito e a produção de sentido produzida para ela pode ser encontrada no PPC do Curso como perfil que se define na justificativa, estando articulado com as determinações do Estado, considerando que o

Perfil profissional sinalizado pela LDBEN N°9394/96 independente do tipo de docência (multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina), ressalta as incumbências do professor (Art. 13) e reserva um capítulo (Título VI) específico para a formação de professores. No Capítulo V, da Educação especial, o Art. 59, inciso III, assegura professores especializados aos educandos com necessidades especiais pelos sistemas de ensino. (PPC, 2004, Justificativa, s/p)

A perspectiva da docência é um elemento pedagógico que insere no âmbito da Pedagogia e por isso, no projeto de formação são acionados mecanismos e estratégias de 'produção de sentido' - uma programação curricular, um tipo de vocabulário do campo, um sistema normativo a ser assumido e alguns efeitos de avaliação e julgamento são colocados em funcionamento. Estas estratégias não chegam prontas, mas são inventadas, refinadas e estabilizadas, como diz Rose (1996). Elas produzem a experiência, estão na ordem da experiência, o que implica considerar que a posição assumida com e na formação designa as formas pelas quais este sujeito-professor se relaciona consigo mesmo e com os outros; como podem se produzir como certo tipo de sujeito tendo na formação um acontecimento que implica numa história de subjetivação. Por isso, considero que as práticas de formação como experiência são mais práticas e técnicas e menos teorizações unificadas e universalizadas, pois nesta produção de sentido o perfil do curso vai delinear aquilo que cada um pode fazer de si na experiência da formação e de como pode se relacionar com os outros a partir desta experiência. Isso vai determinar o perfil com as seguintes características:

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva. [...] condições de flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de conhecimento, quais sejam: déficit cognitivo, educação de surdos e dificuldade de aprendizagem, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nos alunos. [...] competência que facilitará a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas. [...] competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. [...] dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. [...] competência para atuar como professor de classe especial, escola especial ou recursos especializados, desenvolvendo práticas que são necessárias para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, sempre que não for possível sua inclusão em classe regular. (PPC, 2004, Perfil do formando, s/p)

As competências exigidas na ideia de que “o diplomado deverá ter” (PPC, 2004, Perfil do formando, s/p) passam não por uma apropriação simples e unificada dos conteúdos transmitidos ao longo da formação, mas resultam de um modo de como atuar, ou seja, um modo como cada um poderá fazer com aquilo que foi possível experienciar na formação. Neste perfil, em nenhum momento se fixam modos de atuação que possa dirigir a ação para um fazer conceituado, pois para a competência profissional apresenta-se importante os modos como cada um vai se conduzir tendo como elemento a forma como os outros se conduzem e movimentam-se na relação pedagógica; ainda, em como podem ser narrados pela relação pedagógica e em como ela pode intervir para modificar tendo em vista o que o professor domina aquilo que ele faz na experiência pedagógica; bem como, a possibilidade de interpretar esta relação pedagógica a partir dos conhecimentos que compõem o campo da Educação Especial aplicáveis a todos os alunos e aos processos pedagógicos que são a própria experiência.

Nesse sentido, o processo de formação se organiza em saberes que dinamizam o campo da Educação Especial e por isso os arranjos curriculares. Este se assemelha muito com a oferta do curso de 1983, só que agora a ênfase vai estar no âmbito da Pedagogia e da Psicologia como grade de inteligibilidade da constituição do professor da Educação Especial. Houve, neste projeto de curso de 2004, a retirada das disciplinas da área médica e para tanto um novo âmbito de parâmetros e normas de desenvolvimento humano como modelo de identificação e normalização passam a ser assumidos, estes eminentemente no campo da Psicologia. Ampliam-se as cargas horárias das disciplinas de Psicologia e de disciplinas pedagógicas que tomam a Psicologia como referência, sendo estas as metodologias de ensino e aprendizagem e a avaliação pedagógica⁴⁸. É possível identificar esta relação nos fragmentos de escrita dos relatórios dos acadêmicos que nomeiam esta perspectiva assumida no projeto do curso como modelo de conduta na atuação profissional.

Nossa inserção na escola [...] teve início com um encontro festivo no qual objetivávamos conhecer os alunos. [...] foram realizadas observação dos alunos e seus ambientes educacionais, [...] Nestes momentos, tínhamos como intuito conhecer um pouco mais os alunos, bem como as relações educacionais e as formas de ensino-aprendizagem dos mesmos, para

⁴⁸ Identifica-se isso na grade curricular do curso e nas cargas horárias destinadas a estas disciplinas.

assim, organizarmos nossas propostas de intervenção. (MACHADO e GRIEBELER, 18/2010, p. 12)

O planejamento dessa intervenção baseou-se no estudo das necessidades especiais de cada aluna a ser atendida, na anamnese realizada com a família, na avaliação e pelo contato com outros profissionais que trabalham com as mesmas. Com os dados de estudo documentais e com as informações de profissionais construiu-se um propósito de atendimento [...] A base teórica desse plano de ação pedagógica planejado para as alunas foram os estudos sobre o desenvolvimento infantil visando o desenvolvimento global da criança. Nos aspectos práticas de estudo, buscou-se manter conversas investigativas e aconselhadoras com as mães e/ou responsáveis, para que o trabalho tivesse significado e, por isso, estimulasse o cuidador da criança a dar continuidade do mesmo no dia-a-dia, potencializando mais expressivos resultados em um prazo menor. (PETERSEN, 08/2007, p. 06)

Para o planejamento [...] foi feito um reconhecimento dos conteúdos escolares de cada ano dos educandos atendidos, assim como, uma avaliação da realidade escolar estes sujeitos, ou seja, comportamento em sala de aula, responsabilidade em cumprir com atividades [...], exercícios avaliativos, e os meios utilizados para a compreensão dos conteúdos, através de observações e conversas [...]. (COSTA e DAL FORNO, 05/2008, p. 11)

Nessas escritas em que estão prevista a atuação do professor como aquele que conhece estão implicadas as relações de comparações, seriações, classificações, categorizações, de fixação e nomeação pelas normas do conhecimento psicológico-pedagógico que podem dizer sobre o indivíduo, sobre o conjunto dos indivíduos e sobre os procedimentos pedagógicos que podem oferecer as condições de um planejamento educacional capaz de ordenar e modificar suas condutas.

Além de serem estes saberes modelos de condução para a conduta de identificação, avaliação e atuação pedagógica do professor de Educação Especial, eles são tomados, a partir do exame, como elemento para conhecer o outro. Como modelo, estes saberes, são tomados para constituir o indivíduo na posição de objeto descritível e analisável. Num sistema comparativo que permite pela medida dos fenômenos de desenvolvimento aplicados de forma global à aprendizagem humana, são viabilizados a descrição de grupos, a caracterização de processos pedagógicos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si e sua distribuição na população escolar.

As condições de possibilidades da atuação profissional objetivada na formação em especial pelos saberes da Psicologia e da Pedagogia que compõem o campo da Educação Especial se mostra decisivo para que o indivíduo ocupe a posição de professor da Educação Especial; também, é decisivo para a produção do

indivíduo que é colocado na posição de aluno deficiente e com o qual o professor deverá se ocupar.

Poderia dizer que 'conhecer', 'estudar', 'recolher informações', 'realizar avaliação', 'organizar uma proposta de intervenção', 'propósitos de atendimento e aconselhamentos para um conjunto de sujeitos', descritas como conduta do professor da Educação Especial, nos fragmentos citados acima, têm como efeito colocar os indivíduos no campo de saber que - pelo problema de como se conduzem - fazem funcionar um discurso científico no qual um tipo de poder sobre seus corpos, comportamentos e gestos são utilizados como referência de verdade. Verdade que como princípio possibilitam criar leis de desenvolvimento e aprendizagem universais que vão corresponder aos pontos de chegada dos processos de formação e que vão servir de parâmetros para a identificação dos desvios e dos processos de atuação pedagógica dos professores formados pelo curso de Educação Especial da UFSM.

A 'psicologização' da formação do professor de Educação Especial, caracterizada na grade curricular do curso de 2004, aponta para a promoção de um processo de objetivação/subjetivação profissional que busca colocar este professor na posição de um sujeito capaz de se encarregar com uma divisão dos indivíduos no contexto da educação escolarizada; com a identificação dos desvios e necessidades educacionais especiais; e, ao mesmo tempo, responsável por lidar com reabilitação, recuperação e normalização. Daí a formação de um especialista com 'poderes especiais' que poderá determinar caminhos e condução de outros a partir de verdades consumadas por um campo de saber nominado por Educação Especial.

Nesse sentido, ganha valor formativo no projeto curricular de 2004 a ampliação de disciplinas nominadas como Processos investigativos em Educação e Educação Especial. Primeiro, elas têm como modelo a reflexão da ação pedagógica, pois a reflexão da própria ação do sujeito-posição-atuação – o professor - está implicada com a autorreflexão e a autoavaliação da própria conduta; e, segundo, porque tendo como base a investigação psicológica-pedagógica, torna-se possível o estabelecimento de um sujeito que ocupa a posição de governo como especialista capaz de, pela produção de um discurso científico-pedagógico, governar a conduta de outros através do exame da vigilância e do registro minucioso daqueles que, pelo desvio da normalidade, precisam ser controlados seja dentro da família, da escola, nas comunidades.

Individualizar, comparar, classificar, reabilitar, corrigir, educar estabelecer a normalidade como parâmetro para fazer a aproximação do anormal à normalidade. Parece se constituir aí o projeto de curso como mecanismo de formação e os efeitos destes na subjetivação da posição-professor de Educação Especial, pois a posição do especialista apreendida pela investigação pode tomar o saber para produzir relações poder e o poder para produzir saber. Esta análise corresponde a muitos fragmentos retirados por mim dos relatórios das acadêmicas, trago um deles para exemplificar:

[o atuação no estágio] me proporcionou grandes reflexões a respeito de qual será meu papel como profissional da área da Educação Especial. Foram momentos em que tive que **agir-refletir-agir**, construir e desconstruir algumas de minhas concepções em relação ao aluno, ao papel do professor, da escola, dos familiares e outros membros envolvidos no sistema de educação. [...] destaco desta prática, é **a relação teórico/prática**, que ocorre quase concomitantemente me proporcionando uma **base segura, para desenvolvimento de minhas ações**. Após a análise dos objetivos [...] e as ações pedagógicas que desenvolvi, bem como, a desconstrução/reconstrução de conceitos atribuídos ao educador especial, percebo que este deve ser um mediador no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito [...], buscando ainda, o envolvimento de todos os membros envolvidos na educação, para que esse aluno se torne independente na relação com a aprendizagem. (COUTINHO, 20/2009, p. 36-37)

No espaço da ordem de um dever ser da posição-sujeito-professor de Educação Especial acionados por alguns saberes e não por outros, no projeto de formação configura mecanismos de objetivação que têm como efeito a emergência da verdade e que perfilam um modo de ser professor de Educação Especial.

O currículo da formação produz a posição dos professores de Educação Especial. A Educação Especial como campo do saber se constitui, também, em uma prática pedagógica especializada e institucionalizada através de uma rede discursiva que identifica o dispositivo político da educação de todos desde os anos 30 no Brasil, faz emergir a formação de professores no Curso de Educação Especial da UFSM nos anos 60 que como estratégia coloca em funcionamento modos de objetivação/subjetivação que produz sujeitos capazes de se ocuparem em construir para si uma posição para operarem sobre outros sujeitos compondo um sistema de utilidade e produtividade e, com isso, promovendo a gestão de riscos sociais através da prevenção, do controle e da manutenção de um processo educativo normalizador.

Estes currículos de formação do Curso de Educação Especial da UFSM – Projetos Pedagógicos de Curso em 1983 e 2004 - analisados até aqui são objetivamente um conjunto de procedimentos, de estratégias pedagógicas e acadêmicas, que movimentam a experiência de formação de cada um dos sujeitos que ‘escolhem’ buscar a posição de professores de Educação Especial. Mas, também, é a possibilidade de experiência dos próprios sujeitos que se aprendem a se reconhecerem em tal posição e passam a atribuir sentido as próprias condutas e as condutas dos outros, num processo de subjetivação, num modo de se produzir como sujeito nesta posição profissional, que no próximo capítulo, vou me ater analisar.

isso, ao pensar na análise dos modos de subjetivação de uma posição-sujeito no interior de um processo de formação institucional – o Curso de Educação Especial da UFSM –, busquei apontar o sujeito como objeto e sujeito das práticas pedagógicas e acadêmicas deste curso que se organizam normativa e institucionalmente para que o sujeito se constitua professor de Educação Especial e para que ele mesmo, numa relação de si, torne-se este professor.

A formação pode assim ser entendida como um mecanismo que coloca em jogo e aciona uma forma de (re)elaborar um modo de relação do sujeito com uma profissão; pode ser entendida na perspectiva da promoção da relação do sujeito com si mesmo; pode ser pensada no sentido de apontar um modo para que os sujeitos em formação façam algo com aquilo que ela lhes proporciona; pode acionar estratégias para que os sujeitos em formação se programem a si mesmo conduzindo-se numa posição profissional.

Busquei mostrar, com a análise dos projetos de curso, que a formação proposta no Curso de Educação Especial da UFSM se constitui numa experiência pensada e ordenada com o objetivo de construir e modificar a experiência que os indivíduos têm de si mesmos ao longo da formação. Para tanto, nesses projetos, são acionadas estratégias acadêmicas - saberes do campo – e estratégias pedagógicas – experiências dos modos possíveis de vir a ser professor. Nesses projetos, as estratégias constituem técnicas de projeção profissional, tendo em vista que, o buscado com a formação, é que cada um viva, neste processo, a experiência de si nesta posição profissional; que cada um assuma uma posição profissional; e, que a formação dê sustentação a um modo de subjetivação que ao mobilizar as experiências dos sujeitos, arme as relações que eles vão ter de si mesmo com o campo da Educação Especial, sendo que, pelo efeito disso, cada acadêmico se transforme num profissional.

É, nesse contexto, da ordem discursiva do ‘dever ser’ projetado nos currículos do Curso de Educação Especial da UFSM e, com isso, nas experiências de formação, que se mobilizam as experiências do sujeito que se constitui para assumir a posição-professor de Educação Especial. O Curso mobilizando a experiência projetada para que cada acadêmico se ocupe em produzir as experiências de si para se constituir professor e, é no conjunto de efeitos destas experiências que ganham sentido, pelo e no discurso, o reconhecimento desta posição.

Para tanto, tomei como elemento de análise os relatórios de estágio utilizados no Curso de formação como estratégia acadêmico-pedagógica de sistematização da experiência da posição-professor de Educação Especial, pois na formação profissional esses relatórios têm o intuito de dar visibilidade para a experiência de si como profissional, uma experiência que registrada, narrada, analisada, examinada pode ser julgada pelos próprios sujeitos com vista a verem-se e transformarem-se.

Ou seja, neste capítulo, **os fragmentos com que quero fazer ver e pensar II** colhidos dos relatórios de estágios dos acadêmicos do Curso de Educação Especial da UFSM, exigiu a leitura dos relatórios arquivados no Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPEES – dos anos de 1990 a 2010. Foram lidos, portanto, 217 relatórios e deles retirados 512 fragmentos que traziam recorrências enunciativas e que poderiam dar sentido ao que eu quero fazer ver com esta pesquisa, ou seja, os efeitos das estratégias da formação na produção e constituição do modo de ser professor de Educação Especial a partir da formação em Educação Especial na UFSM. Ou seja, como a experiência de formação se constitui experiência de si, mobilizando práticas que o sujeito realiza sobre si mesmos para se constituir na posição de professor de Educação Especial.

Depois de ler e reler estes fragmentos, organizei temas que pudessem produzir uma rede discursiva em que me possibilitou analisar as manifestações daquilo que cada estudante do Curso de Educação Especial diz constituir para e a si com a formação; como cada um enuncia a sua constituição no curso; como se subjetivou, pela experiência de si, a se comportar, a pensar e a se conduzir nessa posição-sujeito; como cada um se subjetivou a partir das estratégias acionadas para produzir a si na vontade de saber-poder na posição de profissional que pensa, produz e atua neste campo; como cada um se '(com)promete' com os outros e consigo, ao finalizar a formação, assumir a posição-sujeito professor de Educação Especial.

4.1 A experiência de si: processos de subjetivação

No capítulo anterior desta tese, busquei analisar a partir dos projetos de Curso da Educação Especial da UFSM a ordem discursiva que opera estratégias de formação da posição-sujeito de professor da Educação Especial. Considerei nestes projetos a configuração de práticas de formação que de modo objetivo projetam esta

posição. Neste capítulo, quero analisar como os sujeitos em formação tomam para si a experiência da formação a partir de uma matriz de saberes que constitui práticas e permite a produção de sentidos para esta posição-sujeito; quero analisar como, a partir de uma matriz normativa, os acadêmicos dizem sobre os modos de se conduzir e de conduzir os outros; quero analisar o modo de subjetivação e de atribuição de sentido que estes sujeitos dão para a experiência de si mesmo nesta posição.

Nesse sentido, Larrosa (2010) ajuda a pensar que a experiência de atribuição de sentido às próprias condutas e à conduta dos outros, a experiência de si e o que cada um se torna capaz de fazer consigo mesmo, tem a ver com a produção e atribuição de sentido para aquilo que faz, diz, em como se relaciona, etc.

É nesta relação que se produzem as experiências ou, como escrevia Foucault em relação à sexualidade,

[...] trata-se de uma maneira de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma 'experiência' tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma 'sexualidade' que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. [...] entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 2007c, 09-10).

Foucault busca afastar a história de produção subjetiva da sexualidade da simples manifestação dos indivíduos e a afasta da possibilidade de ser entendida num esquema de pensamento representativo em que se deixam fora a história do desejo e das interdições. Foucault (2007c) analisa a produção da sexualidade como experiência em que os indivíduos são levados a se reconhecer, ou seja, trata-se a produção da sexualidade como tendo a ver com “a formação dos saberes que a ela se referem”(p.10), primeiro eixo analisado por ele; “aos sistemas de poder que regulam suas práticas” (p.10), segundo eixo; e as “formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos de sexualidade” (p.10), terceiro eixo de análise. Nesta análise foucaultiana, vejo a possibilidade de uma articulação metodológica que pode ser usada para analisar a experiência da formação de uma posição-sujeito a partir do curso de Educação Especial da UFSM. Primeiro, porque pude analisar os mecanismos de organização acadêmico-pedagógicas acionadas nos projetos de curso; e, segundo, porque posso, a partir de agora, analisar a formação na perspectiva de ela operar a produção de experiências do sujeito com si mesmo e apontar para alguns elementos produtivos que, desta experiência,

possibilitam aos sujeitos se reconhecem a si mesmos produzindo-se na posição de professor de Educação Especial.

A partir de Foucault (2007c)⁴⁹ é possível perceber que a experiência de formação não está à disposição dos seres humanos somente com a intenção de aquisição de conhecimentos. A formação, seja ela geral ou institucional-profissional, como o Curso de Educação Especial da UFSM – ao se constituírem em modos de governo da conduta na sociedade - dirigem modos de ser e atuar dos sujeitos para ocuparem determinadas posições; a formação incide sobre os sujeitos mobilizando-os para sua própria transformação; pois, como formação acionam estratégias para que os próprios sujeitos operem a experiência de si a partir de jogos de verdade ordenados em que é possível a produção de sentidos. Nessa perspectiva, uma acadêmica diz:

[...] acredito que é importante deixar dito nesse relatório a constante transformação que aconteceu em minha vida, [...] esse período de estágio. É muito intenso o que vivemos em tão pouco tempo, os alunos que precisam se adaptar as nossas regras, aos nossos planejamentos e ideias, estes que ordenamos para cumprir com um papel educativo às vezes sem muitas certezas, mas acreditando vamos ordenando. Tudo parece mais intenso e o tempo que estamos juntos parece ser maior do que o que realmente estivemos convivendo. Mas isso acontece porque é necessário explorar tudo, mesmo em pouco tempo, viver intensamente a nós mesmos nesta aprendizagem para conquistar a confiança e estabelecer trocas significativas com os outros. (ROVEDA, 01/2009, p. 22)

A intensidade da experiência, ser atravessado por ela, estar exposto é o que diz a acadêmica. Nisso é possível entender que a formação se constitui no “par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 19). A formação além de ser um processo em que se pode aprender e saber coisas sobre a profissão, saber se posicionar pela opinião em relação ao conhecimento que se deduz da aprendizagem da informação é, também, experiência, pois requer, segundo Larrosa (2002) “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, [...] falar sobre o que nos acontece” (p. 19).

A partir de Foucault, Larrosa aponta que o sentido da formação quando operada pelas práticas pedagógicas podem ser consideradas experiência de si.

[...] experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as

⁴⁹ Para Foucault, “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (2007c, p. 13)

formas de subjetividade na qual se constitui a própria interioridade”.
(LARROSA, 2010, p. 43)

A formação em Educação Especial, nos projetos de curso analisados, permitiu perceber que é justamente a possibilidade de transformação do sujeito para assumir uma posição de professor de Educação Especial que está em jogo. Por isso, são as experiências que cada acadêmico tem de si mesmo, ao ocupar a posição desejada, que são acionadas pelas estratégias acadêmico-pedagógica da formação. Exemplo destas estratégias está no material de análise deste trabalho de pesquisa, pois ao tomar a atividade de estágio curricular - através do registro dele em relatórios –, percebe-o como mecanismo acionado na formação tendo em vista que o estágio coloca o sujeito na condição de experiência profissional, mas, que também, coloca-o na condição daquele que tem a obrigação de escrever sobre si mesmo e sobre como esta experiência o atravessou e o modificou.

Nos relatórios de estágio, a experiência de si, na posição profissional, é confessada pelos sujeitos naquilo que escrevem. Na escrita, expõem e examinam suas condutas e a conduta dos outros – seus alunos - produzem os discursos ao mesmo tempo em que os produzem, produzem a si mesmos. São sujeitos da experiência e da prática de si na posição de professores de Educação Especial; subjetivam-se por um modo de conduzir-se nesta posição, pois efetuam sobre si o exame do que fazem nessa experiência em que se relacionam e examinam a si mesmos nessa posição e que assim se constituem professores de Educação Especial.

A experiência de si na posição de professor da Educação Especial, movimentada pela contingência das estratégias acadêmicas e pedagógicas acionadas na formação, dizem respeito ao sujeito que “se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (LARROSA, 2010, p. 43). Subjetivamente, o sujeito, nessa posição, como aponta Larrosa, vai se produzir a partir de certas relações e em meio a certas práticas, o que implica considerar na análise do processo de subjetivação, como afirma Foucault (2007c), não só os comportamentos e as ideias, mas as “problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas

problematizações se formam” (p. 15)⁵⁰. Experiência de si em que a atuação da posição-sujeito é examinada em relação a um jogo de verdade que compõe o campo da Educação Especial, as práticas acadêmico-pedagógicas da formação em Educação Especial na UFSM e sobre qual o sujeito se relaciona com ele mesmo.

Tomando a noção de experiência em Foucault (2010a)⁵¹, é possível considerar que as estratégias acadêmico-pedagógicas acionadas na formação têm efeito de constituição de uma posição-sujeito. Elas operam nas experiências que o sujeito tem de si mesmo para se constituir professor de Educação Especial. Isso é possível porque as estratégias acionadas pela formação atravessam os sujeitos pela matriz de inteligibilidade-clínica, psicológica e pedagógica - que compõe o campo de saber da Educação Especial como práticas discursivas que vão constituir este saber; pelas formas reguladas de ordenação desse saber que lhe dão as regras de veridicção; pelas normas comportamentais operadas pelos mecanismos acionados na formação que determinam um modo de aprender a conduzir as condutas dos outros; pelos procedimentos de uma atuação que se exerce como governo dos outros e de si na posição profissional; e, a constituição da posição-sujeito como modo de ser do sujeito, ou seja, as formas pelas quais os sujeitos em formação são levados a se constituir nesta posição, o modo como ele se subjetiva professor de Educação Especial.

Uma experiência de formação e de si mesmo na formação que aponta a possibilidade de cada um se reconhecer subjetivamente, pois a subjetividade tem o sentido de ser efeito do que acontece com e em cada indivíduo pela ação da composição e recomposição de forças, de práticas e de relações. Subjetividade como efeito das práticas e de forças que mobilizam cada indivíduo, a tomar, a si

⁵⁰ Foucault busca mostrar na análise das “problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (2007c, p. 15) a dimensão arqueológica das problematizações e a dimensão genealógica das práticas e, para tanto, aponta que seus trabalhos foram no sentido de fazer ver, como por exemplo, como a problematização da loucura e da doença a partir das práticas discursivas médicas produzem a loucura e louco, a doença e o doente, o normal e o anormal podendo estes ser fixados num certo perfil de normalidade do que seja normal e anormal; ou ainda, problematizando a histórica da sexualidade como foram sendo produzidas práticas de si por meio de sabres e interdições para que os próprios sujeitos sejam capazes de por si mesmos governarem seus prazeres e desejos a partir de uma certa norma.

⁵¹ Para Foucault, “[...] poderia chamar focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Esses três elementos – formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para os sujeitos possíveis – são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de ‘focos de experiência’. (2010a, p. 04-05)

mesmo como sujeito de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles (ROSE, 2010).

Posso, então, afirmar que a experiência como produção e atribuição de sentido mobiliza as condutas dos sujeitos e opera processos de subjetivação. A subjetividade como resultado sempre mutante do que cada um é e pode se tornar tem a ver com essas práticas formativas e com outras práticas que mobilizam as relações dos sujeitos consigo mesmo e com os outros. As práticas históricas, sociais e culturais, bem como a experiência dos indivíduos possibilita considerar que os processos de subjetivação, também, são históricos e que para a análise do processo de constituição dos sujeitos requer que se olhe para as práticas e técnicas de objetivação-subjetivação que ele viveu e vive como efeito das experiências (ROSE, 2010).

Nesse sentido, aquilo que o sujeito faz com ele – a experiência de si - a partir da experiência nas e das práticas formativas – o Curso de Educação Especial da UFSM, neste caso específico – e como se subjetivam na posição de professores de Educação Especial pode ser entendido como o resultado de ‘agenciamentos’ que possibilitam modificar aquilo que são. Estes agenciamentos produzem a expansão e associação da experiência acadêmico-formativa a outras experiências e operam práticas de si em que os sujeitos têm a possibilidade de se modificar produzindo para si outros modos de se relacionem com os outros e consigo mesmos (ROSE, 1996).

Esses agenciamentos a que se refere o autor dependem das redes de força que circulam e incidem sobre o sujeito. São elas que destroem e recriam o sujeito em uma posição e operam a relação que o sujeito empreende sobre si mesmo. Esta dimensão da experiência de si na direção de um modo de se conduzir tem como efeito de subjetivação uma posição-sujeito. A experiência atravessada pelos saberes, com os outros e a experiência de si, pode ser apontada a partir de Foucault (2008, 2006) como produtora do sujeito, pois é pela experiência que o sujeito ganha contorno, constituindo-se pelo efeito das forças históricas que o constituem, que agem e o direcionam nos canais de constituição subjetiva.

A força operada pela experiência da formação – uma experiência vivida pelos acadêmicos em relação com os professores, os alunos deficientes e suas famílias, outros professores e profissionais – efeito da matriz de saberes ordenados no campo da Educação Especial e de uma matriz de comportamento do dever ser-

atuar, têm produtividade porque se constitui numa estratégia de governo de suas condutas no sentido de que “governar é estruturar o campo eventual de ação dos outros” (FOUCAULT, 2010f, p. 288).

Força que é poder, relação de poder exercido em ato uns sobre outros, efeito do consentimento dado pelos próprios sujeitos participantes dessa relação. Consentimento que não é recusa da liberdade daqueles que protagonizam a relação, mas exercício de poder possível para sujeitos livres que “tem diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas [...] podem acontecer. [Em que] a liberdade aparecerá como condição de existência do poder” (FOUCAULT, 2010f, p. 289) e dos processos de subjetivação.

É a experiência que os sujeitos têm de si mesmos diante das possibilidades de conduta experimentadas na formação que o aproximam da verdade, dos modos de se conduzir e de um modo de subjetivação da posição de professor de Educação Especial. A formação está associada à produção de uma posição-sujeito porque a experiência de si, nessa posição, pode ser experimentada e, nessa prática, o sujeito se coloca na posição de fazer coisas consigo mesmo, olhar para si mesmo em relação aos outros, contar de si mesmo na relação com os outros, enunciar a si mesmo para os outros, analisar a si mesmo em relação à prática que realiza sobre os outros e sobre si mesmo. A formação torna-se, neste momento, possibilidade de manifestação da experiência daquilo que o sujeito faz consigo na posição de professor de Educação Especial e, assim, de como se subjetiva nessa posição.

A formação, ao acionar estratégias acadêmico-pedagógicas, constitui-se em modelo de prática “nas quais o mais importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (LARROSA, 2010, p. 36). As experiências construídas pelo sujeito, nessa relação consigo, ligadas a um modo de ver, pensar, sentir se ampliam a outras e múltiplas realizações, pois essas estão na gramática delimitada de um repertório de possibilidades determinadas pela ordem que é objetivada na formação.

Na perspectiva foucautiana, isso é possível de ser compreendido a partir de dois conceitos metodológicos importantes que são as tecnologias do eu e as técnicas de si. As tecnologias para Foucault (1990) se referem às práticas nas quais são possíveis se produzir ou transformar a experiência, pois estas têm como efeito governar as condutas de todos e de cada um a partir de jogos de verdade em que se

relacionam técnicas de condução que os homens utilizam para entenderem-se a si mesmos. Para Foucault, existem quatro tipos principais de tecnologias que operam em uma matriz de razão prática, são elas:

1) Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan La conducta de lós individuos, lós someten a cierto tipo de fines o de dominación, e consisten em uma objetivación Del sujeto; 4) tecnologías do yo, que permiten a lós individuos efectuar, por cuenta propia o com ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo e su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismo com El fin de alcabzr cierto estado de felicidad, pureza, sabeduría o inmortalidad. (1990, p. 48)

Alertando que estes quatro tipos de tecnologias não funcionam em separado, Foucault diz que “Cada uma implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de lós individuos” (1990, p. 48), pois ao constituírem modos de governar a conduta dos homens seu sentido está na aprendizagem e na modificação dos indivíduos para “aquisición de ciertas habilidades”, como, também, de “aquisición de ciertas actitudes”.

No entanto, interessa-me aqui, como interessou a Foucault, às tecnologias do eu para pensar como se ordenam os modos “em que um individuo actúa sobre si mismo [...] tecnologia del yo” (1990, p. 49). Ou seja, interessa analisar como na experiência da formação o acadêmico-sujeito aprende a atuar sobre si mesmo e adquire certas atitudes para se (re)elaborar e constituir-se professor de Educação Especial.

No que se refere às técnicas de si, Foucault (1990) aponta que são as técnicas o determinante ‘prático’ da condução e, nesse sentido, nos apresenta a possibilidade de entender que o sujeito não se constitui somente por técnicas de dominação ou discursivas como objetivação assujeitamento, mas que estas se combinam com das técnicas de si como

[...] procedimientos que [...] existen em todas as civilizaciones, propostos ou prescritos aos individuos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças as relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (GROS, 2006, p. 620)

As técnicas de si se constituem de um conjunto de estratégias acionadas no âmbito da cultura para que os indivíduos sejam inventados e que possam transformar a experiência que possuem de si mesmos (LARROSA, 2010). Essas estratégias são da ordem dos procedimentos, dos meios empregados e operados

para fazer funcionar ou manter um modo de os indivíduos se conduzirem e, também, de conduzirem a conduta dos outros (FOUCAULT, 2010f).

Por isso, as estratégias acadêmico-pedagógicas acionadas pela formação constituem as práticas que mobilizam a experiência de si, pois ao transmitirem certo repertório de um modo de experiência de si, possibilitam aos sujeitos adquirirem certas habilidades e atitudes que estão incluídas neste repertório. Estas estratégias operam as técnicas de si como: autoconhecimento, autovigilância, autoavaliação, autonarração (de confissão), autorregulação, que têm como efeitos a construção e a transformação da “consciência de si” e, por conseguinte, da constituição de uma posição sujeito.

Portanto, as tecnologias do eu, como um conjunto de operações que os sujeitos fazem sobre seu corpo, seu pensamento e sua conduta e que mobilizam a subjetivação da posição de professores de Educação Especial, estão presente nas narrativas que os sujeitos-acadêmicos fazem das experiências de si em relação com o campo da Educação Especial e em relação aos sujeitos ‘objetos’ deste campo – os deficientes. Ainda, as narrativas dizem da atuação profissional que se estabelece nos estágios supervisionados e que, a partir do relatório, podem ser expressadas pelos sujeitos como modo de operar a relação deles consigo mesmos em relação a esta posição.

As operações de autonarrar-se, presentes nos relatórios, dizem sobre os pensamentos, as memórias e os comportamentos que operam um modo de produção de sentido para a posição profissional. Estas escritas de si constituem a experiência dos sujeitos com a profissão, sendo estas, desencadeadas pela formação.

É em fragmentos dessas escritas que irei produzir a análise das experiências que levam os acadêmicos a se subjetivarem na posição-sujeito de professores de Educação Especial, pois elas são o efeito de um modo deles verem a si e de praticarem relações de si consigo mesmo; de pensarem a si como predispostos ou destinados a uma realização profissional; e, de assumirem esta posição como resultado de um processo de formação que opera a invenção que cada um faz de si nesta posição. Assim escreve uma das alunas:

Para a aprendizagem da prática da profissão de Educadora Especial este registro, relatório, constitui-se de um processo de aprendizagem que tenho muito prazer em compartilhar. Compartilho aqui movimentos em que
--

conheci, descobri, encontrei-me e desencontrei-me, pois para expressar o que vivi é como afirma os poetas, viajar pelo conhecido que um dia foi desconhecido, é estar preparado para encontros e desencontros inesperados, é lembrar algo ou alguém que foi importante, e que completou determinado tempo e espaço da vida da gente. (PETERSEN, 08/2007, p. 07)

Nesse sentido, encontro nos fragmentos dos relatórios de estágios coletados para análise: o acadêmico na posição-sujeito-professor de Educação Especial, ou seja, experimentando a atuação na condição de professor; os sentimentos e emoções transformados pela prática da formação; a incorporação de uma verdade sobre os sujeitos com os quais vai atuar como profissional; os instrumentos e recursos que precisam manejar para sustentar sua atuação; o modo de ser – dever ser – projetando sua posição; um modo de conduzir os outros; a necessidade de empreender em si mesmo um modelo de qualificação.

Estes elementos de composição analítica foram buscados na análise dos fragmentos dos relatórios a que chamei de **fragmentos do que quero fazer ver II** e me interessou fazer ver as experiências da formação na posição-sujeito que aprendeu, ao longo do Curso de Educação Especial da UFSM, atuar sobre si mesmo no sentido de adquirir certas atitudes para se (re)elaborar e constituir-se professor de Educação Especial.

4.2 A experiência de si: a produção e o lugar do desejo profissional

O elemento do desejo humano foi por algum tempo identificado como representação natural e essencializado do ser humano, mas não é desse desejo que gostaria de me ater, pois o que me move é pensar, a partir de Foucault (2007c), no desejo em que cada ser humano foi levado a constituir para si como efeito das técnicas de si como “práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo” (p.11) constituindo-se como sujeito de desejo.

Posso dizer que as forças e práticas empreendidas sobre os indivíduos constituem um modo de governo dos desejos e interesses e, ao mesmo tempo, produzem modos de subjetivação. Para Foucault (2008), a racionalidade de governo numa sociedade em que a razão de estado se envolve com o governo da população, destaca-se a economia política o desejo. Na lógica da governamentalidade normalizadora em que mais governo significa menos governo se faz necessário

projetos calculáveis e analíticos para a vida tomando um caráter biopolítico e a população, como apontado no capítulo dois. Nessa ordem como arte de governo, a vigilância e a produção dos sujeitos se constituem em uma forma de governo pela verdade, decifrando condutas e aprendendo a governar os desejos, pois as tecnologias de governo da população, os jogos de verdade e o estabelecimento de certas relações de si consigo mesmo inventam e fazem com que os sujeitos se reconheçam como sujeitos de desejo.

Nesse sentido, o desejo encontra-se com o interesse. A constituição do desejo tem relação com as experiências que operam na aquisição do interesse. O que constitui o indivíduo como sujeito de interesse são as experiências coletivas e de si que na ordem da verdade são convencionadas – pelos próprios sujeitos - como sendo possível de interesse, como algo que pode ser pensado e buscado. O governo do interesse e do desejo é na sociedade moderna e nos tempos atuais uma maquinaria de produção de subjetividades, pois a produção de desejos produz governados, produz aqueles que se governam no jogo da verdade.

Fiz esta introdução para apontar que o desejo de ser professor de Educação Especial é uma das estratégias da formação. Confessar este desejo e aquilo que operara na produção do interesse pela profissão produz certa prática de uma obrigação com a verdade sobre si. A necessidade de dizer sobre si em relação à formação, colocar-se a si como objeto da formação e de produção subjetiva, faz ver a atuação de forças, tendo esta a perspectiva estratégica do olhar para si, refletir sobre seus caminhos, sobre as verdades que o movem e o que disso precisa ser pensado e modificado.

Dizer sobre o que move os acadêmicos até o curso; como chegaram até aqui; como e através do que obtiveram informações do curso é uma maneira de operar o reconhecimento do acontecimento que gera o interesse, de cada um, pelo curso e, com isso, de produção do desejo de estar em formação, emprenhar-se durante o tempo de formação, empreender em si para adquirir as habilidades e comportamentos necessários para a prática dessa profissão. Isso pode ser exemplificado com um fragmento de relatório que se identifica enquanto ideia a muitos outros:

[...] antes de preencher a ficha de inscrição do vestibular para o Curso de Educação Especial [...], estava decidida a atuar nesta área por algumas influências que sofri durante minha vida até o dia que verdadeiramente optei
--

pelo curso. [...] não foram poucas as vezes que ouvi falas do tipo 'ai que lindo', 'vai cuidar daquela gente?', você tem paciência?' [...] Estas falas me instigaram e despertaram um maior interesse em mostrar o que realmente é educação especial e principalmente os surdos. [...] Queria fazer parte do mundo do surdo que possuem uma língua própria, natural, diferente de nós ouvintes. [...] Na turma que freqüentava no 2º grau no 2º ano havia um colega surdo. Bom àquele colega me instigava a querer me comunicar com ele e também ajudá-lo. [...] Com o curso conheci uma mulher surda que me impressionava com sua capacidade, com isso percebi que são sujeitos atuantes como qualquer um, porque até então 'acreditava' no discurso da inferioridade dos surdos. [...] Esta surda ensinou a língua de sinais e me contou como foi sua educação e isto só reafirma que era a profissão que queria seguir [...] A inserção no campo da surdez só aconteceu através das experiências, ocorre gradualmente e assim aos poucos de fato estarei inserida neste território educacional. (ZAPPE, in ZAPPE e FURSTENAU, 02/2004, p. 14-16)

Desse fragmento é possível dizer que a decisão pela entrada no Curso de Educação Especial foi tomada por alguém que sofre 'influências' e eu diria se assujeita às condições de experiências que são operadas pelo encontro do sujeito com uma verdade e daí faz a opção. O 'despertar' de interesses na relação com o modo em que são enunciadas as pessoas deficientes no âmbito social e, por conseguinte, pelo modo de ser professor de Educação Especial, operam um efeito, pois o sujeito que passa a desejar posicionar-se como professor desse campo, subjetiva-se por uma vontade desejosa de que sua atividade profissional promova um apagamento da 'anormalidade' e, para tanto, esta vontade parece estar permeada pela necessidade de colocar o sujeito-deficiente num lugar mais elevado, de alguém que se supera a si mesmo, supera algo de 'ruim' para ser outra coisa, pois é produzido no lugar que o enuncia como diferente - mesmo sendo ele marcado pela divisão que o classifica como deficiente - ou como aquele capaz de ser e fazer algo que os outros não são ou fazem, aqui no caso é o uso de outra língua.

Aprender a ver e a ser na profissão é identificada como mudança subjetiva, a narrativa abaixo sinaliza como os sujeitos estão atravessados pela experiência de si na formação.

[...] fui aprovada, ocupando assim, uma vaga no curso [Curso de Educação Especial da UFSM] comecei a ter mais contato com as pessoas com necessidades especiais. Foi aí que passei a entender que só através de um trabalho comprometido poderia melhorar a vida **daquelas pessoas**. Então, **tomei consciência** que o meu trabalho pode determinar a vida de outras pessoas, pois, dependendo da forma como trabalho, interfero na vida dos outros. (MORAES, In: MACIEL e MORAES, 03/2008, p. 10)

O desejo em assumir o discurso de uma melhor vida ao deficiente – ‘daquelas pessoas’ sendo uma expressão que as coloca num lugar de afastamento e de divisão em relação aos demais – sinaliza a perspectiva da superioridade de quem estuda e ‘toma consciência’ da posição que pode determinar a vida de outros. O que pode ser analisado, nesse sentido, é que ao subjetivar em si o desejo de assumir a posição de professor, também se assume o desejo de empoderar-se, controlar e direcionar a vida do outro anormal.

O desejo é produzido e poderia dizer que a formação, neste contexto, não governa desejos, mas é capaz de produzi-los e, como afirma Ruiz (2012), “produzir formas de governo dos outros” (s/p) – a formação – constitui-se em “uma imensa maquinaria de produção de subjetividades” [pois o] “governo não é aquele que se limita a governar, mas aquele que produz os governados”.

A perspectiva de uma ‘tomada de consciência’ sobre o papel profissional e sua atuação com a anormalidade, responsabiliza e compromete subjetivamente o sujeito, - cada um ao se tornar, como sujeito de si responsável pelo processo educativo e pela vida do outro anormal -, reconhece-se ideal e potencialmente como certo tipo de pessoa que a formação e não só ela, mas também, a sociedade estabelece para esta posição. Por isso, em muitos fragmentos é possível identificar textos como os abaixo:

Se o professor acreditar que a criança pode aprender e nela investir mesmo ela aprende. A questão do fracasso escolar está ligada ao preconceito do professor a respeito da criança. (SOARES, Relatório 54/1996)

“[...] atuação desprovida de preconceito” (BRAGA, Relatório 23/1996)

[...] uma sociedade cheia de preconceitos, estereótipos, receitas e padrões de beleza, de mente e corpo perfeito, encontrei em meio aos profissionais e estudantes desta área pessoas com pensamento diferenciado, que têm um olhar principalmente, prezam o respeito a diferença (OLIVEIRA, 17/2009, p. 06)

Nessas escritas, encontra-se o trabalho que cada um faz em si na experiência de formação, produzindo-se subjetivamente pela profissão. Esta produção de si pode ser identificada na tensão de forças entre um julgamento normativo e daquilo que cada um analisa e empreende em si. A problematização de si nesse jogo do desejo em superar as discrepâncias que orientam o cotidiano – no caso o preconceito-, parece ter o poder de serem substituídos pela verdade que move a experiência da formação. Formação que lhes apresenta a possibilidade de responsabilizar-se, de modificar-se e de ser outro tipo de sujeito que, nessa posição

profissional, é capaz de pensar diferente, ser diferente, controlar o discurso e se movimentar a partir dele um modo de ser professor de Educação Especial.

A produção subjetiva da profissão não é algo dado, como se apresenta no fragmento abaixo;

[...] Demorei um certo tempo para descobrir o que realmente gostaria de fazer da vida [que] carreira queria seguir [...] foi então [...] que visitei a Escola Cícero Barreto, observando uma classe de surdos. Foi aí que tive a certeza de estar no caminho certo. A língua que eles utilizavam me encantou e foi aí que decidi prestar vestibular para Educação Especial Habilitação em Audiocomunicação. [...] Quando entrei no curso foi depositada em mim, uma semente. Com o passar dos anos, esta começou a germinar, através do cultivo constante, ajuda dos colegas, professores que incentivavam cada vez mais em aprender e estudar; e principalmente a minha família que me oportunizaram um solo fértil. Sendo assim, futuramente esta semente chegará à maturidade, obtendo bons frutos. (FURSTENAU in ZAPPE e FURSTENAU, 02/2004, p. 17-18)

Esta produção subjetiva da profissão está caracterizada por um tempo de ‘descoberta’ que se apresenta como produção de desejo possível pelo contato, pela experiência com as situações que envolvem socialmente a profissão mesmo antes da formação. No mesmo sentido, outro fragmento enuncia:

[...] minha história começa na minha infância, quando conheci os meninos surdos que iam para a escola no mesmo transporte escolar que eu. Cada vez que os meninos entravam na ‘combi’ eu trocava de lugar para ficar sentada bem perto deles para ver com atenção suas ‘conversas’ sem perder nenhum detalhe. Quando aquelas pequeninas mãos começavam a fazer gestos, que para mim era como se as mãos deles estivessem dançando o mais lindo balé já visto, era como se algo mágico tivesse me hipnotizando, pois nada me chamava mais a atenção do que o flutuar suave das mãozinhas. (BIANCHIN, 19/2004, P. 07) [...] quando uma professora da escola onde estudava levou um vídeo sobre os cursos oferecidos pela UFSM, para auxiliar os alunos do 3º ano a escolher um curso no vestibular. [...] Quando vi umas meninas com algumas crianças conversando em língua de sinais eu não tive mais dúvidas, tinha encontrado o que eu tanto procurava, algo que me chamasse a atenção e que supostamente eu gostasse de fazer sem ser nenhuma coisa comum, o nome do curso?! Ora só podia ser Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. [...] No decorrer da escrita desse relatório me dei conta que já se passaram 4 anos desde que ingressei no curso e a cada dia que passa tenho a certeza de que fiz a escolha certa. (BIANCHIN, 19/2004, p. 08-12)

Quando eu era criança, menina de 6-7 anos talvez, lembro-me que no ‘Xou da Xuxa’, tinha uma música que ensinava o alfabeto manual e que eu treinava para poder me comunicar através da língua de sinais, pois me encantava o fato de uma pessoa utilizar gestos para manter diálogo com outra. E eu me esforçava, mas não conseguia aprender o tal alfabeto, porque sempre cortavam o ‘clip’ da música na metade. Mas aí, um belo dia, a minha vizinha, que era pedagoga, chamou-me e disse: “Michele, olha só o que eu achei, tu queres?” – era o alfabeto manual que eu tanto queria e que finalmente consegui aprender! [...] anos foram passando, eu fui crescendo e deixei essa lembrança esquecida em um lugar secreto no fundo da alma. [...] Então comprei o Manual do Candidato e, ao folheá-lo, bati os olhos no

Curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, e simplesmente decidi que iria tentar, achei que não tinha nenhum motivo aparente, a não ser o fato de que eu iria resgatar o sonho esquecido de me comunicar em L.S. [...] O tempo foi passando e entrei e conflito, pois o curso não era o que eu esperava [...] Dentro do furacão que era a crise profissional, tentei abandonar o sonho, [...] cheguei a fazer um curso de Comissário de Bordo [...] Depois tentei trabalhar [...] Voltei a estudar e engravidei nesse meio tempo. Minha filha nasceu em dezembro último, e percebi o quanto é importante o toque, o movimento de um gesto, seja para se comunicar ou para acariciar. [...] Percebi que posso vencer meus medos e minhas barreiras cinestésicas utilizando as mãos. Hoje, quando volto da escola, sinto-me revigorada, porque consigo me expressar e me aperfeiçoar no que faço. [...] Ao mesmo tempo, sinto-me superior àquelas pessoas que não compreendem a língua, que não sabem a oportunidade que estão desperdiçando de conviver com pessoas que são tão extraordinárias. (MUNIZ, In: MUNIZ e MENDES, 20/2004, s/p)

A despeito da experiência de cada um com os acontecimentos anteriores à formação e confirmados nela, relacionam a experiência com o exótico, mágico e inusitado, neste fragmento, no caso, é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A Educação dos surdos, a princípio, papel do Educador Especial formado pelo Curso da UFSM, parece mobilizado pelo interesse na LIBRAS naquilo que parece mágico e que pode apontar o que divide e, por isso, classifica e pode ser espetacularizada.

A certeza passa a ser desejo, a produção do desejo e a confissão da certeza de um modo de produção de si na posição de professor de Educação Especial. São recorrentes nos fragmentos colhidos e organizados neste conjunto analítico de narrativas de si, confessar a certeza e ter encontrado a verdade sobre si, dizer sobre esta verdade que posiciona a cada um profissionalmente. Esta é uma característica que generaliza e singulariza ao mesmo tempo, pois na medida em que cada um narra a si tanto na entrada do curso como na saída, o que se apresenta é um modo particular e singular que constitui cada um como profissional, constitui uma subjetividade que localiza, difere, discerne e separa-o pela posição que julgada é considerada pelo sujeito como certa, acertada, verdadeira, um modo de ser que se fixa na estabilidade da posição assumida.

A produção do desejo pela posição de professor de Educação Especial também pode ser identificada e produzida nas relações familiares e nos interesses que surgem destas relações. Alguns fragmentos remetem à escolha pela profissão para estas relações que podem ser observadas a seguir:

Sempre tive o desejo de ter um irmão [...] minha mãe [deu] a luz um menino [...] Passamos pela fase do luto, da culpa e finalmente, o aceitamos como ele é, ou seja, um sujeito com Síndrome de Down. [...] Acreditamos nele e nas suas capacidades e não demoramos muito tempo para procurar

atendimentos de fisioterapia e fonoaudiologia na Escola Especial [...] Nesse ambiente escolar, pude ter os primeiros contatos com pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais e, [...] surgiu a admiração por essa profissão que hoje considero apaixonante e ao mesmo tempo instigante, pois encontro-me em diversas situações de confronto que exigem de mim a busca de novas estratégias de ensino e constante atualização de conhecimentos e fundamentações teóricas. (SILVA, 01/2008, p. 08-09)

Neste fragmento, o desejo construído do irmão e a relação com o irmão desejado, tendo em vista a problemática caracterizada pela deficiência, bem como com os modos de condução daquele narrado como anormal, gera a experiência do encontro e da busca de possibilidades de normalização. Gera a crença nas capacidades a serem produzidas naquele que atingido pela anormalidade torna possível a aproximação, pelas relações familiares, de uma relação consigo mesmo de onde se constitui a admiração e o interesse pela profissão. Mais que isso, é o confronto de si com práticas discursivas e não discursivas que movimentadas na intimidade das relações com os outros e consigo mesmo que impulsiona o empreendimento em si para buscar dar conta das situações de uma atuação profissional e aqui familiar.

Noutros fragmentos é o desejo de ser professora e a relação de uma escolha movida pela experiência pessoal na família que mobiliza a busca pela formação.

[...] queria ser professora, mas professora de quê? Foi aí que me remeti às experiências já vividas buscando algo que tivesse me identificado ou algo que me incomodasse. [...] Lembrei-me de algumas situações em que fiquei angustiada. Meu tio paterno é surdo e sempre que nos víamos eu nunca conseguia me fazer entender e entender os sinais que ele fazia [...] Quando fiquei sabendo da existência do curso de Educação Especial na UFSM, não tive dúvidas em fazê-lo. (MORAES, In: MACIEL e MORAES, 03/2008, p. 10)

[...] minha irmã mais nova não ouve do ouvido esquerdo, sempre precisamos contornar situações em que ela era prejudicada ou até mesmo discriminada, principalmente na escola. O amor que tenho por ela e a frustração por não saber como reagir em determinados momentos me levou a pensar no curso de Fonoaudiologia como primeira opção de carreira profissional, mas ao pesquisar a respeito dos cursos oferecidos pela universidade, conversar com acadêmicos e profissionais da área, interessei-me mais pelo curso de educação Especial. (SENSÃO, 23/2009, s/p)

Buscar nas próprias experiências a explicação pela escolha profissional parece ser uma estratégia acionada pela formação no sentido de que, a formação, aciona a lembrança e produz o desejo tendo em vista que o sujeito se produz como aquele que diante da anormalidade precisa se constituir de uma rede de saberes que lhe empoderam agir, já que, como normal se responsabiliza e se compromete.

Isso pode ser identificado, também, no fragmento abaixo em que o sujeito junto com a família se coloca responsável e comprometido pela busca de conhecimento, recurso e educação para a irmã com Síndrome de Down. Uma experiência que opera uma relação consigo mesma e tem efeito na produção que o sujeito faz das experiências de si que se confirmam com o ingresso e com o processo de formação

[...] demorei a pensar na Educação Especial, [...], nem tinha muito conhecimento sobre o curso. Aos treze anos de idade, nasceu minha irmã [...], com Síndrome de Down. A partir do nascimento dela, eu e a minha família procuramos todo o conhecimento possível sobre a síndrome, e também sobre os recursos e a educação certa que poderia **ajudá-la**. Com esta procura, ficamos conhecendo muitos tipos de necessidades educativas especiais, nas instituições, clínicas e outros locais com profissionais da área. [...] Ao entrar no curso, ainda tinha minhas dúvidas [...] Ao longo do curso, fui descobrindo a minha vontade de ser educadora, [...] Já no estágio, pude perceber realmente a satisfação da realização de ser educadora especial. Para mim, a sensação de que o aluno ultrapassa um limite, supera uma dificuldade, por mínima que seja, faz o educador ter a sensação de missão cumprida[...] **Penso que o educador especial necessita de constante renovação e um cuidado pessoal** [...] (ZANINI, In: ZANINI e DISCONCI, 04/2008, p. 09)

O desejo de posicionar-se diante da anormalidade como sujeito capaz de administrar a desordem que o deficiente traz para família e para si mesmo movimenta a todos no sentido da ajuda. Esta ajuda tem a característica de superioridade daquele que, pela sua normalidade, pode conduzir a conduta do deficiente que está no lugar do inferior, anormal. Esta relação se mostra capaz de acionar nos indivíduos, a possibilidade de operar sobre as possibilidades de vida do outro, mas, sobretudo, de constituírem uma escolha profissional subjetivada como livre. No entanto, a gestão e organização dessa escolha, desse interesse e desse desejo podem ser livres, mas estão em relação com as condições de possibilidade que se estabelecem historicamente com aquele que, anormal, produz estranhamento e mobiliza ações e intervenções, a ajuda do outro. Ou seja, uma liberdade para o desejo operada pelo funcionamento de determinadas experiências marcadas pela circulação e administração de determinadas práticas que vão marcar o corpo, regular e movimentar as condições de possibilidades da escolha e terão efeitos nos modos de subjetivação.

É, nesse sentido, que o professor Educador Especial ‘necessita de constante renovação e um cuidado pessoal’, para isso o autoconhecimento e a reflexão da experiência são estratégias acionadas ao longo da formação. Cada um se constitui

subjetivamente ao procurar o desejo pela escolha da posição de professor de Educação Especial, sendo necessário para tanto cuidar de si – cuidado pessoal – tendo o sentido de renovação, transformação de si por conhecimentos que possam conduzir a sua conduta. Como afirma uma estudante:

Hoje quase concluindo o Curso de Educação Especial verifico o quanto ele contribuiu para meu autoconhecimento, crescimento como pessoa, autoconfiança, meu olhar em relação à vida, aos outros e a mim mesma. Colaborou também, no desenvolvimento dessa minha nova identidade. A identidade de uma educadora; sim minha mãe tinha razão, deveria ter cursado magistério, pois hoje o meu maior desejo é me tornar uma educadora comprometida com o ato de ensinar, e mais ainda, com o ato de aprender. (GOMES, In: MACHADO e GOMES, 15/2006, p. 12)

A experiência de si na formação, como autoconhecimento e autoconfiança e a formação promovendo outros modos de relação com os outros e consigo mesmo, como possibilidade e condição de certa estabilidade subjetiva no conceito de identidade, aciona outro desejo que é o de ser, comprometer-se, assumir uma responsabilidade consigo tendo em vista o outro como objeto de sua atuação. O acionamento de estratégias de autoconhecimento e autoconfiança produz uma subjetividade de reconhecimento de si no seu próprio melhoramento como pessoa, pois sentir-se realizada e diferente tem o sentido do empoderamento possíveis a partir das relações de saber que se produzem ao longo da formação como aponta a estudante abaixo:

Sinto-me realizada, muitas vezes com medo e insegura, mas ao mesmo tempo com muita vontade de descobrir este mundo da diferença. Após seis semestres de estudos, sinto-me uma pessoa completamente diferente daquela que ingressou no curso em 2003. (MACHADO, In: machaDO e Gomes, 15/2006, p. 10)

Além da identidade fixada na posição-professor de Educação Especial posso identificar o autoconhecimento a partir de várias identidades anunciadas no fragmento abaixo:

Muitas são as identidades que me constituem: sou mulher, brasileira, ouvinte, solteira, não tenho filhos, moro com meus pais e minha irmã, residente em Santa Maria e católica. Sou uma pessoa bem humorada e gosto de brincar sempre que possível, incomodam-me essas formalidades gramaticais e estruturais de relatórios, artigos e livros, porém sei que é necessário e não tem como fugir disso. Portanto, gostaria de, desde já, deixar claro que um sorriso vale mais que mil palavras (e eu sei que isso é muito clichê!). Se dúvidas e quiseres comprovar sorria para alguém ou faça alguém sorrir, escute o silêncio do sorriso de uma criança quando te olha com olhar de agradecimento e satisfação por ter acertado um exercício. E podes crer que, de tudo que fizeres e que receberes por isso, esse sorriso

vai sempre ser o bem mais valioso que já remunerou o seu trabalho. (BARCELLOS, 12/2006, p. 12)

[...] precisamos formar seres mais afetivos, que deixem os racionalismos para os tecnocratas ou intelectuais. A valorização de um sorriso, de um toque, de um abraço é antes de tudo, o princípio do processo educacional. (TORRES, Relatório 03/94)

Durante esta etapa [estágio], procurei dar um pouco de mim como ser humano, agir como profissional. (MATOS, Relatório 11/1995)

O sentido da posição a partir de outras funções e modos de ser do sujeito, leva-me a análise da necessidade de reconhecimento e supervalorização da posição-professor. A necessidade do agradecimento do outro que se sistematiza no olhar, no sorriso, na satisfação. Parece que as relações profissionais do trato com saberes e com a função de ensinar projetadas para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito deficiente; ou para o trabalho como ocupação remuneratória; sofrem um apagamento, pois o reconhecimento se dá na ordem de um 'sacerdócio' como poder que lhe dá autoridade de valorar práticas de outra ordem que produzem o conjunto da conduta profissional.

As subjetividades capturadas nesta ordem e naturalizadas nas relações interpessoais no nível da 'afetividade bondosa' podem ser analisadas na perspectiva de que na produção subjetiva são aplicadas forças políticas e sociais que movimentam estratégias de governamentalidade. É no sentido do acolhimento, do amor, da solidariedade, da não exclusão e preconceito que a experiência de si projeta um modo de ser professor, e este em parte se constitui pelo efeito das políticas sociais que operam um 'reconhecimento duvidoso' desta posição. A doação, a ajuda e o desprendimento para produzir o outro deficiente e a necessidade de uma posição professor enunciada como vocacional e caritativa elevam a possibilidade para que a posição-professor esteja situada nos discursos da afetividade. Isso pode ser analisado a partir do seguinte fragmento:

Pensando nestas dificuldades, tentamos sempre dar um pouco de nós a estes 'seres especiais' que precisam aceitar sua deficiência e viverem num mundo que se apresenta desconhecido, pois a compreensão da palavra é algo [...] muito difícil, levando-os a viver no seu mundo de sinais. (SILVEIRA, Relatório 05/1994)

A lógica da doação caridosa que permeia a relação dos sujeitos com a profissão pode ser analisada no eixo da compaixão caridosa reforçado por relações de poder e submissão em que alguém toma o lugar superior, portador de dons que podem ser expressos em atos de assistência que pressupõe a desigualdade, a

gratidão e colocam o outro – sujeito da deficiência – no lugar da impossibilidade, da incapacidade e da anormalidade. A piedade e caridade religiosa que situa o deficiente no lugar da debilidade e da impotência, como aquele que precisa receber um ‘pouco de nós’ os normais constitui em parte esta necessidade de uma aceitação passiva por parte daquele que assume a posição-professor de Educação Especial da deficiência e da anormalidade.

Essa é uma estratégia de poder que captura e estrutura modos de subjetividade, pois a lógica binômica do servir-obedecer multiplicam os mecanismos de coerção, docilização e submissão características do assistencialismo piedoso e religioso da doação por caridade (CAPONI, 2000).

Essa estratégia da doação, da caridade presente nos modos em que se constitui o professor de Educação Especial é, a meu ver, o efeito do desejo de auxiliar e ajudar porque para aquele que é capturado pela lógica caridosa e compassiva sobre a anormalidade e a deficiência, tem em si, ainda, poucos recursos para interpretar a complexidade desse fenômeno e o que guia a sua conduta é a sensação de bem-estar diante de algo que para si constitui-se uma ameaça. Nesse sentido, o desejo de se constituir caridoso, piedoso tem relação com o

[...] bem estar (físico, psíquico ou social), este passa a ser considerado como valor. Então, pensamos que é próprio do âmbito da saúde tudo aquilo que, que em uma determinada sociedade e em determinado momento histórico, tem de ser qualificado como positivo (o que produz ou deveria produzir uma sensação de bem-estar): a laboriosidade, a convivência social, a vida familiar, o controle dos excessos. E, assim, será pensado como contravalor, como seu reverso patológico e passível de assistência, tudo aquilo que possa ser considerado perigoso ou não desejado. (CAPONI, 2000, p. 17)

Poderia então dizer que o desejo de uma posição-professor de Educação Especial é governado por uma verdade caridosa que se apresenta irreduzível. O bem, o melhor, o amor, a aceitação de todos; o sorriso e o olhar agradecido; estes valores de bem-estar não podem ser interditados, pois as práticas orientadas por essas características têm o efeito do bem, do melhor diante da ameaça do não desejado. Apelativas, essas características produzem uma prática verdadeira e acionam a conduta sensível e ‘humana’; produzem legitimidade de práticas discursivas e não discursivas que em rede continuam a dividir e classificar⁵².

⁵² Poderia aqui ainda considerar a captura subjetiva para a posição-professor considerando a condição do feminino como referência na formação, mas não considere neste momento importante para a construção da análise.

A moral compassiva é uma estratégia de poder que tem como efeito produzir condutas compassivas que operam desejos de reconhecimento. Para Nietzsche, os atos de caridade nos libertam de um padecimento que é nosso, agimos nos doando caridosamente impulsionados pelo “júbilo do espetáculo de uma situação oposta a nossa, pela ideia de poder socorrer [...] pela esperança da gratidão que havemos de obter pela atividade do socorro.” (CAPONI, 2000, p. 19)

Esse desejo de fazer o melhor e o bem caracterizado uma posição de professor da Educação Especial, constitui um dos modos de se legitimar esta posição, um modo como cada um se subjetiva, pois ao manifestar-se como alguém que se doa e ajuda, também, legitima a necessidade da existência profissional do professor de Educação Especial como alguém que ajuda o outro da deficiência, como aquele que pode intervir para que ele supere suas limitações.

Nesse sentido, parece ser evidente nas estratégias da formação o acionamento de estratégias políticas de governo do desejo com este teor compassivo e de aceitação nomeados como integrativos e inclusivos como indica o fragmento a seguir: “Portadores de síndrome de down podem e devem ser integrados à sociedade. Eles não são pesos mortos, como muitas pessoas julgam. Mas podem sê-los se não forem devidamente ajudados”. (ANDRES e CORTEZ, apud LUCCA, Relatório 15/94)

A produção de uma verdade captura a experiência de todos e de si mesmo na produção de uma vida social e individual, tendo em vista que projeta a sensação da segurança, do realizado, da satisfação pelo cumprimento do dever. Uma formação que estrategicamente faz de cada um responsável pela boa e má condução da atuação profissional, desejando ser e fazer melhor. Isso exige de cada um conhecer a si mesmo, confessar e refletir sobre si e sua conduta e, por fim, empreender a si como objeto de transformação. Como afirma outra estudante:

<p>[...] esta proposta [proposta de atuação no estágio], não quer mudança substancial, na definição de um método ou uma nova proposta, e sim na adoção de uma postura, que passa, sem sombra de dúvida, por uma maneira de se colocar diante das necessidades dos alunos. Não se trata de impor uma maneira de ser professor, mas a incorporação de uma forma de ser, de se relacionar, e, implicativamente, de ver o mundo, o homem em sua realidade. (SOUZA, 13/2004, p. 13)</p>
--

Ainda, como produção do desejo estrategicamente a formação se apresenta como o encontro de cada um consigo mesmo, mesmo que a escolha do Curso não tenha sido a primeira opção dos estudantes. Em muitos casos, a escolha pelo Curso

de Educação Especial foi uma segunda, terceira ou até quarta opção, pois a primeira seria Medicina, Psicologia, Odontologia ou Fisioterapia. Isso pode ser identificado nos seguintes fragmentos:

[...] Um das minhas vontades era fazer o curso de Fisioterapia, mas com relação ao PEIES eu não teria possibilidades, pois minha pontuação não era muita alta e não conseguiria a pontuação para tal Curso. [...] Algumas vezes realizei trabalhos voluntários na APAE de Itaquí, um dos únicos lugares que trabalhavam com pessoas com necessidades especiais lá, onde então pude notar certa espontaneidade para relacionar-me com eles. [...] escolhi prestar o PEIES para o Curso de Educação Especial. [...] Sorte foi a minha que no decorrer da Graduação fui apaixonando-me pelo Curso e então pude notar que mesmo no meio de tantas incertezas eu tinha escolhido o caminho certo para minha carreira profissional. (PETERSEN, In: PETERSEN e SOCCAL, 09/2007, p. 07-08)

[...] é a partir de todos os saberes, discursos e representações vividos até então que me constitui para atuar no campo da educação de surdos. [...] vestibular eu teria que tomar uma decisão. No momento o que mais me chamava atenção era o curso de Fonoaudiologia e o curso de Música. No primeiro, em função do elevado ponto de corte eu não conseguira passar e, no segundo, eu nem conseguiria fazer o teste de aptidão, [...] Neste ano resolvi prestar PEIES para Arquivologia e vestibular para Letras, não obtendo sucesso em nenhum. [...] foi depois de tanto confrontar aquilo que eu gostaria de ser e fazer [...] que optei em 2000/2001 pelo curso de Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação. [...] Confesso que, após o ingresso no curso de Educação Especial, não foram poucas vezes em que me encontrei deslocada e pensando não ter feito a escolha certa. [...] Foi depois de ingressar neste curso que comecei a romper com alguns ‘conceitos’ [...] Este processo de ‘busca’ ocorreu também quando comecei a estudar a área da surdes. [...] Abandonar algumas expressões como surdo é ‘mudinho’, ‘louquinho’, ‘deficiente’ exigiu de mim uma nova leitura do que tinha por certo e ‘normal’. [...] Aos poucos passei a ver os surdos com um novo olhar, isto é, como sujeitos de singularidades e diferenças como qualquer outra pessoa. [...] (PIASENTIN, 22/2004, p. 01-03)

Escolhi o curso porque acreditava que tinha muitas disciplinas semelhantes ao Curso de Psicologia. Na verdade, não sabia muito sobre a real formação profissional do Curso. Quando comecei (março de 2007) não pude perceber as áreas de atuação do Educador Especial, pois nenhuma das disciplinas eram específicas. [...] termino dizendo que estou surpresa comigo. Digo isso pelo fato de me superar com o desconhecido até então para mim, construindo novas perspectivas formando novas concepções e visões... acredito estar na direção certa de uma futura educadora especial. (ATAÍDES, In: JARDIM, BRITO e ATAÍDES, 13/2010, p. 11-12)

Fazer o vestibular para o curso de Educação Especial é considerado como uma alternativa ‘fácil’ para a entrada no ensino superior. Não sendo o desejo e estando no curso há a possibilidade de produzir-se como sujeito do desejo e, neste contexto, o processo de formação vai adquirindo sentido, interesse e desejo. É aprendendo a conhecer a profissão e conseqüentemente apaixonando-se por ela, na perspectiva da superação. A produção do apaixonar-se, saber no final que era isso

mesmo que queriam para suas vidas, são narrativas recorrentes nestes relatos de experiência.

O que fica evidente, até aqui, é a perspectiva de que a formação se utiliza de estratégias em que a experiência de si, como autoconhecimento - pensar, escrever e confessar sobre si e suas relações - vai compondo um sujeito de desejo que conhece a si, interessa-se por uma posição a ser referendada pela constituição de uma subjetividade que assume a posição de professor de Educação Especial.

O desejo em estar nessa posição de professor de Educação Especial é produção operada subjetivamente tendo efeito de sensação e certeza, de transformação do Eu. De onde veio, de como pensava, de como atuava, de como se imaginava e de que experiência tinha. É dando visibilidade a isso que se constitui subjetivamente na posição de professor de Educação Especial. O curso de Educação Especial, nesse sentido, é a condição de possibilidade para que os sujeitos passem a afirmar sobre o que se transformaram e conquistaram.

O tempo da formação converte-se em tempo de constituição da posição-sujeito-professor. Uma posição que caracteriza uma função do sujeito que ao ser narrada como conquista expressa a produção de um eu positivo, ativo, que tem relação com a produção da vida. A formação produz-se na sensação de colocar cada um inscrito em um registro profissional, em que cada um se torna capaz de fazer parte do jogo produtivo, de estar emprenhado de forma útil, como aquele que pode se ocupar dos aspectos 'negativos' da vida pois se ocupa daqueles que necessitam de ajuda, de educação. Neste jogo de produção de si na posição de professor de Educação Especial tem-se o sentido da conquista, do merecimento, da vitória. Conquista que cada um tem a responsabilidade de dar continuidade e que dela não pode abrir mão, pois com a formação, com a formatura passa a operar nele a legitimidade da atuação que lhe confere o grau de especialista desejoso de uma vontade de saber-poder. Sobre isso, continuo na próxima sessão.

4.3 A experiência de si: a vontade de saber-poder

Neste momento do meu texto, continuarei a tratar da experiência de si como estratégia acionada pela formação, tendo agora a referência de relacioná-la com a vontade de saber-poder. A força da formação na produção de um modo de subjetividade, de uma posição-sujeito professor de Educação Especial, não é algo

que se possa esboçar de maneira clara e contínua, pois a disposição da força acionada pela e na formação é encontrada em todos os níveis, ou seja, nas relações entre os indivíduos, os grupos e nas estratégias utilizadas culturalmente.

Essa força presente na formação a partir das experiências coletivas e individuais tem efeito na produção subjetiva, no entanto, tem um tipo de força que em que se opera a produção da verdade sobre a posição-professor com a qual eu quero me ocupar. Essa força é o saber e se constitui nas condições enunciativas do campo da Educação Especial bem como no *status* de quem o enuncia, o especialista.

É esse contexto enunciativo que oferece as condições para a formação e onde que se aprende um modo produtivo de se relacionar consigo mesmo e com os outros, sendo essa relação um efeito da vontade de saber-poder em que se constitui subjetivamente este especialista.

A força que tem como efeito a vontade de saber-poder constrói e reconstrói ativamente a posição do professor especialista, porque essa força está ancorada na ordenação da verdade do campo de saber que constitui a Educação Especial, bem como no modo que esta verdade governa a experiência de atuação profissional delimitada para o campo. É, pois, a prática e a incidência desta força nos sujeitos que movimenta um modo de ser professor de Educação Especial. Isso quer dizer que quando cada indivíduo, no processo de formação atua produzindo sentindo, narrando, nomeando, significando, descrevendo dota-se da força do sentido, produzindo-se na vontade de saber; e, dota-se do efeito do poder ao dar sentido, pois produz a si na vontade de poder. Como diz Foucault, “[...] o poder é mesmo, em si, emprego e manifestação de uma relação de força” (1999, p. 22), em que

[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não pára de questionar, de nos questionar; não pára de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca pela verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos que produzir a verdade como, afinal de contas, temos que produzir riquezas, e temos que produzir a verdade para produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 29)

A posição-sujeito professor de Educação Especial, neste contexto, constitui-se como modo de subjetivação no sentido de que a experiência de si dos estudantes do Curso de Educação Especial da UFSM são dirigidas para que cada um se coloque como sujeito do conhecimento, sendo que as condições de formação permeadas pelas condições políticas, culturais e científicas formam este sujeito de conhecimento e as relações dele com a verdade. Só é possível dizer sobre uma posição-sujeito professor de Educação Especial porque certa ordem de verdade-saber constitui esta posição-sujeito. É, pois, esta produção da posição-sujeito operada pelas estratégias pedagógico-acadêmicas na ordem do verdadeiro que, pela experiência, consolidada o efeito do poder e produz um modo de subjetivação que passa a operar posicioná-lo como especialista que pode: dizer sobre os saberes que movimentam sua conduta especialista; dizer a verdade sobre o deficiente e narrá-lo; dizer sobre sua conduta pedagógica; e, dizer sobre sua conduta como sujeito que ocupa esta posição profissional.

4.3.1 Como dizem sobre os saberes que movimentam a conduta especialista

Ao falar dos modos de subjetivação do sujeito, Foucault aponta, num primeiro plano, os modos de objetivação, aqui lidos como estratégias acadêmicas que são organizadas a partir de um saber científico-acadêmico que compõe a formação em Educação Especial, estas, já analisadas anteriormente nos projetos pedagógicos do curso. Estas estratégias acadêmicas têm, como função, dirigir a experiência de si dos acadêmicos na relação com saberes que, como regimes de verdade, vão orientar suas atuações profissionais.

Nesse sentido, posso fazer ver, a partir dos fragmentos dos relatórios, que a posição-sujeito professor de Educação Especial passa por um modo de subjetivação, no qual a relação com um regime de verdade do campo, produz um conceito sobre a teoria e sobre a prática. Teoria e prática que às vezes são antagônicas e, por vezes, integradas, mas com funções delimitadas.

O binômio teoria e prática foi produzido no conhecimento científico moderno para demarcar e separar as formas de pensar das formas em que se apresenta o real; maneiras de dizer sobre o real e sobre aquilo que não pode ser dito, maneiras em que são distribuídos aqueles que podem falar e os que não podem falar; teoria como discurso autorizado e confirmado e prática como ligados à experiência

cotidiana considerando que das ações científicas pode-se constituir um saber superior e representativo da realidade por interpretá-la e compreendê-la; ou ainda, teoria como saber neutro capaz de orientar o agir, uma representação irredutível a um modo de pensar fundado em um regime de verdade que tornam possível representar os objetos, os sujeitos, as situações.

Como representação da realidade, a teoria é narrada pelos acadêmicos como um conjunto organizado de conhecimentos - prioritariamente da Psicologia - e das práticas do campo – sendo priorizado a metodologia e os recursos pedagógicos - da Educação Especial. Estes conhecimentos-saberes, constituídos como regimes verdadeiros que fundamentam a atuação, são tomados como lentes para construir a realidade educacional e a atuação profissional.

Segundo alguns acadêmicos, o modo de ser professor de Educação Especial passa pela apropriação de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, ou seja, ter estabelecido para si um modo de compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança que lhes sirva de lente para a interpretação de quem são seus alunos e como, então, a partir disso intervir.

É fundamental que o professor conheça o desenvolvimento humano e atualize-se; além de conhecer o meio atual onde o aluno vive, com quem e como ele convive neste meio; conhecer o meio social, cultural e físico; além da reciprocidade e relações do aluno com o seu meio. (MACHADO, 17/1999, p. 22)

Sendo a infância um período da vida com características muito próprias, o educador precisa saber como a criança se desenvolve, qual o meio que está inserida e também qual a melhor forma de oferecer estímulos educativos. [...] É nesta perspectiva, que durante este período de estágio, onde junto com o que foi visto durante o Curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação (teorias, metodologias, métodos, técnicas, recursos, entre outros) pretende-se ampliar conhecimentos já adquiridos, na busca de atingir as necessidades de um grupo de crianças surdas como um todo, considerando suas individualidades e potencialidades. (NICOLOSO, Relatório 09/94)

Como já temos visto o desenvolvimento da criança se processa através de passos que se sucedem na mesma ordem, dentro de uma faixa de idade relativamente larga. Entretanto é preciso refletir sobre o fato de que o desenvolvimento não está apenas ligado a padrões genéticos, pois ele resulta da estimulação ambiental. (ANDRES e CORTEZ, Relatório 15/94)

A psicogênese infantil é um processo universal, que segundo Piaget, todas as crianças se desenvolvem obedecendo a este paradigma básico, podendo haver, no entanto, defasagem ou alterações nas idades para cada estágio. Todas as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento que são subdivididos em sub-etapas, nesta construção da inteligência, os níveis posteriores são a continuidade básica do desenvolvimento dos níveis anteriores. (VEXEL, Relatório 43/97)

Para uma criança surda chegar ao conceito verdadeiro, ela precisa ter internalizado o sentido e o significado do objeto, por este motivo dá-se

ênfase aos recursos visuais, aos classificadores para levar à criança surda o entendimento do 'que é e para que serve'. (GODOI, 11/2004, p. 13)
 A revelação pela psicologia, do comportamento humano, permite considerar a música como interferindo na formação da personalidade, despertando as faculdades de criação, estimulando o desenvolvimento de sua emotividade e estados afetivos. É nas fases formativas do ser humano, a infância e juventude, que ela age com mais eficiência. (SILVEIRA, 20/1999, p. 11)
 [...] somente no final do século XVIII através do desenvolvimento das ciências da educação e da psicologia começou-se a ter compreensão maior das necessidades humanas e conseqüentemente dos programas que melhor atendessem do deficiente. (TAMBARA, Relatório 14/1999, p. 09)
 Para uma criança agir através de seus aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, precisa ter um corpo organizado, isto é, precisa ter a imagem de seu corpo estruturada. (LAMBERT, 24/2001, p. 20)
 A partir das características e pareceres apresentados da aluna, acreditamos no enriquecimento de sua aprendizagem através de uma abordagem interacionista a qual, seguindo como aporte teórico às intervenções e abordagens de Vygotsky. (DALLA PORTA, 14/2009, p. 05)

Observa-se que os modos apresentados da relação profissional subjetivada a um campo teórico psicológico organizam o pensamento e a ação das intervenções e mais que isso estabelecem uma moldura por onde se subjetivam um modo de atuação. A possibilidade de compreender o sujeito da deficiência a partir de normas de validade e objetividade caracterizada como verdade sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se mostra como exigência para a atuação, sendo esta subordinada a formas instituídas e aceitas de normalidade dadas e definidas para um dever ser - um modo de desenvolver-se e de aprender.

É evidente a apresentação deste modelo teórico do desenvolvimento como aquele ligado a normalidade e ao mesmo tempo um modelo de representação da anormalidade,

A criança com necessidades educacionais especiais é um aluno como outro, cujo desenvolvimento se dá através das mesmas fases e da mesma seqüência. A maior diferença, em geral, reside no ritmo de aprendizagem, o que pode exigir mais tempo de contato e maior diversidade de formas de apresentação dos conteúdos do que a maioria dos alunos. (AMORIM, 07/2003, p. 13)

A construção de uma naturalização tanto da normalidade como da deficiência como diminuição do ritmo e a caracterização da falta colocam em jogo a afirmação de um sujeito deficiente reflexo invertido da norma. Isso vem caracterizar as necessidades de uma intervenção profissional que vai recorrer ao desenvolvimento e aprendizagem descritos nas teorias psicológicas como fonte de orientação e direção do trabalho de planejamento do professor de Educação Especial.

A teoria tem servido no processo de subjetivação da formação docente como noção fundamente da verdade e isso pode ser identificado nos seguintes fragmentos;

[...] tanto na sala de aula regular, quanto na sala de recursos, percebi que precisamos dominar teorias que permeiam nossas aulas, mas que são fundamentais quanto temos contato com os nossos alunos. (NOAL, 02/2004, p. 72)

Durante o estágio, percebi o quanto é importante estar amparada com um bom referencial teórico para fundamentar a minha prática e para assim encontrar uma melhor maneira de ajudar meus alunos, com atividades interessantes, percebendo que cada um tem sua forma de aprender e também tem suas particularidades. (SILVA, 10/2007, p. 26)

Percebi o valor das teorias conhecidas no decorrer do curso e a importância de adaptá-las a realidade que nos desafia. Intervir no desenvolvimento de uma criança é um trabalho sério que vai trazer reflexos para todo seu aprendizado, mas intervir na vida do adulto, que já traz consigo os reflexos de uma aprendizagem defasada é além de um desafio uma grande responsabilidade. (SILVA, 18/2009, p. 28)

Dominar teorias e amparar-se nelas para conhecer uma verdade fundamental, como profissional capaz de pelos seus atos de conhecimento reconhecer uma verdade e ter acesso a ela parece ser uma característica acionada pela formação com o intuito de produzir experiências de si em que a posição-sujeito é a possibilidade de representar pelos conhecimentos teóricos um modo de enquadrar e classificar a partir de uma ordem normalizadora da teoria dada e aprendida no processo formativo, uma noção de teoria que desde sempre ilumina a prática dá-lhe fundamentação. A questão que pode ser analisada deste contexto de formação é a impossibilidade dita pelos acadêmicos em seus relatórios, de não conseguirem perceber que ao se utilizarem desta ideia posta à teoria, também estão produzindo seus alunos e a si mesmos como professores. Ou seja, buscando na lógica progressiva do conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, bem como buscando estabelecer o perfeito desenvolvimento de sua atuação com base nele, colocam em funcionamento o papel da produtividade do saber que tem efeitos de poder narrar, classificar, dividir e interditar.

A teoria como lugar de fala, de invenção é produtiva. Produz o professor e por isso é prática, pois todo discurso tem um domínio de prática (FOUCAULT, 2005) na medida em que vão se constituir em condição de possibilidade para que se produzam os modos de atuação.

Isso implica dizer que: sem a análise da rede constitutiva da verdade, imputada pelo referencial teórico no processo de objetivação profissional, a formação dá a esses sujeitos um modelo pouco flexível de subjetivarem modos de ser professor de Educação Especial; sem a análise de como funciona esta 'teoria' no processo de sujeição profissional e de quebra de invenção da deficiência, estes profissionais não experienciam a possibilidade de analisarem a si mesmo nesta rede contínua de verdade em que, também, são dirigidos os seus gestos e comportamentos profissionais. Ou seja, esses profissionais não constroem para si a análise de como julgam, classificam e produzem suas práticas; não analisam como são obrigados, porque subjetivados pela verdade, a desempenhar determinadas tarefas em condições políticas e sociais naturalizadas, e que tem efeitos de poder específicos sobre si mesmos e sobre os outros.

Foucault (2005) ao conceituar o campo epistêmico – teoria - como práticas discursivas, ou ainda, como saberes científicos próprios das Ciências Humanas, nos ajuda a analisar que estas práticas não são simplesmente formas de produção e distribuição de discursos, mas se constituem por movimentarem processos técnicos e institucionais; modelos de comportamento em que os sujeitos são capturados a agir estando estas práticas absorvidas na grade de inteligibilidade em que a vontade de saber está entrelaçada com o exercício do poder. Para Foucault, a verdade é uma forma de poder, e por isso saber e poder estão implicados um no outro, pois “Não há relação de poder sem a correlativa constituição de um campo de saber, nem qualquer conhecimento que não pressuponha e constitua, ao mesmo tempo, relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Nesse sentido, Fischer (2001) diz que Foucault pode ser pensado como alguém que “mais soube tratar teoria e prática sem colocá-las em campos separados” (p. 214). Pois, são as condições históricas de uma época que possibilitam a emergência de discursos e saberes, “são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência” (p.215), mas também porque eles têm uma função “no interior de práticas não discursivas” (p. 215).

Sendo assim, aquilo que é representado como a teoria que organiza e dirige a prática na Educação Especial não é mais que a própria prática da Educação Especial. É pelo discurso que se torna possível uma história da Educação Especial na ordem dos saberes que a alimentam e uma história da formação e da atuação de professores de Educação Especial, porque são estas práticas discursivas e não

discursivas que produzem esta existência e os modos de atuação. São alguns discursos que se realizam em detrimento de outros que não se realizam e são interditados.

Essa possibilidade foucaultiana de dizer sobre a formação discursiva, aqui no caso, aquilo que compõe os saberes nomeados como teorias que embasam a prática da Educação Especial permitem, também, dizer sobre as condições em que os discursos se legitimam e promovem um tipo de experiência de formação possível para a experiência de si como conhecimento da posição profissional. A vontade de saber em relações de poder a serem conquistados pelos acadêmicos sobre o objeto de conhecimento - desenvolvimento e aprendizagem - está circunscrito às dimensões de espaço, tempo de formação e permitem a compreensão do fenômeno da deficiência e da atuação numa dimensão política, pois viabiliza relações de dominação e correlações de forças sociais que vão ocorrer nos locais de atuação do professor de Educação Especial.

Existe, portanto, uma necessidade para a consolidação da vontade de saber-poder, pois somente assim é possível a subjetivação de um modo de ser profissional que se torna científico e aciona a vontade de ascender – produzindo-se, neste lugar - o *status* profissional, pois esta relação de poder o captura e é dele que dependem sua atuação e sua aceitação social e científica.

Para que se constitua um profissional é necessário se subjetivar no limite de alguns saberes que lhe conferem *status* e que permitem limitar a emergência de outros saberes; é necessário limitar e, para tanto, governar a si e aos outros se afastando de saberes aleatórios que impedem a função do dever – como os saberes familiares, religiosos e não científicos; é necessário subjetivar-se pela seleção, como alguém que pode falar, que se garante especialista ao se separa e tornar a si mesmo um escolhido e preparado para tal.

Dos fragmentos analisados até aqui, pude mostrar o papel da teoria como representação daquilo que é a prática e fui apontando que para Foucault, o saber é uma invenção que pode produzir as coisas e os sujeitos e, por isso, é prática. No entanto, em alguns fragmentos recolhidos dos relatórios aparece uma perspectiva de subjetivação de uma relação em que os acadêmicos afastam a prática de qualquer referência teórica aprendida na formação. Ou seja, aparece uma 'supervalorização' da prática como convívio e vivência dos acadêmicos com os

sujeitos deficientes - seus alunos - e com as situações de atuação. Estes fragmentos:

É necessário que façamos uma análise e reflexão das diferentes abordagens e métodos em confronto com a prática. [...] adquirir a consciência de que nenhuma teoria esgota a complexidade do real. (XAVIER, Relatório 03/1994)

Assim deixo claro, mas uma vez, que durante este semestre aprendi muito mais do que naqueles 'três anos de teoria'. A convivência com os surdos é muito mais do que gratificante. Ela torna-se uma aprendizagem diária. 'Derruba' preconceitos e estabelece noções. Nos faz perceber que temos muito mais a aprender com eles, do que mostrar, ensinar a eles. (OLIVEIRA, Relatório 13/1997)

Passamos três anos de nossas vidas 'debruçadas' nos cadernos e livros adquirindo conhecimento, para poder atuar naquilo que escolhemos. Durante estes, esperamos o 4º ano, constituído por dois semestres de prática, sedentas para agir, já que nos semestres anteriores poucas são as oportunidades de interagir com os surdos. [...] Hoje posso afirmar que tudo que aprendemos transforma-se em 'migalha' frente ao que aprendemos na prática. (OLIVEIRA, Relatório 13/1997)

Estar fora de bancos escolares e quadros teóricos, mas no exercício da profissão que escolhemos, nos faz participantes de uma realidade em que passamos a agir como responsáveis pelas atitudes que são tomadas frente às problematizações educacionais do processo pelo qual os educandos constroem seus conhecimentos. (MORANDO, Relatório 26/1999, p. 33)

[...] a prática teve importância fundamental na minha formação, fez-me amadurecer muito enquanto ser humano, fez-me enxergar uma realidade além das teorias vistas em sala de aula (VIZZOTO, 07/2003, p. 168)

É possível analisar que nestes fragmentos o real, como realidade existe independentemente da linguagem e do conhecimento que a produz, a noção de real como algo desde sempre aí, a realidade como algo dado e naturalizado⁵³, tendo vida independente das formas e modos de produção de saberes sobre ele; a realidade dada com sua complexidade, problemas e tensões é o que encontram, os

⁵³ Não quero transformar o conceito de realidade aqui num termo a ser estudado mais de perto, no entanto, vale lembrar que a perspectiva da realidade no contexto educacional tem sido tomada como um imperativo. Como aponta Fabris (2010), o 'imperativo da realidade' é muito reforçado no campo da educação. Segundo Fabris, diferentes práticas pedagógicas orientadas pela "racionalidade moderna, expressas por todas as pedagogias disciplinares, corretivas, psicológicas, de seguridade e controle" (p.08) tomam o imperativo da realidade como direção para as práticas pedagógicas e estas vem subjetivando os professores. A autora alerta: Outro entendimento da linguagem não como reflexo da realidade, mas como constituinte da realidade, vai mostrar a impossibilidade desta ação realista. [...] ao tomarmos as práticas pedagógicas como tecnologias de poder, não podemos negar que essa posição vai produzir sentidos e posições estratégicas para alunos e professores. Não podemos afirmar que não ocorram aprendizagens, mas o que está em jogo nos processos de escolarização é muito mais do que saberes que são ensinados, é a própria subjetivação dos sujeitos. Que alunos estamos produzindo? Que lugares estamos privilegiando para estes alunos [...] Acredito que as práticas pedagógicas, situadas nessa compreensão de realidade, podem ser produtivas para as comunidades de alto 'capital cultural', [...]. Diríamos então, que esse grupo teria um 'capital humano' plenamente valorizado no mercado de talentos [...] Mas, em comunidades [...] em que não há valor agregado ao 'capital cultural' dos sujeitos nem condições de desenvolvimento do 'capital humano', as regras – e, entre elas, aquelas que mobilizam o 'imperativo da realidade do aluno' – funcionam como perversas medidas de exclusão. (2010, p. 09)

acadêmicos, na prática como professor de Educação Especial, está nominada pela convivência e experiência da atuação profissional com os alunos.

A vontade de saber que vem da noção de prática como conhecimento, ação e atuação numa realidade com existência dada e a possibilidade de colocar os saberes teóricos do lugar do etéreo, evidencia a dificuldade das estratégias da formação em Educação Especial, em particular os campos discursivos que o compõem, pois o que é possível ver nos fragmentos é a psicologização da formação enquanto saberes teóricos e a possibilidade de uma prática “esvaziada” de saberes já que estes não dão conta de representarem o ‘real’. O que me aparece aqui é uma vontade de saber que não cosubstancia a possibilidade de qualquer teoria representar e dar resposta exata para a ‘realidade’, sendo esta muito maior. Isso pode ser verificado no fragmento abaixo que descreve a prática profissional como “avaliação muito subjetiva”:

Esse estágio, acredito que foi de grande construção para eu, enquanto constituindo-me educadora, pois nele pude verificar o quão complexo é analisar um aluno, suas formas de raciocinar, esta avaliação é muito subjetiva, mas nós educadores precisamos analisar tal processo e procurar subsídios teóricos que, de acordo com as especificidades do aluno, que nos dêem suporte para realização da prática docente. Essa foi uma das dificuldades que encontrei, pois muitas vezes pensava que o subsídio teórico, o que utilizava e que embasava minha prática era o mais adequado de acordo com as necessidades do aluno, porém à medida que o aluno ia desenvolvendo as atividades propostas eu verificava que tal subsídio não era adequado. (HONNEF, 06/2009, s/p)

O que torna possível falar e justificar a prática como ação e atuação são os saberes em torno da educação e a possibilidade das próprias situações que envolvem a atuação educacional serem objeto de ação e de (re)produção do conhecimento como formas de conhecer. Baseadas num modelo de verdade psi ou pedagogia psi construtivista, como afirma Silva (1998), aparece um novo professor, um que precisa surgir, no âmbito da interação e, por sua vez, ser subjetivado como, tendo eles mesmos a responsabilidade de descobrirem-se como aprendizes e de regularem suas condutas no cotidiano das relações profissionais. Isso prova que o processo de formação tem acionado a estratégia de capturar os acadêmicos, para que eles mesmos assumam, a partir da sua atuação, o controle e a adequação flexível dos processos educativos que terá que planejar e realizar e, por isso, estarem capturados pela ideia de realidade se torna útil.

Os saberes científicos da psicologia, bem como os que não aparecem nos fragmentos analisados, mas que estão no currículo tais como sociologia, história, filosofia e que configuram um campo múltiplo de enunciados nominados como fundamentos da educação; os saberes considerados conceitos aplicados, práticos, que vão determinar os métodos e técnicas didático-pedagógicos; e, os saberes sobre currículo, avaliação, fracasso escolar; estão, sem dúvida, ajudando a disseminar “regimes de inteligibilidade e de enunciação sobre o professor e seu trabalho” (VEIGA-NETO, 2000, p. 1999), mas ao fixar e capturar subjetivamente estes acadêmicos para “o caráter desassossegado, transitório, incompleto e autogerenciável desse profissional” (VEIGA-NETO, 2000, p. 1999) e a necessidade de autoformação contínua, para além do processo de formação inicial, tem acionado tecnologias do eu para que o professor assuma para si a condição autônoma e, cobre de si mais controle sobre sua conduta profissional. A emergência do acionamento dessas tecnologias na formação obriga o acadêmico a narrar-se e avaliar-se em sua atuação, por isso tem-se a sensação de ser ‘mais subjetiva’ ou ‘mais real’, já que passam a acreditar que as subjetividades profissionais são mais eficientes se “produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 1999).

A vontade de saber-poder acionadas nas estratégias acadêmico-pedagógicas da formação operam de forma sutil modos de subjetivação para que o próprio sujeito se produza, faça de si uma experiência prática dos discursos. Estas estratégias de reflexão sobre os saberes e práticas da profissão que se caracterizam no binômio da teoria e da prática são a possibilidade de invenção da posição-sujeito que se caracteriza no movimento de relação do eu com o visível e o enunciável, produzindo com isso uma verdade sobre a experiência de si nesta posição. Essa produção implica um poder que se exerce sobre si em relação com um poder que se exerce sobre os outros, um movimento de encontro. Como diz Larrosa, “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (2002, p.20). Cardoso Jr., nessa perspectiva, diz: “Os processos de subjetivação são o domínio de preparo para encontros onde não somos esperados, ou inversamente, eles são o domínio da espera daqueles encontros para os quais estivemos nos preparando” (2005, p. 190).

A formação como um acontecimento de subjetivação dos modos como os sujeitos se relacionam com as práticas - práticas discursivas e não discursivas -,

operam para que cada indivíduo seja capturado por aquilo que é comum, colocando em funcionamento saberes e forças ligadas a um perfil profissional produzido nas condições de possibilidades históricas em que os projetos de formação são elaborados. Esta captura dos sujeitos para a posição de professores de Educação Especial não é em essência ou transcendência, mas em experiência. As estratégias de formação, portanto, no limiar das redes de saberes produzem os acadêmicos como profissionais porque os obrigam a exporem-se, por outro lado, possibilitam que experimentem a vontade de saber-poder que os levam a constituírem-se como profissionais, porque sabem que na multiplicação as ações exitosas do especialista e aquisição de novos saberes que se torna possível o controle da sua conduta profissional e sua utilidade social e política.

4.3.2 Dizer a verdade sobre o aluno e narrá-lo

Não lastimes por teres flores imperfeitas a cultivar, pois as flores perfeitas muitas vezes poderiam ter espinhos que iriam ferir as mãos. As flores imperfeitas são de cultivo delicado. Seu desenvolvimento é lento e tardio; requer amor, paciência e dedicação. Se um dia te sentires fraquejar, roga ao Senhor e ele te enviará o sol, a chuva, o orvalho da manhã sob a forma de teu amor. (BONIN, Relatório 21/1996, mensagem aos pais)

A vontade de saber e o exercício do poder enquanto relações são experienciadas cotidianamente pelo sujeito que se prepara para ocupar uma posição de professor de Educação Especial. Sobre isso já venho operando uma analítica tendo em vista os fragmentos dos relatórios em que os acadêmicos do Curso de Educação Especial da UFSM se observam nesta posição, em que se descrevem e se analisam nos e pelos discursos que produzem sobre a experiência de si na atuação profissional.

Dentre múltiplas experiências acionadas pelas estratégias pedagógicas da formação, uma delas, destacarei para análise nesta sessão. Esta é o encontro e o contato dos acadêmicos com aqueles que vão ser objeto de sua atuação, ou seja, os sujeitos deficientes. Os estágios e os relatórios que serviram de documentos para as materialidades analíticas, de que estou me utilizando, são os espaços em que essas experiências e conseqüentemente suas análises acontecem.

As experiências com o estágio e certa obrigação de relatá-la podem ser entendidas como meios em que a experiência de si na posição de especialista de

Educação Especial vai se constituindo e subjetivando. Nessa experiência, torna-se importante confessar e analisar os modos em que cada um se relaciona com o que pensa e como diz/nomina aqueles que são seus alunos; como estabelece uma forma de conhecê-los; e, sobretudo, como essa forma de conhecer tem efeito na conduta de cada um nessa posição profissional.

Começo, então, nesta sessão do texto, produzir algumas incursões analíticas para mostrar como e a quem o professor de Educação Especial formado na UFSM se dirige como especialista. Neste contexto, como ele se subjetiva, nesta posição, tendo em vista, a vontade de saber e as relações de poder – submetida e exercida – que lhe obrigam a dizer a verdade sobre o outro seu aluno e, com isso, conduzir a si e aos outros.

Os modos de dizer sobre um sujeito da deficiência aparecem nos relatórios dos acadêmicos num nível conceitual ordenado a partir de saberes clínicos, psicológicos e pedagógicos e se constituem por um conjunto de características que tem a pretensão de distinguir, por seus traços e qualidades, determinados sujeitos ou grupos. Traços que se combinam para identificar certo modo do/de ser a partir de determinados critérios que tem como efeito a separação e a classificação.

A deficiência, nesta ordem conceitual, produz certas enunciações em que as características assumem o *status* de pertencimento ao ser e por isso tem como efeito o sentido de essência para todo o conjunto de seres que tenha as mesmas características identificadas.

Por ser uma enunciação, produzida numa rede discursiva, a deficiência no nível conceitual pode ser representada racionalmente a partir de saberes clínicos, psicológicos e pedagógicos e por ter este cunho racional pode ser colocada sob as condições de produção ao ser observada, conhecida, narrada, descrita e definida por alguém que pela formação acadêmica, como especialista, está autorizado e autoriza a si mesmo fazê-lo.

Nesse sentido, os acadêmicos se autorizam a dizer e narrar o sujeito da deficiência, seus alunos. Nesses modos de dizer, narrar e pensar, podem dizer quem são seus alunos e até (re)apresentá-los conforme estão conceituados e definidos nos pressupostos políticos e legais, bem como no âmbito dos projetos de curso que dinamizam sua formação.

Tendo como perspectiva uma ordem racional representativa no nível do conceito e da definição sobre o deficiente, o processo de formação pouco contribui

para a análise da rede discursiva, que na ordem lógica dos saberes e das relações de poder, vem produzindo um sujeito da deficiência. O que quero dizer? Quero dizer que pouco tem se problematizado, na formação do professor de Educação Especial na UFSM, a possibilidade de uma experiência de si, a ser operada pelos acadêmicos, que tensione a ordem discursiva de que estes se servem e se utilizam para dizer e narrar sobre o sujeito da deficiência. Um modo de dizer e narrar composto num campo de saber-poder que dita regras de validação que operam 'fundando' saberes sobre a deficiência e que, o sujeito na posição de professor de Educação Especial, se dá a conhecer e, também, a (re)produzir.

O pouco tensionamento desta ordem imprime uma vontade pouco flexível para a constituição de um especialista que como efeito constitui para si uma vontade de saber-poder operada por procedimentos de identificação, separação e classificação relacionados à norma e a critérios de verdade fixados em regimes de verdade que passam a produzir, pelos discursos representativos, os sujeitos da deficiência, o entorno social, a família, a escola e a comunidade, bem como modos presumidos para o processo educativo do qual o professor de Educação Especial tem como função planejar, executar e avaliar.

Ao se servir e utilizar de uma noção conceitual de deficiência para caracterizar e definir o aluno com o qual o professor de Educação Especial se ocupa, ele coloca em funcionamento, produzir e manter a função primordial do conceito no âmbito político e social. Ou seja, ele exerce nas relações de força em que a verdade dos critérios movimenta a definição, a classificação, a distinção e a separação do deficiente na ordem da normalização, do normal. Por outro lado, também coloca em funcionamento critérios para a caracterização da deficiência, tornando-os a norma para a identificação e a produção discursiva do sujeito deficiente no contexto da sociedade.

Como aparecem estão estes critérios⁵⁴ nos modos em que os acadêmicos em formação na UFSM, que irão ocupar a posição-professor de Educação Especial, estão se utilizando para dizer e narrar o seu aluno com deficiência?

⁵⁴ Vou me utilizar da palavra critério, neste contexto do texto, referindo-me ao uso de determinadas palavras e não outras para distinguir e nomear a deficiência. Nesse sentido, o uso de uma palavra ou seja, a própria palavra se torna um critério que produz um discurso de verdade sobre a deficiência. Pois entendo a palavra não como um conjunto de signos a representar a deficiência, mas como prática que dizem e produzem a deficiência (FOUCAULT, 2005).

Um primeiro modo se constitui em afirmar a deficiência como algo que o indivíduo possui. Isso pode ser observado nos fragmentos abaixo:

O aluno [...] **possui** surdez de grau severo-profundo no ouvido esquerdo e surdez severo-moderada no ouvido direito, além de Síndrome de Down (VEIGA, 10/2008, p. 05)
 [...] com 7 anos, tem fala infantilizada e de difícil compreensão. Segundo o parecer do aluno, este **possui** atraso no seu desenvolvimento [...] com 13 anos, **possui** diagnóstico de deficiência mental [...] Comunica-se pouco, [...] Sua compreensão é bastante limitada [...] com 16 anos, **possui** diagnóstico de Paralisia Cerebral. **Possui** atraso em seu desenvolvimento cognitivo, dificuldade de fala, na escrita e no raciocínio lógico-matemático [...] (FORTES, 02/2007, p. 10-20, grifos meus)

Ao situar a deficiência como posse do indivíduo, o critério de verdade que está em jogo é a possibilidade da deficiência ser uma propriedade do sujeito. Há algo de que ele é dotado que se denomina deficiência. Esta que exerce sobre o sujeito certo domínio, produzindo-o como surdo, como deficiente mental, como alguém que tem um atraso em função do que possui.

Ainda no âmbito do critério conceitual de possuir pode-se verificar outra ideia, ou seja, o que caracteriza a deficiência é algo que o sujeito não possui, como expresso nos fragmentos abaixo:

Observa-se um atraso no desenvolvimento motor [...] **não possui** noção de tempo, possui dificuldades na linguagem expressiva [...] não identifica cores, formas, quantidades, letras. (LEMES, Relatório 13/1994)
 O aluno compreende ordens, mas dificilmente as executa quando solicitado, fazendo birras e sendo manhoso e irredutível para conseguir o que quer. Reconhece algumas partes do corpo, porém não as nomeia quando é questionado, possuindo também problemas motores (**não possui** equilíbrio, caminha com auxílio de outra pessoa, apresenta contrações tônicas) [...] devido ao fato de o menino apresentar alguns problemas de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo que sem o conhecimento necessário sobre estes, a família o superprotege e realiza todas as suas vontades, o que dificulta e, certa forma, impede seu desenvolvimento pleno. (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 06/2007, p. 10, grifos meus)

Não possuir aquilo que dota alguém nos critérios estabelecidos pela norma é a possibilidade de definir e identificar aquele que é deficiente, ou seja, possui falta e nela está marcada a sua inferioridade diante da norma porque não possui as habilidades e competências cognitivas necessárias para constituir-se em desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, um segundo modo vai ser utilizado pelos acadêmicos que se ocupam de dizer e narrar a deficiência como marca constitutiva da posição de professor de Educação Especial. Esta é a falta e pode ser identificada nos seguintes fragmentos:

Algumas atividades tiveram que ser adaptadas aos alunos, conforme o grau de dificuldades de cada um, como **falta** de concentração e dificuldades motoras. (GARCIA, Relatório 29/2000, p. 125)

A **falta**, ou a danificação de um dos receptores sensoriais, altera o funcionamento e a integração dos demais, na razão direta da ausência ou dificuldade da reação perceptual. (SIQUEIRA, Relatório 06/1994)

Dos 11 alunos que compunham a turma, sete conseguiram alcançar o mínimo exigido para passar para a quinta série. Os quatro alunos que continuarão na quarta série, tiveram problemas adversos, não só a **falta** domínio de conteúdos. Estes alunos apresentaram excessivo número de faltas e dificuldades de aprendizagem associadas à surdez, o que acabou ocasionando a falta de domínio dos conteúdos propostos. (MÜLLER, 08/2007, p. 28-29, grifos meus)

A falta vai se constituir sobre algo que o sujeito não possui, vai definir sobre aquilo que ele e nele carece, pois está privado, daquilo que lhe é ausente. Faltam-lhe habilidades, carece da audição e por isso apresenta dificuldades, transgride os critérios das normas do desenvolvimento e da aprendizagem normais. Ou seja, para aquele que é descrito no âmbito da falta também lhe é destinado o lugar de faltante, transgressor das regras e normas, daquele que está apto a cometer 'enganos', como pode ser identificado no próximo fragmento:

M' **não tem** uma postura tônico-postural adequada, ele sente dificuldades em perceber as coisas do mundo e em relação aos outros. A área motora está comprometida [...] seus movimentos não são sincronizados e seguros [...] demonstra um grande desajustamento corporal [...] a agitação motora intensa produz **falta** de concentração. (MEDEIROS, Relatório 10/1995, grifos meus)

Um terceiro modo utilizado para dizer sobre o aluno deficiente pode ser identificado pela possibilidade de o sujeito apresentar uma deficiência.

Os surdos **apresentam** um impedimento de natureza sensorial na percepção das distinções da fala, que abala a compreensão dos significados. (INGUELMANN, Relatório 22/1996)

Dos três alunos atendidos apenas o aluno M. **não apresenta** outros comprometimentos associados à surdez. A aluna I. Além da surdez **apresenta** um quadro de paralisia cerebral e o aluno C., deficiência mental. (GUDES e BIAZUS, 03/2000, p. 05-06)

[...] a turma é composta por três alunos, sendo que dois encontram-se com 11 anos de idade e um com doze anos de idade. Observou-se que dois alunos **apresentam** Dificuldades de Aprendizagem (DA), com mais de três anos de repetência e o terceiro apresenta Síndrome de Down. As dificuldades de aprendizagem observadas forma: orientação temporal-espacial, lateralidade, leitura e escrita, noções matemáticas. (RODRIGUES, 07/2002, p. 01)

A proposta foi desenvolvida com um aluno de 8 anos de idade, que adquiriu, através da meningite, surdez bilateral profunda e deficiência mental associadas. O aluno **apresenta** dificuldades na realização de tarefas cotidianas devido à deficiência mental. (VOOS, 01/2004, p.02)

[...] a proposta surgiu a partir da constatação de que os alunos inseridos na turma observada **apresentavam** certa dificuldade no processo de aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, a qual é

considerada segunda língua dos surdos brasileiros. (FRANCO e JOST, 02/2007, p. 10)

[...] o aluno V. é uma criança tímida, **apresenta** certa dificuldade na interação [...] CA **apresenta** insegurança para realizar as tarefas [...] a aluna CR [...] é bastante competitiva [...] o aluno A, **apresenta** inúmeras dificuldades para realizar as tarefas, [...] distraído e quando era repreendido começava a chorar. [...] o aluno NA chegava sempre cansado, com pouca motivação para fazer as atividades em decorrência do uso de remédios para controlar a hiperatividade [...] (MELARA e LACERDA, 03/2008, p. 08)

Apresenta surdez moderada, não está alfabetizada e nem sempre está disposta a realizar as atividades. Diz que não sabe e nem se dispõe a aprender ou que sabe e não quer repetir. É preciso se impor para que ela realize as atividades. (GONÇALVES, Relatório 08/1994)

A aluna [...] **apresenta** dificuldades no campo da linguagem compreensiva e escrita, na leitura, comprometimento em seu desenvolvimento motor e atraso nas habilidades de raciocínio-lógico, por esta causa, acreditamos que um trabalho voltado na construção de suas conquistas, irá lhe proporcionar maior atenção e prazer em realizar as tarefas escolares, como pessoais. (DALLA PORTA, 14/2009, p. 11, grifos meus)

Apresentar surdez, impedimentos da ordem da falta de audição, apresentar dificuldades de ordem psicomotora, emocional, na realização de tarefas, no desenvolvimento e aprendizagem linguística vai constituir um sujeito que se oferece ao um processo em que precisa ser visto. Ele se apresenta e, por isso, submete-se a um exame, a uma aprovação ou não, a um juízo. Aquele que se apresenta, mostra-se porque comparece como o modo que pode se apresentar para receber de outro um julgamento.

Apresentar-se, constitui-se em um critério pedagógico relevante considerando que o próprio sujeito da deficiência se dá ao olhar do professor de Educação Especial outorgando-lhe o direito de ao olhar dizer sobre ele, narrá-lo na condição de sujeito deficiente. Este verbo – apresentar – possibilita por sua vez, que este professor se sinta autorizado para olhar, que produza a experiência de si na autoridade para tal.

Esta autoridade pode ser evidenciada no fragmento abaixo:

Apesar de não ter um diagnóstico, a aluna possui parecer feito pela educadora especial que **apresenta** suspeita de deficiência mental. A aluna **apresenta** dificuldades de estruturação e ordenação do pensamento, problemas relacionados à atenção, concentração, memorização, problemas de reconhecimento de esquema corporal, equilíbrio e coordenação geral. (BATAGLIN e ARAÚJO, 08/2010, p.14, grifos meus)

Observa-se, neste fragmento, a possibilidade de um parecer pedagógico feito pela professora de Educação Especial apresentar a “suspeita de deficiência mental” de uma aluna. Este parecer por sua vez, só pode se constituir num modo de dizer e narrar a aluna porque esta se apresentou ao olhar da professora. Nesta

apresentação, uma disposição do olhar da professora que a faz vê-la de determinada maneira, com dificuldades e problemas, coloca-a na experiência de quem se autoriza apresentar uma aluna como deficiente.

Continuando a fazer ver as maneiras que podem estar constituído os modos com que os acadêmicos vão se ocupar da posição de professores de Educação Especial, trago um quarto modo de que se utilizam para dizer sobre o aluno deficiente, este está na ideia do sujeito 'com' deficiência.

Os alunos que formam a turma do jardim B são seis. Uma menina **com** 13 anos de idade **com** Síndrome de Rett; [...] outra **com** dificuldade de aprendizagem com 10 anos de idade [...] Os meninos são 4, dois **com** Síndrome de Down um **com** 11 anos de idade , [...] e o outro **com** 12 anos de idade [...] outro menino **com** 13 anos de idade e paralisia cerebral [...] e o último sem diagnóstico definido com 11 anos de idade. Senso uma turma heterogênea, mas **com** uma coisa em comum, todos têm dificuldades na linguagem oral expressiva. (MORALES, Relatório 26/2000, p. 05)

[...] alunos da turma de atendimento individual, crianças entre 7 a 12 anos [...] por se tratarem de crianças **com** grandes problemas motores e, portanto, debilitadas quanto à relação EU-MUNDO. (DAL MOLIN, 01/2003, p. 12)

[...] os alunos da turma de pré-alfabetização [...], consiste em dois alunos, um **com** Síndrome de Down (13 anos) e outro **com** deficiência mental (12 anos). Os alunos encontram-se no período pré-operatório, em que o pensamento intuitivo é egocêntrico, o que impossibilita a execução das operações mentais de classificação, seriação, conservação e generalização das aprendizagens. (DUARTE, 08/2002, p. 02, grifos meus)

Com é uma preposição na gramática da Língua Portuguesa que tem como sentido associar, unir, fazer uma combinação, uma mistura de maneiras e modos de ser. O com liga a pessoa, a deficiência, a outras características como a idade, as dificuldades e os problemas que a deficiência produz em termos de desenvolvimento humano normal. O com ajuda a nominar a deficiência na ordem da cronologia da idade e da norma para o desenvolvimento humano apontado que é a defasagem, o atraso, o desvio e o comprometimento que define um sujeito com deficiência.

O critério conceitual acionado na palavra-preposição com, parece servir aos acadêmicos, como possibilidade de multiplicação de características para definir o deficiente. Ou seja, encontra uma maneira de produzir um sujeito deficiente em meio a tantas outras características que o compõem. A enunciação produzida aciona uma estratégia pedagógica relevante para que o professor possa separar, a partir do próprio indivíduo, as características da anormalidade que serão objeto de sua intervenção e de sua função social como profissional.

Na trama de uma rede discursiva e de relações de poder, aquilo que nos parece simplesmente conceitual se constitui em uma estratégia. Isso é o que mostra Foucault quando analisa a sociedade ocidental moderna orientada pela norma. Uma sociedade de normalização em que a pessoa deficiente entra nos cálculos populacionais, sendo levada em “conta no conjunto sem descontinuidade, sem ruptura” (FOUCAULT, 2008, p. 81) dos não-deficientes e deficientes – a população e seus coeficientes de deficiência provável e recuperável ou irrecuperável.

Os modos com que se ocupam os acadêmicos na posição de professores de Educação Especial, identificados até aqui, para dizer e narrar os sujeitos deficientes mostram em operação aquilo que Foucault (2008) chama de normalidade diferenciada, ou seja, “identificação das diferentes curvas de normalidade” (p. 82). Aquilo que enuncia a deficiência numa rede discursiva mais ampla de relações produz uma norma do que é ser deficiente e é com isso que se torna possível identificar o deficiente e produzi-lo como sujeito.

A produção de uma norma que tem papel operatório na dedução do anormal/deficiente tem uma função social e política importante ao manifestar a possibilidade de imperfeição que todos correm o risco de ser acometidos, pois a deficiência designa a falta que está na ordem da privação da normalidade e, para tanto, como diz Foucault (2008a), torna-se necessário “a operação de normalização” (p. 82) e esta vai “consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (p.83)

Nesse sentido, vejo nos fragmentos analisados, a circulação de um modo de dizer sobre a deficiência que, como produção histórica, está tramada numa rede de enunciações, que complementam e justificam regimes de verdade para a normalização. E é nestas práticas que são acionadas experiências de si na posição de professor de Educação Especial em que os acadêmicos são capturados.

Nestes modos de dizer e narrar a pessoa deficiente, até aqui analisados, é possível identificar a produtividade ‘negativa’ que a deficiência designa sendo tomada na ordem da privação da normalidade. Por conseguinte, quero registrar a pouca produtividade que conceitos como estes impõem para a atuação de um sujeito que quer ocupar uma posição de produtividade e utilidade na sociedade.

Nesse sentido, o que pretendo mostra a seguir são como e que estratégias são acionadas para operar outro tipo de experiência, em dispersão às, até então

analisadas, para enunciar modos de dizer e se relacionar com uma definição de deficiência. Estes outros modos tornam possível visualizar outro tipo de produtividade, na ordem da positividade e, por isso, operam uma perspectiva funcional e útil para atuação profissional do professor de Educação Especial no contexto de uma sociedade de normalização.

Esse outro modo de experiência com a definição de deficiência passa pela construção de uma norma que permite conhecer e dizer sobre o sujeito deficiente tendo como base a diferenciação do sujeito em relação àquilo que nele se apresenta como anormal. Pode-se identificar isso nos seguintes fragmentos:

Cada criança tem seu ritmo próprio de desenvolvimento, porém segue padrões evolutivos. Por isso, faz-se necessário que nós educadores respeitemos esse ritmo de desenvolvimento. (LORENZONI, Relatório 10/1994)

Este é o objetivo deste nosso trabalho, estimular a criança a adquirir novas capacidades e habilidades, respeitando o ritmo de cada indivíduo. Sendo assim, estimulada afetivamente, a criança evoluirá de forma mais sadia e equilibrada. (ANDRES e CORTEZ, Relatório 15/1994)

É importante enfatizarmos a importância de se respeitar a individualidade de cada um bem como o ritmo de desenvolvimento e sua língua natural, no caso do surdo, a língua de sinais. (MIRANDA, Relatório 33/1998)

[...] é preciso considerar que a criança que não aprende é sempre recuperável, embora varie o tempo necessário conforme o ritmo de cada um dentro dos limites de seu desenvolvimento mental e grau de maturidade. Mas, antes de corrigir os atrasos na aprendizagem, procurou-se criar fundamentalmente nos alunos um interesse de relação afetiva entre professor-aluno, aluno-aluno, por considerar que o vínculo afetivo é um dos principais caminhos para uma melhora na aprendizagem. (NICOLOSO, 24/1998, p. 109)

[...] aprendi que o educador especial não pode pensar só no que ele quer que o aluno alcance, mas sim pensar e valorizar aquilo que o aluno pode alcançar sozinho, no seu tempo. (REICHERT, 15/2008, p. 65)

[...] as individualidades, diferenças e peculiaridades de cada aluno, nem fizeram reconhecer, em cada um deles, seres maravilhosos que precisam ser respeitados em seus limites e ritmos, bem como, estimulados em suas potencialidades. (GUIDETTI, 08/2004, p. 105)

Estes fragmentos falam sobre a deficiência em relação com os padrões evolutivos normais de desenvolvimento humano, mas, no entanto, falam, também, da existência de um tipo de norma para o desenvolvimento daquele que é definido como tendo uma deficiência. É, pois, pelo critério do ritmo próprio de desenvolvimento e da individualidade contendo aquilo que deficiência retarda, compromete, desvia e coloca em risco no desenvolvimento deste sujeito que o professor precisa encontrar algo de favorável ao que denomina potencialidade.

Respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada um, as individualidades, as peculiaridades produz um complemento discursivo produtivo dando uma perspectiva

positiva de se dizer e narrar o aluno deficiente. Quando se tem por norma a individualidade e o ritmo de cada um, abre-se o caminho para se narrar, também, a atuação do professor e isso pode ser considerado no fragmento abaixo:

A pessoa surda pode alcançar o mesmo nível de inteligência que a pessoa ouvinte, embora com alguns atrasos devido à problemática da linguagem no surdo. A aquisição da língua oral não é diretamente responsável pelo êxito ou fracasso em resolver um amplo número de tarefas, as experiências sociais, interativas, etc, vivenciadas pelo surdo ocupam um espaço grande no desenvolvimento destes e estão na origem de grande parte de suas limitações, pois a superação do déficit lingüístico através do uso da língua de sinais, o surdo tem condições de tornar-se e autônomo nas suas realizações pessoais e profissionais, mas depende muito das oportunidades e da aceitação da sociedade da qual ele faz parte. (LOUREIRO, Relatório 25/1999, p. 33)

[...] é preciso considerar que a criança que não aprende é sempre recuperável, embora varie o tempo necessário conforme o ritmo de cada um dentro dos limites de seu desenvolvimento mental e grau de maturidade. Mas, antes de corrigir os atrasos na aprendizagem, procurou-se criar fundamentalmente nos alunos um interesse de relação afetiva entre professor-aluno, aluno-aluno, por considerar que o vínculo afetivo é um dos principais caminhos para uma melhora na aprendizagem. (NICOLOSO, 24/1998, p. 109)

A pessoa surda pode alcançar um nível de normalidade, a criança que não aprende pode ser recuperada, os desvios, comprometimentos e riscos que estes indivíduos representam para si mesmos, para todos e para a sociedade podem ser minimizados. Sobre esses sujeitos podem, os professores produzirem práticas de intervenção que promovam a aproximação do que é descrito como desfavorável para o favorável, como diz a acadêmica: “O deficiente como qualquer outra criança, deve experimentar o mundo, construir-se como pessoa e estabelecer relações de aprendizagem satisfatórias” (VEXEL, Relatório 43/1997).

Deste contexto enunciativo, mais um modo de dizer sobre os sujeitos deficientes capturam a experiência dos acadêmicos na posição de professores de Educação Especial. Este se relaciona com o modo de dizer que todo o deficiente tem um pouco de normalidade, pois todo deficiente, também, pode ter potencialidades, ou seja, nele há de se encontrar e identificar potencialidades.

[...] para não cairmos no preconceito não podemos procurar no homem somente suas deficiências ou inadequações, mas sim identificar suas **potencialidades**, proporcionando-lhe meios de desenvolvê-los em seu próprio benefício e de toda sociedade. (STILLER e OLIVEIRA, Relatório 11/1997, grifos meus)

Colocar-se a experiência acadêmica dentro de uma rede discursiva produtiva promove a reflexão da conduta, como é o caso de uma conduta em relação ao

preconceito⁵⁵. A reflexão da conduta vai constituir uma possibilidade de experiência de si como (auto)avaliação, (auto)conhecimento e (auto)vigilância, essas acionadas por tecnologias do eu que são fundamentais para direcionar a própria conduta profissional e a conduta dos outros e de seus alunos.

Nesse sentido, a produção de um discurso performático e, um possível apagamento da deficiência passa a ser produzido. Um exemplo: “Crescer é bastante complicado e lento, tanto para pessoas ditas normais como pessoas especiais, portanto não podemos ter pressa” (MORALES, Relatório 26/2000, p. 118). A existência de um discurso que busca naturalizar e subjetivar a falta, o atraso e a dificuldade como possível característica de todos, aponta uma necessidade de se produzir um sujeito de deficiência de modo produtivo e positivo. No contexto social e político, isso terá uma função clara no governo da conduta de todos para a consolidação do imperativo da inclusão social, pois este discurso orienta a todos para uma autorregulação, para que todos se constituam na tolerância, na compaixão e na compassividade diante da deficiência.

Na busca por um discurso produtivo da potencialidade do sujeito deficiente, vê-se a identificação de um sujeito que pode ter e ser dito por algo ‘bom’, ‘apesar da deficiência’. A produção de um discurso, neste contexto, tem a perspectiva de deixar aberto o espaço produtivo de uma intervenção profissional útil, e isso pode ser observado nos seguintes fragmentos:

A Educação Especial tem o objetivo de desenvolver a potencialidade de cada indivíduo e, a partir disso, é necessário compreender que **nosso compromisso** com o indivíduo surdo é reconhecê-lo como pessoas humanas, respeitando suas etapas do seu desenvolvimento e contribuindo, ao máximo para seu desenvolvimento. (SILVA, Relatório 29/1997)

[...] para o professor é vital que encontre em seu aluno uma pessoa com uma história de vida e não só os sintomas de um quadro clínico; uma pessoa com deficiência e não somente a deficiência. (CAUDURO, 20/2001, p. 09)

[...] as pessoas com deficiência mental, apesar de suas limitações, podem alcançar um nível superior de maturidade conforme suas reais possibilidades. Para isso, é preciso que seja traçado um ideal, uma meta a ser perseguida na tentativa de suprir as lacunas deixadas pela deficiência mental em todas as áreas de desenvolvimento humano. O objetivo primordial da educação deve ser, acima de todos, a **potencialização das habilidades** relacionadas à autonomia em atividades da vida diária e à interação com o ambiente no qual o aluno participa ou deveria participar. (FERNANDES, 05/2005, p. 11)

Sabemos que todo e qualquer aluno tem vocação para brilhar, em áreas distintas, de formas distintas; mas é um ser humano e, como tal, **possui**

⁵⁵ Preconceito como regime de verdade que distingue condutas aceitáveis de outras não aceitáveis, numa sociedade democrática que tem como princípio a igualdade, a cidadania e a inclusão.

inteligência, potencial; se for orientado, acompanhado por educadores conscientes do seu papel, poderá produzir, crescer e construir caminhos de equilíbrio, de felicidade. E foi acreditando no potencial de cada aluno que nosso estágio se desenvolveu de forma gratificante e enriquecedora. (DELPRETTO e FORTES, 02/2007, p. 26)

O professor é mediador deste processo [inclusão], em que a maioria dos casos precisa rever seus conceitos diante da situação d inclusão. Desde a metodologia à avaliação necessitam de adaptações, pois o professor deve considerar o portador de necessidades especiais, observando e avaliando a partir das suas **potencialidades**, habilidades e desenvolvimento, sem reforçar sua deficiência e consequentemente suas limitações. (AMORIM, 07/2003, p. 14, grifos meus)

Potencialidades a serem desenvolvidas e potenciais a serem identificados; um sujeito deficiente produzido nesta rede discursiva justifica a pretensão da intervenção educacional e permanente do professor de Educação Especial. Nesta rede este sujeito reconhece a posição de professor e pode viver a experiência de se subjetivar como autoridade capaz de tornar mais tolerável e possível a presença do deficiente no contexto da sociedade, pois é ele como profissional que oportunizará ao aluno as possibilidades de incluir-se. Isso pode ser identificado nos fragmentos a seguir:

[...] Sei agora que **o normal é ser diferente**, ou seja, que aquelas crianças têm muito potencial escondido por trás da sua deficiência, a qual muitas vezes sobressai. Aprendi, também, e ainda estou em formação de que cada indivíduo tem seu tempo a aprender e que o papel do Educador ser paciente e sensível para identificar cada simples avanço. (BUENO, 08/2009, p. 06)

[...] analisando nossas experiências, percebemos que, como Educadoras Especiais, precisamos ter além de um bom embasamento teórico, **respeito pelas diferenças** e um olhar voltado para a individualidade do sujeito. (LINDNER e BARBIERI, 21/2009, p. 25)

Procurando **respeitar as diferenças**, no sentido de não termos uma visão estanque que valoriza apenas a deficiência em si, mas sim uma proposta pedagógica respaldada nos pressupostos de valorização dos potenciais que cada indivíduo traz consigo. (GUEDES e BIAZUS, 03/2000, p. 42, grifos meus)

A diferença⁵⁶, a normalidade da diferença, a diferença a ser respeitada, a possibilidade de todos serem narrados pela diferença, a valorização daquilo que cada um traz consigo; enunciações que constituem um regime de verdade presente na sociedade da inclusão. Valorização dos potenciais individuais e a qualificação

⁵⁶ Poderia, mas não vou, por motivos de tempo e em função da extensão que está tomando esta análise problematizar como a diferença vem sendo tomada como enunciado nos discursos pedagógicos e políticos, tendo esta sinônimo a diversidade. Penso que o modo como ela vem sendo enunciada pelos acadêmicos em seus relatórios parecem ter este mesmo sentido, no entanto, indico para os leitores mais atentos e que procuram aprofundar-se os textos de Lunardi (2004), Lopes (2008), Veiga-Neto e Lopes (2007) e Gallo (2008)

destes não são mais uma enunciação que vai caracterizar a deficiência, mas vai definir a todos, inclusive os professores de Educação Especial. Como afirma Menezes, somos:

[...] produzidos como subjetividades que precisam se mobilizar permanentemente para conquistar condições de inclusão no jogo econômico [...] da sociedade contemporânea, que ao mesmo tempo precisa primar pela mobilização do outro, que é (ou dever ser) nosso potencial concorrente. Somos produzidos como subjetividades inclusivas que precisam se autoinvestir, buscando nossa inclusão nas tramas da economia e compreendendo que nem todos conquistam por si só condições de autoinvestimento e que por isso e preciso conduzir o outro em busca da sua autocondução. (2011, p. 171)

Neste regime de verdade em que a diferença passa a ser uma característica de todos num projeto de governo de todos e de cada um, vê-se emergir outras estratégias acionadas pela formação no sentido de que a experiência de si dos acadêmicos na posição de professores de Educação Especial constitua subjetividades inclusivas, numa perspectiva em que a diferença e a inclusão que localizada no sujeito da deficiência – aquele que precisa normalizar-se para ter condições de incluir-se -, se “[...] deslocada dos sujeitos com deficiência e das relações com a educação especial [...] para um princípio de Estado que produz o modo de vida que caracteriza a Contemporaneidade (do sujeito a ser incluído para uma sociedade que precisa ser inclusiva)”. (MENEZES, 2011, p. 171)

Da deficiência como falta e desvio; como qualidade de um sujeito; como produzindo um sujeito; e, da deficiência como diferença que precisa ser respeitada; diferença que aponta para ritmos diferentes de desenvolvimento e aprendizagem; diferença que implica no reconhecimento de diversas potencialidades individuais e intransferíveis; nesta rede discursiva se veem transitando as experiências dos acadêmicos do Curso de Educação Especial da UFSM. Nelas, os acadêmicos se produzem subjetivamente para ocupar a posição de sujeito na profissão; nela se dirigem e produzem o aluno-sujeito; nela se ocupam como copartícipe e com corresponsabilidade da consolidação da escola e sociedade inclusiva que se constitui nos imperativos político, econômicos e culturais do presente; nelas dirigem-se a si mesmo e entrando neste jogo produzem para si mesmo; é pois produção que se dá na trama das relações de saber-poder que envolvem a deficiência, a diferença/diversidade e a inclusão.

Como diz uma acadêmica, [...] a deficiência funciona, na sociedade, como uma espécie de lente de aumento que permite enxergar, de forma acentuada,

acontecimentos também presentes na vida do sujeito dito normal, de cada um de nós. (SILVEIRA, 07/2007, p. 35). O que se pode dizer disso é que o próprio conceito de deficiência tem sido convocado tanto na formação, como na sociedade para justificar a intervenção constantemente sobre a falta a fim de torná-la mais tolerável no contexto social e escolar. Também, tem sido convocada para justificar o discurso da diferença no sentido de diminuir a sensação de risco que a ideia de anormalidade gera no contexto desta sociedade e da escola. Também, justifica o permanente controle e vigilância de todos, pois permite gerenciar o risco, tendo em vista que, todos podem controlar a falta, a diversidade, a diferença; todos podem vigiar e ter cuidado ao mesmo tempo que podem cuidar do risco que ela implica. É, pois, desta lente de aumento a disposição de todos que se provoca a experiência de cada um e dos acadêmicos para o investimento em si e no outro, pois isso se torna sinônimo do progresso individual e social em tempos de inclusão.

Nesta sessão, busquei analisar sobre os modos com os quais, os acadêmicos em processo de formação no Curso de Educação Especial da UFSM, dizem e produzem a deficiência, analisei como narram os alunos com os quais se ocuparam e vão se ocupar atuando como professores de Educação Especial. Fiz isso, porque dos fragmentos de textos possíveis e vasculhados, foi-me permitido perceber que a verdade sobre a deficiência e sobre como eles dizem e narram seus alunos tem uma implicância naquilo que vivem como experiência de si; pois, no momento em que se sentem na obrigação com uma verdade, colocam-se a olhar para si, para seus modos de pensar sobre, para a avaliação de suas condutas e para uma direção de suas ações.

Eu, olhando para estes fragmentos, pude empreender uma análise que me permitiu dizer que: ao narrem os alunos deficientes, os acadêmicos também dizem de si, subjetivam-se na posição de professores de Educação Especial, porque ao produzirem sentido para a deficiência e ao produzirem um aluno deficiente, também, produzem para si num domínio simbólico que dá sentido às suas vidas profissionais; ao estabelecer critérios, nem sempre fixos, para delimitar conceitos que se aplicam a definição da deficiência e de quem é o aluno deficiente, produzem para si não só probabilidades de decisões práticas, de condutas profissionais para atuação ou saberes pedagógicos e técnicos que a envolvem; produzem, também, a si mesmos, produzem a si como sujeitos que assume uma maneira de ser e estar no mundo. Esta não se dá porque foram submetidos a um regime de verdade que tem

produzido um conceito de deficiência, mas porque foram convidados, sentiram-se convidados, foram capturados pelo efeito de poder que, sutilmente, este regime de verdade lhes provoca.

4.3.3 Como dizem sobre a conduta profissional e sobre a conduta do sujeito que se assume professor de Educação Especial na UFSM

[...] a formação não quer só mudança substancial na definição de um método ou uma nova proposta, e sim a adoção de uma postura, que passa, sem sombra de dúvida, por uma maneira de se colocar. Não se trata de impor uma maneira de ser professor, mas a incorporação de uma forma de 'ser', de se relacionar, e, implicativamente, de ver o mundo, o homem em sua realidade. (SOUZA, 13/2004, p. 13)

O que fazem os acadêmicos com a formação? O que fazem eles, com eles mesmos, a partir da formação? Como está sendo produzida esta vontade de saber e de exercer a posição de um professor especialista em Educação Especial? Como vivem eles a possibilidade da experiência de si nesta posição? Como é narrada, pelos acadêmicos, esta experiência de si? Como experimentam e experienciam as tecnologias acionadas pelas estratégias de formação que torna possível a experiência da conduta pedagógica que os constituem professores de Educação Especial? Como é confessada a experiência de si nesta posição profissional?

Chegando a última sessão de análises a que me proponho neste trabalho de tese, continuo vendo a necessidade de lançar mais perguntas e estas são suscitadas a cada encontro que fui fazendo com os fragmentos retirados dos relatórios.

Para esta sessão de análise, então, trabalho com quatro tipos de condutas que narradas, pelos acadêmicos, de forma direta, referenciam a experiência de si conduzindo-se para processos de subjetivação da posição de professores de Educação Especial. Esses fragmentos ajudam a compreender as questões anteriores e conseqüentemente, no conjunto, as questões centrais desta tese. São elas: Como dizem os acadêmicos sobre a conduta para conhecer os alunos; como dizem e produzem as necessidades educacionais dos alunos; como produzem um modelo de conduta profissional para conduzir o outro; como se constituem sujeitos morais de uma conduta profissional.

4.3.3.1 Como dizem os acadêmicos sobre a conduta para conhecer os alunos

Conhecer é ter e chegar a um conhecimento que pode ser, também, uma ideia, uma noção ou uma informação que está em algum lugar, que está no outro, que o outro e alguma coisa podem então dizer para que um Eu conheça.

[...] o profissional [...] deve conhecer teorias sobre o desenvolvimento infantil, como também conhecer a realidade de da criança com que trabalha [...]. (ZORZI, 15/2000, s/p)
 É fundamental que o professor conheça o desenvolvimento humano [...] além de conhecer o meio atual onde o aluno vive, com quem e como ele convive neste meio; conhecer o meio social, cultural e físico; além da reciprocidade e relações do aluno com o seu meio. (MACHADO, 17/1999, p. 22)
 Em um primeiro momento [...] conhecer dados gerais sobre os alunos, [...] depois as suas habilidades, estilos de aprendizagem, preferências e aversões e conhecer o meio em que o aluno está inserido. (CARGNIN, 08/2003, p. 07)
 Conhecer o ambiente escolar e as diferentes realidades que existem nas salas de aula [...] (GRIEBELER e WISCH, 06/2008, p. 45)

É dever daquele que ocupa a posição de Educação Especial conhecer; conhecer a verdade sobre o desenvolvimento humano; conhecer a realidade e o aluno naquilo que ele é; conhecer a família os grupos sociais e culturais onde convive; conhecer como e onde vive, o que faz, com quem se relaciona; conhecer como faz, como se relaciona, como pensa. Não é só simplesmente conhecer o aluno, mas conhecer tudo e todos que envolvem o aluno, ter conhecimento dos mínimos detalhes, dos micros detalhes.

Esse modo de conhecer está ligado à posição de um professor de Educação Especial que ao se subjetivar no especialista, precisa colocar em funcionamento um modo pedagógico que pode regulamentar as condutas dos alunos e de todos aqueles que se envolvem com ele, mas principalmente a família e a escola, seus pais e professores. É do conhecimento detalhado do aluno e do seu entorno que se podem aplicar as regras e padrões que permitem pelo controle o equilíbrio, pela análise da desordem a aplicação de intervenções capazes de gerar a ordem.

O professor que conhece precisa viver a experiência de olhar e com isso de discernir e distinguir, por isso que “Eu como educadora especial que trabalho com a estimulação, é imprescindível que conheça e **saída olhar** para toda a problemática que envolve a criança e a família, encontrando a melhor maneira de orientá-los a respeito disso”. (BONIN, Relatório 21/1996, grifos meus).

O professor de Educação Especial que conhece e olha também vive a experiência de observar que tem o sentido de estudar, olhar com atenção, pesquisar meticulosamente. Complementarmente aquele que observa tem uma obrigação com o prescrito, está na condição de alguém que para olhar obedece a determinados critérios e regras, pois aquele que observa precisa experienciar em si mesmo esta obrigação com a verdade, como diz a acadêmica:

Constatei que devo observar bem, como cada criança é, devo respeitar a individualidade de cada aluno. As aulas, bem como os brinquedos, devem ser estimulantes para os alunos, despertando seu interesse, chegaremos a um real desenvolvimento das potencialidades. (MOURA, Relatório 15/1995)

O dever de conhecer sobre o aluno implica observar, mas também “observarmos, ouvirmos, visitarmos nosso aluno para podermos entender melhor seus gestos, atitudes que muitas vezes passam despercebidas” (GUIDOLIN, Relatório 14/1995). Conhecer tem o sentido de descobrir, como se fosse possível a existência de algo desde sempre aí que pudesse passar pelo ‘professor’ despercebido e, para tanto, precise ser descoberto pelo observador atento que tem a autoridade de dizer e dar existência.

Conhecer, ainda, tem o sentido de se relacionar com aquilo que se quer conhecer e por isso é uma experiência de si porque aquele que conhece reflete, vira para si mesmo, precisa colocar em funcionamento algo de si para conhecer algo exterior.

Quem conhece é o sujeito e conhece porque se propõe como sujeito a decompor a realidade como categoria empírica e formular a partir dela um conhecimento que torne a realidade conhecida. Ou, conhece porque pensa ser capaz de tomar o conhecimento que preexiste na realidade para si. Ou ainda, conhecer pode ser uma prática, uma prática que se legitima nos discursos que constitui o sujeito como verdades que ele mesmo produz sobre as coisas e sobre eles.

Ao pensar sobre os modos de conhecer acionados na formação de professores de Educação Especial, posso pensá-los a partir da relação que possuem com a história de um pensamento possível; a partir de relações de poder científica, política, econômica e social, a história dos modos que a sociedade vem se utilizando para conhecer. Posso pensar que a ação de conhecer pode se diferenciar de um modo de conhecer que prima pela aquisição da verdade, ou pelo seu

ocultamento, ou pela sua descoberta. E, nesse sentido, conhecer pode então ser um ato que nos coloca com o jogo da verdade e que justifica os modos como somos objetiva e subjetivamente capturados.

Conhecer, buscar um entendimento, buscar uma verdade no que acreditar, buscar uma suposta realidade do meio e dos sujeitos e de si mesmos como possibilidade para pensar e se conduzir como sujeitos na posição de professor de Educação Especial se constitui numa estratégia pedagógica que coloca os acadêmicos de frente com as regras, com os propósitos, com aquilo que ele pode dizer, porque pertence ao verdadeiro no que se refere a sua atuação. Pois conhecendo poderá avaliar e criar juízos que balizaram o processo de planejamento de sua intervenção.

4.3.3.2 Como dizem e produzem as necessidades educacionais dos alunos

Conhecendo os alunos e por isso os avaliando será possível identificar neles aquilo que precisam, aquilo que são as suas necessidades e até seus interesses, sonhos e desejos. Isso é narrado pelos acadêmicos assim:

[...] o deficiente é antes de tudo uma criança e tem as mesmas necessidades básicas das demais [...](LORENZONI, Relatório 32/1995)
 No decorrer do Estágio [...] senti uma enorme satisfação de fazer parte de um processo de mudanças e transformação de metodologias educacionais para atender as necessidades e as diferenças individuais das crianças surdas. (SIQUEIRA, Relatório 06/1994)
 Colocar em primeiro plano o sujeito que aprende e as suas necessidades. (MAURER, Relatório 04/1995)
 O contato com a realidade da classe especial foi de grande importância, pois pude perceber a heterogeneidade dos alunos em termos de idade, diferentes necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento, que necessitavam de diferentes tipos de mediações, quase sempre individuais. (ILHA, 07/2008, p. 25)

A narrativa em torno das necessidades dos alunos parecem se situar numa estratégia discursiva ligada às pedagogias psicológicas e de práticas que estão convencionadas a um aparato de coisas que os acadêmicos precisam fazer tais como: protocolos de observação, fichas de avaliação e acompanhamento, anamneses e pareceres pedagógicos. Estes instrumentos operados pelos acadêmicos não teriam nenhum valor se não fosse os regime de verdade e de efeitos de poder que operam para a produção de um aluno que tem suas necessidades. Ao produzirem os alunos como um sujeito com necessidades

produzem, também, um aluno que precisa ser educado e normalizado, produzem a si mesmos como professores que podem realizar esta tarefa.

Os discursos que promovem as necessidades individuais, os interesses e os desejos, propagados nas pedagogias psicológicas, acionadas pela formação constituem tecnologias que subjetivam. Operam uma maquinaria interessante quando olhadas sob a perspectiva de que são naturalizadas, as necessidades, como próprias do sujeito. Nestas redes discursivas, legitimam-se as necessidades e as necessidades educacionais narradas como próprias, mas que, no entanto, constituem-se em um 'produto' a ser consumido por todos, pois os conteúdos educacionais sejam eles cognitivos, psicomotores, afetivos ou sociais, têm um sentido compartilhado entre os professores e na sociedade. Nas relações de poder, as necessidades são bens que garantem, a quem os possui, a condição favorável de vida, de participação e de inclusão.

Nesse sentido, as necessidades não são dos alunos como narram os acadêmicos, mas são produzidas para eles que se constituem sujeitos-alunos. E nos discursos pedagógicos que os acadêmicos produzem para os alunos, também produzem a si mesmos como professores de Educação Especial que precisam conhecer as necessidades e assumir um compromisso com o processo educativo dos alunos. Isso pode ser identificado no fragmento abaixo:

[...] como professora de Educação Especial, preciso conhecer as necessidades do aluno [...] nosso compromisso com o indivíduo surdo é reconhecê-lo como pessoas humana, respeitando suas etapas do seu desenvolvimento e contribuindo, ao máximo para seu desenvolvimento. (SILVA, Relatório 29/1997)

Assumir um compromisso com os alunos e (re)conhecê-los como sujeitos de necessidades a partir de verdades sobre o desenvolvimento e se aproveitar ao máximo dos 'conteúdos' que as pedagogias psicológicas colocam como bens a serem consumidos no processo educativo é enunciado como coerência do trabalho do professor de Educação Especial, como afirma a acadêmica no fragmento a seguir:

Esta proposta é construída de uma valorização do momento em coerência com as necessidades e limitações da criança, buscando atender aos desejos, anseios e necessidades do aluno. É vital assegurar que as crianças atuem física e mentalmente. Esses atos serão importantes para o desenvolvimento das interações sociais que enfatizam a linguagem e a manipulação dos objetos para resolução de problemas. Pois, é através da inteligência que a criança encontra recursos para adaptar-se ao mundo

físico e psicologicamente. Para isso precisa superar conflitos, medos, buscando meios para resolvê-los. (GARCIA, 12/2001, p. 02)

Assegurar que um sujeito-aluno com necessidades, possa se tornar ativo, no processo de aprendizagem, sendo este organizado por um especialista que conhece, passa a ter para o acadêmico que está na posição de professor, o sentido de conduzir a transformação do outro. O outro que pode, a partir dos processos educativos, superar aquilo que apresenta como necessidade ou aquilo que lhe é imputado como necessidade.

Subjetivam-se os acadêmicos como aqueles que, por procedimentos criados a partir dos saberes pedagógicos, são capazes de suprir as necessidades dos alunos, necessidades estas que, também, produzem as necessidades pedagógicas deles próprios que assumem estar na posição de professores de Educação Especial. Isso pode ser observado nos fragmentos a seguir:

Cada criança é um indivíduo com suas exigências de maneira diferente. O que há em comum é a presença que me solicita uma resposta. A criança pede algo com o olhar, com o movimento, com o sorriso, e nós, educadores, devemos ser capazes de ir respondendo. (MATOS, Relatório 11/95)

O contato com a realidade da classe especial foi de grande importância, pois pude perceber a heterogeneidade dos alunos em termos de idade, interesses e níveis de desenvolvimento, que necessitavam de diferentes tipos de mediações, quase sempre individuais. (ILHA, 07/2008, p. 25)

Para que um programa educacional obtenha êxito, é necessário todo um estudo a cerca de como viabilizar um atendimento que irá proporcionar ao indivíduo, sanar dificuldades encontradas bem como suprir suas necessidades de integração ao meio ouvinte a/ou em comunidade surda se assim o desejar. (LAMAISON, Relatório 01/95)

Constituir-se como aquele que é capaz de suprir necessidades dos outros – projetar a conduta dos outros - e de assumir uma responsabilidade social desta envergadura é o que se propõe estes acadêmicos, mas nesta análise precisa-se considerar, mesmo que brevemente, o papel da formação e do curso universitário. A formação e a universidade estão inseridos na maquinaria de governo do Estado, são eleitos como mecanismos capazes de produzir sujeitos, administrando e programando tecnologias para o desenvolvimento aptidões pessoais e subjetivas dos indivíduos que os frequentam. Um Estado que com estratégias sociais e políticas sutis, como a da formação, estabelece o governo das subjetividades e mais especificamente das subjetividades destes sujeitos que ‘escolhem’ a formação universitária. Como diz Rose (1998), um tipo de governo que “age através de uma ‘ação à distância’ sobre as escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos

indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social” (p. 43).

A formação como um investimento na subjetivação de um professor de Educação Especial que se sente capaz de suprir necessidades de outros indivíduos e de mantê-los na ordem das necessidades pedagógicas de aprendizagem, é um investimento no governo da conduta destes indivíduos para que cada um produza sentido para esta posição profissional. Sentido que está legitimado no papel do *experts/especialista* projetado pelos projetos de curso e na sociedade. Sentido que se constitui pela projeção de experiências de si na posição de especialista, pois este está na ordem racional de governo que tem efeitos capilarizados de poder. É nestas relações de saber-poder que se constituem as práticas de si e a partir delas que se torna possível a produção de subjetividades que assumem o papel de exercer, como autoridade legitimadas, esta posição e, conseqüentemente, de realizar dentro das instituições, procedimentos, análises e programas que tenham como fim a população de pessoas deficientes. Esta é uma economia política de caráter técnico e de segurança para a sociedade. Ou, como diria Foucault (2008), de economia de governo.

4.3.3.3 Como produzem um modelo de conduta profissional para conduzir o outro

Como os acadêmicos produzem um modo de conduzir sua conduta, na posição de professor de Educação Especial, tem relação com como pensam e organizam o ambiente de aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos e a partir de que métodos e recursos isso se torna possível. Tem relação com aquilo que pensam ser necessário para suas ações e em como elas podem a partir de como se conduzem administrar a conduta dos outros que são seus alunos e todos aqueles que se relacionam com ele.

Começo identificando os conteúdos⁵⁷ que os acadêmicos pensam ser necessário ensinar a seus alunos – considerando que estes, como analisados anteriormente, tem uma relação com aquilo que dizem ser necessidade do próprio aluno. Trago alguns exemplos na tabela abaixo para justificar a minha análise:

⁵⁷ Tenho aqui a perspectiva de chamar de conteúdo tudo aquilo que aparece nos fragmentos como algo que os acadêmicos dizem ser necessário ensinar, tudo que constitui objeto de aprendizagem nas propostas de ensino e de aprendizagem descritas nos relatórios como tendo de ser aprendidas pelos alunos.

Conteúdos direcionados ao ensino e aprendizagens sócio-culturais-escolares	Conteúdos direcionados a experiência individual
<ul style="list-style-type: none"> • “atenção, observação, planejamento, raciocínio indutivo e dedutivo, percepção” • “níveis mais elevados de raciocínio”, • “aquisição de hábitos de higiene” • “vida saudável e autônoma” • “língua de sinais como língua natural que será suporte lingüístico para o pensamento, proporcionando o desenvolvimento comunicativo e cognitivo do aluno” • “aquisição da língua de sinais”, • “habilidades lógicas, lingüísticas, cinestésicas, espaciais” • “condutas motriz e psicomotriz” • “escrita e da leitura” • “desenvolvimento da linguagem” • “atividades básicas de vida diária” • , “escovar os dentes”, “realizar a higiene pessoal”, “servir-se e comer alimentos”, “colocar e tirar sapatos e roupa”, “organizar objetos pessoais”, “controlar os esfíncteres” • “habilidades cognitivas e psicomotoras” • “linguagem verbal” • “linguagem expressiva e compreensiva” • “descobrir sensações e construir percepções” • “habilidades motoras, cognitivas e sócio-afetivas”, • “seqüência lógica” 	<ul style="list-style-type: none"> • “auto-expressão”, • “tornarem crianças mais felizes” • “encontrar um lugar aceitável na comunidade” • “vida emocional, social e moral” • “autonomia pessoal” • “cooperação social” • “habilidades intra e interpessoais” • “tornar-se e autônomo nas suas realizações pessoais e profissionais” • “autoestima e valorização pessoal” • “construção de sua identidade” • “amar e respeitar o próximo” • “ordenar-se, disciplinar-se”

Olhando para este quadro, posso dizer que, em função da pulverização e multiplicação, os acadêmicos encontram os conteúdos, a serem ensinados, naquilo que eu vinha pensando anteriormente, ou seja, na ordem discursiva sobre desenvolvimento que utilizam para conhecer e avaliar os alunos; na produção que isso gera como necessidades dirigidas aos próprios alunos; nos conteúdos necessários para aproximar os alunos da normalidade e para melhor relacionarem-se com contextos sociais, culturais e escolares; conteúdos que projetam a produção de modo objetivo e subjetivo, incluindo-se aí a formação do sujeito moral em que na normalidade seja estar desejando, autorregulando-se como sujeitos autônomos, de identidade, realizados e ‘bem’ relacionados.

Em relação aos conteúdos, os acadêmicos que ocupam a posição de professores de Educação Especial não vivem a experiência de encontrá-los na ordem lógica de um currículo ou parâmetro curricular, a exemplo que outros

professores de Matemática ou Pedagogia. Os conteúdos a serem organizados e ensinados pelo professor de Educação Especial passam pela sua capacidade de identificação e astúcia. Passam pelo sujeito que, ao ocupar esta posição, precisa relacionar-se, olhar, conhecer, avaliar, produzir as necessidades dos alunos com suas próprias habilidades, precisam produzir a partir do trabalho de reflexão, de onde emergem os conteúdos de que tem a ensinar, sendo estes: os conteúdos que podem conduzir a conduta de seus alunos; os conteúdos que podem retirar de seus alunos as características desfavoráveis da deficiência, do atraso, da falta e do desvio e assim se aproximarem da normalidade.

Estes conteúdos ganham sentido para os acadêmicos na posição de professores de Educação Especial como compensação, superação ou complementação, pois eles seriam aquilo que os alunos precisam aprender para minimizar as dificuldades e os problemas gerados pela deficiência e potencializar habilidades que possuam os alunos. Nesse sentido, alguns fragmentos corroboram isso:

[...] registrará [...] meu empenho ao fazer com que meus alunos consigam, mesmo que daqui um tempo, superar a maioria das barreiras de ordem linguístico-cultural que são efetivadas em suas vivências sociais e que de uma forma ou outra lhe são impostas. (RUIZ, Relatório 32/1997)

[...] através da inteligência que a criança encontra recursos para adaptar-se ao mundo [...]. Para isso precisa superar conflitos, medos, buscando meios para resolvê-los. (GARCIA, 12/2001, p. 02)

Pudemos perceber que em cada encontro os alunos conseguiram ir superando alguns obstáculos, e era isso que nos motivava a continuar, criar mais estratégias que ajudassem esses alunos a se desenvolverem cada vez mais. (BATAGLIN e ARAÚJO, 08/2010, p, 21)

O surdo é capaz de desenvolver mecanismos próprios, que lhe compensarão o déficit apresentado, pois os surdos expressam, lêem com os olhos e falam com as mãos. (CÔRREA, Relatório 22/1999, p. 22)

Não bastam os conteúdos identificados para produzir uma conduta profissional. Os acadêmicos dizem isso quando afirmam:

Pude verificar o quanto é importante criar um ambiente apropriado para a criança onde ela encontre os estímulos necessários para os eu desenvolvimento global de forma prazerosa. (SILVEIRA, 06/2000, s/p)

O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos de ação. [...] Deve incluir, uma reflexão acerca do espaço em que será realizada atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetivos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário, etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e à organização do tempo definido a duração e o movimento mais adequado para a realização da atividade. (FACCINA, 16/2001, p.17)

[...] oportunizando a ela um ambiente adequado para a aquisição da língua.
 [...] identificar-se com ele [instrutor LS] enquanto surdo e usuário de LS e construir sua própria identidade surda. (BRABOS, 01/2002, p. 03)

O ambiente como espaço e tempo da ação pedagógica tem o sentido de uma atmosfera propícia, porque se torna convidativa, agradável, estimulante. Pensar no espaço e no tempo como ambiente pedagógico entra na ordem discursiva das teorias pedagógicas psi que centralizam no sujeito a atividade de aprender colocando o professor como mediador, como guia, como aquele que é capaz de ao controlar o ambiente, também controlar e orientar as condutas dos alunos. Esta maneira de pensar o ambiente de forma ordenada e lógica aponta o efeito que a formação tem no sentido de capturar os acadêmicos para assumirem as práticas institucionais que nas relações de poder tem como missão a direção das condutas. Ou seja, produzir um ambiente institucional de governo das condutas que operam a produção de sujeitos governáveis. Neste contexto, também são as condutas dos professores governáveis já que o ambiente agradável, atrativo, convidativo passa pelo seu processo de reflexão e projeção, passa pelos seus sentidos, pela verdade que são capazes de produzir a partir das experiências que tem de si mesmo com os ambientes de aprendizagem.

Para este ambiente de aprendizagem projetado, tornam-se importante os recursos, os meios, os instrumentos, ou seja, os aparatos materiais que operam à relação entre o aluno e aquilo que precisa ser aprendido. Projetar recursos para este ambiente é uma função subjetivada pelos acadêmicos:

[...] foi preciso adequar e me munir de recursos para sanar da melhor maneira possível as dificuldades encontradas pelos alunos surdos. (BONIN, Relatório 21/1996)
 Com propósito pré-estabelecido o jogo tem ajudado crianças portadoras de deficiência mental a se tornarem crianças mais felizes, com comportamentos mais aceitáveis e aos poucos, menos dependentes. (LEMES, Relatório 13/1994)
 [...] o recurso pedagógico tem conseqüências importantes para o desenvolvimento [do aluno]. (PEREIRA, Relatório 18/1996)
 [...] a primeira língua a ser adquirida, pois é a partir dela que será possível ao surdo aprender todas as outras coisas. (OLIVEIRA, Relatório 13/97)
 [...] fazendo-se necessário o uso de uma modalidade gestual-visual da língua (a língua de sinais) (GUDES e BIAZUS, 03/2000, p. 01)
 [...] o brincar se constitui também em um momento de aprendizagem, que deve ser bem aproveitado, a partir do uso de brinquedos e brincadeiras adaptadas as condições de desenvolvimento do aluno. (FREITAS, 19/1998, p. 06)
 [...] as brincadeiras e jogos farão parte do trabalho como recursos indispensáveis ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e psicomotoras, proporcionando a interação dos alunos. (DUARTE, 08/2002, p. 03)

[...] mesmo com suas limitações de comunicação e conseqüente uso de recursos alternativos que minimizam esses comprometimentos de comunicação, [...] (FERNANDES, 05/2005, p. 02)

Na multiplicidade de nossas atividades, pudemos [...] também utilizar recursos que pudessem fazer com que os alunos se interessassem por estes conteúdos, sempre procurando formas diferenciadas para que alcancem um trabalho desejável. (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 06/2007, p. 35)

[...] o brinquedo, recurso amplamente explorado em programas de Estimulação Essencial, exerce papel importante na vida da criança, [...] (SOCCAL, 05/2007, p. 53)

A utilização desse recurso didático de confecção de cartazes no ensino da língua portuguesa para alunos surdos é um dos principais fatores que contribuíram para o bom desenvolvimento do nosso trabalho. (NOYA e SILVA, 04/2007, p. 20)

[...] utilizei recursos lúdicos variados, pois os diferentes materiais, as variados brinquedos, não são apenas uma forma de divertimento, mas também são meios que contribuem e enriquecem o aprendizado das crianças. (REICHERT, 15/2008, p. 17)

Estes recursos, mais que meios de acesso para um processo de aprendizagem, são narrados pelos acadêmicos no sentido de serem meios de adaptação, meios que podem às vezes substituir habilidades que são próprias da falta produzida pela deficiência.

Em raras exceções, as áreas como a música, as artes, a literatura infantil; temas educacionais como brincar e lúdico; as técnicas ou até mesmo a língua, no caso da Educação de Surdos, não são tratados como recursos. Junto a isso, estão os materiais didáticos, os jogos pedagógicos, as brincadeiras como recursos para promover a relação do aluno com aquilo que se pretende que ele aprenda.

Os acadêmicos, na posição daqueles que precisam organizar o processo de condução da aprendizagem dos alunos, veem que sem estes recursos, que devem ser adaptados às pretensas necessidades dos alunos, não é possível construir um ambiente de aprendizagem.

Conteúdos e recursos são orquestrados nas narrativas dos acadêmicos por modelos metodológicos e técnicos e isso fica evidente nos fragmentos abaixo:

Apreendi durante o estágio e leituras a respeito dos surdos que o bilingüismo é o método mais apropriado a criança surda, pois é através deste que se verificará o total desenvolvimento das potencialidades do surdo habilitando-o ao desenvolvimento pela linguagem. (CUNHA, Relatório 04/1994)

O meu objetivo com isto, constitui em oferecer experiências que proporcionassem estímulos ao desenvolvimento integral como processo natural, contínuo e integrado (XAVIER, Relatório 03/1994)

[...] para não segregar 'ainda mais' estas crianças [...] no domínio das aprendizagens escolares correspondentes a idade, requerendo recursos pedagógicos e metodológicos específicos. (PEREIRA, Relatório 32/1996)

[...] buscou-se através de um método natural e agradável atender os educandos, objetivando suas individualidades. (SILVA, Relatório 37/1996)
 [...] posso afirmar que a metodologia empregada é um dos fatores mais importantes na realização e no desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos. (LIMA, 09, 2000, s/p)

Os modelos metodológicos e técnicos que orientam a conduta pedagógica dos acadêmicos na posição de professores de Educação Especial a despeito de muitos classificarem, por exemplo, o bilinguismo como método da Educação de Surdos, é apresentado de forma muito genérica ou estando eles ligados a perspectivas teórico-pedagógicas, como o construtivismo ou o sócio-construtivismo. Raras vezes a teoria das inteligências múltiplas ou da reeducação cognitiva aparecem. O que está em jogo nestas narrativas é o quão agradável, dinâmico e criativo devem ser os ambientes de aprendizagem.

Orquestrando todos esses elementos que aparecem nas narrativas como aqueles que precisam estar presentes nas práticas de condução dos alunos, os professores narram como devem ser as suas próprias condutas na posição de professores.

Narram-se primeiro assumindo uma responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno quando dizem ser necessário conduzir-se para⁵⁸: 'saber graduar as atividades', 'fazer parte de um processo de mudanças e transformação de metodologias educacionais para atender as necessidades e as diferenças individuais das crianças surdas', 'estimular a criança a adquirir novas capacidades e habilidades', 'viabilizar um atendimento que irá proporcionar ao indivíduo, sanar dificuldades', 'fiz com que esta criança cresça ajustada consigo mesmo, para que seja feliz', 'a responsabilidade de uma educadora e acreditar na capacidade de cada aluno', 'papel fundamental na modificabilidade cognitiva do aluno', 'o papel do professor se torna determinante e é por isso que lhe é indispensável definir claramente os fins de seu trabalho', 'o intuito de minimizar as carências dessas crianças e desenvolver cada vez mais suas habilidades e capacidades', 'resgatar a dignidade do ser humano e sua infinita nobreza e proporcionar uma convivência em que todos tenham um espaço digno e sejam mais felizes', 'Como Educadora Especial, tenho o propósito de exercer influencia decisiva na evolução das crianças'.

O modo como se direciona a sua ação na posição de professores de Educação Especial para o aluno também se reverte num modo como prática sobre si

⁵⁸ Optei por colocar somente os trechos que interessam em função da extensão dos fragmentos.

porque não assume estas responsabilidades somente pela normativa profissional, as assumem como governo da conduta de si.

Esta conduta de si é subjetivada também pelo papel de mediador, de guia, de orientador, de alguém que estimula, facilita:

O educador, por meio de suas propostas e perguntas, deve orientar as crianças a encontrar, por si próprias, o argumento, se encarregar de um papel determinado, utilizar objetos segundo seu desejo, independente de sua destinação. (SIQUEIRA, Relatório 06/1994)

Este é o objetivo deste nosso trabalho, estimular a criança a adquirir novas capacidades e habilidades, respeitando o ritmo de cada indivíduo. Sendo assim, estimulada afetivamente, a criança evoluirá de forma mais sadia e equilibrada. (ANDRES e CORTEZ, Relatório 15/1994)

Esta prática pretendeu orientar e avaliar os educandos no sentido de sempre alcançarem seus conhecimentos. (FERNANDES, Relatório 40/1997)

É necessário que tanto o instrutor como o professor assumam a função de mediação entre o aluno e o saber, não impondo ou transmitindo-lhe conteúdos complexos, prontos e descontextualizados, mas que sejam ensinamentos ricos, lúdicos, concretos e contextualizados. (BRABOS, 01/2002, p. 10)

O professor mediador [...] deverá promover as capacidades de aprendizagem dos alunos promovendo, reforçando e otimizando os seus potenciais de adaptabilidade e sociabilidade. (RODRIGUES, 07/2002, p. 12)

Com este trabalho, tenho o objetivo de facilitar a vida dos alunos através de atividades que preparem para a vida cotidiana, igualando-a ao máximo à vida de uma pessoa considerada normal. (VARGAS, 07/2004, p. 05)

[...] aprendi que o Educador Especial é aquele que possibilita através da mediação, que a criança, em sua aprendizagem, entre em contato com novos ambientes colaborativos. Esses ambientes, rico de estímulo, irão proporcionar a conquista de novas aquisições. [...] (ANDREAZZA, 09/2008, p. 50)

Estes adjetivos subjetivados à posição do professor de Educação Especial tem um papel importante para produção de uma subjetividade profissional que deve planejar traçando objetivos para a condução da conduta dos alunos e às vezes dos pais e de outros que se envolvem com este. Na lógica pedagógica em que estão subjetivados, estes adjetivos têm uma função no governo das condutas, pois o campo educacional e papel do especialista estão no jogo das relações de força numa sociedade que coloca em funcionamento a instituição educacional em que este professor irá atuar e exige dele as funções de: identificar os riscos e diferenciar os sujeitos para que se possa agir sobre suas condutas; planejar objetivos e operar na normalização dos sujeitos como especialista capaz de agir sobre as condutas de outros; planejar e operar a avaliação dos sujeitos através de instrumentos que permitem sua vigilância e controle; participar e construir institucionalmente uma rede discursiva em que práticas de governo das condutas sejam reguladas.

4.3.3.4 Como dizem e se constituem sujeitos morais de uma conduta profissional

Chegando ao último elemento de análise a que me proponho nesta tese, espero ainda ter 'gás' para continuar. Diria agora que o cansaço está batendo e me forçando a uma experiência de mim que é a possibilidade de me dedicar, esforçar-me, de empreender a mim mesmo mais um tempo - quem for continuar lendo vai entender porque estou me utilizando destas palavras para dizer de mim neste momento. Ora, vejo-me aqui confessando, obrigada a dizer aos leitores do meu trabalho o que a experiência de escrevê-lo está provocando em mim. Mas, preciso então continuar. Para tanto, proponho-me, nesta sessão, pensar a partir dos fragmentos dos relatórios de Estágio dos acadêmicos que ocupam a posição de professores de Educação Especial. Busco perceber como eles vivem a experiência de si nas estratégias acionadas pela formação no Curso de Educação Especial da UFSM para se constituírem sujeitos da moral que aprendem a se conduzir profissionalmente.

Começo mostrando alguns fragmentos em que os acadêmicos confessam sentimentos de quem está atravessado pela obrigação de não ter cumprido ou de ter dificuldades de cumprir com o 'dever ser' prescrito ou reconhecido por ele como necessário para a posição de professor que estava ocupando nos estágios como acadêmicos.

A mim faltou segurança e determinação para Leonardo permanesse em nosso grupo. [...] Estou triste, contrariada, mas não lutei o suficiente. Eis o sinal. [...] E Leonardo sai do grupo. (TORRES, Relatório 03/1994)

No decorrer do trabalho surgiram momentos de ansiedade e muitas dúvidas, as quais, embora fossem sensações conflitantes, trouxeram-me um certo incentivo, uma vontade [...] foi a partir da ansiedade e dos momentos de angustia que, buscou-se romper com um papel resignado assumido em momentos de vida acadêmico-teórico. (LORENZONI, Relatório 32/1995)

Tive conquistas, errei e superei o meu erro admitindo-o; tive medo e aprendi que isto é natural, [...] chorei na mesma proporção do riso [...] (VEXEL, Relatório 43/1997)

Foi um trabalho que iniciou com muitas dúvidas, angustias e frustrações. Dúvidas por não saber que proposta de trabalho usar, por onde seguir, que passos adotar para um trabalho eficaz. Angustias, por ter a sensação de não estar fazendo certo, de não saber fazer, de não estar seguindo o caminho correto. Frustrações, por ver as coisas não saírem do jeito programado, da maneira que se esperava. (SOLDATELI, 01/2005, p. 107)

'Faltou segurança e determinação [...] não lutei o suficiente', uma auto avaliação acompanhada de uma autocrítica contundente sobre sua conduta; 'ansiedade' e "dúvida", 'romper com o papel resignado assumido' olhar para si

interpretar a si e transformar-se; ‘errei e superei meu erro admitindo-o’ julgar-se; ‘dúvidas’ de ‘por onde seguir’, ‘angústia’ ‘de não fazer certo’, ‘frustração’, ‘não sair do jeito programado’, incertezas sobre seu modo de pensar e conduzir-se, autoconsciência, autovigilância, autos... Práticas de si em que se manifestam operando a produção de subjetividades que estão atravessadas pelas técnicas do eu, como forma em os sujeitos exercem sobre si, a partir dos discursos e critérios que eles dispõe para agir sobre si mesmos, seus pensamentos e suas condutas. Ou seja, avaliação e julgamento de si a partir de critérios que lhes são oferecidos tanto pela formação quanto pela relação que fizeram com os outros – aqui seus alunos.

Trata-se, nesses fragmentos, de alguém que fala de si; pensa sobre suas condutas, elabora modos de sentir e de construir na relação moral entre a boa prática e a ruim, a dúvida e a resposta, a angústia e a bonança, o resignamento e a ação transformativa de si, a frustração e a realização. Trata-se de alguém que se avalia e se julga a si mesmo no sentido moral, trata-se de alguém que se subjetiva porque aplica sobre si um sistema moral prescrito pelo binômio que se “compensa, se corrige, se anulam em certos pontos” (FOUCAULT, 2007c, p. 26). Isso diz que as enunciações subjetivas destes sentimentos em relação à conduta profissional não são privadas e portadoras de uma essência, mas que são governadas pela relação moral que os sujeitos fazem de si com a verdade, com as convenções morais, com as obrigações profissionais.

Por isso, para Foucault, a moral não tem haver com os códigos de conduta, as regras ou as obrigações, mas tem a ver com

[...] a maneira pela qual eles [as pessoas] se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo do aspecto moral deve determinar a maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescrito que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. [...] Mas não é só isso. Com efeito, uma coisa é a regra de conduta; outra coisa, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário conduzir-se – isso é a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral. (2007c, p. 26-27)

Nesse sentido, Foucault (2007c) encontra na moral a ‘substância ética’ que para ele é “[...] a maneira pela qual o indivíduo deve constituir-se tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (p. 27). Isso quer dizer, como o sujeito moral produz para si mesmo a prática das obrigações e as regras. Não é

uma obrigação de por as regras em práticas, mas como ele olha para si mesmo como parte desta regra, como tendo obrigação com ela, aceitando-a e colocando-a em funcionamento para olhar-se, avaliar-se, julgar-se... Por isso, como sujeito moral os acadêmicos podem dizer:

[...] é muito bom e compensatório chegar ao final de um trabalho consciente da importância da realização desta tarefa executada (MATOS, Relatório 11/1995)

A prática foi bastante proveitosa, pois oportunizou um desafio profissional que exigiu busca de alternativas e muito empenho. [isso é o que] distingue um educador competente de um incompetente. É dessa busca que depende, muitas vezes, a vida desses alunos [...]. (GOMES, Relatório 24/1996)

[...] O vocabulário que pleiteia todas as minhas ações irá seguir-se por toda a minha existência é 'confiança' e 'persistência', pois acredito que elas que me impulsionam para uma prática que me permite uma realização pessoal e profissional, procurando cada vez mais buscar alternativas que visem atingir com a máxima probabilidade de êxito as aptidões de cada educando, apesar das suas limitações. (PONTES, Relatório 31/98, p. 65)

Enquanto educadora, busquei nas minhas relações de mediação, durante as atividades pedagógicas, permeá-las por sentimentos de respeito e apreciação [...] (SILVEIRA, 07/2007, p. 11)

Podem dizer que são atravessados pela experiência de si como sujeitos morais por regimes de verdade diversos que até são tensionados pelos saberes acadêmicos- científicos da formação, como se vê nos fragmentos abaixo:

[...] ser educador especial não é ter uma profissão como outra qualquer, mas é, antes de mais nada, espiritualidade, para que, aqueles que venham a conviver conosco, possam levar para suas vidas a imagem de pessoas verdadeiramente humanas. (SILVA, 08/2001, p. 105)

Que Deus me dê força e coragem para não desanimar frente aos obstáculos e ilumine meus passos na busca de respostas e soluções. (CORRÊA, Relatório 36/1997)

[...] ver a criança como um todo, em que as relações sociais e pessoais sejam olhadas pela sensibilidade, inteligência, capacidade de amar, sonhar, de transformar as coisas e a si mesma, de querer um mundo melhor para nós e para as crianças com necessidades educativas especiais. (GARCIA, 12/2001, p. 03)

Podem dizer que estão atravessados pela experiência de si como sujeitos morais que produzem características pessoais e de conduta para poderem se conduzir bem e melhor na posição de professores de Educação Especial. Dedicção, amor, seriedade, paciência, persistência, insistência, interesse, sensibilidade, originalidade, respeito, comprometimento, disponibilidade, confiança em si e ser uma pessoa em que o outro possa depositar confiança, ser esperançosa, ter força de vontade, ter equilíbrio emocional e saber apreciar, são estas características.

A possibilidade de uma experiência de si, ao longo da formação, operada por estratégias pedagógicas que têm o efeito de tecnologias do Eu - anunciada por Foucault (1990) – são possíveis de ser analisadas nessas características. Podem ter o efeito de tecnologias do Eu porque ordenam os modos com os quais os sujeitos podem atuar sobre si mesmo para governar suas conduta e a conduta dos outros. Porque essas características movimentam a aquisição de habilidades e de atitudes dos sujeitos que desejam ocupar uma posição de professores de Educação Especial. Porque estes sujeitos que desejam ocupar esta posição são sujeitos morais que estão elaborando sobre si um trabalho ético de exercício destas qualidades.

Estas características podem ser também um dos 'conteúdos morais' por onde as técnicas de si, tais como autoconhecimento, autovigilância, autoavaliação, autonarração e autorregulação operam nos sujeitos, pois destas características são presumidos compromissos e condutas de si que exigem entregar-se a um objetivo pessoal e profissional; ter aquilo que faz e com quem se relaciona como objeto de afeição; entregar-se seriamente; suportar as dificuldades tendo capacidade de esperar; insistir continuamente; encontrar proveito nesta posição; ser capaz de lidar com as impressões do que vê e sente; ser original e criativo nas maneiras como se conduz na posição profissional; ter apreço mesmo que discorde ou não lhe convenha; ser capaz de assumir uma obrigação com a posição; ser capaz de estar aberto a; estar seguro de si e para os outros; acreditar...

Nessas características, posso encontrar o lado prático, os procedimentos, as técnicas de si acionadas para que os acadêmicos se conduzam como sujeitos do desejo, da vontade de saber poder, como sujeitos morais que se subjetivam como professores de Educação Especial.

Ainda, os acadêmicos podem dizer que estão atravessados pela experiência de si, como sujeitos morais, por regimes políticos e econômicos que também apontam 'conteúdos políticos-morais' que produzem as subjetividades. Verdades irreduzíveis como os da inclusão, já discutida anteriormente em outros momentos desta tese. E os acadêmicos dizem...

[...] cheguei à conclusão que a inclusão depende do professor, nos sentido de que é ele o mediador de todo o processo educativo. (TAMBARA, Relatório 14/1999, p. 129)
[...] cabe a nos professores, servir como mediadores para defender uma educação para todos. (VELASQUEZ, 03/2004, p. 43)

Particularmente, estou vivendo uma nova experiência. A escola inclusiva chegou para tornar mais humana, rica e participativa as ações da comunidade escolar. Idéias ultrapassadas estão dando lugar ao diálogo, conhecimento e desenvolvimento da sociedade transformando-a mais comprometida com os cidadãos, indiferente das diferenças que possam apresentar. (FARIAS, 10/2004, p. 97)

O imperativo da inclusão tem capturado a todos, mas no caso da formação de professores em Educação Especial, este imperativo tem atravessado as experiências de constituição do professor de Educação Especial de modo que tem sido tomado como perspectiva histórica evolutiva do campo, como um progresso do atendimento em Educação Especial, como algo bom a ser defendido e, por isso, a inclusão tem se constituído em um imperativo de produção de subjetividades de todos e daqueles que ocupam a posição de professores de Educação Especial, movimentam-se porque enaltece e naturaliza o discurso dos benefícios de se conviver com a diferença, que podem aprender com ela, que na diferença o deficiente ganha potencialidades e, por fim, que todos precisam subjetivar-se inclusivos.

Esse imperativo da inclusão ganha sentido na narrativa dos acadêmicos ao longo da década de 90 até metade dos anos 2000, depois disso, este discurso se dispersa com a problematização sobre a responsabilidade daquele que ocupa a posição de professor de Educação Especial com a inclusão. Não se retira desses sujeitos a produção de si diante deste imperativo, no entanto, tem operado questionamentos. Primeiro, sobre a possibilidade de se ter uma escola unitária para todos os alunos, uma discussão bem avançada na área de Educação de Surdos, e em relação às instituições especializadas de atendimento da deficiência mental; segundo, a problematização em torno do princípio da inclusão dos benefícios que a convivência entre crianças normais e deficientes pode ter, considerado isso para ambos os lados do binômio; terceiro, a tensão que os conceitos utilizados nos dispositivos políticos sobre a diferença como sinônimo de diverso, e, a pretensão que isso teria de produzir o apagamento da deficiência, já que nos textos políticos mais recentes, como o da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes do Atendimento Especializado (BRASIL, 2009), deixam cada vez mais marcados, classificados e delimitados os alunos da Educação Especial e, com isso, mais necessário que o acadêmico da Educação Especial dê continuidade ao papel prescrito no regime de verdade do campo que é: nomear, identificar e classificar os alunos da inclusão, da Educação Especial e os outros alunos; e, quarto, a

problematização do discurso da inclusão sobre um possível tipo de manutenção da exclusão já que estes dois enunciados podem não ser só lidos como binômios.

Para finalizar esta análise e partir para as conclusões, só mais um parágrafo, e essa é uma promessa que faço para mim mesma (risos). Estas foram as possibilidades de análise que eu fui capaz de ir fazendo com aquilo que os acadêmicos que se ocupavam da posição de professores de Educação Especial e de futuros profissionais da área iam me dizendo. Poderiam ser outras as análises se os meus olhos e os meus processos de experiências fossem outros, por isso foram as possíveis. Volto à epígrafe (VEIGA-NETO, 1996) que abriu este capítulo para dizer que como eu, os acadêmicos que ‘escolhem’ o Curso de Educação Especial da UFSM saem de pontos diferentes, todos têm uma história pessoal que os fizeram chegar até o curso e todos constroem com a formação mais uma parte desta história, incluindo nela a posição profissional. Todos estes acadêmicos, como eu, foram, são e serão, em qualquer lugar que estejam agora, resultado das próprias experiências de si em que se cruzam “inúmeras práticas discursivas e não discursivas” (p. 163). As práticas da formação que os objetivaram e subjetivaram professores de Educação Especial e outras que continuam subjetivando-os nesta posição e em outras posições de sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Possibilidades de outros começos...

Comecei este trabalho dizendo que não queria começar para não ter que me arriscar numa ordem categórica. Registrei que se fosse para começar, teria que me deixar levar pelo desejo. Desejo de um ato que nada tinha a ver com o solene e o ritualizado. No começo, já me encontrava atravessada pelas leituras que estava realizando a partir dos estudos foucautianos, estava vivendo uma experiência em que me constituía na possibilidade de outros modos de pensar, olhar, sentir, analisar...

Outros modos que me levaram a vasculhar os materiais empíricos e com eles experienciar as histórias de vida e de formação dos outros – histórias que se encontravam com a minha. Experiência ímpar foi estar, por mais de cinco meses, no arquivo permanente do Centro de Educação, antes chamado de “arquivo morto”. A experiência de leitura dos relatórios acadêmicos dos Estágios Supervisionados e dos documentos do Curso de Educação Especial da UFSM ganhavam para mim o sentido de arquivos vivos quando os lia na relação com as condições de possibilidades de um tempo. Constituíam-se arquivos vivos, também, porque era possível fazer a sua leitura a partir do presente que eu ia propondo a elas. No entanto, confesso que foram meses difíceis em relação a minha saúde, pois estamos tendo pouco cuidado com os documentos que arquivam a nossa história.

Quando olhava para os materiais do Curso de Educação Especial da UFSM, sentia-me atravessada por uma história produzida por muitos conhecidos. Esses documentos e projetos de curso como registro dos acontecimentos formativos atravessavam minha experiência de pesquisa tendo em vista o entrecruzamento deles com a Educação Especial que, como prática discursiva e não discursiva, vinha há mais de 30 anos na UFSM produzido sujeitos na posição de professores de Educação Especial. Quando olhava e fazia a experiência da leitura dos Relatórios de Estágio Supervisionados, encontrava-me com as experiências formativas que os acadêmicos faziam de si nesta formação. Encontrava a história de cada um deles entrecruzada por estas práticas que operavam o espaço e o tempo de formação em

que se constituíam sujeitos pelo efeito das estratégias acionadas pelo curso, pois eles produziam-se a si mesmos nesta posição profissional.

Dizia, no começo da escrita da tese, sobre como eu estava atravessa pela pesquisa da temática sobre a formação de professores. Dizia o quanto é 'cara' para mim a pesquisa sobre a formação de professores da Educação Especial da UFSM por ser este o 'lugar' que me constitui na posição profissional e aonde a venho exercendo. Também, dizia sobre minha vontade de saber sobre esta formação a partir de outra possibilidade de pensamento que me deslocasse do que já havia produzido. Deslocamentos que me faziam suspeitar daquilo que havia produzido.

Dizia, então, sobre os autores com quem havia pelo caminho, encontrado-me. Dizia sobre a capilaridade e radicalidade da hipercrítica (VEIGA-NETO, 2003) como possibilidade de movimento das minhas certezas, pois eu experimentava nesta perspectiva um papel para os discursos como produtores de sentidos, sendo elas – as certezas - realidade e verdade coisas desde mundo, produzidas pela linguagem.

Dizia sobre o que havia aprendido como ato de pesquisa com os estudos foucautianos a partir do conceito de caixa de ferramentas. Com ele outra maneira de pesquisar se mostrava possível, ou seja, os conceitos teóricos que antes serviam de fundamentação, precisavam ser entendidos como operadores do pensamento. Isso me fez experimentar a possibilidade de entender que minha pesquisa tinha como referência os estudos foucautianos, mas não era uma tese sobre Michel Foucault. Era uma tese sobre os modos como os professores de Educação Especial assumem esta posição-sujeito a partir da formação no Curso de Educação Especial da UFSM. Os conceitos foucautianos, neste caso, só me serviriam se fossem tomados como ferramentas analíticas, ferramentas que pudessem produzir um caminho por onde eu pudesse fazer ver o que eu pretendia com a pesquisa.

No começo da tese, dizia sobre a experiência que tive com o movimento entre a escrita do projeto de qualificação, as indicações de caminhos dos professores que participaram da banca de qualificação e das decisões que tomei para apresentar a problemática de pesquisa. Esta decisão foi tateada e fabricada na relação entre as materialidades discursivas produzidas para a análise e uma ordem discursiva que pulsava constantemente dentro de mim e que havia escutado da professora Maura no momento da qualificação: “menos é mais”.

Não tenho certeza se consegui sistematizar na problemática apresentada este menos que pode ser mais, também, não sei se preciso ter esta certeza, mas tentei,

pois meu desejo foi o de que esta escrita pudesse ser respeitada pela seriedade com que fui me descolando diante das opções que fui fazendo. Assim, foi possível dizer à tese: **o curso de Educação Especial da UFSM aciona uma matriz ordenada de discursos clínicos, psicológicos e pedagógicos, para compor o campo científico e técnico da Educação Especial, bem como, estratégias acadêmico-pedagógicas que operam a experiência de si para que os sujeitos, se subjetivem na posição de professores de Educação Especial.**

Foi possível dizer das perguntas que orientariam o caminho da pesquisa:

- **Como saberes e estratégias operam na ordenação da formação?**
- **Como esta ordenação vem atravessando os sujeitos em formação e produzindo, como efeito, processos de subjetivação de um modo de ser professor/a de Educação Especial?**

Para chegar a essas perguntas foi necessário me sentir tensionada pelo presente da formação de professores de Educação Especial que na atualidade se apresenta tão multiplicada em opções, pois na mesma instituição, a UFSM, há pelo menos três projetos de cursos diferenciados para tal formação. A tensão provocada pelo presente dos modos em que esta formação se constitui não tinha haver com a resposta simplista sobre qual delas seria, então, a melhor. Não queria no meu trabalho de tese entrar neste jogo, pois o que estava me propondo era indagar sobre ‘um’ processo de formação que vem produzindo, com a produção de sua história, verdades para modos de ser professor de Educação Especial, mesmo que estes estejam se multiplicando no presente. E, esta indagação se inclinava para uma análise em que queria pensar sobre os modos de ser professor de Educação Especial, não só contados pelos projetos de curso, mas contados como experiência pelos próprios sujeitos que fazem a experiência de si nesta formação. Nesse sentido, só me restava um dos cursos, aquele que já havia produzido material e projetos de curso suficientes para ter relatórios de alunos suficientes.

Para quem não queria começar numa ordem categórica, solene e ritualizada, restou-me arriscar tomando cuidado para que, a partir da perspectiva ‘teórica’ assumida, pudesse construir caminhos, fazer escolhas para pensar outro modo para não, somente, legitimar o que já sabia. Sem filiações, mas com a perspectiva de outro modo para pensar, olhei para a caixa de ferramentas que pude construir a partir dos estudos foucautianos e encontrei a noção de sujeito. Sujeito que é produzido enquanto função, assumindo uma *posição-sujeito* a partir de saberes, de

redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição e de cuidado. Na perspectiva de que o sujeito é produção possível a partir das práticas e saberes que vêm funcionando para sua invenção e que sua produção é possível a partir da racionalidade que diz sobre o contexto social, político, econômico e científico constituído na modernidade, entendi de onde emergiu um motivo prático e útil para a produção de um sujeito moderno com funções e posições possíveis de serem produtivas e governáveis.

A partir da construção de outro modo de pensar o sujeito foi possível entender a profissionalização e, no caso específico, a profissão do professor de Educação Especial como constituição de uma posição-sujeito, como parte daquilo que constitui o sujeito, ou seja, um sujeito que se ocupa da sua produtividade; de um modo de atuação produtiva em relação à sociedade; que se ocupa em constituir a si mesmo dentro de uma rede discursiva que é uma profissão.

Chegando a este entendimento, continuei apresentando o caminho e mais adiante a análise dos saberes e práticas em que são possíveis para projetar um curso de formação de professores em Educação Especial e, no qual, os sujeitos podem aprender a ocupar-se de uma posição profissional. Nesse sentido, busquei colocar a noção foucautiana de espaço da ordem como ferramenta para olhar o espaço possível de enquadramento e produção do campo da Educação Especial dentro da produção das ciências humanas como condições de possibilidade da época moderna. Época em que o sujeito emerge como objeto de conhecimento e em que a ordem de procedimentos para conhecer possibilitava operar efeitos de saber que nomeavam, falavam, pensavam e ordenavam as coisas e os sujeitos. Com esta noção, pensei sobre a ordenação de saberes, sobre a seleção e legitimação de certos discursos - regime geral de verdade - em que se privilegiam e autorizam saberes para nomear a pessoa deficiente e as relações que socialmente se dirigem a elas, produzindo-a como sujeito da deficiência.

Ao pensar no espaço da ordem em que se diz e se produz a Educação Especial como campo de saber, pude olhar e perceber algumas práticas discursivas e não discursivas que constituem a produção do campo e que dão sustentação à formação de professores de Educação Especial.

O primeiro olhar foi sobre cronologia e ideia de evolução com que se tem representado a história da Educação Especial. Uma visão paradigmática que toma a inclusão como ponto cronológico do presente capaz de revisitar, desvelar e entender

o passado das práticas da Educação Especial caracterizados como segregacionistas. Esta naturalização de certa forma 'ingênua' com que temos, nos pesquisadores e professores, relacionados com este modo de pensar a história, incomodava-me e foi buscando na ordem das (des)continuidades desta rede discursiva que tracei um caminho de análise para olhar essa história representativa não como representação, mas como relação de saber-poder que tem produzindo, na atualidade, uma ordem categórica para assentar a Educação Especial e a formação de professores para o campo.

O segundo olhar foi para as condições de possibilidade que como acontecimento inventa o campo da Educação Especial e seus procedimentos práticos. Encontrei aí os saberes médicos, psicológicos e pedagógicos como regimes de verdade para o gerenciamento administrativo das condutas, que registradas em dossiês e relatórios, permitiam identificar os deficientes que seriam atravessados por mecanismos de controle acionados por estes saberes que colocam em funcionamento a classificação, a descrição do desvio, da irregularidade e da falta e que pelas instituições podem passar a ser controlada e corrigida.

E, o terceiro olhar foi na direção de poder dizer que a história linear e evolutiva, datando a perspectiva da inclusão como modelo atual das práticas de Educação Especial no Brasil não pode ser considerada numa ordem cronológica. A ordem imperativa da produção discursiva da educação para todos, da necessidade de institucionalização do deficiente e da formação de professores especialistas para a Educação Especial tem as condições de possibilidades bem mais antigas. Para pensar sobre isso, busquei alguns textos de outras épocas para analisar as inúmeras estratégias de controle e vigilância da conduta que passaram a operar via educação, no Brasil a partir da década de 30. Estratégias políticas e de produção científica na área da educação operavam novas perspectivas para as instituições educacionais e para o sistema educacional a partir de diretrizes e de prescrições legais e políticas em torno da obrigatoriedade de Educação primária para todas as crianças. Prescrições que fazem emergir no discurso político a preocupação com a diversidade de alunos e com os alunos que não correspondiam com a normalidade num período histórico que nem sequer era garantido o atendimento educacional das pessoas com deficiências nas instituições escolares administradas pelo Estado, mas que movimenta a possibilidade de institucionalização da Educação Especial e a preocupação com a formação de professores deste campo.

Para essa formação se produziam discursos baseados em princípios técnico-pedagógicos que deveriam assegurar, para os professores, a aprendizagem e a aquisição de atitudes e comportamentos em torno de um conjunto de procedimentos que, no interior das instituições de formação, deveriam eles se sujeitar estando esta acrescida de uma perspectiva 'pastoral' da profissão no âmbito de uma vocação.

Olhando para a produção educacional de 1961, mesma época que começa a se fazer a formação de professores de Educação Especial na UFSM, tem-se a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Com essa legislação, ficava evidente um conjunto de procedimentos e operações que tinham como efeito a normalização e instrumentalização das condutas individuais e coletivas das crianças em função da obrigatoriedade de educação a todas as crianças; dos princípios de integração e diferenciação; e, a preocupação com expansão de outro tipo de educação, o ensino especializado. A educação especializada já vinha sendo desenvolvida no Instituto Nacional de Surdos Mudos - no caso dos surdos-, no Instituto Benjamin Constant - na educação de cegos - e em instituições filantrópicas - no caso da deficiência mental. No entanto, a possibilidade de educação da pessoa deficiente ser incorporada no âmbito da escola primária regular consistia num problema e o investimento na formação do especialista poderia consistir em uma saída.

Pude identificar, então, que foi na ordem do direito a educação de todos que a Educação Especial passa a ser uma necessidade na organização institucional escolar. Ela se tornou importante porque a obrigatoriedade da instrução primária a todas as crianças, incluindo as com deficiência, implicava e colocava em risco as instituições escolares. Nesse sentido, a Educação Especial emerge como uma forma de economia de governo junto a esta população e como garantia de desenvolvimento, dentro dos padrões de normalidade. A Educação Especial passa a ser um campo de saber institucionalizado, com a função de acionar técnicas para reabilitar o deficiente, mas, sobretudo, para proteger cada um e todos no contexto escolar, pois se a educação se configura num direito de todos é necessário cuidar da vida e da educação de todos e de cada um dentro da escola.

A formação de professores, portanto, emerge com a possibilidade da institucionalização da Educação Especial. Um campo de saber que operado nas relações de saber-poder da modernidade e, no Brasil, com a instalação do Estado Moderno, usa-se de mecanismos e procedimentos fabricados no domínio da

governamentalidade para tornar possível a administração, regulação e normalização dos indivíduos deficientes no âmbito da população infantil que tem direito de ir à escola.

Por que fiz estes movimentos até aqui sistematizados? Porque queria mostrar a possibilidade de outro modo de dizer sobre a Educação Especial como campo de saberes implicados na correlação de forças sociais, políticas, econômicas e culturais, estando ela relacionada a uma racionalidade política complexa que não pode ser naturalizada numa cronologia evolutiva em que o imperativo da inclusão é divulgado como projeto atual. A Educação Especial não pode ser lida como 'benfeitorias' para as populações deficientes. Não é uma questão de benfeitorias, mas de relações de poder em que todos e os professores de Educação Especial estão implicados.

Para buscar analisar como os professores de Educação Especial se constituem implicados com a Educação Especial e em como nessas relações de saber-poder se produzem subjetivamente empreendi, no segundo capítulo, a analítica dos dois projetos do Curso de Educação Especial da UFSM. A partir da utilização da noção de modos objetivação-subjetivação, fui analisando como a formação é projetada, nos projetos de curso, para ter efeito na subjetivação da posição profissional em que são operadas estratégias acadêmico-pedagógicas que têm como objetivo levar os sujeitos à vontade de verdade-saber que administra e faz o regramento das condutas deste profissional.

No primeiro projeto de Curso, encontrei o acionamento da estratégia que objetiva uma forma de subjetivação pela verificação de si e o lugar da consciência em que a própria individualidade se torna objeto de autoconhecimento da verdade sobre si e sobre seus modos de agir responsabilizando os acadêmicos pela própria conduta e pela condução de outros a partir dos regimes de verdade enunciados nos saberes da Educação Especial que se objetiva no currículo de formação.

Outra estratégia identificada neste projeto era a delimitação da posição profissional a partir do lugar de atuação e dos sujeitos-alunos-deficientes com os quais o professor vai atuar. Este lugar é o espaço escolarizado e institucionalizado em que se torna necessário um professor especializado que precisa identificar e descrever a deficiência, conformado por saberes filosóficos, científicos e técnicos que atuam no exame do grupo de deficientes conhecendo-os, identificando-os, ensinando-os, educando-os.

A estratégia acadêmica como apreensão e aquisição de saberes num plano bio-psico-social é acionada para a conformação de uma posição profissional que se submete a um padrão de vida humana, que aceita um modelo de normalidade e passa a colocá-la em funcionamento, quando assume e exerce a posição de professor da Educação Especial. Também são acionados os saberes da Psicologia como matriz para conformar o profissional, as leis do desenvolvimento e da aprendizagem universais, descrevendo e mostrando etapas de desenvolvimento e apontando um regime de verdade sobre como o sujeito conhece e se constitui na relação com os outros e com o meio. O investimento da formação no saber psicológico parece ser uma estratégia para que o acadêmico assuma uma posição de quem pode e sabe falar, pode e sabe enunciar, pode e sabe direcionar, pode e sabe inventar um sujeito da deficiência sob a perspectiva do que lhe falta. No plano social, a ordem é objetivar um conjunto de conhecimento produzido sobre a história, a sociedade e sobre os modos de pensar o ser humano socialmente com perspectiva de naturalizar necessidades e desejos, de naturalizar e dominar as condições materiais, legais, as necessidades de cada um nas necessidades de todos e vice-versa, transformando estas em desejos individuais.

Ainda é acionada a estratégia pedagógica da aprendizagem de habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas para que o acadêmico se constitua capaz de responder as normativas profissionais produzindo-se obediente. E, por fim, identifiquei a estratégia acadêmico-pedagógica do professor especialista capaz de manusear saberes verdadeiros e científicos. Um especialista que se pretende formado pelas práticas de produção do conhecimento científico capaz de assumir enunciados performáticos, pois ao estar inserido nas instituições, tanto de formação como de atuação, pode incorporar subjetivamente o estatuto requerido para participar dos programas, sistemas de ensino e atuar com as famílias e a comunidade; possa tendo em mãos os procedimentos científicos avaliar, planejar e executar a educação dos deficientes.

No segundo projeto de curso analisado, pude identificar a estratégia pedagógica acadêmica que tem como perspectiva a subjetividade inclusiva em que o imperativo da inclusão articula um modo de dizer sobre a formação da posição-sujeito de professor da Educação Especial. Se mantém nesse projeto a estratégia de nomear um professor especializado que se ocupa de uma posição nas relações de poder capaz de identificar as necessidades educacionais dos deficientes e com

isso definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de flexibilizações, adaptações curriculares, de procedimentos didáticos pedagógicos e de práticas alternativa como modo de corrigir e reenquadrar na normalidade os outros – deficientes, um professor a ser formado capaz de ocupar a posição de especialista diante de uma equipe de expertises, uma posição que tem a função de colocar-se incluído e de promover a inclusão.

Encontrei com esta análise, a estratégia acadêmico-pedagógica que antecipa um modelo de experiência da posição docente sendo esta uma característica importante através das práticas de ensino que ocorrem todo o projeto curricular do curso. Com isso, a necessidade estratégica de antecipar, também, um conjunto de saberes que geram procedimentos metodológicos e que caracterizam os modos pelos quais devem se conduzir os acadêmicos na posição de professores de Educação Especial fica evidente. Esse modo se situa no âmbito exclusivo da pedagogia tendo um foco educacional-pedagógico que desvia a formação dos saberes clínicos que constituem o campo da Educação Especial. A estratégia do discurso pedagógico no projeto de curso de 2004, a meu ver, deve-se à ideia de impossibilidades educacionais de quando a deficiência é nomeada e diagnosticada no clínico, o que poderia ser uma barreira intransponível no momento em que se enuncia o imperativo da inclusão como regime discursivo da diversidade e da diferença com a função de produzir o deficiente no âmbito pedagógico reforçado na ideia de que todos podem aprender indiferentemente.

Neste projeto de curso, ainda, foi possível identificar a necessidade de colocar os acadêmicos na condição de quem precisa atentar sobre seus próprios valores e para como se conduz a si mesmo. Esta estratégia de subjetivação implica renúncias e obediências em que os valores individuais e/ou privados são chamados a fazer parte do processo formativo e, nesta perspectiva, o sujeito é chamado 'por inteiro' a estar na formação para se administrar e (re)modelar. Isso também é acionado nos discursos sobre cientificidade, criticidade, reflexão, competência e habilidades, sendo este o território de um modo de subjetivação que promove a aprendizagem individual da autoinspeção, autoconsciência, identificação de anseios e fracassos, modelação de desejos e sentimentos e da majoração das capacidades intelectuais, precisam estar de acordo com os critérios, objetivos e regulação oferecidos pelo processo de formação.

Ainda, pude identificar que no projeto de curso é acionada a estratégia de 'produção de sentido' para a docência sendo ela normatizada nas competências exigidas, em que 'o diplomado deverá ter' competência profissional acrescentando nisso um modelo de como se conduzir nas experiências profissionais.

As estratégias acadêmicas em relação aos saberes que precisam ser aprendidos se organizam pela retirada das disciplinas da área médica e a intensificação do campo da Psicologia. Para tanto, ampliam-se as cargas horárias das disciplinas de Psicologia e de disciplinas pedagógicas que a tomam como referência. Objetivamente se espera do acadêmico a aquisição de saberes para que possam tornar o aluno deficiente objeto descritível e analisável. As condições de possibilidades da atuação profissional objetivadas na formação em especial pelos saberes da Psicologia e da Pedagogia se mostram decisivos para que o indivíduo ocupe a posição de professor da Educação Especial; também, são decisivos para a produção do indivíduo que é colocado na posição de aluno deficiente e com o qual o professor deverá se ocupar.

Persiste, nesse projeto de curso, a estratégia da formação do especialista pesquisador, mas agora este saber, a ser aprendido pelos acadêmicos, tem como foco a reflexão da ação pedagógica, pois a reflexão da própria ação do sujeito-posição-atuação esta implicada com a autorreflexão e a autoavaliação da sua própria conduta; e, segundo, porque tendo como base a investigação psicológica-pedagógica se torna possível o estabelecimento de um sujeito que se ocupa como especialista pela produção de um discurso científico-pedagógico capaz de governar a conduta de outros.

Olhei para os dois projetos de formação do Curso de Educação Especial da UFSM como um conjunto de procedimentos que direcionam a experiência de formação de cada um dos sujeitos que como acadêmicos desejam assumir posição de professores da Educação Especial, pois esses projetam a experiência dos próprios sujeitos que se reconhecem em tal posição e passam a atribuir sentido as próprias condutas subjetivando-se nessa posição.

Para me ocupar em fazer ver como as estratégias acionadas pelos projetos de Curso estavam atravessando os acadêmicos como experiência da posição-sujeito professor de Educação Especial busquei, na ferramenta-metodológica de tecnologia do eu, olhar para as técnicas que colocam em funcionamento um modo de se tornar a si como professor de Educação Especial. Ou seja, olhei para como os

acadêmicos dizem na prática da formação desse encontro que fazem de si com os saberes e as forças que podem delinear num campo moral e ético à posição profissional que lhes vai constituir.

Ao tomar a formação como experiência de si que opera a produção de subjetividades e nisso o sentido que os acadêmicos dizem produzir para si mesmos da posição de professor de Educação Especial, foi-me possível tecer a seguinte algumas considerações.

A primeira foi olhar para a experiência de si na formação como sujeito de desejo, ou seja, analisar como os acadêmicos dizem sobre as formas com que chegaram até o curso; dizem sobre a decisão pela entrada no Curso de Educação Especial. Nesse sentido, foi possível identificar que os acadêmicos são atravessados por práticas de assujeitamento a diferentes condições de experiências que operam o encontro deles com uma verdade sobre a deficiência e sobre a profissão, e daí faz a opção porque lhes desperta interesse o modo em que são enunciadas as pessoas deficientes e nisso o desejo de que sua atividade profissional promova um apagamento da 'anormalidade' e, para tanto, esta vontade parece estar permeada pela necessidade de colocar o sujeito-deficiente num lugar mais elevado, de alguém que se supera a si mesmo, supera algo de tem de 'ruim' para ser outra coisa, pois é produzido no lugar que o enuncia como diferente - mesmo sendo ele marcado pela divisão que o classifica como deficiente - ou como aquele capaz de ser e fazer algo que os outros não são ou fazem, aqui no caso é o uso de outra língua.

O desejo de assumir o discurso de uma melhor vida ao deficiente sinaliza a perspectiva da superioridade de quem estuda e *toma consciência* da posição que pode determinar a vida de outros. O desejo de se empoderar, controlar e direcionar a vida do outro anormal. Desejo identificado na tensão de forças entre um julgamento normativo e daquilo que cada um analisa e empreende em si, pois entrando no jogo da verdade sobre a Educação Especial pensa poder assumir uma modificação de si no sentido de se tornar capaz de pensar diferente, ser diferente, controlar o discurso e se movimentar a partir dele num modo de ser professor de Educação Especial. Descobrir e conhecer a pessoa com deficiência, ajudar, confessar ter encontrado a profissão certa, administrar a desordem que o deficiente provoca, cuidar de si e de sua conduta, fixar uma identidade profissional como

Educador Especial e a necessidade de reconhecimento, podem ser evidenciados como desejos a serem conquistados.

Desejar nas relações profissionais, empoderar-se dos saberes e da função de ensinar e de exercer ocupação remuneratória no mundo do trabalho se mistura ao desejo de reconhecimento da profissão na ordem de um 'sacerdócio' como poder que lhes autorizam a valorizar práticas de outra ordem como o bem, o melhor, o amor, a aceitação de todos; o sorriso e o olhar agradecido; estes valores de bem-estar que não podem ser interditados, pois as práticas orientadas por estas características têm o efeito do bem, do melhor diante da ameaça do não desejado. O desejo da sensação da segurança, do realizado, da satisfação pelo cumprimento do dever. O desejo que não se sabia, mas que se constrói e que vai adquirindo sentido com a formação. O desejo em estar nesta posição de professor de Educação Especial operado pela experiência de si para ter o efeito de sensação e certeza, de transformação do Eu. De onde veio, de como pensava, de como atuava, de como se imaginava e de que experiência tinha. É dando visibilidade a isso que se constitui subjetivamente na posição de professor de Educação Especial. O curso de Educação Especial, nesse sentido, é a condição de possibilidade para que os sujeitos passem a afirmar sobre o que se transformaram e conquistaram.

A segunda consideração possível foi perceber a experiência de si na formação como vontade de saber-poder, como força mobiliza construir e reconstruir ativamente a posição de professor de Educação Especial ancorada na ordenação da verdade do campo de saber que constitui a Educação Especial, bem como no modo que esta verdade governa a experiência de atuação profissional delimitada pelo campo. Uma relação narrada entre a teoria e a prática considerada como binômias. Para que se constitua um profissional é necessário se subjetivar no limite de alguns saberes que lhe conferem *status* e que permitem limitar a emergência de outros saberes; é necessário limitar e, para tanto, governar a si e aos outros se afastando de saberes aleatórios que impedem a função do dever – como os saberes familiares, religiosos e não científicos; é necessário subjetivar-se pela seleção, como alguém que pode falar e que se garante especialista ao se separar e tornar a si mesmo um escolhido e preparado para tal. Por outro lado, a perspectiva de subjetivação de uma relação em que os acadêmicos afastam a prática da referência teórica a supervalorizando o convívio e vivência com os sujeitos deficientes - seus alunos - e com as situações de atuação. A vontade de saber-poder acionadas nas estratégias

acadêmico-pedagógicas da formação operam de forma sutil modos de subjetivação para que o próprio sujeito se produza, faça de si uma experiência prática dos discursos. Estas estratégias de reflexão sobre os saberes e práticas da profissão que se caracterizam no binômio da teoria e da prática são a possibilidade de invenção da posição-sujeito que se caracteriza no movimento de relação do eu com o visível e o enunciável, produzindo com isso uma verdade sobre a experiência de si nesta posição. As estratégias de formação, portanto, no limiar das redes de saberes produzem os acadêmicos como profissionais porque os obrigam a exporem-se, por outro lado, possibilitam que experimentem a vontade de saber-poder que os levam a constituírem-se como profissionais, porque sabem que na multiplicação as ações exitosas do especialista e na aquisição de novos saberes que se torna possível o controle da sua conduta profissional e sua utilidade social e política.

A terceira consideração possível de análise sobre como se produzem a si como sujeitos na posição de professores de Educação Especial foi o destaque entre as narrativas do modo como os acadêmicos dizem e produzem seus alunos como sujeitos deficientes, os modos como confessam o que pensam e como dizem/nominam sobre aqueles que são seus alunos; como estabelecem uma forma de conhecê-los; e, sobretudo, como esta forma de conhecer tem efeito na conduta de cada um nesta posição profissional. Alguns modos de dizer e narrar a pessoa deficiente se identificam com uma produtividade 'negativa' em que a deficiência designa a ordem da privação da normalidade. Outros modos tornam possível visualizar uma produtividade, na ordem da positividade e, por isso, operam a perspectiva funcional e útil da atuação profissional do professor de Educação Especial no contexto de uma sociedade de normalização que se adjetiva no imperativo da inclusão. Esta forma de dizer sobre o aluno presentes nos discursos sobre a diversidade e a diferença, presentes nas narrativas dos acadêmicos são tomadas no conceito de ritmos de aprendizagem e na ideia de que todos têm potenciais de aprendizagem, o que possibilita fazer funcionar uma posição de professor de Educação Especial. Ao narrem os alunos deficientes, os acadêmicos também dizem de si, subjetivam-se, porque ao produzirem sentido para a deficiência e ao produzirem um aluno deficiente, também, produzem para si, um domínio simbólico que dá sentido às suas vidas profissionais; ao estabelecer critérios, nem sempre fixos, para delimitar conceitos que se aplicam à definição da deficiência e de quem é o aluno deficiente, produzem para si não só probabilidades de decisões

práticas, de condutas profissionais para atuação ou saberes pedagógicos e técnicos que a envolvem; produzem, também, a si mesmos, produzem a si como sujeitos que assume uma maneira de ser e estar no mundo.

E a quarta consideração em torno das análises diz sobre os modos como vêm se produzindo a posição de professores de Educação Especial no Curso da UFSM. Produção essa que tem haver com os modos como os acadêmicos dizem sobre a conduta profissional e sobre a conduta do sujeito que assume esta posição. Quatro são as condutas que identifiquei com a análise:

1) Dizer sobre a sua conduta para conhecer os alunos, ou seja, tornam-se professores porque conhecem, buscam um entendimento, buscam uma verdade no que acreditar, buscam uma suposta realidade do meio e dos sujeitos e de si mesmos como possibilidade para pensar e se conduzir-se na posição de professor de Educação Especial a partir de regras e tendo propósitos, com aquilo que pode dizer, porque pertence ao verdadeiro no que se refere a sua atuação.

2) **Dizer e produzir certas necessidades educacionais nos alunos porque conhecendo e avaliando se torna** possível identificar neles aquilo que precisam, aquilo que são as suas necessidades e até seus interesses, sonhos e desejos. Produzir estas necessidades dos alunos representa investirem-se da condição de serem capaz de suprir as necessidades de outros indivíduos e de mantê-los na ordem das necessidades pedagógicas de aprendizagem, pois é assim que pode se legitimar a si no papel do *experts/especialista*, pode produzi-la como autoridade legitimada a realizar dentro das instituições, procedimentos, análises e programas que tenham como fim a satisfação do cumprimento do dever.

3) Dizer como se produzem num **modelo de conduta profissional para conduzir o outro** tendo isso relação com como pensam e organizam o ambiente de aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos e os métodos e recursos com que isso se torna possível. Tem relação com aquilo que pensam ser necessário para suas ações e em como elas podem a partir de como se conduzem administrar a conduta dos outros que são seus alunos e todos aqueles que se relacionam com ele. Na função de mediadores, guias, estimuladores se subjetivam profissionais capazes de planejar traçando objetivos para a condução da conduta dos alunos e às vezes dos pais e de outros que se envolvem com este. Na lógica pedagógica que estão subjetivados, esta em jogo o papel do especialista que coloca em funcionamento a instituição educacional ao identificar os riscos e diferenciar os

alunos; agir sobre suas condutas; planejar objetivos e operar a normalização dos sujeitos; planejar e operar a avaliação dos sujeitos através de instrumentos que permitem sua vigilância e controle; participar e construir institucionalmente uma rede discursiva em que práticas de governo das condutas sejam reguladas.

4) Dizem de sua conduta profissional como sujeitos morais por que **confessam** incertezas sobre seu modo de pensar e conduzir-se, autoconsciência, autovigilância, autos... Práticas de si que se manifestam operando o exercido que o acadêmico realiza e exerce sobre si, a partir dos discursos e critérios que eles dispõem para agir sobre si mesmos, seus pensamentos e suas condutas. Ou seja, avaliação e julgamento de si a partir de critérios que lhes são oferecidos tanto pela formação quanto pela relação que fizeram com os outros – aqui seus alunos. Uma moral do dever ser que se amplia com uma substância ética quando a obrigação não é só por as regras em práticas, mas como ele olha para si mesmo como parte desta regra, como tendo obrigação com ela aceitando-a e colocando-a em funcionamento para olhar-se, avaliar-se, julgar-se. Dizem da experiência de si, nesse sentido, quando dão a si características pessoais para que possam melhor se conduzir na posição de professores de Educação Especial. Dedicção, amor, seriedade, paciência, persistência, insistência, interesse, sensibilidade, originalidade, respeito, comprometimento, disponibilidade, confiança em si e ser uma pessoa em que o outro possa depositar confiança, ser esperançosa, ter força de vontade, ter equilíbrio emocional e saber apreciar, são essas características que acionam o sujeito do desejo, da vontade de saber poder, o sujeito moral que se inventa como professores de Educação Especial. Também, estão atravessados pela experiência de si, como sujeitos morais, por regimes políticos e econômicos que também apontam ‘conteúdos políticos-morais’ que produzem as subjetividades, como é o caso do imperativo da inclusão na produção de subjetividades inclusivas.

Sistematizando o que fiz e o que encontrei pelo caminho percorrido, posso dizer que o que fiz foi olhar para dentro mesmo do processo de formação de professores de Educação Especial da UFSM; foi produzir uma analítica do que ao longo de mais de 30 anos está sendo produzido nesta universidade e pelo Curso de Educação Especial para que se inventem professores deste campo; foi pensar sobre os saberes e estratégias que operam nesta formação e com isso identificar como os acadêmicos que se constituem pela experiência de si neste processo. Como a formação se produz num modo de ser professor/a de Educação Especial. Meu

intuito não era pensar se esta formação é a melhor ou não, por isso, esta tese não aponta para outras possibilidades de formação, mas apresenta-se como potência ao ser usada para pensar o que estamos produzindo e como estamos nos produzimos neste contexto formativo. A partir disso, cabe a mim e a todos que temos produzido e se produzido neste campo de saber e de atuação, que temos colocado em funcionamento essa ordem e saber e estas relações de força-poder, acionarmos resistência e provocar movimentos nessa formação que se mostrou em nada fixa e estável.

Comecei esta tese dizendo dos caminhos percorridos, pontuando o título do capítulo um com reticências [...]. Assim, também, quero terminar as considerações finais, pois este trabalho de tese me remete a...

REFERENCIAS

ANTIPOFF, Helena. O problema dos retardados mentais na escola primaria e secundaria. In: **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 21, n. 54, abril-junho, 1954, pp. 123-134.

BARROS, Romualdo M. Qualidades do professor. In: **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 19, n. 50, abril-junho, 1953, pp. 167-169.

BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. IN: PETERS, Michael A., BESLET, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto alegre: Artmed, 2008, pp. 65-80.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2008.

_____. Atos da administração Federal - Portaria n. 709, de 28/06/1951. In INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol XVI, n. 43, julho-setembro de 1951.

_____. **Coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o Atendimento dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC, 1990.

_____. **Programa de formação Continuada de professores na Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24/05/2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CANDIOTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault, **Filosofia Unisinos**, 11, jan/abr 2010, pp. 33-43.

CAPONI, Sandra. **Da compaixão à solidariedade: uma genealogia da assistência médica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. Porto Alegre, Revista **Psicologia: Reflexões e Crítica**, Nº 18, 2005, pp. 343-349.

_____. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias deleuzeanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 185-198.

CARNEIRO, P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 46, 1999, pp. 29-40.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação especial**. 3º ed. Rio de Janeiro: WVA, julho, 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marisa V. (org). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. (org) **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos oss-modernos. In: COSTA, Marisa V. e BUJES, Maria Isabel E. (orgs) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 199-214.

COSTA, Marisa V. e BUJES, Maria Isabel E. (orgs) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DUARTE, Jalusa de Souza. **A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias**. Dissertação de Mestrado PPGE/UFSM, 2008.

DUEK, Viviane Preichardt . **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva** Dissertação de Mestrado PPGE/UFSM, 2006.

FABRIS, Elí H. Análise da docência contemporânea: tensões e modelos. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010.

FEIJÓ, Gabriel de Oliveira. **Classe Especial**: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas. Dissertação de Mestrado PPGE/ Universidade Estadual de Londrina, 2011.

FILHO, Lourenço. A Educação Nacional e o Novo Projeto de Lei. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 18, n. 48, 1952, pp. 124-137.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 114, novembro/2001, pp. 197-223.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (org) **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 49-70.

FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FONSECA, Victor da. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce: uma introdução de idéias de Fuerstein. 2.ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORTES, Caroline Corrêa. **Contribuições do PIT- programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades**. Dissertação de Mestrado PPGE/UFSM, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2006a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Grall, 1979.

_____. **O nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2004.

_____. Tecnologias del yo. In: **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona, Paidós, 1990 (edição original em: L.H.Martin, H.Gutman e P.H.Hutton (Eds.). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Londres, Tavistock, 1988).

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Editora Graal, 2007b.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Editora Graal, 2007c.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. São Paulo: Editora Graal, 2007d.

_____. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. **Ditos e Escritos I – Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Ditos e Escritos IV – Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Gênese e estrutura da Antropologia de Kant**. São Paulo: Editora Loyola, 2011a.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **O governo dos vivos**. São Paulo: Achiamé, 2010e.

_____. **O poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010f, pp. 273-295.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010d.

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

_____. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós Iberica, 1990.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. **História da Loucura**. Editora Perspectiva, São Paulo, 1995.

_____. Psychologie et Philosophie. In: DEFERT, D. e EWALD, F. (Orgs.). **Dits et Ecrits**. Gallimard, Paris, 1994 (entrevista publicada em 1965). Tradução Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/27391696/Foucault-Filosofia-Psicologia>, Acesso em 12/04/2011.

GALLO, S. (Re) pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 253-260.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>

GONÇALVES, Fernandes. Higiene mental, escolar. In: **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 31 n. 71, janeiro-março, 1959.

GROS, Frederic. Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, pp. 613-661.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HERMES, Simone Timm. **O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na Escola inclusiva. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

ITARD, Jean. Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 123-177.

_____. Relatório II: Relatório feito a sua excelência o ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem de Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 179-229.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

KANDEL, I.L.. A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 28, n. 68, outubro-dezembro, 1957, pp. 51-61.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr, 2002, nº 19, pp. 20-28.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org) O sujeito da educação: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 35-86.

LOPES, Maura C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. **Anais da 3ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambú, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3203--Int.pdf>. Acesso em 13/06/2008.

LOPES, Maura C. e FABRIS, Eli T. H. Dificuldades de aprendizagem: uma invenção moderna. In: **28ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação Pesquisa em Educação (ANPED)**: 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil, Caxambu, 2005, 17p.

_____. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão.** UNISINOS, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em 30 Nov. 2009.

LOVELL, Kenneth. Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 31 n. 71, janeiro-março, 1959, pp. 09-19.

LUNARDI, Márcia Lise. **A Produção da Anormalidade nos Discursos da Educação Especial**. Tese (Doutora em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

_____. **Medicalização, reabilitação, normalização:** uma política de educação especial. In: Educação On line. <http://www.educacaoonline.pro.br/> . Acesso em 20/02/2010.

_____. **Pedagogia da diversidade:** normalizar o outro e familiarizar o estranho. 27^o reunião da Associação Nacional de Educação e Pós Graduação. Caxambu, MG, 2004. <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t157.pdf> – 2004.

MACHADO, Fernanda. **Formação docente na racionalidade Inclusiva: práticas de governo dos Professores de surdos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MARQUEZAN, Reinoldo e TOALDO, Marilene M. Formação de Recursos humanos para a Educação Especial na UFSM. In: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, vol 2, Nº 1, 1988.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> . Acesso em: 11 Mar. 2010.

MENEZES, Eliana da C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos, 2011.

MOREIRA, Roberto. A direção da escola primária. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 28, n. 68, outubro-dezembro, 1957, pp. 62-99.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. USP, 1984.

POURCHET, Eunice. Formação do professor para o ensino em classes especiais. In: **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 25, n. 64, outubro-dezembro, 1956, pp. 204-209.

RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 30-45.

_____. Assembling the modern self. In: PORTER, Roy (ed.). **Rewriting the self**. London: Routledge. pp. 224-248., 1996. Cambridge: Cambridge University Press.

RUIZ, Castor Bartolomé. A economia e suas técnicas de governo biopolítico. In: **Revista do Instituto Humanitas UNISINOS on line**. nº 390, Ano XII, 2012.

Disponível em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4395&secao=390. Acesso em 25/07/2012.

SILVA, Tomaz T. As Pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: (org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 07-29

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução Educacional Brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**. Brasília: INEP, vol. 19, n. 49, 1953, pp. 04-21.

UFSM. **Projeto de Curso**: organização curricular do Curso de Educação Especial habilitação deficientes mentais e deficientes da audiocomunicação. Santa Maria: UFSM, 1983.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, 2004.

VALVERDE, Rodrigo R.H.F. Sobre espaço público e heterotopia. **Geosul**, Florianópolis, v. 24, n. 48, jul./dez. 2009, p 7-26.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar**. São Paulo: Teoria & Educação, n. 6, 1992, p.68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007, p. 947-963. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02/04/2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Didática e as experiências de sala de aula**: uma visão pós-estruturalista. IN: VEIGA-NETO, Alfredo. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, V.21 (2), Jul/dez, 1996.

_____. **Faces da diferença**. Florianópolis: **Ponto de Vista**, nº 5, 2003, p. 207-216. Entrevista concedida a Gilka Girandello.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: Costa, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000, pp. 37-69.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. - **Mutatis Mutandis**. vol 2, No 1, 2009, pp. 110 – 121. Disponível em: <http://grupodec.net.br/ebooks/NietzscheWittgensteinVEIGANETO.pdf> Acesso em: 21/01/2011.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org). **Caminhos Investigativos I**: Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 33-38.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Faces da diferença. Entrevistadora: Gilka Girandel. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, 2003, pp. 207-216.

ANEXOS

ANEXO I

Referências dos materiais analisados

ALMEIDA, Damiara Machado de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 37, 1997. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

ALMEIDA, Natália Giacomini. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 2005. Orientadora Renata Corcini Carvalho.

AMARAL, Camila Baggio do e MORAES, Jordana Lima de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 2009. Orientadora Clarissa da Silva Oliveira.

AMARAL, Scotti. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 46, 1997. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

AMELINI, Viviane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 44, 1996. Orientadora Andréa Tonini.

AMORIM, Vanessa Lemos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2003. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

ANDREAZZA, Carolina Ramos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 2008. Orientadora Leandra Bôer Possa.

ANDRES, Cristiane H. e CORTEZ, Ivani. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 15, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

ANDRES, Cristiane H. e CORTEZ, Ivani. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 17, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

ÁVILA, Cinthia Carona. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2009. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

BARCELLOS, Carine Martins. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12/2006. Orientadora Elisane Maria Rampelotto.

BARRETO, Bruna Bertoldo. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 14, 2008. Orientadora Leandra Bôer Possa.

BARRETO, Julia Leiz Pacheco. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 30, 1997. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

BATAGLIN, Mayara e ARAÚJO, Milene Andréia de Souza Milanêz. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08/2010. Orientadora Clarissa da Silva Oliveira.

BELINAZZO, Franciele. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

BIANCHIN, Raquel Rodrigues. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 19/2004. Orientadora Márcia Lise Lunardi.

BIANCHINI, Suzana Texeira. . **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2004. Orientadora Andréa Tonini.

BIDINOTO, Maheli Santos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2004. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

BLINI, Mary Léa Rodrigues. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 53, 1996. Orientadoras Maria Alcione Munhóz e Nilza Silva Rossi.

BONIN, Juliane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 21, 1996. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

BORGES, Liz Fabiane Almeida. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 23, 2001. Orientadora Andréa Tonini.

BORGAS, Fabiola da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 44, 1997. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

BOTLENDER, Luciane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 51, 1996. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

BRABOS, Thaís de Carvalho. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2002. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

BRAGA, Luciane Fontoura. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 23, 1996. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

BRANDÃO, Caroline da Silva, MACIEL, Miriam de Oliveira e SANTOS, Anelise dos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07/2008. Orientadora Michele Quinhones Pereira.

BRANDÃO, Caroline da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2008. Orientadora Daniele Noal Gai.

BRUM, Elizabete dos Santos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04, 2004. Orientadora Andréa Tonini.

BRUM, Kátia. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 19, 1994. Orientadora Sandra Amaral

BUENO, Elisa Rossi. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2009. Orientador: José Luiz Padilha Damilano.

CAMINHA, Gislaine Fernandez. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10/ 2002. Orientadora Andréa Tonini.

CARGNIN, Rosenara. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2003. Orientadora Andréa Tonini.

CARVALHO, Giovana Segala de. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2005. Orientadora Márcia Doralina Alves.

CARVALHO, Renata Corcini. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

CAUDURO, Raquel Cristina. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 20, 2001. Orientadora Andréa Tonini.

CAVALHEIRO, Fernanda Pazini. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2005. Orientadora Márcia Doralina Alves.

CHEROBINI, Demétrio. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2003. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

CHIAPINOTTO, Angelita. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa

CHISTINO, Luciane Martins. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 2004. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

COLVERO, Andrea Amaro. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 21, 1999. Orientadora Elisane Rampelotto.

COMIM, Juliana Oliveira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 2002. Orientadora Maria Alcione Munhoz.

COPETTE, Martha. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

COPETTI, Rosana Estela. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

CÔRREA, Cristiane Skolande. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 22, 1999. Orientadora Elisane Rampelotto.

CORRÊA, Lucimara Bastiani. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 36, 1997. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

COSTA, Anelise dos Santos da e DAL FORNO, Leticia Fleig. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2008. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

COSTA, Sheron Martins. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 2003. Orientadora Andréa Tonini.

COUTINHO, Rosangela Terezinha Costa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2008. Orientador José Luiz Padilha Damilano.

CUETO, Odith Stricker. Relatório de Estágio. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2005. Orientadora Márcia Doralina Alves.

CUNHA, Simone. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

DAL MOLIN, Ana Paula Barrozo Stefano. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2003. Orientadora Maria Alcione Munhoz.

DALLA PORTA, Juliana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 14, 2009. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

DALMOLIN, Illana dos Santos e MATTJE, Simone Raquel. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04/2007. Orientadora Elisane Maria Rampelotto

DEBUS, Clarissa dos Santos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2007. Orientadora Eliana da Costa Pereira de Menezes.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima e FORTES, Luciana de Oliveira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02/2007. Orientadora Angela Nediane dos Santos.

DORNELLES, Simone Amaral. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 38, 1997. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

DUARTE, Jaluza. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

DUARTE, Márcia. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 20, 1998. Orientadora Andréa Tonini.

DUTRA, Claudete Almeida. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 1991. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

FACCINA, Magda Rejane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16, 2001. Orientadora Lucimara Bastiani Côrrea.

FARIAS, Marli Tereza da Costa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 2004. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

FERNANDES, Adriana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 40, 1997. Orientadora Maria Alcione Munhóz e Nilza Silva de Rossi.

FERNANDES, Jamile Severo. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2005. Orientadora Renata Corcini Carvalho.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2002. Orientadora Lucimara Bastiani Côrrea.

FLEIG, Lucia Bernadete. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

FLORES, Juliana de Moraes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 2003. Orientadora Andréa Tonini.

FORTES, Luciana de Oliveira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2007. Orientadora Soraia Napoleão Freitas

FRANCO, Carine Marques e JOST, Sabine. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03/2007. Orientadora Michele Quinhones Pereira.

FREITAS, Luciane Machado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 19, 1998. Orientadora Andréa Tonini.

FREITAS, Luciane Machado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 19, 1998. Orientadora Andréa Tonini.

GAMA, Ladimari Toledo. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 18, 1998. Orientadora Andréa Tonini.

GARCIA, Flávia Nóbrega. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 2001. Orientadora Andréa Tonini.

GARCIA, Rosecler Fagundes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 29, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

GEDIEL, Ana Luisa B. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2002. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

GODOI, Joiane Nunes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 11, 2004. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

GOMES, Maria Esther Villela. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 24, 1996. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

GONÇALVES, Jocelaine P. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

GRESSLER, Luciana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 24, 1999. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

GRIEBELER, Cristiane e WISCH, Tásia Fernanda. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2008. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

GUARESCHI, Taís. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02/2002. Orientadora Andréa Tonini.

GUEDES, Cleusa e BIAZUS, Fabiane C. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 2000. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

GUEDES, Cleusa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2000. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

GUIDETTI, Joseli Machado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2004. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

GUIDOLIN, Cleonir Terezinha. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 14, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

GUIDOLIN, Cleonir Terezinha. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 14, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

GUIMARÃES, Erica Irmgart Eisinger e OLIVEIRA, Luiza Cátie da Rosa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2007. Orientadora Renata Corcini Carvalho.

HONNEF, Cláucia. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2009. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

ILGUELMANN, Joana Beatriz de Freitas. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 22, 1996. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

ILHA, Taíse Freitas. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2008. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

ISMAEL, Sameja. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 42, 1996. Orientadora Andréa Tonini.

JARDIM, Alice Huerta, BRITO, Gabriela Bayer de e ATAÍDES, Márcia Garcia. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13/2010. Orientadora Elisane Maria Rampelotto.

KÖNIG, Lucinéia Gall. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 1996. Orientadora Elisane Rampelotto.

KRAETZIG, Juliana Mazzanti. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04, 2005. Orientadora Renata Corcini Carvalho.

LAMAISSON, Marcia Elisa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 30, 1995. Orientadora Elisane Rampelotto.

LAMAISSON, Márcia Elisa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 1995. Orientadora Elisane Rampelotto

LAMBERCH, Alessandra Andres. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

LAMBERT, Daniela Nogueira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 24, 2001. Orientadora Maria Alcione Munhoz.

LAVERDA, Eliane Sperandei. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 27, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

LAVERDA, Eliane Sperandei. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 21, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

LAZZARINI, Nilvana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 11, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

LEMES, Lisandra de Lima. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

LEMES, Lisandra de Lima. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

LEMOS, Sibeles de Lima. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 42, 1996. Orientadora Andréa Tonini.

LIMA, Eleonora Peres. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 2000. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

LINDNER, Lourdes e BARBIERI, Simone. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 21, 2009. Orientadora Clarissa da Silva Oliveira.

LOPEZ, Lúcia Machado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

LORENZINI, Fabiana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 32, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

LORENZONI, Fabiana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

LOUREIRO, Rosenara Gomes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 25, 1999. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

MACHADO, Catia Lina Oliveira e GOMES, Elisandra Martins. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 15/2006. Orientadora Elisane Maria Rampelotto.

MACHADO, Charline Fillipin e GRIEBELER, Mariane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 18/2009. Orientadora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

MACHADO, Charline Fillipin e GRIEBELER, Mariane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05/2010. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

MACHADO, Clarissa Guedes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 2004. Orientadora Michele Quinhones Pereira.

MACHADO, Débora Salgado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

MACHADO, Débora Salgado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 17, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

MACHADO, Débora Salgado. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 17, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

MACHADO, Elisabete Dobler e BRAZ Lidiane da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2009. Orientadora Clarissa da Silva Oliveira.

MACHADO, Grasiela Rosauo. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

MACHADO, Graziela Rosauo. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 11, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

MACIEL, Miriam de Oliveira e MORAES, Vânia Zanon. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 2008. Orientadora Eliana da Costa Pereira de Menezes.

MARIN, Sandra Helena Dias. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 26, 1996. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

MATTOS, Angela Luiza M. de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 11, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa

MAURER, Loiva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 1995. Orientadora Eneida Gasparetto.

MEDEIROS, Ana Cristina Velasquez de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

MEDEIROS, Daniela e GRAFF, Patrícia. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08/2008. Orientadora Michele Quinhones Pereira.

MELARA, Adriane e LACERDA, Lúcia Loreto. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03/2008. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

MELO, Daniela e LIMA Eleonora Pires. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04, 2000. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

MIORANDO, Tania Micheline. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 26, 1999. Orientadora Elisane Rampelotto.

MIRANDA, Maria Tanira Cunha de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 33, 1998. Orientadora Elisane Rampelotto.

MONTEIRO, Marcele de Almeida e MEDEIROS, Mariane Lopes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10/2010. Orientadora Clarissa da Silva Oliveira.

MORAES, Betânia Marques de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

MORALES, Daniela dos Santos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 26, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

MOURA, Danieli. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 15, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

MÜLLER, Luciane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08/2007. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

MUNIZ, Michele Rossato e MENDES, Rodrigo Cezar. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 20/2004. Orientadora Márcia Lise Lunardi.

NICOLOSO, Ângela Maria Bertolo. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16, 1998. Orientadora Maria Inês Naujorks.

NICOLOSO, Silvana. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

NIESWALD, Ani Cristina. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

NOAL, Daniele. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2004. Orientadora Andréa Tonini.

NOYA, Carolina Pereira e SILVA, Raquel Santos da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04/2007. Orientadora Angela Nediane dos Santos.

NUNES, Celina dos Santos Nunes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

OLIVEIRA, Dirce de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16, 1998. Orientadora Andréa Tonini.

OLIVEIRA, Lisandra Muller de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 1997. Orientadora Elisane Rampelotto.

OLIVEIRA, Luziane de Souza. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

OLIVEIRA, Luziane de Souza. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 18, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

PACHECO, Elisiane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

PAZ, Alexsandra da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 15, 1998. Orientadora Andréa Tonini.

PERANZONI, Vaneza Cauduro. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 27, 1997. Orientadora Andréa Tonini.

PEREIRA, Ana Paula. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 2004. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

PEREIRA, Marzi Fontoura. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 32, 1996. Orientadora Andréa Tonini.

PERSSON, Márcia Helena. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 1995. Orientadora Elisane Rampelotto

PETERSEN, Maureline e SOCCAL, Débora Carvalho. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 09/2007. Orientadora Angela Nediane dos Santos.

PETERSEN, Maureline. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2007. Orientadora Leandra Bôer Possa.

PIASENTIN, Gilvane Bertagnolli. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 22/2004. Orientadora Márcia Lise Lunardi.

PLETSCH, Márcia Denise. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

POERSCHKE, Eluza Manzon. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 1995. Orientadora Elisane Rampelotto.

PONTES, Beatriz. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 31, 1998. Orientadora Elisane Rampelotto.

RECHICO, Cinara Franco. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16, 2000. Orientadora Elisane Rampelotto.

REICHERT, Vanessa da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 15, 2008. Orientadora Leandra Bôer Possa.

REVELANTE, Patrícia. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 2007. Orientadora Leandra Bôer Possa.

RIBOLI, Juliane. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 50, 1996. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

RODRIGUES, Josiane Paines. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

ROMERO, Ana Paula. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 47, 1996. Orientadoras Maria Alcione Munhóz e Nilza Silva Rossi.

ROSA, Ana Caroline Pinto da e WAGNER, Jaqueline Santa Maria. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16/2009. Orientadora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 21, 2009. Orientadora Elisane Maria Rampelotto.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2009. Orientadora Soraia Napoleão Freitas.

RUIZ, Luciana Rodrigues. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 1997. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

RUIZ, Luciana Rodrigues. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 32, 1997. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

SANTOS, Ana Paula Simões dos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03/2003. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

SANTOS, Genifer Fabiana Lopes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 14, 2000. Orientadora Melânia de Melo Casarin.

SANTOS, Joseane Oliveira dos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 27, 1999. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

SANTOS, Luciane Quincozes dos. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 27, 1998. Orientadora Maria Inês Naujorks.

SARMANHO, Luciane Dornelles. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 18, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

SCHEIBE, Carla. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 35, 1996. Orientadora Elisane Rampelotto.

SENSÃO, Marjorie. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 23/2009. Orientadora Elisane Maria Rampelotto

SILVA, Alessandra Cavalheiro da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2008. Orientadora Eliana da Costa Pereira de Menezes.

SILVA, Ana Paula Pacheco da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 37, 1996. Orientadora Andréa Tonini.

SILVA, Carmem Luciane Moraes da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 12, 1997. Orientadora Elisane Rampelotto.

SILVA, Carmem Luciane Moraes da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 29, 1997. Orientadora Cleide Lovatto Pires.

SILVA, Janice de Oliveira da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 2009. Orientador José Luiz Padilha Damilano.

SILVA, Márcia Almansa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 1995. Orientadora Elisane Rampelotto

SILVA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 08, 2001. Orientadora Andréa Tonini.

SILVA, Patrícia Carvalho. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 18, 2009. Orientadora Elisane Maria Rampelotto.

SILVA, Vanessa Duarte da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10/2007. Orientadora Angela Nediane dos Santos.

SILVEIRA, Jalusa Oliveira da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2007. Orientadora Leandra Bôer Possa.

SILVEIRA, Maria Aparecida. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

SILVEIRA, Nilva Cavalheiro da. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2000. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

SILVEIRA, Tatiane Rego de Leon. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

SILVEIRA, Tatiane Rego de León. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 20, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

SIMÕES, Rosane da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 16, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

SIQUEIRA, Sadimara Zanini. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

SOARES, Nádia Bolsan. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 2004. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

SOARES, Tania Regina Gesat. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 54, 1996. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

SOCAL, Débora Carvalho. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2007. Orientadora Leandra Bôer Possa.

SOLDATELI, Leticia. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2005. Orientadora Márcia Doralina Alves.

SOUTO, Lucila. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 21, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

SOUZA, Edilson de. **Relatório de Estágio**. Relatório de Estágio. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 13, 2004. Orientadora Andrea Tonini.

SOUZA, Fabiane Romero de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 04, 2000. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

STILLER, Adriana e OLIVEIRA, Lisandra Muller de. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 11, 1997. Orientadora Elisane Rampelotto.

TAMBARA, Katusce Giacomelli. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 14, 1999. Orientadora Andréa Tonini.

TEIXEIRA, Valderes Medina. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2002. Orientadora Andréa Tonini.

TORRES, Mirian Cristina Pereira. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 1994. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

VALENTE, Magali Franco. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 28, 2000. Orientadora Andréa Tonini.

VARGAS, Ariadne Rosa. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2004. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

VAZ, Eligiane Aparecida. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10, 2001. Orientadora Andréa Tonini.

VEIGA, Lidiérica Andrades. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 10/2008. Orientadora Vera Lúcia Marostega

VELASQUEZ, Michele Dias. . **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03/2004. Orientadora Andréa Tonini.

VEXEL, Karina Segala. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 43, 1997. Orientadora Maria Alcione Munhóz.

VIEIRA, Valéria de Moraes. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 24, 1995. Orientadora Leandra Bôer Possa.

VIZZOTO, Adriana Aparecida. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 07, 2003. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

VOOS, Ivani Cristina. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 01, 2004. Orientadora Vera Lúcia Marostega.

WEIGERT, Ingrid Cruz. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 06, 2003. Orientadora Andréa Tonini.

XAVIER, Cati Cilene Martins. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 03, 1994. Orientadora Elisane Rampelotto

ZANINI, Bárbara e DISCINCI, Daiane Carneiro. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 05, 2008. Orientadora Eliana da Costa Pereira de Menezes.

ZAPPE, Carla Tatiana e FURSTENAU Jeanisse Evelin. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 02, 2004. Orientadora Marcia Lisi Lunardi.

ZORZI, Ana Paula da Silva. **Relatório de Estágio**. Curso de Educação Especial/UFSM, Relatório 15, 2000. Orientadora Vera Lúcia Marostega.