

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

**EM CENA: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Marciele Vieira Dorneles**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

# **EM CENA: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**por**

**Marciele Vieira Dorneles**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Naujorks**

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa em Educação Especial

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EM CENA: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

elaborada por  
**Marciele Vieira Dorneles**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Maria Inês Naujorks, Dra.  
(Presidente/Orientadora)

---

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM)

---

Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)

---

Fabiana de Amorim Marcello, Dra. (UFRGS)  
(Suplente)

Santa Maria, 17 de julho 2013.

**Dedico este trabalho aos meus pais,  
que fizeram dos meus sonhos os seus.**

## **AGRADECIMENTOS**

Para chegar ao momento solitário para a finalização desta produção, algumas pessoas foram imprescindíveis – algumas atuando diretamente e outras nos bastidores – e que agora endereço minha gratidão:

À minha orientadora, professora Maria Inês Naujorks, que me acolheu com muito carinho e que sempre teve palavras sábias e muita paciência para amenizar minhas angustias, medos e dúvidas. Foram dois anos de muito aprendizado e de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais e ao meu irmão que nunca mediram esforços para me proporcionarem condições para caminhar em busca dos meus sonhos.

Ao meu amor que sempre me incentivou e me fez acreditar que seria possível, sempre com muita paciência e carinho.

À minha colega e amiga Grasi, que me acompanhou desde o momento da entrevista para o ingresso no Mestrado e que se tornou meu exemplo de profissional.

Ao grupo de pesquisa GEPE, em especial à Leandra, por todos os seus ensinamentos.

À minha amiga/irmã Ana que é a minha referência.

À professora Elisane Rampelotto que fez com que eu me apaixonasse pela Educação Especial, que me inseriu no campo da pesquisa e me incentivou a continuar.

Às minhas colegas da Rede Municipal de Educação, em especial à Patrícia Revelante, que me ajuda na minha constituição como profissional.

Às minhas colegas que aceitaram contribuir com a minha pesquisa, disponibilizando seu tempo, expondo suas histórias, suas inquietações e, assim, fazendo com que esta produção fosse possível.

Às professoras Márcia, Eliana e Fabiana por aceitarem a contribuir com o meu trabalho.

A todos(as) aqueles(as) que não foram nomeados mas que estiveram, de algum modo, envolvidos nesta caminhada.

Escrever é sacudir o sentido do mundo,  
propor-lhe uma interrogação indireta,  
à qual o escritor, em última análise,  
se abstém de resolver.  
A resposta é cada um de nós que dá,  
agregando-lhe sua história, sua linguagem,  
sua liberdade; mas como história, linguagem  
e liberdade mudam infinitamente,  
a resposta do mundo ao escritor é infinita;  
não se para nunca de responder ao que foi escrito  
fora de toda resposta: afirmados, depois postos em discórdia,  
depois substituídos, os sentidos passam, a questão perdura.

**Roland Barthes (1988)**  
Tradução: Mário Laranjeira

# RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

## EM CENA: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AUTORA: MARCIELE VIEIRA DORNELES  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA INÊS NAUJORKS

**Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 17 de julho de 2013.**

Este estudo tem como objetivo problematizar como as produções discursivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vêm produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva e quais são os efeitos desses discursos em suas práticas pedagógicas. Para isso, é utilizado um conjunto de ferramentas de análise extraído de escritos de autores que compartilham um modo de pensar e pesquisar utilizando a vertente pós-estruturalista, como: a noção de modos de subjetivação, para pensar a respeito dos discursos e das práticas que estão em uma rede de poder e saber produzindo/marcando de determinada maneira os professores de Educação Especial e regulando suas condutas; assim como a noção de experiência e narrativas de si, de Jorge Larrosa. A pesquisa contou com a colaboração de seis professoras de Educação Especial que atuam no AEE, das quais fizeram relatos sobre suas experiências na prática educativa e como foram constituindo-se enquanto profissionais em tempos em que impera a racionalidade neoliberal. Para tanto, foi observado que as professoras de Educação Especial estão vivenciando conflitos no que diz respeito ao trabalho na Sala de Recursos Multifuncional e a indefinição de seu papel na escola. Assim, com a problematização empreendida, visualizou-se que o professor de Educação Especial está com a sensação de “esvaziamento profissional”, ou seja, ao mesmo tempo em que lhe são dadas inúmeras atribuições – talvez mais voltadas para o uso de tecnologias e gestão – deixa-se marginalizada as ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Experiência; Narrativas.

# **ABSTRACT**

Master's Degree Dissertation  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

## **ON THE SCENE: THE CONSTITUTION OF TEACHER EDUCATION SERVICE SPECIALIST**

AUTHOR: MARCIELE VIEIRA DORNELES  
ADVISOR: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA INÊS NAUJORKS

**Date and Local of Defense: Santa Maria, RS, July 17<sup>th</sup>, 2013.**

This study aims to problematize how the discursive productions of care Specialized Education (ESA) have produced modes of being Special Education teacher in inclusive education and what are the effects of these discourses in their teaching practices. For this, we use a range of analysis tools extracted from the writings of authors who share their thinking and research using poststructuralist thoughts, like as: the notion of modes of subjectivity, for thinking about the discourses and practices that are in a network of power and knowledge defining, a certain way, teachers of Special Education and regulating their conduct, as well as the notion of experience and narratives of self, de Jorge Larrosa. The research involved the collaboration of six teachers of Special Education working in ESA, which made reports on their experiences in educational practice and how they constituted themselves as professionals in the currently prevailing neoliberal rationality. Thus, it was observed that the Special Education teachers are experiencing conflicts with regard to working in Resource Room Multifunctional and an uncertainty of their role in school. Given the problematization presented, noted that the Special Education teacher are feeling a "emptying professional" , that is , at the same time that you are given numerous assignments - perhaps more focused on the use of technologies and management - leave behind the pedagogical actions.

**Keywords:** Special Education; Care Specialized Education; Experience; Narrative.



## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT .....	8
CAPÍTULO 1 .....	10
O TRAILLER: APRESENTANDO E PROBLEMATIZANDO A PESQUISA .....	10
CAPÍTULO 2 .....	22
<i>MAKING OFF DE GRAVAÇÃO: CONHECENDO OS BASTIDORES METODOLÓGICOS</i> .....	22
2.1 Sinopse do “filme”: como foi elaborado.....	24
2.1.1 <i>Formação do elenco: as colaboradoras da pesquisa</i> .....	25
2.2 A cidade cinematográfica e as tramas que a compõe.....	31
CAPÍTULO 3 .....	36
<i>VOLTANDO AS CÂMERAS PARA SI: A PRODUÇÃO DO SUJEITO E DE SUAS EXPERIÊNCIAS</i> .....	36
3.1 Luz, Câmera, Gravando! As professoras entram em cena....	52
3.2 Primeira cena: modos de ser professor .....	55
3.2.1 Take 1: A formação.....	56
3.3 Segunda cena: professoras em atuação.....	69
3.3.1 <i>Take 2: A chegada na escola</i> .....	70
3.4 Terceira cena: as marcas que as constituíram .....	74
3.4.1 Take 3: A prática hoje .....	74
3.4.2 Take 4: A constituição do professor.....	89
CAPÍTULO 4 .....	94
<i>(IN)CONCLUSÕES</i> .....	94
REFERÊNCIAS.....	98

## **CAPÍTULO 1**

### **O TRAILLER: APRESENTANDO E PROBLEMATIZANDO A PESQUISA**

Começar a trilhar o (des)caminho para a escrita desta dissertação foi muito difícil, uma vez que me proporcionou alguns desassossegos e, ao mesmo tempo, um grande encantamento. As rotas foram muitas, os caminhos múltiplos, por isso foi necessário fazer escolhas. Dessa maneira, procurei elaborar um trabalho que partisse da minha “vontade de saber” e que, movida pelo prazer, pudesse encenar a tensão que me movimenta e me faz desejar a pesquisa no campo da Educação Especial. A “vontade de saber” é que me impulsionou e me colocou em movimento em busca de uma trilha para que eu não permanecesse mais a mesma, sem que nada me acontecesse.

Folha em branco, tela em branco. Muitas leituras ainda precisavam ser realizadas e, dessa maneira, os livros foram sendo amontoados sob a mesa. Em meio às pilhas de livros remexidos, revirados, ainda era preciso borrar as páginas em branco (e com urgência). Páginas essas nem tão em branco assim, pois, ao remexer e revirar os livros, eu percebia que era aquilo que já sabia que me geravam outras “vontades de saber”.

Mesmo com uma leitura indisciplinada em hipertexto<sup>1</sup>, era preciso apropriar-me de muitas informações, era preciso iniciar a “conversa com os autores”. Assim, chegou o momento de começar a travessia, uma “travessia da tormenta”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Hipertexto é um texto que acopla outros, cujo acesso se dá através de links que tem a função de conectar a construção de sentido, estendendo ou contemplando o texto principal. Em computação, é um sistema para visualização de informação cujos documentos contêm referências internas para outros textos. Entretanto, entendo aqui a “leitura em hipertexto”, como coloca Lucena Dall’Alba (2008), como a maneira de ler um texto no qual uma palavra ou frase deste primeiro texto fazia com que eu me remetesse a outros dos quais já havia lido. Assim, suspendia a leitura do primeiro texto e passava para o segundo que, por sua vez, abria a possibilidade de articulação com um terceiro texto e assim por diante. Desse modo, voltar ao primeiro texto e fazer as relações com todos os outros que havia lido, por muitas vezes foi complicado.

A expressão “travessia na tormenta”, criada por Roudinesco (2007, p.11) para definir um viés condutor das produções de seis filósofos contemporâneos que partem de lugares teóricos distintos, é utilizada para considerar o “ponto comum” entre suas obras, uma vez que

[...] todos eles recusaram, à custa de que eu chamaria de uma travessia da tormenta, transformar-se em servidores de uma normalização do homem, a qual, em sua versão mais experimental, não passa de uma ideologia da submissão a serviço da barbárie.

Dessa maneira, ao tomar a atitude de “recusar a normalização” e “aceitar a travessia da tormenta”, tive a possibilidade de me movimentar nas incertezas e ir escolhendo alguns autores para conversar e compartilhar algumas ferramentas conceituais para produzir a pesquisa e, assim, poder inventar outro caminho produtivo para o meu pensamento. Ou ainda, conforme Roudinesco (2007, p.12), “inventar um pensamento do porvir, um pensamento para tempos melhores, um pensamento da insubmissão, necessariamente infiel”.

Nesta pesquisa, tenho o objetivo de entender como as produções discursivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vêm produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial oferecido aos alunos definidos como público alvo da Educação Especial pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), no turno inverso ao da escolarização. Essa política define o AEE da seguinte maneira:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP, 2008, p.15).

---

<sup>2</sup> A expressão “travessia na tormenta” é utilizada por Elizabeth Roudinesco (2007) em seu livro “Filósofos na Tormenta”, no qual presta uma homenagem a seis filósofos franceses – Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida.

O caminho que me propus a inventar teve como ponto de partida a desconstrução de alguns conceitos, colocando sob suspeita e provisoriedade algumas verdades no campo educacional que circulam na atualidade, sendo que tomar essa atitude significa, de acordo com Fischer, aceitar o convite para:

Deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação do nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tencionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cortejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos (FISCHER, 2007a, p.58).

Nas palavras de Foucault (2001, p.14), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Com essa perspectiva, encontro a possibilidade de olhar para os “regimes de verdades” de nosso tempo com outras lentes, um olhar que permite suspeitar destas verdades, não para estabelecer juízo de valor, para afirmar que algo seja bom ou ruim ou para contestar as suas práticas, mas para entender a transitoriedade e o movimento das práticas em educação como uma invenção e por isso mesmo transitório, histórico e datado, em que “as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas” (FISCHER, 2007b, p.42).

Dessa maneira, utilizo um conjunto de ferramentas de análise extraído de algumas “porções”<sup>3</sup> dos escritos de autores que compartilham um modo de pensar e pesquisar, utilizando a vertente pós-estruturalista, olhando com “desconfiança investigativa” às metanarrativas<sup>4</sup> totalizantes. Dessa maneira, concordo com as autoras Meyer e Soares (2005), ao referirem que:

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e

---

<sup>3</sup> Utilizo a expressão “porções” do pensamento de Foucault a partir do entendimento de Veiga-Neto (2000, p.41), do qual alerta para ter o cuidado de “[...] manter mais ou menos intactos alguns elementos que atravessam o pensamento filosófico – como as questões de contingência, de fabricação do sujeito, da ausência dos *a priori* kantianos, da relação imanente entre poder e saber, do *ethos* crítico [...]”.

<sup>4</sup> De acordo com Silva (1994, p.244), as metanarrativas de caráter educacional têm servido para que certos grupos imponham suas visões particulares a outros grupos, impedindo “a discussão pública e aberta ao suprimir antecipadamente perspectivas que lhes opõem”.

de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriidade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER; SOARES 2005, p.39-40).

Fazer pesquisa na perspectiva pós-estruturalista pode nos causar desconforto e desestabilizar-nos, uma vez que os estudos, nessa perspectiva, ainda remetendo-me ao que Meyer e Soares (2005, p.42) propõem: “[...] se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes”, pois é necessário desconfiar das “verdades” e ir desmanchando os fios que as sustentavam e, com esse movimento, abandonar a “seguridade do presente” e ir tramando uma nova rede de significados.

Desafio aceito, hora de seguir o caminho. Para isso, foi necessário fazer muitas leituras e olhar para tudo com outras lentes, questionando aquilo que é considerado como “verdade universal”; assim como olhar para as práticas que constituem as coisas e que produzem realidades. Uma realidade inventada e, por isso, conforme Veiga-Neto (2007a, p.50), “não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada”. É assim que passo, então, a perceber as práticas discursivas que produzem materialidades, que criam uma realidade e que fabricam sujeitos.

Diante disso, para esse empreendimento investigativo, assim como propõem Meyer e Soares (2005), parti de uma história que me desacomodou, que me provocou, colocou-me interrogações e, por isso, pôs-me em movimento atrás de algumas respostas ou explicações para algumas questões. Essa história é proveniente da minha prática pedagógica desenvolvida como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo “alunos público alvo da Educação Especial”<sup>5</sup> que estão incluídos em uma rede regular de ensino.

Conforme Meyer (2005, p.30), nós pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados “lugares”, que não são “móveis nem estáticos”. Para a autora, “os nossos problemas de pesquisa nos levam a ‘lugares’ particulares”; e compreende que “estes ‘lugares’ em que estamos ou para onde nos dirigimos também nos

---

<sup>5</sup> Os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2011).

permitem construir determinados tipos de problemas que antes não percebíamos ou reconhecíamos como tais”.

O que estava (e está) me inquietando, trazendo-me insatisfação, são algumas cenas que presencio na escola em que trabalho, principalmente com relação à maneira como a comunidade escolar – que abrange os gestores, funcionários, professores, alunos e pais – entende o trabalho realizado em uma Sala de Recursos, e o papel de uma Educadora Especial na escola.

Realizei a minha formação acadêmica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, no período de 2006 a 2009 e ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSM), na Linha de Pesquisa em Educação Especial, em 2011, mesmo ano em fui aprovada em um concurso. Assim, o contexto que determinou a encenação da minha pesquisa envolve uma professora de Educação Especial que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma Sala de Recursos Multifuncional de uma escola municipal de uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. Foi esse lugar que me possibilitou engendrar o meu problema de pesquisa.

Com o decorrer das aulas do curso de Mestrado, com todas as discussões realizadas nas disciplinas e com o Grupo de Estudos sobre Educação Especial e Inclusão (GEPE)<sup>6</sup>, com o que estava vivenciando na escola e com as leituras que fiz, percebi que cada vez mais aumentava o meu desassossego. Assim, incomodada com alguns acontecimentos ocorridos na escola, comecei a escrever um diário desde o meu ingresso na Rede Municipal de Educação de onde estou trabalhando, contando algumas situações que me marcaram de alguma maneira e que dizem respeito à minha formação e à minha prática pedagógica – que constituem minha experiência. Foi a partir dessa “vontade de saber” que comecei a definir o meu objeto de estudo e, posteriormente, meu problema de pesquisa.

Com tudo o que estava/estou vivendo, comecei a me fazer outras perguntas, a pensar em formar um problema de pesquisa a partir da minha experiência e da minha realidade. Para isso, estava disposta a me equilibrar na tal “linha feiticeira”, da qual Fischer (2007a, p.68) aborda referindo-se à Deleuze, em também estar entre

---

<sup>6</sup> O Grupo de Estudos sobre Educação Especial e Inclusão, GEPE, é coordenado pela Professora Dra. Maria Inês Naujorks.

os “intelectuais em atitude de risco”, aceitando o desafio “para fora do reconhecível e do tranquilizador”, na tentativa de “inventar novos conceitos (ou problematizar os antigos), forçando talvez uma espécie de violência” comigo mesma.

Assim, destaco cenas, momentos, episódios das minhas vivências profissionais que me deixaram marcas e, por isso, estão articuladas com a temática da pesquisa. Tais acontecimentos relacionam-se a questões com as quais me deparei ao iniciar minha atuação profissional na escola em que trabalho. Percebi que, com a minha chegada à unidade escolar, a ideia que se tinha era de que eu saberia fazer a inclusão acontecer, que teria todas as respostas aos inúmeros questionamentos dos professores que surgiam naquele espaço. Foi possível notar também que meus colegas sentiam-se angustiados por não conseguirem desenvolver uma prática pedagógica que favorecesse as aprendizagens de todos os alunos e, por isso, acreditavam que a solução seria encaminhar os alunos com dificuldades para que eu fizesse avaliação.

Ao pensar que, a partir dos anos 1990 e principalmente, a partir do século XXI, houve no país um grande investimento no desenvolvimento de políticas balizadoras da inclusão educacional<sup>7</sup>, foi inevitável surpreender-me com os discursos que estavam (e que, em certa medida, ainda estão) circulando na rede municipal de ensino do município e, em especial, na escola em que trabalho. Discursos esses que estavam imbricados à ideia de que a chegada de uma professora de Educação Especial, para atuar na Sala de Recursos Multifuncional, determinaria a efetividade na inclusão escolar e que, a partir disso, tudo o que envolvesse esse assunto estaria apenas sob minha responsabilidade. Era necessário desconstruir a ideia de que a Educação inclusiva e a Educação Especial são sinônimas e, ainda, entender que a Educação Especial não se resume apenas à atuação no AEE.

Outro aspecto que me surpreendeu foi a ideia que meus colegas tinham de que eu também fosse capaz de suprir as necessidades dos alunos que eram considerados em vulnerabilidade social, com problemas comportamentais, em conflito com a lei ou usuários de drogas. Além disso, acreditavam que eu era a

---

<sup>7</sup> BRASIL. CNE. CEB. Resolução nº.2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a; BRASIL. CNE. CEB. Parecer nº. 17. Brasília, 2001b; BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

pessoa mais apta para conversar com os alunos que tinham conflitos com os colegas ou professores, com os que apresentavam problemas emocionais e psicológicos, ou ainda, para orientar sexualmente as meninas que estavam iniciando suas vidas sexuais. Por causa dessa concepção de meus colegas, os alunos eram encaminhados para mim com a justificativa de que eu “teria mais jeito” para lidar com tais casos.

Destaco também outra situação que me causou bastante estranhamento, a qual aconteceu na primeira semana que estava atuando na escola. No intervalo das aulas, uma colega fez a seguinte pergunta: “– Como temos que te chamar?”. Respondi que seria pelo meu nome e, em tom de brincadeira, ainda falei que não precisavam me tratar por “senhora”. Não satisfeita, a colega ainda insiste: “– Mas te chamo de Educadora Especial, de professora, ou de quê?”.

Sou a terceira professora de Educação Especial a atuar na Rede Municipal de Educação (embora apenas uma colega estivesse exercendo a função). Porém, o que me parecia era que esse profissional ainda era considerado como “novidade”, o que acabava gerando muitas dúvidas.

Entendo que, no início, até pudesse ter sido difícil entender o porquê de uma professora ter uma sala exclusiva e bem equipada, com horários fixos para cada aluno e que possuía uma pasta para cada um com todas as informações sobre eles, planos de aula específicos para cada um, além de pareceres da escola e de outros profissionais, e também laudos médicos. Realmente poderia causar estranhamento para os demais colegas que ainda não conheciam o AEE e o funcionamento de uma Sala de Recursos, assim como desconheciam o papel desse professor na escola.

Uma professora que dá aulas individuais, mas não é reforço. Faz avaliações e solicita encaminhamentos a outros profissionais, mas não é da área da saúde nem da área psi. Vai à casa de alguns alunos, mas não é Assistente Social. Que profissional é esse, afinal? Como é que atua um professor no AEE? De fato, estava (e está) sendo um pouco difícil para os meus colegas entenderem. Com tantas atribuições para este profissional, não se pode negar que possa existir a ideia de um professor especialista, generalista, com múltiplas funções.

Não raro, escuto dos colegas, na maioria das vezes em tom de brincadeira, que preciso “atender primeiro os professores”. Também me questionam se eu “não



dei nenhuma aula hoje”, quando algum aluno falta, pois eu “fico só no computador”, mesmo que seja para atualizar os planos de atendimento e/ou testando algum software educacional ou Objeto de Aprendizagem<sup>8</sup> para utilizar com os alunos. Além disso, solicitam que é “para começar a avaliar a turma de alunos com defasagem idade/série”, ou para analisar se tem algum estudante que “não aprende” e, por isso, apresenta “problema neurológico”.

Não é fácil ter que reafirmar a todo o momento quais são as minhas atribuições. Embora já tenha conseguido uma melhor aceitação pelos colegas, percebo que já houve a naturalização de alguns estigmas, tais como: “sou a professora que menos trabalha na escola”, “a única que não precisa fazer parecer em todos os finais de trimestres”, “a que tem um armário, computadores e impressora exclusivos”, “sou a professora dos jogos”, entre outros.

É evidente que, assim como precisei estabelecer “meu espaço” na escola, também foi necessário fazê-lo pelos alunos. Frases como “o lugar desse aluno é na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)” ou “de que adianta ele estar aqui se não está aprendendo” ainda são recorrentes nos discursos.

Diante disso, a pesquisa não traz um ponto de vista que tem pretensão de ser o único, ou o verdadeiro, apenas teve o objeto de estudo considerado sob outra perspectiva. Com isso estabelecido, foi feita a articulação com os escritos dos autores que escolhi para conversar e reescrever. Reescrever um autor, para Fischer (2005, p.120), é “apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos na nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento”, assim como a nossa “entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores”.

Essa travessia feita, e em parte já dita, talvez<sup>9</sup> possa misturar-se com a de outros colegas da Educação Especial. Entre desvios, atalhos, mudanças de rotas,

---

<sup>8</sup> Objetos de Aprendizagem é qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado, dividindo o conteúdo educacional em pequenos trechos, que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem.

<sup>9</sup> Jorge Larrosa, através do pensamento de Jacques Derrida, fala que “o *talvez* leva a pensar a vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar”; o talvez, em outros termos, nos leva a pensar naquilo que “não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa vontade”. “O *talvez*

obstáculos e, por vezes desmoronamentos, é que podemos seguir o caminho produzindo experiências em relação à prática profissional com a Educação Especial.

Diante disso, narro como a experiência da minha prática pedagógica está atrelada à escrita desta dissertação, assim como a experiência de outras colegas. Para isso, precisei recorrer à memória, na tentativa de trazer à tona alguns fragmentos do que se constituiu (e está constituindo) o meu caminho. Assim, acredito que essa produção pode ser pensada como um “filme”, um “filme de experiências”, uma metáfora-filme que ilustra tanto as minhas, quanto as de outros colegas.

Escolhi utilizar a linguagem cinematográfica para fazer analogia aos elementos que compõem esta produção investigativa tomando-a apenas como uma alegoria no texto. Dessa maneira, busquei fazer com esse trabalho o que propõe Foucault, nas palavras de Fischer (2012),

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontamos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente; assim, nos libertamos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte (FISCHER, 2012, p.96)

Desse modo, gostaria de apresentar algumas inquietações e o desejo de colocar em suspeição algumas verdades que me foram postas. Pretendo que isso, conforme propõe Fischer (2007a), transformará primeiramente a mim, meu próprio pensamento e, em seguida, buscará ultrapassar, de alguma maneira, o senso comum.

Um filme é muito mais que o conjunto de elementos que o compõe, tais como: a produção, a direção, o enredo, a cenografia, a fotografia, o trabalho de ator, entre outros. Um filme precisa ser olhado como algo no qual, ao fazê-lo ou ao vê-lo, saímos transformados. Não se pode ser o mesmo depois de produzir uma narrativa audiovisual, assim como não se pode ser mais o mesmo depois de entrar em uma sala de cinema.

---

leva a pensar na interrupção, na descontinuidade, na possibilidade, talvez, do acontecimento, enquanto essa possibilidade se abre no interior do impossível” (Larrosa, 2001, p. 288).

Em uma entrevista com Foucault, da qual lembrou Oksala (2011, p.33), o filósofo comenta que, da mesma maneira em que havia “livros da verdade” e “livros de demonstração”, os seus eram considerados como “livros de experiência”. Ou seja, o autor partia da ideia de que a experiência de ler mudava potencialmente o leitor e o “impedia de ser sempre o mesmo ou de ter a mesma relação com as coisas ou com os outros”. O objetivo era que os seus livros contribuíssem para uma transformação e que também fossem agentes dela. Nessa medida, o filósofo escrevia para partilhar “uma experiência do que somos, não só nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade, de tal maneira que possamos sair dela transformados” (op. cit. p.54).

Com isso, compartilho do pensamento de Rodrigues (2010), o qual propõe a ideia de “filme-experiência”. Assim,

Num filme experiência não seríamos meros espectadores, seríamos participantes no sentido em que eles nos permitiriam vivenciar, ser atravessado de alguma forma pela aquela experiência, seria um filme visto e que depois de vivido, não seríamos mais os mesmos. Um filme-experiência provoca mudanças naquele que o faz e também naquele que o assiste (RODRIGUES, 2010, p.49).

Desse modo, fazendo a analogia com o “livro-experiência” de Foucault, é possível dizer que um “filme-experiência” não é definido *a priori*, não tem um roteiro prévio que já esteja pronto para ser rodado. Nesse tipo de filme, não tem como saber antecipadamente o final e nem mesmo por que caminhos ele seguirá. O autor, o diretor, ou o produtor do filme irão construindo-o ao longo do processo de filmagem, na medida em que vai fazendo-o. Por isso, como diz Rodrigues (2010), não é um filme que já traz uma história pronta, com um final previsível e cheio de clichês.

É com essa ideia que escrevi esta dissertação, na qual foi transformada em um “filme-experiência”. Com isso, a articulação entre o material e as ferramentas conceituais que embasaram o estudo foi metaforicamente denominada como “uma produção cinematográfica de um filme longa-metragem”. E, ainda, destaco que a dissertação foi denominada pela expressão “dissertação/filme” ou “filme/dissertação”.

Como ferramentas analíticas, foram utilizados os estudos foucaultianos, como a noção de **modos de subjetivação**, para pensar a respeito dos discursos e das práticas que estão em uma rede de poder e saber produzindo/marcando de determinada maneira os professores de Educação Especial e regulando suas condutas. Nesse enredamento teórico, Jorge Larrosa me ajudou a pensar a formação e prática pedagógica a partir da noção de **experiência e narrativas de si**. Também foram feitas referências a outros autores, que tenham pesquisas voltadas para as narrativas e que, de alguma maneira, contribuíssem para a analítica deste texto.

Abordando de outra maneira, pretendi visualizar nesse movimento as seguintes questões:

- *Como nós, professoras de Educação Especial, que atuamos no Atendimento Educacional Especializado, fomos nos subjetivando por determinados discursos produzidos pela política governamental atual de educação?*
- *Como o discurso do AEE constitui modos de ser professor de educação Especial?*
- *Quais são os efeitos desses discursos em nossas práticas pedagógicas?*

Ao realizar esse movimento para buscar novas formas de pensar e compreender como operam os mecanismos que fazem com que a minha prática pedagógica configure-se de determinada maneira e não de outra, estou tentando “dar visibilidade” e problematizar as redes de poder-saber que estão sendo ativadas para por em funcionamento essas práticas.

Dessa maneira, partindo da “vontade de saber”, a dissertação foi produzida utilizando-se como metáfora a linguagem cinematográfica. É, portanto, um “filme/dissertação” baseado nas narrativas das professoras de Educação Especial sobre suas experiências na prática pedagógica, as quais foram denominadas como “roteiros de experiências”.

Com todo esse cenário, com todas essas redes de significações criadas para amparar a minha investigação, e ao traçar alguns limites e contornos da minha experiência profissional que me levaram ao problema de pesquisa criado, passo

agora a mostrar as trilhas que a pesquisa foi percorrendo. Assim, entendendo tal empreendimento como se fosse uma “produção cinematográfica de um filme de longa-metragem”, mostrarei as etapas que foram necessárias para a sua produção.

A seguir, então, apresento o início da produção do filme/dissertação, que coloca em cena seis professoras de Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares municipais e/ou estaduais. Assim, os roteiros individuais das experiências que cada professora produziu foram alinhavados aos roteiros das demais professoras, como também com os autores utilizados para embasar teoricamente a pesquisa.

Esta dissertação foi dividida em quatro capítulos. Mas cabe dizer que a forma de organização somente tem sentido para fins formais, visto que o trabalho deverá ser tomado como um movimento onde tudo está interligado a uma complexa rede. O primeiro capítulo é este que apresenta e introduz a pesquisa, intitulado de **“O Trailer: apresentando e problematizando a pesquisa”**. No Capítulo 2, **“Making Off de gravação: conhecendo os bastidores metodológicos”**, é explicado como foram sendo traçados os caminhos que a pesquisa percorreu, os contornos metodológicos que foram necessários. No Capítulo 3, **“Voltando as câmeras para si: a produção do sujeito e de suas experiências”**, é mostrado como as ferramentas analíticas foram colocadas em operação ao olhar para as narrativas produzidas pelas colaboradoras da pesquisa. Para isso, foram abordadas questões sobre a produção do sujeito e como se constituem suas experiências, trazendo também um pouco do cenário em que a atual política de Educação Especial está circunscrito e os movimentos que ela foi fazendo ao longo do tempo para que a inclusão se tornasse um desejo universal e que o atual modelo de Atendimento Educacional Especializado se configurasse. E, para finalizar – mas não esgotar o tema –, no Capítulo 4 **“(In)Conclusões”** são retomadas as intenções da pesquisa e as problematizações produzidas ao longo deste percurso investigativo.

Com isso, gostaria de convidar o leitor/espectador para entrar na “sala de cinema” e assistir ao filme/dissertação que foi produzido. Mas para isso, é preciso lembrar que, na “entrada do cinema”, foram disponibilizados “óculos” para assisti-lo. Esses “óculos” foram fabricados pela pesquisadora/produtora/diretora na medida em que o “filme” foi sendo “gravado”, e servirá para o “espectador” “assisti-lo” a partir de um determinado tipo de lente que trará consigo um olhar singular.

## CAPÍTULO 2

### ***MAKING OFF DE GRAVAÇÃO: CONHECENDO OS BASTIDORES METODOLÓGICOS***

Para esse empreendimento investigativo, permiti-me fazer uma analogia como se a experiência das professoras pudesse ser contada como se fosse um filme. Desse modo, denominei esta pesquisa como uma “dissertação/filme”, ou seja, ao escrevê-la estava imaginando que se tratava de uma espécie de produção de um “filme longa-metragem” – e por isso tomei a liberdade de utilizar, aqui neste estudo, alguns termos técnicos da linguagem cinematográfica com outros significados. Vale lembrar que essa analogia foi inventada apenas para organizar as ideias no texto.

A “dissertação/filme” que foi produzida está baseada em um olhar singular, de um determinado lugar, em uma leitura particular que realizei do material que escolhi para constituir este trabalho. Buscando, assim, engendrar respostas para as perguntas que me moveram a fazer esta pesquisa. Com isso, recorro ao que Meyer e Soares (2005) afirmam:

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver (MEYER E SOARES, 2005, p.31).

Dessa maneira, busquei com esta produção mostrar aos “leitores/espectadores” um olhar singular sobre a seguinte questão: ***Como as estratégias discursivas do AEE vêm produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva?***

Assim, procurei visualizar, através das narrativas das professoras colaboradoras, os regimes de verdade instituídos a partir dos documentos oficiais referentes à Educação Especial – e todas as produções discursivas derivadas – e os efeitos que eles produzem na prática educacional voltada para o aluno com

deficiência. Dessa maneira, tenho a preocupação de ver, mesmo que de forma provisória, “como”, “de que modo” essas professoras de Educação Especial estão sendo produzidas e estão se produzindo na rede discursiva gerada neste contexto de Inclusão, e não responder “para que” se fabricam esses sujeitos.

Para Costa (1999, p.119), “nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes, que nos permitem enxergar algumas coisas e não outras [...] ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas lentes”. A partir das lentes dos óculos – do qual foi produzido para “ver/ler” o “filme/dissertação” – procurei olhar para as narrativas das colaboradoras da pesquisa e estabelecer relações possíveis entre estas e os discursos da Educação Especial.

Em relação às materialidades produzidas para a pesquisa, busquei olhá-las como “monumentos”, ou seja, entendendo como uma possibilidade de ler o conjunto de materiais em sua exterioridade, e não em sua linearidade, sem buscar um suposto significado subjacente, fazendo uma leitura na superfície do texto, mas nem por isso superficial. Nessa análise pela exterioridade do texto, busquei as regularidades e raridades discursivas, as recorrências nos enunciados.

Nesse sentido, conforme afirma Veiga-Neto (2007b, p.31), “os enunciados fazem mais que uma representação do mundo, eles produzem o mundo”. Por isso é necessário ter em mente que ler o conjunto de materiais em sua exterioridade implica a condição de que devem ser observados, “o estilo, as figuras de retórica, o cenário, os esquemas narrativos, as circunstâncias históricas e sociais do momento da elaboração dos textos, e não a correção da representação, nem sua fidelidade a alguma grade original” (SAID, 2010, p.51).

Depois de encerradas as “gravações/escrita” do “filme/dissertação”, e a partir do momento em que ele for “lançado/publicado”, o “espectador/leitor” terá acesso aos “óculos” utilizados para produzi-lo. Contudo, esta não será a única maneira de vê-lo. Cada espectador/leitor poderá fabricar seus próprios “óculos” para assistir ao “filme”, na medida em que este não terá uma única e verdadeira forma de ser visto/lido. Este “filme/dissertação” não será produzido para defender ou buscar verdades absolutas, mas como uma possibilidade de discutir outros entendimentos sobre a trama que o compõe, outros modos de pensar que não cabem mais aqui.

## 2.1 Sinopse do “filme”: como foi elaborado...

Para produzir o “filme de longa-metragem”, foram utilizados os “filmes de curta-metragem” produzidos pelas colaboradoras da pesquisa. Desse modo, o “longa” foi produzido, basicamente, pela articulação dos “filmes” da vida profissional de cada professora com a política educacional que está vigorando atualmente. Assim, esse cenário contemporâneo da educação, e aquilo que a ele está implicado, foi considerado como a “cidade cinematográfica do filme”.

Ao articular os discursos produzidos nessa “cidade cinematográfica” com as narrativas das professoras, foi sendo elaborado o “enredo do filme” e todas as tramas que o configuraram.

Diante disso, para produzir a “dissertação/filme”, não foi possível estabelecer o seu “roteiro de gravação” *a priori*. Ou seja, as unidades analíticas da pesquisa foram sendo construídas ao longo da análise do material.

A estrutura deste filme/dissertação pode ser melhor visualizada no quadro que segue:

Ficha Técnica
<p><b>Filme de Longa-Metragem:</b> a articulação entre recortes feitos nos “filmes de curta-metragem”, ou seja, é a análise dos fragmentos das narrativas das colaboradoras alinhavados com as ferramentas analíticas.</p> <p><b>Título:</b> Em cena: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado</p> <p><b>Tempo de Duração:</b> últimos quatro anos (2008-2012)</p> <p><b>Enredo:</b> compreendeu o cenário contemporâneo da educação, voltado para uma perspectiva inclusiva.</p> <p><b>Produtora, Diretora e Editora geral:</b> a pesquisadora</p> <p><b>Elenco:</b> as professoras colaboradoras</p> <p><b>Sinopse:</b> o “filme/dissertação” foi produzido a partir da seguinte questão: “<i>Como as estratégias discursivas vinculadas à atual política educacional vêm produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva?</i>”, compondo, assim, a trama desenrolada.</p>



### *2.1.1 Formação do elenco: as colaboradoras da pesquisa...*

O “filme longa-metragem” foi produzido partindo da questão norteadora da pesquisa, tendo a seguinte trama desenrolada: *Como as estratégias discursivas do AEE vêm produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva?*

Nessa aventura ousada de “produzir este longa”, foi preciso estabelecer “o cenário em que o filme seria rodado”, delimitar o tempo de duração, escolher os personagens dessa trama e elaborar um “roteiro para as gravações”. Dito de outra maneira, foi necessário traçar os contornos da pesquisa para mostrar como ela foi sendo desenvolvida.

Para participar desta “pesquisa/filme” – para serem os personagens principais – foram selecionadas seis professoras de Educação Especial que estão atuando em Sala de Recursos Multifuncionais, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos incluídos em escolas regulares. Como critério de seleção, as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa deveriam estar atuando no AEE em escolas públicas municipais e/ou estaduais e terem realizado a formação no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para selecionar as participantes da pesquisa, foram feitos os convites pessoalmente, com o intuito de explicar o objetivo do trabalho e a importância da sua participação. Logo após esse primeiro contato, as professoras receberam o convite formal via e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que firmaram que suas participações seriam de forma voluntária e que concordavam com as pretensões do estudo.

Dessa maneira, apresento agora o elenco que foi constituído para que fosse possível a realização desta pesquisa. Com a finalidade de manter sigilo sobre as identidades das participantes, foi utilizado como codinome “Produtora”, distinguindo-as pelos números de um a seis. Utilizo a palavra produtora pelo fato de considerar que as professoras produziram narrativas sobre suas experiências, “produziram os seus filmes”.



### **PRODUTORA 1**

Filme: “A sala de jogos: jogar a criança ali para alguém atender”

Tempo de duração: 16 anos

### **PRODUTORA 2**

Filme: “O aluno fugiu? Batiam lá na porta...”

Tempo de duração: 15 anos

### **PRODUTORA 3**

Filme: “Colocar o pé no barro não é fácil”

Tempo de duração: 15 anos

### **PRODUTORA 4**

Filme: “A educação inclusiva viva”

Tempo de duração: Nove anos

### **PRODUTORA 5**

Filme: “Educador Especial: o ‘espinhozinho’ da escola”

Tempo de duração: Sete anos

### **PRODUTORA 6**

Filme: “Agora vamos abrir uma sala de recursos!”

Tempo de duração: Seis anos

Para construir o *corpus* da dissertação/filme, foram utilizadas as narrativas que as professoras<sup>10</sup> produziram ao retratarem experiências de suas práticas pedagógicas, que aqui foram denominadas como “roteiros de experiência”.

---

<sup>10</sup> A escolha por trabalhar com narrativas de professoras de Educação Especial não tem nenhuma conotação relacionada a gênero, porém, como a grande maioria destes profissionais é do sexo feminino, os contatos que realizei para a pesquisa foram todos com mulheres, mas isso não significa que no trabalho tenha alguma análise dessa natureza.

Ao utilizar as narrativas das professoras como material de pesquisa, o objetivo não foi fazer julgamentos sobre as suas práticas, dizer se são boas ou ruins, adequadas ou inadequadas, mas sim levar à discussão os mecanismos de poder/saber que constituíram os regimes de verdades da época em que estava sendo narrada, bem como os efeitos que esses mecanismos produziram (e produzem) em suas práticas pedagógicas. Assim, a intenção foi de buscar, nessas narrativas, como as professoras foram sendo subjetivadas pelas redes discursivas do AEE, criadas a partir da atual Política, e quais são os efeitos produzidos em suas práticas.

Compartilhando com Jorge Larrosa (2002) o entendimento sobre a experiência, foi proposto, para as professoras de Educação Especial, que elas narrassem alguns dos acontecimentos que lhes foram marcantes, para assim produzirem seus “roteiros”. A definição de tais roteiros e a finalização (provisória) das narrativas foi chamada “filmes de curta-metragem”.

Tendo como pressuposto de que o objetivo de um roteiro é tentar estabelecer com o seu leitor uma impressão o mais possível com a relação de um espectador vendo um filme, então: o que vale a pena ser contado? Como eleger algo a contar? Dessa maneira, quais serão os acontecimentos de suas práticas pedagógicas que as professoras escolherão para narrar?

Ao produzir o seu “curta-metragem”, a professora/cineasta permite aos “espectadores/leitores” entrarem em contato com aqueles aspectos que a levaram a escolher uma determinada situação para ser “filmada/narrada”, o que sensibilizou e despertou o seu interesse para, a partir daí, produzir o seu “filme”. Assim, a professora faz o movimento de “voltar as câmeras para si”.

Ao pensar no “filme” que quer produzir, a professora/cineasta tem o desejo de que aquilo que foi significativo para ela também seja significativo para o outro, para o “espectador/leitor”, para a “plateia”. Ao narrar suas experiências, a professora/cineasta não está explicando aquilo que viveu, mas sim interpretando o que foi vivido e, por conseguinte, produzindo novos *takes*<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Na linguagem cinematográfica, *Take* significa: tomada; começa no momento em que se liga a câmara até que é desligada. É o parágrafo de uma cena.

Nesse sentido, nos “filmes” produzidos, o “espectador/leitor” encontrará um modo singular de “ver as imagens”, com “diversos planos”, “diferentes posições de câmeras”, “enquadramentos variados”, etc. São fragmentos de uma história, de uma experiência, que ganharão corpo. É o olhar singular da cineasta/professora que está sendo materializado em “imagens/palavras”. Desse mesmo modo, é preciso ter claro que, ao fazer o seu “roteiro”, a professora/cineasta fará a escolha por determinadas palavras com as quais acredita que dirão o que realmente quis dizer, ou seja, consiste na inexistência de neutralidade na escolha dos termos.

Na criação do “roteiro de gravação de seu filme”, ao narrar sua experiência, a professora/cineasta faz o que Larrosa (2004b, p.31) chama de se “dar a ver”. Ou seja, ela se expõe, coloca-se em risco e mostra-se vulnerável, independentemente da forma como se põe, ou como se opõem, ou como se impõe. Então, o que importa, neste caso, é o ato de colocar-se, de expor-se. E quem se expõe se “dá a ver”, existe, é. Do mesmo modo, “dar a ler é a aceitação da morte das próprias palavras”: o silêncio, o talvez, a interrupção, o vazio no qual talvez possa vir o porvir da palavra ou a palavra do porvir. Assim, a finalização da produção do “roteiro”, é marcada como um momento da diferença, uma vez que as professoras/cineastas já não são mais as mesmas, nada é mais o mesmo, nem os lugares já não são os mesmos.

Para a produção das narrativas da pesquisa, alguns tópicos norteadores foram necessários, embora houvesse a possibilidade das professoras abordarem outras questões na produção dos seus “roteiros de experiência”. Esses tópicos foram aqui considerados como a “claquete” do “filme longa-metragem”, que foi produzido a partir destes, mais especificamente no espaço delimitado para a “tomada”. Considero uma claquete pelo fato de esta ser um importante item para qualquer produção, uma vez que está diretamente relacionado à produção do roteiro e ainda possuir as informações do que será gravado (como por exemplo: o nome da produção, o diretor, o estúdio, a câmera, a cena, o plano e a tomada). O espaço “tomada”, na linguagem cinematográfica, serve para indicar as cenas que interessam ao diretor, ou seja, aqui serviu para direcionar o que as colaboradoras da pesquisa precisariam abordar em suas narrativas.

Dessa maneira, para direcionar a temática dos “filmes curtas-metragens”, foram utilizados os seguintes tópicos:

- Tempo de atuação no campo da Educação Especial e no AEE;
- Locais em que atuou;
- Mudanças em relação à atuação anterior ao AEE;
- Significado de trabalhar no AEE;
- Como sua prática é realizada hoje;
- Os impactos da Política e das diretrizes do AEE;
- Principais destaques da trajetória profissional;
- As marcas (fatos) da Política na sua atuação; e,
- O que é ser professor do AEE.

Em suas produções narrativas, cada professora assumiu quatro funções distintas: autora, roteirista, atriz e diretora do “filme”. A professora é a “autora” do seu “filme”, uma vez que este é baseado em suas experiências, em suas práticas pedagógicas. Como “roteirista”, ela precisa narrar, de forma oral, sua história, os fatos que considera mais marcantes em sua trajetória profissional, uma vez que não se pode narrar tudo o que se vivenciou, é preciso escolher o que foi mais significativo. Desta maneira, a professora é também a “atriz do filme”, visto que ela interpreta a personagem principal da trama. A personagem principal é a própria professora, porém ela precisa interpretar a história para narrar e, neste momento, olha de outro lugar as situações que vivenciou. Na função de “diretora”, precisa escolher a maneira como as cenas do seu “curta” serão “gravadas” e fazer os ajustes finais. Cabe aqui lembrar que as cenas dos “curtas-metragens” não são “gravadas/narradas” linearmente, na ordem em que os fatos ocorreram, por isso houve a possibilidade ter muitos *flashbacks*<sup>12</sup>.

Nesse sentido, é possível dizer que assumi o papel de Editora Geral dos “curtas-metragens”. Ou seja, na medida em que as cenas estavam sendo gravadas/narradas”, tive a possibilidade de sugerir outros “ângulos em que as

---

<sup>12</sup> *Flashback*, na linguagem cinematográfica, significa uma cena que revela algo do passado, para lembrá-lo, situar ou revelar enigmas.

câmeras<sup>13</sup> poderiam ser focadas”, ou onde poderia ser feito um “*close-up*”, por exemplo.

No quadro a seguir, denominado “Ficha técnica”<sup>14</sup>, é possível visualizar melhor como foi pensado cada “filme”.

<b>Ficha Técnica</b>
<p><b>Filme de Curta-Metragem:</b> as narrativas produzidas pelas professoras de Educação Especial participantes da pesquisa.</p> <p><b>Título:</b> cada professora criou um título para o seu “filme”.</p> <p><b>Tempo de Duração:</b> tempo em que a professora está inserida no campo da Educação Especial.</p> <p><b>Autora, Roteirista, Diretora e Atriz principal:</b> a professora colaboradora.</p> <p><b>Atores coadjuvantes:</b> a comunidade escolar que está neste cenário, como: alunos, gestores, funcionários, professores, pais, etc.</p> <p><b>Editora Geral:</b> a pesquisadora</p> <p><b>Cenário:</b> locais onde as professoras atuaram/atuam</p> <p><b>Sinopse:</b> este “filme” foi baseado em fatos reais, produzido a partir de narrativas da prática pedagógica das professoras de Educação Especial que estão atuando no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.</p>

Depois de concluídas as gravações de todos os “filmes de curta-metragem” produzidos pelas professoras participantes da pesquisa, passei à produção do “filme de longa-metragem”, ou seja, fiz a análise de suas “experiências narradas”. Assim, esse filme/dissertação é baseado no entrelaçamento de fragmentos dos roteiros de experiências, narrados pelas professoras de Educação.

---

<sup>13</sup> A palavra “câmeras” é utilizada aqui para fazer referência às questões norteadoras para a escrita das narrativas das professoras. Assim, “definir o ângulo das câmeras” é definir as questões da pesquisa que os sujeitos precisam abordar em suas produções.

<sup>14</sup> Ficha Técnica, no cinema, é uma predefinição que apresenta, de forma concisa e padronizada, as informações do filme.

## ***2.2 A cidade cinematográfica e as tramas que a compõe***

O objeto de estudo que trago nesta pesquisa está circunscrito em um cenário. Cenário este, marcado por uma governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008), que fez com que a sociedade contemporânea passasse por profundas mudanças devido à globalização e ascensão do neoliberalismo. Este fenômeno resultou na reconfiguração do sistema produtivo e do mercado de trabalho, assim como a reestruturação da educação, conduzindo a política educacional brasileira, seus preceitos e suas ações. É nesse sentido que Veiga-Neto (2000) analisa que,

[...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror do Estado. Ao contrário, do que muitos têm dito por aí – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e mídia -, não há nem mesmo um retrocesso do estado, numa diminuição de seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por 'expertos' e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado (VEIGA-NETO, 2000, p.198).

A lógica do Estado neoliberal em que estamos vivendo é formada por um conjunto de práticas sociais, culturais e políticas que subjetivam sujeitos. Sendo que a escola contemporânea é um dos espaços em que essa racionalidade está operando, visto que ela é uma invenção do projeto moderno e que perdura até hoje. Essa educação moderna, como é conhecida, surge no conjunto das instituições de estado criadas durante os séculos XVIII e XIX, no contexto da modernidade ou, como sugere Foucault, da sociedade disciplinar.

Michel Foucault entende a modernidade a partir de uma divisão particular. Para ele, a modernidade está contextualizada no final do século XVIII em diante. O período que compreende o que tradicionalmente é denominado período Moderno, iniciado no século XV, Foucault refere-se como época clássica. Tal divisão histórica é importante de ser compreendida, pois ela assinala uma periodização estratégica, uma vez que o autor compreende os séculos XV ao XVIII como época da sociedade

de soberania, contexto marcado pelo absolutismo monárquico, cujo papel do monarca, do rei, é central para o entendimento da estrutura social do período. Conforme Foucault, o final do século XVIII para o XIX marca o deslocamento da sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar, na qual o estado se desloca da figura do rei para ser governamentalizado por uma razão de estado cada vez mais calcada nas formas de governo da população que, vale notar, é cada vez mais importante no arranjo político das sociedades burguesas.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2010) explica que vivemos em uma sociedade cujo modelo das formas de exercício de poder seria o “disciplinar”, que é sucedido pelo poder de “soberania”. O poder disciplinar, então, seria caracterizado por sua centralização nas instituições de confinamento, tais como: a escola, a prisão, o hospital, etc., das quais são responsáveis por imprimir no indivíduo um estado de permanente vigília a fim de que este se sinta sempre passível de observação, em um lugar de visibilidade constante. Assim, a grande função da disciplina é induzir um estado de possível visibilidade nas pessoas e nas instituições da sociedade moderna é que se opera a produção de subjetividades de forma regular e fixada.

Pensando, então, em uma sociedade disciplinar, os sujeitos modernos são forjados pela disciplina, considerada como a matriz de uma economia política a qual permite regular e adestrar e, mais além, produzir sujeitos aptos para maximizar sua força produtiva e minimizar sua capacidade de revolta. Assim, é através da disciplina que o sujeito moderno tem seu corpo produzido e marcado por uma plasticidade do poder que o torna submisso e exercitado, produtivo e dócil (FOUCAULT, 2010). É nessa lógica que a escola passa a ser um dispositivo disciplinar capaz de constituir os sujeitos, moldando, classificando, ordenando em uma norma que compõe a sociedade.

O eixo a partir do qual os sujeitos modernos são forjados agora passa a ser a disciplina. Esta pode ser considerada não mais por uma lógica da soberania, calcada na vontade do rei, mas na lógica do governo, ou melhor, da institucionalização de uma sociedade que é organizada cada vez mais sob a dinâmica do saber metódico, da economia e da educação. Para isso, o Estado inventou uma série de dispositivos de distribuição dos indivíduos, na tentativa de



governar uma sociedade em uma esfera de mutuação, tanto nas relações e trocas sociais quanto no limite das suas instituições.

Inserida nessa lógica, a escola passa a ser um dispositivo disciplinar que tem a capacidade de constituir sujeitos, de moldá-los, classifica-los e, assim, ordená-los em uma norma que compõe a sociedade. Dessa maneira, a escola moderna está baseada nos princípios de disciplina, correção, controle, vigilância, de modificar o comportamento, treinar e retreinar os indivíduos, um saber e um poder que giram em torno de uma norma, do que é normal e anormal, do que é certo e errado do que se deve ou não se deve fazer.

Para Foucault, a escola moderna, assim como as prisões, hospitais, fábricas e hospícios, é uma instituição disciplinar que se utiliza de técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. Ela exerce, assim, um tipo específico de poder, o poder disciplinar, que não atua no exterior das relações, de fora para dentro ou de cima para baixo, mas trabalha os corpos das pessoas, manipulando-os e controlando-os, produzindo seus comportamentos através de uma rede de poderes, um poder que circula e perpassa entre os sujeitos. A introjeção da disciplina tem como consequência a promoção do estado de permanente vigília, precisamente porque o sujeito não vê que é visto, mas, a todo o momento, sabe que pode estar sendo observado. Nas palavras de Foucault (2010, p.211), “o poder disciplinar [...] se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória”.

Em sua obra *Microfísica do poder* (2001), Foucault descreve o poder não como dominação de um indivíduo sobre outros, ou como algo a ser dividido, mas sim como algo que circula, que funciona em cadeia:

Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas também estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2001, p.183).

Dessa maneira, o poder disciplinar pode ser considerado como um instrumento, um mecanismo, ou seja, são técnicas de poder que permitem o controle

minucioso das ações do corpo que certificam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. Neste contexto, a escola passa a ser um dos meios institucionais privilegiados para o exercício do poder disciplinar. Segundo Veiga-Neto (2007), a escola é o:

Lócus social destinado intrinsecamente a trabalhar com os saberes onde se concentra a parte mais expressiva da criação, da circulação e da distribuição dos saberes, é ela, a escola, que podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar (VEIGA-NETO, 2007, p.31).

A escola moderna também pode ser considerada como lócus de saber e de poder, um saber que autoriza o professor e o seu discurso. Foucault trata o saber como algo diferente do poder, mas que eles não podem ser vistos separados. É nas pequenas relações diárias que o poder e o saber, uma vez que não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder, eles estão mutuamente implicados. Nesse sentido, a escola não é apenas um lugar de ensinar e aprender, mas também de instrumento de produção, acúmulo e formação do saber-poder. Nesse lócus, o poder torna-se também produtor de individualidades.

Compondo a sociedade disciplinar, a educação moderna é baseada num saber-poder que fabrica sujeitos úteis, que normaliza e controla vontades, pois opera tanto sob seus corpos quanto em seus saberes. Enfim, as escolas modernas são instrumentos do saber-poder, cuja positividade desse saber-poder permite governar condutas, produzindo comportamentos e saber que se articulam com um “conjunto de dispositivos e de estratégias capaz de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos” (GALLO &VEIGA-NETO, 2007, p.19).

Assim, a escola, por meio das técnicas disciplinares, das engrenagens e estratégias de docilização, consegue obter maiores resultados a partir de medidas e ações sutis. E isso se dá por meio dos professores que, com a apropriação do indivíduo escolar, permite trabalhá-lo detalhadamente em função dos movimentos, gestos, atitudes, velocidade, um poder sobre o corpo ativo que faz de suas funções o objeto do controle. A escola moderna, com todos esses aparatos de controle sobre o corpo como objeto e emaranhado nos resquícios de um ensino religioso, mantém o docente como principal articulador do processo regulador.

Como demonstra Foucault (1997a), as subjetividades se fazem em meio a jogos de verdades, numerosos, atraentes, fascinantes e recoberto por regras, por procedimentos.

Com a passagem da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle as subjetividades continuam sendo produzidas, porém com uma nova roupagem, agora sendo de uma forma mais dissimulada, sutil e desregrada. Ou seja, na sociedade disciplinar as subjetividades eram produzidas, metaforicamente falando, como peças de máquinas padronizadas das fábricas, no qual cada sujeito desempenhava um papel específico, mas de uma maneira padronizada e produzida em massa. Assim, o estudante, o operário, a mãe, o professor fazem parte de uma produção híbrida de subjetividades.

A educação é um dispositivo central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações. É por meio do disciplinamento dos corpos e dos saberes que a educação escolar moderna funciona em prol de uma sociedade mais governável. Governável não no sentido de instâncias e ações do Estado, mas sim governável no sentido de objetivar e conduzir ações. Ou seja, na perspectiva foucaultiana, usamos a palavra governo no sentido de governo, quando se trata da questão da ação ou ato de governar. Em outras palavras, para designar todo o conjunto e ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros.

Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2007, p.952) “usamos governo para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações”. Deste modo, as ações de governar não estão fixadas em um grupo que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações espalhadas microscopicamente pela trama social. É neste contexto, lendo governo no lugar de governo, que podemos entender as palavras de Foucault quando discute a arte de governar.

## ***CAPÍTULO 3***

### ***VOLTANDO AS CÂMERAS PARA SI: A PRODUÇÃO DO SUJEITO E DE SUAS EXPERIÊNCIAS***

[...] é impossível de ser repetida, de ser reproduzida por outros olhos, por outras línguas, por outros ouvidos. É impossível de ser movimentada por outras pernas, gesticulada por outros braços, defendida por outras intenções. Isto porque são as minhas marcas, tatuagens de minha contínua e frequente formação (SANTOS; LÓPEZ BELLO, 2008, p.1).

A experiência é assim: única, pessoal, intransferível. Dessa maneira, parafraseando Larrosa (2002), a experiência não pode ser compartilhada, a menos que o outro também a tenha vivido e a tomado para si. Por esse motivo, tive a intenção de produzir um trabalho que pudesse, de alguma maneira, marcar a vida das colaboradoras da pesquisa, como também dos leitores do texto, assim como deixaram marcas em mim.

Quando se fala em “experiência” é possível remeter-se a uma gama de autores e, com isso, a muitos significados. Porém, aqui é adotada a palavra “experiência” pela definição de Jorge Larrosa (2002). Para ele, as experiências contadas são ao mesmo tempo recriadas, uma vez que só se constitui experiência se possibilitar mudanças. E, dessa maneira, ela “contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Ibid, p.25). O autor, remetendo-se à Heidegger, ainda acrescenta:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a fazemos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2002, p.25).

Com o entendimento de que experiência é mudança, nos escritos do pesquisador, é possível também encontrar a correlação entre experiência e paixão:

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade de ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2002, p.26).

Vale lembrar que as experiências, como afirma Larrosa (2004b, p.26), estão cada vez mais raras, pois demanda tempo, disponibilidade na relação – para serem produzidos os sentidos – e pressupõe seu compartilhamento, sua passagem, sua exposição ao outro, “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”, possibilitando novas modalidades de relação entre pessoas, palavras e coisas. Tempo é o que falta, pois “[...] tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”.

A raridade da experiência se dá devido ao excesso de informação que temos contato, e a informação não é experiência, e sim uma “antiexperiência”. O estar bem-informado, embora muito valorizado socialmente, está longe de ser um saber – de ser sabedoria – porque não deixa que nada aconteça. Assim, Larrosa (2004) separa o “saber da experiência” do “saber das coisas”, pois só o primeiro “faz algo acontecer”. Nesse sentido, o excesso de opinião deixa cada vez mais rara a experiência em uma sociedade da informação e traz a arrogância do achar-se “sabedor” de muitas coisas. Dessa maneira, segundo o autor,

[...] o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que deveria fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2002, p.24).

Outra questão destacada pelo autor é que o “sujeito da experiência” define-se pela sua “passividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. O autor explica, ainda, que é uma passividade “[...] feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como disponibilidade fundamental, como abertura essencial” (LARROSA, 2002, p.24). O sujeito da experiência não propõe nem se impõe: ele se expõe; e, ao fazê-lo, arrisca-se, fica “em perigo”, na não-segurança que o risco, o desconhecido e o indeterminado trazem. Mas o risco traz a possibilidade de algo novo acontecer, mudar, transformar-se. Quando algo

acontece, que lhe passa ou lhe toca, esse sujeito já não é o mesmo: algo se transforma nele, e ele se transforma em outro.

Assim, Larrosa (2002, p.26) argumenta que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Dessa maneira, pesquisadora, colaboradoras e “leitores/espectadores” do “filme/dissertação”, somente sendo “sujeitos da experiência” é que poderão transformar-se ao fazer ou a “assistir/ler” este “filme/dissertação”.

Também está articulado com a experiência e com o sujeito da experiência o que Larrosa (2002, p.26-27) denomina de “saber da experiência”. Ou seja, para o autor, a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética: “[...] O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana. [...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou sem sentido do que nos acontece”. Esse saber está vinculado ao indivíduo concreto e singular. Esse saber da experiência, segundo o autor,

[...] somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Entendendo que experiência é “o que nos acontece” e não “o que acontece” (op.cit.), e o saber da experiência são os sentidos que damos a este acontecimento em nós, então, os saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas. Ou seja, o saber da experiência “trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...], por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” e, ainda,

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

No artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Jorge Larrosa (2002) propõe que pensemos a educação a partir do par experiência/sentido, diferentemente do que se pensava (como na relação entre a ciência e a técnica ou entre teoria e prática). Assim, para pensar em educação e tudo a que a ela está implicada, é preciso partir do pressuposto de que as palavras têm poder, que produzem sentidos, que criam realidades.

Dessa maneira, ainda conforme Larrosa (2002, p.21), a partir das palavras, pode-se “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” e ver “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo”. Isso está diretamente relacionado com a noção de que são as palavras que determinam o nosso pensamento, ou seja, pensamos com as palavras e não com o pensamento.

Com essas colocações, cabe aqui destacar que nossas práticas, no meu caso como professora de Educação Especial, são dadas na e pela linguagem. Com isso, ao narrarmos essas práticas – seja de forma oral ou escrita – estamos utilizando as narrativas como um mecanismo de poder capaz de inventar e construir uma realidade.

Com relação a isso, em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação*, Larrosa (1994, p.80) considera os dispositivos pedagógicos como tecnologias do eu, que “constroem e mediam a experiência de si como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de divisão orientadas à captura desse eu duplicado”. Dessa maneira, pela definição foucaultiana, o sujeito é entendido como historicamente construído ou produzido no entrecruzamento do discurso, da sociedade e da história, ou seja, o sujeito não como algo dado, mas que está em constante construção nas práticas discursivas, sociais e em relação ao outro.

Diante disso, busquei realizar, neste trabalho, um exercício de pensamento da maneira como sugere Larrosa (2000, p.331), ao “colocar em questão o habitual, àquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume”. Em outras palavras, quero dizer que não me posicionei de um lugar neutro, mas que sou tão produtora quanto produzida por essa ordem discursiva – da emergência da inclusão e do AEE. Nessa medida, assim como é sugerido por Fischer (2007a, p.65), é preciso ter “como ponto crucial de partida o

fato de que a linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos”. Sendo assim, a linguagem não é uma forma acabada de organização de ideias já postas, mas que, ao contrário, é através da linguagem e da relação com o outro que se dá a possibilidade de transformação do sujeito e invenção das coisas.

Ainda sobre isso, referindo-se ao que Foucault propõe, Fischer (2012, p.100) escreve que as “palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relação de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação”. Além disso, de acordo com Meyer e Soares (2005):

[...] é na linguagem que se constroem ‘lugares’ nos quais os indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que opera os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que somos e pensamos ser (MEYER; SOARES, p.40).

É na linguagem que se produz, como Meyer (1999, p.60) afirma, “aquilo que reconhecemos como certo/errado, normalidade/desvio, nós/eles, homem/mulher”. É na linguagem que as coisas são produzidas, nomeadas e que constroem o que entendemos por realidade, que produzem as verdades de cada época.

Ao pensar que os discursos são práticas que formam os objetos dos quais se fala, que constituem sujeitos e corpos, modos de ser e de viver, assim como instituições, exclui-se a ideia de que a linguagem seja apenas uma representação da realidade e passa-se a entendê-la sob a perspectiva da chamada “virada linguística”.

A “virada linguística” pressupõe que os objetos da vida real são construídos discursivamente, ou seja, “os atos através dos quais explicamos algo ou descrevemos alguém, em uma narrativa ou discurso, têm efeitos de produzir a realidade descrita ou explicada [...], produz efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma [...] os significados não são dados para sempre, eles são constituídos historicamente” (BUJES, 2005, p.186).

Compartilhando da ideia de Larrosa (1996), é possível destacar que: ao construirmos nossa história, ao nos constituirmos sujeitos, estamos nos apoiando nas histórias dos outros, nas histórias que escutamos ou lemos. Ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os



sentidos de si, de suas experiências, como dos outros e do contexto em que estão inseridos.

Ainda baseada nas proposições do autor, é possível dizer que as narrativas são modalidades discursivas, nas quais as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, sendo produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa própria história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros. Dito de outra maneira, quando o sujeito está produzindo uma autonarrativa, ele traz inúmeras vozes que fizeram/fazem parte de sua trajetória de vida. E foi isso que aconteceu com as colaboradoras enquanto produziam seus “roteiros de experiências”, enquanto narravam algumas marcas, que consideram importantes, de suas formações e prática profissional.

Dessa maneira, Larrosa (1996, p.481) ainda diz que a aventura de auto narrar-se é interminável, levando-nos a compreender que "o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose". Assim, quando a pessoa se lê e se escreve – ou se escuta e se narra, coloca-se em movimento e mantém sempre aberta a interrogação acerca do que se é, adiando permanentemente o encontro com aquele sonhado "eu verdadeiro" (LARROSA, 2010). O autor acrescenta:

[...] quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descrever melhor, mas é algo que fabrico, que invento e que construo [...] nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida (LARROSA, 1996, p.477).

Para Larrosa (1996, p.471), fabricamos nossas experiências, costurando os retalhos de narrativas que nos acessam, ao mesmo tempo em que somos fabricados por essas mesmas narrativas. Pelas formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas, ou seja, pela forma como atribuímos sentido às palavras, estamos nos constituindo como sujeitos. Pelas palavras podemos dar sentido a tudo. Com as palavras, são construídos os sentidos do mundo a partir da reflexão que elas provocam.

Com as palavras que escolhemos para narrar, em “[...] como correlacionamos as palavras e as coisas, o modo como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002,

p.21), conseguimos dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo. Isso significa dizer que as narrativas podem ser entendidas como uma prática social que constitui sujeitos e que

[...] cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que se organizam de um modo particular a experiência, que impõe um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa (LARROSA,1996, p.471).

Para Larrosa (2002, p.21) “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”. Nessa perspectiva, pensar é, sobretudo, atribuir sentido ao que somos e ao que fazemos, bem como para aquilo que nos acontece. Todavia, a possibilidade de que algo nos toque, nos sensibilize e nos aconteça como experiência requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo ao espaço (LARROSA,2002, p.3).

A narrativa de si fez-se importante nesta pesquisa, pois, de acordo com Larrosa (1996), nela pode residir a possibilidade de construção cultural que o sujeito faz de si mesmo e de sua interação com o coletivo; ou seja, ora o sujeito assume para si papéis que lhe são legados, ora reescreve tais narrativas sob a ótica que permite questionar estes papéis e, com isso, cria-se a possibilidade de desenhar para si mesmo um novo personagem na história de sua vida e também em sua prática profissional. Por isso, no momento em que as professoras colaboradoras estão criando os seus “roteiros de experiência”, narrando suas marcas profissionais, estão fazendo um movimento que visa à constituição de outro modo de ser professor, de pensar sobre suas ações e práticas pedagógicas em busca de modificá-las e melhorá-las.

Dessa forma, o conceito de narrativas de si para o autor espanhol auxilia-nos a entender o papel das narrativas e das autonarrativas e, ainda, sobre a relação que se estabelece como os dispositivos que constituem as tecnologias do eu.

As teorizações sobre as tecnologias do eu são consideradas por Larrosa (1994, p.36), numa tentativa de “[...] mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo.” A “[...] história do eu como sujeito [...] é a história das tecnologias que produzem a experiência de si.” (LARROSA, 1994, p.56). Dessa maneira, o sujeito, a sua história e sua constituição seriam inseparáveis das tecnologias do eu.

Foucault (1991, p.48) define as tecnologias do eu como aquelas práticas:

[...] que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o com la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismos com el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (FOUCAULT, 1991, p.48).

Ou, ainda, tecnologias como:

[...] procedimientos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio (maitrise de soi sur soi) ou de autoconhecimento (connaissance de soi por soi). (FOUCAULT, 1989 apud LARROSA, 1994, p.56).

De acordo com Jorge Larrosa, no artigo Tecnologias do Eu e Educação (2008), a mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma – neste caso, as professoras quando estão narrando a si mesmas, pretende que os elas problematizem, modifiquem a forma pela qual se construíram sujeitos e professoras do AEE. Logo, de maneira de que se pretende definir, formar e transformar um processo reflexivo, sendo este profissional capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua prática pedagógica quanto, sobretudo, a si mesmo. De outra maneira, é possível perceber que o formar e transformar não são apenas o que o docente faz ou o que ele sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho.

Com esse entendimento, a experiência apresenta fundamental e importante potencialidade formativa do professor. Assim, a experiência é “aquilo que nos passa

ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.26).

O autor espanhol afirma que a experiência envolve a narrativa e, narrativamente, cada um expõe sua experiência (LARROSA, 2002). Nesse mesmo viés, Clandinin e Connelly (1995) também defendem que a narrativa serve para compreender a experiência e, ao contar para o outro, verifica-se a apropriação de saberes:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo (CLANDININ & CONNELLY apud FIORENTINI, 2006, p.29).

Com esses entendimentos, a conversa realizada com as professoras para que elas narrem suas trajetórias profissionais, a incitação à reflexão, em minha analítica, está sendo pensada como um dispositivo que opera “tecnologias do eu”. Assim, por dispositivo, entendo como sendo qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, ou aquelas práticas pedagógicas que medeiam a relação do sujeito consigo mesmo e que são orientadas à constituição ou à transformação de maneira como as pessoas se descrevem, se narram, se julgam (LARROSA, 2008).

A noção de experiência de si, em Larrosa (1994), diz respeito a uma experiência que não depende nem do objeto nem do sujeito, mas sim da relação entre eles que fabrica ambos. Por isso, entender que tomamos por verdade temas construídos, fabricados em um momento particular da história, nos dá a possibilidade de desconstruí-lo, como propõem os estudos foucaultianos. Ao desconstruir uma verdade, damos espaço para outras formas de pensar e de agir, para que outras verdades sejam construídas.

As expressões: “Práticas de si”, “Técnicas de si” e “Tecnologias do eu” são expressões que remetem a um conjunto de práticas de “automodelamento” ou de “artes da existência”. São exercícios e meios pelos quais os indivíduos fixam regras para sua própria conduta e procuram, voluntária e refletidamente, sozinhos ou com a

ajuda dos outros agirem sobre si mesmos, sobre seus pensamentos, seus corpos e suas almas, seus desejos e afetos, seus modos de ser, de pensar e de agir, a fim de transformar-se e de alcançar certos tipos de comportamentos, racionalidade de criticidade, etc. (GARCIA, 2000, p.87).

De acordo com Bujes (2002), na obra *Tecnologias del yo* (1995), Michel Foucault mostra que a preocupação que o sujeito tem em conhecer a si, de saber quem é, já estava presente desde o pensamento grego. Neste entendimento o filósofo considera que a busca pelo conhecimento de si era um “consequente preocupação consigo mesmo, no mundo moderno o autoconhecimento constitui o princípio fundamental” (p.184).

Em seus estudos, Foucault (1997a, 1997b) procurou entender não apenas como se constituiu a noção de sujeito na modernidade, mas também de que maneira os indivíduos se constituem como sujeito, isto é, como cada um se torna o chamado “sujeito moderno”. Dessa maneira, o autor entende que a subjetividade é o modo pelo qual o sujeito faz da experiência de si mesmo um jogo de verdade, na relação consigo mesmo. Assim, para que o sujeito tenha a possibilidade de construir sua subjetividade, Foucault sugere que é preciso que se pense a partir de uma nova lógica da relação humana com a vida, buscando outro jeito de estar no mundo. Ou seja, criar a possibilidade de resistência nos microespaços de poder e de operar novas formas de subjetivação e subjetividade.

Nessa perspectiva, para que o sujeito crie outro modo de ver o mundo, de ser, de pensar e de fazer, precisa desconstruir os dispositivos internalizados e transformados em “si mesmo(a)”, que são dados como sendo certos e decisivos, assim como fundamentado na norma. E, ainda, admitir que o que se está fazendo de si está engendrado no que se deixa fazer de si, uma vez que os saberes e poderes instituídos normalizam o corpo e a mente a fim de tornar o sujeito dócil.

Os modos de subjetivação pelos quais nos tornamos sujeitos consistem em “ferramentas para fabricação” e envolvem modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si. Dessa maneira, a subjetivação constitui-se como um processo contínuo, estabelecido de acordo com a configuração sócio histórica em que se situam os sujeitos (FOUCAULT, 1997).

Foucault (2007), em seus estudos, observa três modos de subjetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes, trabalhada na arqueologia; a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica, trabalhada na genealogia; e a subjetivação de um indivíduo que pensa sobre si mesmo, trabalhada na ética. Dessa forma, segundo o autor, tornamo-nos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros nos aplicam e que aplicamos sobre nós mesmos. O autor toma a palavra “sujeito” em dois sentidos: como sujeito assujeitado por alguém, pelo controle e dependência; ou como sujeito preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.

Ainda na perspectiva desse autor, a relação de si para consigo, ou seja, como cada um se vê a si, que consiste na ética, só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia – “o ser-consigo” – que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do “ser-saber” e o do “ser-poder” – operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto ao mesmo tempo dos saberes, dos poderes e da ética (VEIGA-NETO, 2007a).

No processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno – ou seja, no processo pelo qual cada um aprende e passa a ver a si próprio – sempre estão atuando também as práticas divisórias, que são elementos constituintes de outro eixo: o do “ser-poder”. E, combinadas com essas, estão também determinadas disposições de saberes, que se engendraram para instituir o sujeito como um objeto de que se ocupam as ciências modernas. Vê-se, assim, que nesse terceiro domínio que Foucault amarra coerentemente a subjetivação, de que resultou isso a que denominamos ‘sujeito moderno’ (VEIGA-NETO, 2007a).

O modo de subjetivação do sujeito moderno, de certa forma, é aquele que ainda experimentamos em nossos dias e são demarcados por dispositivos historicamente constituídos que podem, portanto, desfazerem-se, transformando-se na medida em que novas práticas de subjetivação engendram-se. Uma determinada forma de profissional – neste caso, um modo de ser professor – pode ser considerada um dos modos de subjetivação da sociedade moderna, ou seja, um acontecimento histórico orientado por regimes de visibilidade, enunciação e sanção normalizadora que organizam formas de agir e pensar a nós mesmos e ao mundo

na atualidade. Dessa maneira, este sujeito representaria um dos modos de subjetivação que se construiu a partir de fluxos discursivos e práticas sociais que se constituíram desde o século XVII (LARROSA, 1994).

Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito nos quais o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder, sendo que os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros, e, seu desenvolvimento é mútuo. O sujeito é objetivado através de práticas divisoras, ou seja, é separado como delinquente e não delinquente, inteligente e não inteligente, disciplinado e indisciplinado. Outro sentido que pode ser atribuído à expressão “modos de subjetivação” na obra de Foucault, refere-se ao conceito relacionado à ética, ou seja, as formas de atividade sobre si mesmo, os procedimentos e as técnicas mediante as quais se elaboram as formas da relação consigo mesmo, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (FOUCAULT, 2012).

Para poder entender melhor a forma como o sujeito transforma-se, como ele se produz e é produzido, fez-se necessário levantar as questões presentes nas ideias sobre experiência de si trazidas por Michel Foucault. Além disso, é necessário analisar as marcas que foram narradas pelas colaboradoras deste estudo, os “roteiros de experiência”, e que, são entendidos como mecanismos que levam às professoras de Educação Especial a construírem e modificarem a relação que têm consigo mesmas, para assim transformarem-se.

Para mostrar o entendimento sobre a experiência de si presente nesta pesquisa, recorro às ideias de Larrosa (1994), que, ao ter como objeto de análise a educação, destaca que existe, no vocabulário pedagógico, um conjunto de palavras ou termos que implicam em algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, como: “autoconhecimento”, “autoestima”, “autorregulação”, “autocontrole”, entre outras. E, são “expressas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, enunciar-se, regular-se e disciplinar-se.” (LARROSA, 2002, p.38). Essa relação reflexiva do indivíduo consigo mesmo sugere a possibilidade de uma certa consciência de si, desenvolvida de “forma natural” por esse sujeito nas práticas pedagógicas. Entretanto esse “sujeito individual”, caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo

mesmo, não pode ser entendido, em absoluto, como uma evidência intemporal e acontextual, pois esse se constitui justamente na articulação complexa dessas práticas e discursos pedagógicos. (LARROSA, 2002). Assim,

De acordo com Larrosa (2002), a “ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de “*subjetivação*”” (p.55). A partir disso, podemos inferir que uma história da subjetividade pode ser formulada como uma história da forma da experiência de si, sendo que, o que pode ser colocado numa perspectiva histórica não se restringe às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos; se há um sujeito é porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência que o constitui (LARROSA, 2002).

Nesse sentido, é possível dizer que Foucault ocupa-se, acima de tudo, dos processos práticos e históricos das condições de possibilidade que, no processo de produção dos sujeitos por si mesmos, acabam por constituir (ou permitir a produção de) sua própria interioridade, sob a forma da experiência de si mesmo.

Dito de outra forma, Foucault estuda a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, a analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo como em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo (FOUCAULT *apud* LARROSA, 2002, p. 55).

Utilizando as ideias foucaultianas, é possível dizer que, se a experiência de si é histórica, particular e contingente. O mesmo, podemos dizer em relação ao sujeito, em relação às formas pelas quais ele é convidado a tomar-se como objeto de análise para si mesmo. Dessa maneira, falar de experiência de si é inseparável daquilo que Foucault chama de tecnologias do eu, ou seja, aquelas práticas

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (tradução minha) (FOUCAULT, 1990, p. 48).



Contudo, a experiência de si não pode ser tomada fora das relações de um domínio de saber ou de um conjunto de práticas normativas. Ou seja, para falar em experiência de si é necessário trata-la como “um corte espaço-temporal concreto, entre domínios do saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação” (LARROSA, 2002, p.57). Ou seja, a experiência de si, é constitutiva das relações consigo mesmo, é resultado de mecanismos discursivos a partir dos quais o sujeito se observa, decifra-se, interpreta-se, julga-se, narra-se, domina-se. É dentro desse conjunto de práticas que o indivíduo aprende, se transforma e, de alguma forma, constrói-se como sujeito, de modo particular.

Nesse sentido, as colaboradoras da pesquisa, ao narrarem suas práticas pedagógicas, irão constituindo-se enquanto sujeitos, e auxiliarão na compreensão de como estão se constituindo como professoras de Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Isso por que, na atual política, o AEE faz-se necessário para garantir a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial nas escolas. Com isso, talvez, faz com que todo o campo da Educação Especial esteja sendo resumido ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos.

Larrosa (1994, p. 54) afirma que Foucault, no segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade*, além de explorar a questão política, torna a problemática ética dominante e analisa meticulosamente práticas orientadas à manipulação da existência pessoal. Para Veiga Neto (2004, p. 99), “no processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno, sempre estão atuando também as práticas divisórias que [...] são os elementos constituintes de outro eixo: o do ‘ser-poder’”.

Foucault (1984, p. 15) afirma que ‘artes da existência’, ‘técnicas de si’, ‘tecnologias de si’ ou ‘tecnologias do eu’ são práticas reflexivas e voluntárias por meio das quais os homens fixam sua conduta, transformam-se e modificam seu singular e fazem de sua vida uma obra que contém valores estéticos respondendo a critérios de estilo.

Bujes (2002, p. 22) defende que as tecnologias da subjetividade, as ‘tecnologias do eu’, operam na constituição das pessoas de tal modo que “a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura, e que isso não se dá de modo aleatório”. Entretanto, é Larrosa (1994) quem distingue

cinco dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos que produzem e mediam a 'experiência de si': a primeira diz respeito a uma dimensão ótica, na qual se determina e se constitui o que é visível no sujeito para si mesmo; a segunda refere-se à dimensão discursiva, na qual o sujeito se expressa e se narra, e assim, acaba por estabelecer o que pode e deve dizer sobre si mesmo; a terceira seria a jurídica, em que se resulta a trama, na qual o sujeito se julga dentro de um sistema de normas e valores; por fim, a dimensão mais prática, que estabelece o que o sujeito pode fazer e o que deve fazer consigo mesmo.

A dimensão ótica é o movimento que o sujeito faz ao ver a si próprio tal como um objeto refletido no espelho, obtendo o conhecimento de si mesmo através dessa "imagem". Na dimensão ótica, existem dois modos de experiência de ver-se. Na primeira, há um desdobramento entre a própria pessoa e uma imagem exterior de si própria. Ou seja, a imagem que o sujeito tem de si encontra-se, a um só tempo, exteriorizada e objetivada, convertida em objeto para que o indivíduo possa ver-se a si mesmo, tal como seu reflexo em um espelho. Já a segunda, é ligada ao autoconhecimento, é um "voltar o olho da mente para dentro" (LARROSA, 2002, p.59).

Relacionada à dimensão ótica, também está a estrutura da linguagem, ou o expressar-se. Expressar é "fazer vir à tona" algo que já estaria no interior da pessoa. Nesta perspectiva, a "linguagem serve para apresentar aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa." (LARROSA, 2002, p. 63). Com isso, a experiência de si constitui-se ao mesmo tempo em que se constitui o sujeito que fala. O aspecto discursivo, então, seria o operador que constrói ou modifica o sujeito; um operador inserido em regras particulares de como e o que se pode falar, quando falar, onde falar, etc.

Além das máquinas óticas e das máquinas discursivas, Larrosa (2002) também aponta para as questões relacionadas ao narrar-se, que se constituem, ainda, como metáforas da memória. Segundo o autor, "o narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória" (LARROSA, 2002, p. 68). Ao narrar-se, o narrador pode oferecer a sua história à sua própria identidade. Também o tempo, a permanência do tempo, entra aqui em jogo, pois é a partir do que conta, do que sente, do que acontece num tempo, em dado momento, que se dá sua identidade. Dizendo de outro modo, o sujeito ativa sua

memória, recorda, armazena e presta contas disto a si mesmo. Tais práticas não fogem das estruturas narrativas nas quais este sujeito que se narra está imerso, ou seja, elas preexistem ao sujeito e são elas que permitem ao mesmo construir e organizar suas formas de experiência, assim como significá-las.

Narrar-se, portanto, é essencial ao processo de construção da experiência de si, porque é “nela que a pessoa pode ver a si mesma, pode nomear os seus traços pode definir os limites e os contornos de sua identidade, pode distinguir-se das demais.” (BUJES, 2002, p. 29).

Larrosa (2002) explica que, a história dos modos pelos quais os seres humanos constituem narrativamente suas vidas e sua autoconsciência tem a ver com a história dos dispositivos que eles contam a si mesmos. A autonarração passa a ser mais um lugar onde a subjetividade é construída: um lugar onde o sujeito expressa o sentido mais ou menos “transparente”, mais ou menos “oculto” de si mesmo. Dessa maneira, ao ver-se, expressar-se e narrar-se, o sujeito dispõe também de critérios e padrões que permitem avaliar o que ele vê, expressa ou narra – ou seja, ele julga-se. Assim, os critérios ou padrões, que podem ser impostos ou construídos, relativos ou absolutos, permitem que o sujeito possa estabelecer o que é verdadeiro ou falso, bom ou mau, dentro de uma moral, de um código de leis e de normas.

Contudo, as colaboradoras, no momento em que produziram as suas narrativas sobre suas experiências, colocaram em prática as tecnologias que lhes permitiram constituir-se como professoras, produziram outro modo de ser professor de Educação Especial que está atuando no Atendimento Educacional Especializado. Algumas tecnologias foram observadas nas narrativas, mas não foi o objetivo do trabalho especificá-las e analisá-las.

### **3.1 Luz, Câmera, Gravando! As professoras entram em cena....**

*“Se a realidade não é realidade, mas a questão, se na verdade não é verdade, mas o problema, se perdemos já o sentido da realidade e o desconfiarmos da verdade, teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de um outro modo, a falar de um outro modo”.*

*(LARROSA, 2010, p.207)*

Silêncio no estúdio. É hora de gravar as cenas. Chegou o momento de criar os “roteiros”. A autora/diretora/roteirista agora precisa reconstituir a trajetória da personagem que interpreta, de forma solitária frente às suas recordações. A gravação é lenta, dá-se em pedacinhos, sem pressa alguma.

Embora estejam definidas as funções que as professoras têm na criação de seus “curtas-metragens”, na elaboração de seus “roteiros de experiência”, é preciso ter claro que a atriz/diretora do “filme” não é mais a mesma, não é mais como foi a autora da história. Quem produziu a história, não é a mesma que agora narra, de quem interpreta, atribui sentidos e significados. O que foi vivido nunca mais será de novo do mesmo jeito, e quem o viveu, nunca mais será o mesmo; então, houve uma transformação.

É preciso buscar nas lembranças, na memória, os acontecimentos que foram mais marcantes, ou seja, aqueles que merecem ser contados. A cada lembrança rememorada é como se aparecessem “*flashbacks*” daquilo que foi vivido. Vem à tona cada palavra que foi pronunciada, cada expressão e até mesmo o que foi sentido naquele momento. É um “filme” passando “diante dos próprios olhos” em que a atriz principal é muito parecida com o que se é hoje, porém já não são mais as mesmas pessoas. Agora quem olha o “filme” é uma espectadora, que analisa por outros ângulos, tem outros pontos de vista e faz – talvez – outras interpretações do que foi vivido e, assim, produz um “novo roteiro” para suas experiências e que agora narra.

Nesse papel de espectadora, é preciso lembrar que a professora não está sozinha. Ao olhar o “filme” que está passando “diante dos próprios olhos”, ao lembrar o que já foi vivido – e que um dia produziu –, ela tem a possibilidade de ouvir a opinião de outras pessoas, de olhar por um ângulo diferente. Com essa polifonia, com as diversas opiniões, com as mais variadas interpretações, a

professora/roteirista vai aperfeiçoando o seu olhar, e tem a possibilidade de escolher qual será a sua “experiência narrada” no “filme” que está produzindo.

Na busca por lembranças de nossas vidas – neste caso, da prática profissional – podemos entender a construção de nossa experiência, mesmo que esse resgate seja sempre vinculado ao nosso olhar atual. Ou seja, ao buscar nossa história, o nosso passado se torna presente em relação há um tempo que já não existe mais, porém contribui para o que somos hoje. Nesse sentido, é possível dizer que quando um sujeito relata fatos de sua história (seja de forma oral ou escrita), ele a reconstrói e atribui novos significados. Através das reflexões sobre a sua história, o sujeito pode transformar o que era e reinventar-se.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Assim, tomando-se distância do momento de sua produção, ao “ouvir” a si mesmo, é possível que o produtor da narrativa seja capaz de ir teorizando a própria experiência, de ir modificando-se.

Se uma experiência só pode ser interpretada narrativamente, busquei articular a minha história como professora de Educação Especial ao tema desta pesquisa para lançar um olhar sob a experiência que me constitui e que me fez chegar até aqui, na tentativa de me narrar e interpretar a mim mesma. Portanto, com a elaboração deste trabalho, busquei vestígios, fragmentos do meu interesse em estudar a temática, e, assim, procurei organizar o vivido/sentido e reinventar a minha própria história.

É importante lembrar que, conforme Veiga-Neto (2007b, p.32), “[...] ao nascermos já estamos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando, assim, as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam”.

A cultura é aqui entendida como um espaço de luta pela construção de significados que são negociados e organizados a partir de discursos, de acordo com os interesses de diferentes grupos. Assim, as práticas culturais ocorrem em constantes movimentos de poder. O poder, nas teorizações foucaultianas, é considerado não como um poder vertical, e sim um poder horizontal, que se dá em redes e que é capilar. Partindo desse entendimento, a cultura é, então, um conjunto de práticas de representações que criam significados para se dizer que isso é isso e

não àquilo. Entendendo isso, busco problematizar como um conjunto de práticas sociais, culturais e políticas operam numa lógica de Estado neoliberal, subjetivando sujeitos.

Assim, procurei visualizar, através das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, os regimes de verdade instituídos pelas produções discursivas do AEE e os efeitos que elas produzem na prática pedagógica do professor de Educação Especial na educação inclusiva.

Referindo-se ao pensamento de Foucault, e de autores que se utilizam de ferramentas conceituais para problematizar/pensar suas pesquisas, como Gallo e Veiga-Neto (2011), é possível compreender que é permitido, a nós educadores, “pensarmos em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos”. Acrescentam ainda que, com os estudos sobre as relações de poder, o filósofo encontrou “os mecanismos de relação do indivíduo consigo, [...] da ética como uma construção de si, como uma forma de cuidar de si”. Dessa maneira, poderíamos pensar em uma “construção autônoma de si”, que seria consequência dos “jogos de poder, de saber e de verdades nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente” (p.135).

Ainda como nos aponta Gallo e Veiga-Neto (2011, p.130-1), Foucault tentou mostrar com suas pesquisas que “o sujeito moderno não é tão somente uma invenção da Modernidade, mas que o próprio conceito moderno de sujeito – ou seja, a ideia que hoje fazemos do que é ser um sujeito – é uma invenção recente”. Assim, para entender essa invenção, o sujeito é visto “não como algo dado, algo que esteve sempre aí”, mas como algo “produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e, por relações que cada um estabelece consigo mesmo”, como acontece na educação. Segundo os autores, Foucault acredita que a educação “funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar sujeitos” (p.135). Essa subjetividade é o modo pelo qual o sujeito faz experiência de si em um jogo de verdade em relação consigo mesmo. Nesse sentido, Larrosa (1994, p.56) afirma que a subjetividade e a experiência de si mesmo estão conectadas, ou seja, “[...] o sujeito, história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam então inseparáveis das tecnologias do eu”.

A partir das contribuições de Jorge Larrosa (1994), é possível dizer que a experiência de si constitui-se no interior dos aparatos que produzem a verdade, a

partir de mecanismos que levam à submissão às leis, assim como formas de auto-afeição em que o próprio sujeito aprende a participar, expõem-se a olhares, em enunciados, em narrações, em juízos e afeições alheias. Assim, a partir das proposições do autor, o sujeito não se vê sem ao mesmo tempo ser visto, não se diz sem ser ao mesmo tempo dito, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgado e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominado. Em relação a isso, a proposta foucaultiana alega que o mundo é uma experimentação, ou seja, é um dispositivo que permite alcançar a história da nossa própria verdade e por isso o ato de nos conhecermos é perigoso, com muitas armadilhas de significação.

Com essa rede de significações estabelecidas, passo agora a mostrar o “filme longa-metragem” (análise) que foi possível produzir com a articulação das experiências narradas das professoras às quais foram contaminadas, convidadas, a compartilhar (perigosamente) suas experiências da prática pedagógica que, na concepção foucaultiana, pode ser vista como um lugar em que se desencadeiam “processos de subjetivação”.

### ***3.2 Primeira cena: modos de ser professor***

*A experiência soa finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato, a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade. E soa, sobretudo, a vida, a uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita, corporal de carne e osso (LARROSA, 2011, p.24).*

Por sua finitude, corpo e vida, ao trazer a experiência para dialogar sobre o processo educativo, temos a possibilidade de pensar e teorizar o sujeito da educação e a própria educação. Jorge Larrosa, tendo uma inspiração foucaultiana, também nos dá condições de possibilidade para explorar outros sentidos, outros caminhos, outros olhares, e assim resignificar a nossa prática e a nós mesmos, como sujeitos, como educadores. O autor busca produzir, através de seus escritos, “efeitos de sentido” que irão nos auxiliar a encontrar outras formas para pensar e escrever, e distancia-se da ideia de encontrar verdades ou produzir prescrições. Seus escritos têm efeito de fazer com que nós, educadores, possamos pensar “uma

forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas”; o urgente, diz ele, “é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 1998, p. 8).

Para complementar essa reflexão, trago o pensamento de Foucault, ao se referir à necessidade de nos arriscarmos a fazer comentários de nossas experiências, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2006, p. 26). Comentar algo ligado às nossas experiências de vida, refletir e escrever sobre este vivido nos faz reviver uma história que foi real, transformando-nos em seus atores ao olhar e perceber de outra forma aquilo que está atravessado nas nossas experiências. E o filósofo ainda completa, “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (p. 28). Dito isso, o “filme de longa-metragem” começa com as demandas geradas à formação do professor, criadas pelas redes discursivas vinculadas à educação inclusiva e os efeitos em sua prática pedagógica.

### *3.2.1 Take 1: A formação*

No entendimento de Larrosa (2002), e que aqui cabe destacar, a formação do professor tem como resultado uma transformação de si numa experiência que se incorpora, é onde o sujeito encontra a alteridade. O autor não acredita numa experiência, numa formação que não ocorra de um encontro da diferença e da alteridade, de um encontro de si mesmo. E foi pensando nesse encontro que as professoras, como “sujeitos de experiência”, buscaram sua formação.

Muitos são os motivos dos quais levam à escolha de um curso superior e tantos outros são os que definem o tipo de profissional que se quer ser. Porém, tais escolhas são sempre sujeitadas por verdades das quais se têm prévia referência, ou seja, ao agir, ou a perceber as coisas de determinada maneira, significa que somos constituídos por relações de saber e poder e por regimes de verdades de uma época. Assim, em meio a dúvidas e a incertezas, seis jovens mulheres escolheram como formação acadêmica o Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, dentre o período mínimo de quatro anos, começaram a



constituírem-se profissionais, passaram a produzir tipos particulares de experiências e se tornaram um determinado tipo de sujeito.

Antes de ingressarem no curso, as futuras-professoras já tinham tido – em algum momento – contato com um conjunto de estratégias e técnicas que sustentavam a produção de discursos sobre a inclusão escolar, especialmente a partir dos anos de 1990, no qual esses discursos circulavam com maior grau de constância e disseminação. Então, o imaginário criado sobre a profissão e a forma de atuação aproximava-se das seguintes narrativas:

*E até uma coisa que eu me lembro e coloco é que as pessoas diziam assim: “Ah, tu vai ser professora?” e eu dizia: **“Não, não vou ser professora, vou ser Educadora Especial”**. Então eu achava que era um diferencial. (Produtora 1)*

*[...] a gente imagina um monte de coisas, a gente entra com **aquela ideia de não ser professor**. Então eu acho que entrei com uma ideia muito mais de poder atender de fazer atendimentos, mas numa coisa mais voltada para uma área de saúde. (Produtora 5)*

Tanto no primeiro fragmento, em que a professora ingressou no curso em 1998, como no segundo, em que teve ingresso em 2006, mostram que elas ainda estavam carregadas da visão de que, com a formação em Educação Especial, sendo um profissional especialista e fazendo um atendimento especializado, elas não seriam apenas professoras, elas teriam um “diferencial” que descaracterizaria uma prática pedagógica. As professoras tinham esse pensamento, talvez, devido a todo o histórico da Educação Especial e que, de fato, não era muito difundido o discurso de que um atendimento especializado também fazia referência à parte pedagógica na Educação Especial, não estando relacionado à área da saúde.

A Educação Especial organizava seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuava como um sistema paralelo de ensino. O lócus da escolarização de alunos considerados público-alvo dessa modalidade de ensino situava-se, em grande parte, em espaços separados e considerados “especializados”, como classes, escolas e instituições especiais. Esses locais foram instituídos como os mais “adequados” ao ensino de sujeitos que supostamente não se beneficiariam do ensino comum destinado aos demais alunos. Dessa forma, o atendimento especializado que esses alunos recebiam era voltado para a área da saúde e assistência, e só teve referência ao âmbito educacional nos documentos

legais em 1978, no qual fazia referência aos aspectos de vida autônoma do sujeito e de comportamentos e atitudes consideradas essenciais à vida em sociedade a época. Assim, resumidamente, tal documento estabelecia uma meta mínima a ser atingida pelos alunos em uma perspectiva de reabilitação clínica e de um comportamento aceitável socialmente.

O atendimento especializado previsto pela Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978 era vinculado à perspectiva clínica e/ou educacional, dependendo do diagnóstico do aluno. Assim, a expressão “atendimento especializado” referia-se tanto à prestação dos serviços de reabilitação quanto à educação em caráter substitutivo. Ou seja, para receber o atendimento, o aluno precisava de um diagnóstico acompanhado de um prognóstico, como mostra o *caput* a seguir:

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Nesse sentido, embora esse atendimento especializado não ocorresse apenas na escola, tanto especial, quanto regular (na classe especial), ainda assim o profissional da Educação Especial tinha uma atuação voltada para as questões relativas à aprendizagem do aluno, à sua alfabetização. Então, cabe a provocação: por que era necessário marcar essa diferença entre “professor” e “educador especial”? E, de fato, havia essa diferença ao pensar em suas atuações pedagógicas (anteriores à Política de 2008)?

As mudanças ocorridas no panorama político nacional também afetam, diretamente, a educação. Pensando nas políticas voltadas para a Educação Especial, essas passaram por significativa transformação, principalmente nos últimos 20 anos, em que o país tem o objetivo de assumir uma perspectiva inclusiva, incorporando também algumas mudanças conceituais. Para que isso se efetivasse, foram realizadas diversas ações, tais como: organização curricular, redefinição de serviços e redes de ensino e também quanto ao papel do professor (VAZ, 2012). Nesse período, as questões vinculadas à organização do ensino para as pessoas deficientes, os espaços destinados para suas formações, o profissional, entre outros; ganham visibilidade, principalmente quando o governo assume essa nova

proposição política, voltando suas ações para a inclusão social e educacional em todas as instâncias. Também fazendo com que o discurso inclusivo circule e seja tomado como uma verdade inquestionável.

Como consequência disso, no período em que as professoras estavam fazendo suas formações iniciais o cenário educacional passava por essas diversas mudanças, e isso, é claro, também refletia nas discussões que ocorriam em sala de aula. Questões como os rumos que a profissão tomaria, o lócus de atuação e a aprendizagem dos alunos eram as questões que mais lhes causavam inquietações. Por esse motivo, procurei olhar para esse movimento com o objetivo de dar relevo aos mecanismos e táticas que já estavam sendo colocados em funcionamento, à época da formação, e que fizeram com que as futuras-professoras fossem subjetivadas de uma determinada maneira e que isso produz um tipo de efeito.

Por esse motivo, faz-se tão necessário pensar nessas mudanças políticas em relação ao profissional que atua com esses “outros” marginalizados – com os alunos público-alvo da Educação Especial, e em como estavam (e estão) sendo reconfigurados os espaços para atender a “todos” na escola. Seria, então, uma medida voltada para “tirar do isolamento” tanto o professor de Educação Especial quanto seus alunos?

*E era uma **classe especial dentro da escola**. E aí foi a minha primeira experiência mesmo. **Ela ficava um pouquinho mais isolada**. Tinha a parte de dentro da escola que ficavam as turmas e o pátio, e mais isolado ficava a turma da classe especial. Tanto que para entrar na escola, para tomar café na hora do recreio, tinha que sair e fazer a volta. Era mais isolada. (Produtora 2)*

Assim, quando a professora descreve o lugar que a classe especial ocupava na escola regular, na época de seu estágio curricular, está também marcando o seu lugar e o espaço destinado à Educação Especial na escola. Nessa época, as ações pedagógicas na classe especial eram voltadas para a alfabetização dos alunos, substituindo o ensino regular, como é lembrado pela professora:

*Ali [no estágio] a gente **trabalhava os conteúdos curriculares mesmo**. Ensinei a ler, ensinei a escrever. (Produtora 2)*

Inserida num contexto de neoliberalismo econômico, no qual há a necessidade social e política da participação de todos, a Educação Especial também sofreu algumas mudanças que implicaram em condições de possibilidade para o movimento da inclusão. Com essa nova configuração no cenário mundial e nacional, a chamada Educação Inclusiva ganhou maior visibilidade, principalmente a partir da década de 90, disseminando mundialmente as políticas de inclusão por meio de documentos internacionais, tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (2001).

O termo inclusão invade o cenário político-educacional a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa conferência, foi aprovada a Declaração sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que tinham como objetivo estender a educação básica às crianças, jovens e mulheres dos países em desenvolvimento, por meio de reformas fundamentadas no princípio de equidade. Assim, no Item 5 do art.3º, fica estabelecido que

As necessidades das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994) evidencia, em seu princípio orientador, o desafio da educação inclusiva lançado às escolas, no intuito de que devem acolher e ensinar a todos os alunos. E ainda assegurar que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada estejam voltados para atender às “necessidades educativas especiais<sup>15</sup>” nas escolas integradoras.

A perspectiva inclusiva também teve destaque em outros documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial, formulada em 1994 pelo

---

<sup>15</sup> A expressão “necessidades educacionais”, amplamente difundida após a Declaração de Salamanca, surgiu da intenção de neutralizar a acepção negativa da terminologia utilizada para designar indivíduos considerados como deficientes ou excepcionais. Também é comum nos documentos e discursos na área o uso das expressões “portadores de deficiência” ou “pessoas portadoras de deficiência”.

MEC, propondo estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, modificando a terminologia de “portador de deficiência” para “portador de necessidades especiais”.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 orienta o processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19). Por meio deste documento, o Ministério da Educação estabelece como diretrizes da Educação Especial, apoiar o sistema regular de ensino para a inserção de “portadores de necessidades especiais”, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração (MEC/SEED, 1994).

No ano de 1994 também foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, patrocinada pelo Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Espanha e pela UNESCO. Nessa conferência foi aprovada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, a partir dela, a formação de professores foi voltada para compor uma estrutura de ação com vistas para a inclusão.

O documento que teve (e ainda tem) significativa importância para as ações de governo no Brasil, que na época estava compreendendo os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)<sup>16</sup>, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no qual passou a considerar a Educação Especial como uma modalidade educacional no âmbito da Educação Básica. Com a aprovação da Lei, houve um aumento no número de matrículas de alunos considerados com deficiência em escolas públicas. Em contrapartida, o Atendimento Educacional Especializado foi proposto para ser realizado em escolas regulares e/ou escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, atendimento itinerante, e outras formas organizadas pelas redes de ensino. Dessa forma, a Política de Educação Especial estava caracterizando-se em uma perspectiva de inclusão

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre os movimentos inclusivos que estavam acontecendo no cenário brasileiro à época do governo de Fernando Henrique Cardoso, ver a Dissertação produzida por Tatiana Luiza Rech (2010), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

parcial, ou seja, o atendimento educacional ainda poderia ser substitutivo à escola regular, como estava acontecendo no estágio da professora:

*Tinha outras crianças que só iam ali [na APAE]. Eram mais adultos, aí nós tínhamos coisas de artesanato e tal... E tinha as crianças que iam na escola. **Os dias que iam na APAE não iam para escola.** (Produtora 3)*

No país, a inclusão educacional de pessoas com deficiência em escolas da rede regular adquire cada vez mais ênfase, propagando-se e ganhando novos contornos. E isso começou a ter reflexos também na formação das professoras, como os fragmentos abaixo mostram:

*E, durante a faculdade, veio toda a proposta da Integração, da Inclusão que, claro, começa lá em 1994, com a própria política de educação especial de 94 e eu entrei na faculdade em 1997. **Mas assim, em 98-99 que o movimento ganhou vida mesmo.** Até tinha uns adesivos “Educação Especial – Integração”, “A cor da integração”, e depois “Educação Especial – Inclusão”. (Produtora 1)*

*Durante o curso, eu entrei em 1997, o que eu lembro tinha 1 ano [das discussões sobre a inclusão]. **Estamos começando a estudar a LDB, os professores estavam estudando e o que eles tinham eles traziam pra gente.** (Produtora 3)*

*É que eu entrei em 98, e me formei em 2002, e **naquela época estavam falando bastante na inclusão, mas ainda não estava acontecendo a inclusão.** Eram só aquelas discussões sobre a inclusão. (Produtora 2)*

Outra mudança importante ocorrida no cenário nacional foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB 9394/96), que abre espaço em seu Artigo 4º, Inciso III, para o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB 9394/96, Artigo 4º, Inciso III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ainda define no Artigo 58, “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”. A principal mudança identificada neste documento está representado nas modificações nos sistemas de ensino entendidas como necessárias para o atendimento destes alunos: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

organização específica para atender às suas necessidades” e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar (Art.59).

Em relação à formação de professores, a LDBEN de 1996 prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior ao atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos em classes comuns.

Cabe lembrar que no governo FHC, a política de Educação Especial era voltada para a inclusão parcial dos alunos. Somente no final de seu mandato, por volta de 2001, começaram a ser desenvolvidas ações numa perspectiva educacional de inclusão total. A partir disso, houve um investimento grande para que todos os alunos estivessem na escola regular, e isso tomou maiores proporções no governo presidido por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Nessa perspectiva, então, a Educação Especial foi se tornando sinônimo de Educação Inclusiva, ou seja, a Política de Educação Especial assume a proposta de todos os alunos da Educação Especial, em idade escolar, obrigatoriamente frequentem as escolas regulares. Com a difusão de tantos documentos oficiais ratificando esse compromisso que o governo estava assumindo e que visava a não segregação dos educandos, as acadêmicas do Curso de Educação Especial da UFSM começaram a questionar o papel que elas assumiriam nesse cenário; e se, com todas as reformulações que estavam sendo feitas, qual seria o espaço de atuação delas, futuras professoras de Educação Especial:

*Mas o que me lembro mais do curso de marcante foram essas discussões sobre Salamanca. Foi o que a gente discutiu, foi quando estava começando isso e o **que iria acontecer com a gente.** (Produtora 1)*

*E eu me lembro que a gente estudou Salamanca, e **a gente ficava pensando qual seria o papel do Educador Especial, já que se falava tanto na inclusão. Até a gente discutia se iria acabar nossa profissão e o que iria acontecer.** Era uma das coisas que me preocupava, que foi bem marcante. Acho que foi mais o ápice de se falar mesmo em educação inclusiva, que foi bem nessa época em que me formei. (Produtora 2)*

*Eu lembro que diziam que **se tivesse a inclusão, provavelmente teriam definições do papel da gente, mas que não iria acabar a profissão.** Porque a gente questionava isso, o que iria acontecer com a gente. (Produtora 3)*

*Só que teve bem aquela **discussão quando teve a inclusão total dos alunos, aí foram todos os alunos para o ensino regular. Aí eram aquelas mães dos cadeirantes desesperadas, o que iriam fazer com as crianças, que ninguém sabia como cuidar, que não iriam dar atenção..., foi bem nesse ano que eu passei no concurso. (Produtora 2)***

Com relação à formação dos profissionais da educação, foi criado o Plano Nacional de Educação/2000/CNE, aprovado pela Lei Nº. 10.172/2001, que preconiza que a formação, tanto de docentes como de funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e o financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Nesse documento foi apresentado uma distinção entre “professores capacitados” e “professores especializados” para trabalharem com os alunos com “necessidades educacionais especiais”<sup>17</sup>.

Conforme a Resolução, são considerados professores capacitados aqueles que atuam nas turmas comuns de ensino e que comprovem em sua formação (em nível médio ou superior) disciplinas do campo da Educação Especial que o capacite para o trabalho pedagógico com os alunos da Educação Especial (BRASIL, 2001). Já os professores especializados são aqueles formados nos cursos de Licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, bem como, os que tenham cursos complementares de estudos ou pós-graduação em Educação Especial ou áreas específicas da Educação Especial (BRASIL, 2001).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que traz em seu Artigo 2º que, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001). Embora reconheça a Educação

---

<sup>17</sup> Terminologia adotada nos documentos oficiais até o ano de 2008 para designar todos os alunos que necessitam de recursos extracurriculares para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) temos uma (re)nomeação dos sujeitos da educação especial. Segundo a nova Política este universo é formado por alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo o trabalho da educação especial centrar-se prioritariamente com estes alunos.



Especial como uma modalidade da educação escolar, o documento ainda possibilita o seu caráter substitutivo, como mostra o artigo abaixo:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 40).

A Resolução enfatiza, ainda, que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares devem frequentar as classes comuns, devendo a escola prover “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (MEC/SEESP, 2001, Art. 8º).

Contudo, o Art. 9º e 10 destacam que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica também trazem a definição de escola inclusiva. Assim,

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais, na classe comum, ignorando, suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 40).

O Parecer nº 17/2001, da CEB/CNE (Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação), ao explicitar o termo Educação Especial, afirma:

Tradicionalmente, a Educação Especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas), condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos e neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas/habilidades/superdotação. Hoje com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais afirma-se o compromisso com uma nova abordagem que tem como novo horizonte a Inclusão. Dentro desta visão, a ação da Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 7).

As definições trazidas nos documentos oficiais possibilitam o entendimento de que tanto a Educação Especial como a Educação Inclusiva são espaços que se inter-relacionam com o mesmo objetivo num trabalho co-participativo: proporcionar uma inclusão de qualidade não somente aos educandos com necessidades especiais, mas a todos os alunos inseridos na escola.

Nesse mesmo ano, em 2001, a nossa primeira professora (Produtora 1) está se formando. Forma-se Professora de Educação Especial, uma Especialista em Educação Especial, e assim vai assumir o seu primeiro emprego, talvez com um “olhar ingênuo e impregnado de desejos com que, do lado de fora da Universidade, se possa imaginar ser sua função social” (FERRE, 2011, p.202):

***Era uma equipe multi [multidisciplinar] que atendia duas turmas, e que cada turma tinha quinze alunos. Essa foi minha primeira experiência como profissional da Educação Especial. Foi uma experiência que, por ser a primeira, foi bem impactante, porque eram quinze alunos com idades entre 7-8 e até 15 anos na mesma sala. Então tinha várias histórias, muito mais de problemas sociais e socioeconômicas do que realmente uma deficiência. (Produtora 1)***

A professora relata que seu primeiro emprego foi em uma escola que atendia uma população carente e que oferecia um programa de apoio educativo; e uma equipe multidisciplinar, formada por uma Psicóloga, uma professora de Educação Especial, um de Educação Física e um Pedagogo, desenvolvia um

trabalho com as turmas que foram formadas por os alunos que estavam em situação de vulnerabilidade social. Ela ainda acrescenta:

*Mas essa experiência foi muito interessante porque eu tinha alunos com deficiência, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com problemas de comportamento, com problemas familiares. **E eu até me perguntava: O que eu estou fazendo aqui afinal?** Era uma turma de 15 alunos. Então o objetivo era que eles aprendessem através desse projeto. (Produtora 1)*

***A gente sai da faculdade sem saber ao certo o que a gente vai fazer.** Pelo menos eu tinha essa impressão. Porque quando entrei na faculdade, eu me **imaginava trabalhando numa APAE. Aquela coisa bem da Educação Especial**, do deficiente mesmo, daquela pessoa que tem uma paralisia cerebral, que é bem comprometido (Produtora 1)*

Em meio ao cenário de indefinições, de incertezas, algumas das professoras colaboradoras concluíram o Curso de Educação Especial e as dúvidas eram as mesmas: Onde e como trabalhar? Elas tiveram uma formação na qual discutiam sobre os caminhos que a Educação Especial começava a percorrer para tentar incluir todos os alunos no ensino regular. Porém, isso ainda não estava sendo realidade em muitos lugares, elas não estavam vivenciando isso ainda, mas que aos poucos as escolas estavam incorporando:

*Fui chamada para assumir uma classe especial numa escola. Eu fui para assumir a classe especial que não existia, que ia ser formada para mim. E a classe especial, que ia ser formada para mim, tinha 33 alunos [...]. Então eu disse que não, que não quero isso, até porque **era um movimento de inclusão e como é que eu vou retroceder?** Se já existisse uma classe especial e que eu estivesse assumindo, era uma coisa. Agora, está sendo formada uma **classe especial completamente desfocada do seu público**, pois **o que estavam fazendo é uma “sala de jogos”, vai jogando as crianças ali para alguém atender.** (Produtora 1)*

***Só que eu não sabia qual era o meu papel lá**, então nas primeiras reuniões de formação, nos encontros que tínhamos nas quartas-feiras, a coordenadora da época explicou. **Aí que eu descobri que iria trabalhar com cego, com surdo, deficiência intelectual, com autista, com o que aparecesse...** **Aí que eu fui entender o que era o trabalho mesmo.** (Produtora 2)*

*Quando eu saí da graduação, **a gente discutia muito sobre a educação inclusiva, mas não era “vivo” aquilo que a gente estava discutindo.** E hoje isso está muito mais vivo, dentro da faculdade, a educação inclusiva. (Produtora 6)*

Com o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), do qual podemos considerar como o documento que traz uma síntese do modelo de

Educação Especial no país, além de propagar a inclusão total, a política evidenciou que seu foco era o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Com base nessa configuração, foram delineados novos contornos para a Educação Especial no país, tornando-se pertinente o estudo sobre o papel do professor de Educação Especial e os possíveis efeitos que são operados por essa política em suas práticas educacionais.

Na concepção da política inclusiva, a aprendizagem de todos os alunos deve se dar em escolas regulares. Mas essa mudança não pode ser vista apenas como de ordem conceitual – de uma perspectiva de integração para a inclusão – mas, sobretudo, sobre os efeitos que isso tem no papel do professor. Como esse professor passa a ser denominado? Que lugar esse professor ocupa com a mudança da ênfase da política?

O que é possível perceber é que, na atual política, o olhar volta-se para o Atendimento Educacional Especializado, e todos os investimentos são para assegurar que esse modelo educacional é o que se faz necessário, é o emergente.

Dessa forma, nessa rede complexa de relações de poder e saber, a Educação Especial vai reconfigurando seu espaço/tempo diante da emergência da inclusão e, conseqüentemente, do Atendimento Educacional Especializado. Isso fica evidente nos últimos documentos relativos à Educação Especial, dos quais só utilizam a expressão “Atendimento Educacional Especializado” e que este deve ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL/SEESP, 2008, §1).

De um professor especialista, um professor especializado, o professor de Educação Especial agora é considerado professor do AEE. Contudo, o que as nossas professoras procuram evidenciar em suas narrativas é a diferença entre “ser/estar professora do AEE”. Para elas, mesmo com todo esse aparato de estratégias e técnicas voltadas para as suas formações, elas ainda enaltecem que são “Professoras de Educação Especial” e que neste espaço/tempo estão atuando como “Professoras do AEE”, como no trecho abaixo:

*Eu sou formada em Educação Especial, mas a minha função hoje é ser professora do AEE. Hoje é diferente. E me incomoda isso. (Produtora 2)*

Com Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), o professor de Educação Especial tem o seu papel reconfigurado devido à proposta do AEE, ou seja, no documento não está evidente a atuação docente desse profissional embora traga, com mais profundidade, a definição do AEE e da sala de recursos multifuncionais, e as atribuições do profissional especializado que nele deve atuar. Mas que profissional seria esse?

A partir desse Decreto, o Ministério da Educação, para atender a proposta da educação inclusiva, fica responsável por prestar apoio técnico e financeiro para ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, tais como: implantar sala de recursos multifuncionais; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, bem como formação continuada de professores para o AEE e em relação à acessibilidade (elaboração, produção e distribuição de recursos – livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e na Língua Brasileira de Sinais, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa); e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo; e estruturação de núcleos de acessibilidade.

Assim, no processo de colocar todos dentro de um modo de vida neoliberal, operando ativamente, a escola é palco de muitas ações investidas pelo governo para que todos façam parte dessa engrenagem, que visa à condução da conduta dos sujeitos. Pensando nisso, valho-me das seguintes provocações: qual o lugar que a Educação Especial está ocupando no interior das escolas? Como as estratégias de governo estão operando para produzir efeitos nas práticas dos professores de Educação Especial?

### ***3.3 Segunda cena: professoras em atuação***

Com uma política educacional brasileira operando na racionalidade contemporânea, o Atendimento Educacional Especializado ganha maior visibilidade, tornando-se o elemento central dos documentos oficiais. A partir disso, são

produzidos novos regimes de inteligibilidade e de enunciação do professor, do seu trabalho e do seu aluno; ou seja, marca o espaço que eles têm dentro da escola.

Inseridas nesse contexto, as professoras de Educação Especial narraram algumas cenas de suas vivências na escola e que servem para ajudar a pensar sobre os regimes de verdades nos quais estão mergulhadas e que as fazem constituírem-se como sujeitos docentes do nosso tempo.

Na bagagem, o diploma de Licenciada em Educação Especial<sup>18</sup> e a vontade de aplicar todo aquele conhecimento que adquiriram, tanto nas disciplinas do curso quanto nos estágios. Sabiam sobre Políticas Públicas, Fundamentos da Educação, Psicologia, desenvolvimento infantil, didática, avaliação, alternativas metodológicas, Neuropsicologia, Movimento Humano, Artes Visuais, jogo teatral e tantos outros. E assim as professoras seguem para o mercado de trabalho.

### *3.3.1 Take 2: A chegada na escola*

Para o sucesso do projeto da inclusão, os professores, os alunos, os familiares e a comunidade escolar são considerados como seus agentes e, para que isso fosse tomado como verdade, foram criadas diversas campanhas (tanto midiáticas quanto os próprios materiais elaborados pelo governo) para disseminar esse discurso. Isso pode ser compreendido como parte integrante de uma estratégia de governamentalidade que capitaliza ações, ou seja, faz com que cada um seja agente da inclusão dentro de uma lógica em que todos são capturados (professores, pais, alunos, equipe diretiva e comunidade escolar como um todo).

Contudo, a impressão que se tem, ao olhar para as regularidades narrativas das professoras colaboradoras, é que isso esteja atribuído à figura do professor de Educação Especial que atua, segundo Soares & Hillesheim (2011), como “operador da inclusão”. Assim, parece ser que, com a chegada desse profissional, as ações voltadas para a efetivação desse movimento começam acontecer, como se a partir desse momento a escola passasse a ter um rótulo de “inclusiva”, que esse professor

---

<sup>18</sup> É importante lembrar que até o ano de 2005 o Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria era dividido em duas áreas de habilitação: Deficiência Mental ou Deficiência Auditiva. No ano seguinte, o Curso passou a ser Educação Especial – Licenciatura Plena, continuava sendo um curso de licenciatura porém não havia mais a divisão nas habilitações.

“garantiria” que se trata de uma escola que teria os objetivos da educação inclusiva alcançados. Com esse entendimento, seria o mesmo que dizer que é a Educação Especial que “garante o sucesso” da inclusão? Que é o professor de Educação Especial que “faz a inclusão acontecer”? Como se fosse uma “fórmula mágica”, assim como a colaboradora expõe:

*É que parece uma fórmula mágica: Educação Especial + AEE = Inclusão. É muito reducionismo ao sucesso da inclusão. O AEE não é a garantia do resultado. (Professora 5)*

Nas narrativas das professoras sobre o seu trabalho na escola, elas deixam claro que eram elas, as professoras de Educação Especial, as “responsáveis” pela inclusão na escola. Dentre suas atribuições, estava a de representar a política e também mediá-la dentro da escola; além, é claro, de garantir a aprendizagem efetiva dos educandos incluídos, estabelecer parcerias, orientar professores e famílias, entre tantas outras. E a questão que se faz relevante é: Como e onde o professor busca subsídios para poder sustentar todas essas demandas que lhes são impostas? Na narrativa abaixo, é possível ver (o que diria ser) um “sentimento de desamparo” da professora pelo fato de não encontrar um recurso/auxílio para desempenhar o que estava sendo lhe demandado:

*Acabava que eu que estava **formando um gestor** para trabalhar com a educação inclusiva, porque o diretor, quando tinha uma dificuldade, ele buscava o Educador Especial. Quando a secretária precisava fazer o Censo escolar, ela também procurava a professora de Educação Especial. Tu é **referência na escola por tudo que diz respeito à Educação Especial** e à educação inclusiva. Então tu acaba que **“formando pessoas”**. O professor da sala regular busca sempre algo de ti, ele te procura porque quer um subsídio. **E tu onde vai buscar isso? Muitas vezes tu fica um pouco perdida.** (Produtora 4)*

Pelo fato de que as colaboradoras da pesquisa foram as primeiras professoras de Educação Especial a atuarem na escola em que ingressaram – ou até mesmo serem as primeiras dos municípios em que foram trabalhar – suas narrativas tiveram maior grau de constância nas questões relacionadas à expectativa da chegada de um profissional de Educação Especial; às dúvidas e os receios dos colegas, assim como suas próprias inquietações. Isso possibilitou dar relevo às questões de estranhamento, de desconfiança, como primeira impressão

frente a esse profissional, podendo ser pelo fato da comunidade escolar ainda não ter muito claro a função que aquele professor teria dentro da escola.

*[...] o pessoal não sabia o que era a Educação Especial. Era bem essa coisa assim: “Ah, a Educação Especial é para tratar, para TRATAR, dos louquinhos”. (Produtora 1)*

*[...] em muitos casos eu sentia que os professores me viam como se eu fosse a inclusão. Então se eles eram contra a inclusão, eles eram contra mim. Porque eu estava ali levantando uma bandeira, como se eu estivesse ali defendendo que os alunos deveriam estar incluídos. (Produtora 5)*

*Aquela empolgação inicial deles em ter alguém na escola que entendia sobre Educação Especial, que poderia responder as perguntas que poderia sentar com eles e conversar pra planejar, que de início também era muito bom. É porque quando a gente chega, eles vêm em ti a **solução de todos os problemas**. (Produtora 6)*

O professor tinha que dar conta das inúmeras questões que se apresentavam na escola. Eram muitas mudanças ocorrendo no cenário das políticas educacionais e esse profissional precisava ter claro para si o seu papel dentro daquele espaço inclusivo, para assim poder demarcar (e, por que não defender?) o seu lugar ali, o lugar do aluno, as suas atribuições, o papel do professor da classe regular, a função da equipe diretiva, entre outros. E as proposições abaixo mostram com clareza isso:

***Tu não sabe qual é a função de tudo aquilo na escola, tu não sabe ao certo para que serve tudo aquilo.** O que tu aprende na faculdade é, por exemplo, como avaliar um aluno, quais as características daquele aluno, o que tu precisa trabalhar com ele, etc. Isso tu vem bem preparada para prática, mesmo que cada aluno seja diferente, tu tem o conhecimento de bases para ti procurar outros meios, outras alternativas. Tu sabe onde pode procurar isso. **Agora, tu saber como funciona toda uma escola, tu saber como é uma inclusão, como se dá isso, é bem mais difícil, e isso é visto muito pouco** (Produtora 4).*

*[...] quando cheguei aqui [na escola], tu é a referência para as pessoas, para os professores sobre a educação inclusiva, só que isso tu não traz da faculdade. Então tu tem que procurar pra ti mesmo, tu tem que buscar sozinho (Produtora 4).*

Era como se o professor de Educação Especial, dentro da escola, tivesse que dar conta de tudo o que a ela estava implicado, afinal, era ele quem tinha a formação específica, era ele quem tinha o domínio sobre o assunto. Mas até que



ponto a formação inicial desse professor atendia a demanda que estava sendo posta? Em quatro anos de formação, quantos documentos foram criados, em substituição a outros, para definir as questões relativas à área de Educação Especial? Até que ponto a formação desse professor lhe daria subsídios necessários para responder a todas as questões?

*Logo que eu cheguei na escola, foi um pouco, não digo apavorante, mais assim... “dá um baque” na gente, [...] eu **estava muito distante daquilo que era minha prática pedagógica**. E outra coisa também que, nas duas escolas que eu cheguei pra trabalhar, que era um AEE, não existia, **não tinha existido antes outros profissionais que trabalhassem. Então o AEE não estava estruturado na escola e assim como também não estava estruturado, ainda não estava constituído uma área de Educação Especial na escola** (Produtora 5).*

*Assim, para poder fazer esse trabalho com a escola regular no sentido dos professores, na graduação a gente não tem, eu pelo menos não tinha ideia de como seria isso. (Produtora 6).*

Com discursos dessa natureza no espaço escolar, o professor de Educação Especial assume a função de criar uma “cultura inclusiva na escola”, ou seja, ele precisa marcar o seu espaço ali, o espaço do aluno, a posição que os outros professores, colegas, equipe diretiva e funcionários precisam tomar frente ao aluno que está sendo incluído.

*Então, na verdade eles não conseguiam ver como um suporte ou como uma área realmente educacional. Então **com o tempo eu fui construindo o que é a Educação Especial** [...]. Mas é demorado. **E ainda tem colegas que não compreendem** (Produtora 1).*

*[...] bem isso aí, e não que isso seja uma defesa da inclusão, mas é uma **defesa do espaço dele**. Que ele tem sim direito de estar ali e que isso precisa ser falado, discutido, conversado, estudado. Que as pessoas precisam saber mais para que então se deem conta de como pode ser. É não desistir. [...] quanto mais a gente falar do aluno, estaremos mais perto dessa conquista, de **encontrar o espaço do aluno**. (Produtora 5)*

*[...] a própria forma como as coisas estão postas, penso que **a gente acaba marcando o nosso lugar como sendo de responsabilidade, de pessoa responsável por esses alunos mesmo**. Porque como a gente está lá dentro da escola, se o aluno foge, vem procurar a gente. De certa forma a **Educação Especial continua marcando esse lugar, que esse aluno é meu**. (Produtora 2)*

Assim, nessa lógica de funcionamento da engrenagem neoliberal, as políticas educacionais são empreendidas para a produção de práticas de

governo docente, que mobilizam suas condutas para que tenham um caráter autogerenciável, ou seja, é dada uma autonomia ao professor para que ele, por si próprio, busque a sua formação. Isso também é observado nos cursos de formação de professores das classes regulares, como mostra Machado (2011) ao estudar os cursos de formação docente. A autora, então, conclui que o professor “constitui-se como alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação”, das quais consideram o docente como um “eterno aprendiz” (MACHADO, 2011, p.63).

### ***3.4 Terceira cena: as marcas que as constituíram***

Com o movimento inclusivo sendo propagado como uma verdade e que esta, por sua vez, seduz a todos e se torna naturalizada, cabe buscar entender como os novos contornos impressos à Educação Especial produzem efeitos nas práticas pedagógicas voltadas para os alunos público-alvo da Educação Especial desta época. Visto que as práticas, ou as técnicas de si, são potencializadas com os discursos sobre o modo de ação sobre si que permeiam as teorias e as políticas educacionais, a partir de referenciais que colocam o sujeito no centro da sua formação, impulsionando e intensificando as ações sobre si, sua autoformação e sua ação autorreflexiva.

#### ***3.4.1 Take 3: A prática hoje***

Como visto anteriormente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial passa a assumir a função de complementar e/ou suplementar o ensino regular, pois o foco passa a ser voltado para o Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. E por que o adjetivo de “multifuncionais”? Qual a diferença desta para as salas de recursos que existiam em 2001, por exemplo? Qual lugar o professor de Educação Especial ocupa nesse espaço? Algumas das questões também são levantadas pelas professoras colaboradoras e, abaixo, um exemplo das reflexões que foram (e estão) sendo feitas:

*No ano de 2008 foi lançada/publicada a nova política de Educação Especial e tal. Pra nós no município, ela não modificou muita coisa, porque, como eu sempre digo, e posso dizer para ti, **tudo o que diz ali que o professor de Educação Especial deve fazer numa sala de recursos multifuncional, é o trabalho que eu sempre fiz desde 2002 na minha sala de recursos. E quando fala multifuncional, pra mim só é multifuncional porque vem aquela aparelhagem. É um recurso técnico, um recurso material que o MEC te manda** (Produtora 1).*

*A atuação profissional no AEE, é como era antes da sala de recursos, **eu atuo da mesma maneira. Só mudou o nome. Para mim, na minha cabeça, eu fico pensando assim: eu olhei e olho e fico pensando, meu deus do céu, mas por que mudou o nome agora? Por que não vai continuar? Pois o Atendimento Educacional Especializado sempre foi o que a gente fez, seja na sala de recursos, seja numa APAE, seja numa Escola Especial. É um Atendimento Educacional Especializado. Mas é bem assim: agora parece que o professor de Educação Especial só pode fazer isso. Mas não, meu trabalho é muito maior que fazer isso. É muito mais do que simplesmente ensinar um recurso para o aluno aprender, vai muito além disso.** (Produtora 1)*

No ano de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocando à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas visando à melhoria da qualidade da educação. Este plano integra o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) elaborado no segundo mandato do governo Lula (2007-2010). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007<sup>19</sup>, constituído em um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes, consolidado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (MEC, 2008).

Assim, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização do AEE complementar ou suplementar à escolarização e fortalecer o processo de inclusão educacional, o Ministério da Educação instituiu o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL 2008).

---

<sup>19</sup> Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em estabelecimento públicos de ensino era necessário que a Secretaria de Educação tivesse aderido ao Compromisso Todos pela Educação e elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo que nesse plano deveria constar a apresentação da demanda de salas de recursos multifuncionais da rede de ensino. Também era necessário o registro no Censo Escolar MEC/INEP de matrículas no ensino comum de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em contrapartida, caberia à Secretaria de Educação disponibilizar o professor para atuação no AEE e o espaço físico adequado para a instalação dos equipamentos das Salas de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010).

Como descritas na Resolução nº4 (BRASIL, 2009), as salas são dotadas de diversos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos voltados para atender às necessidades dos alunos na oferta do AEE. E essa é a participação do governo na atual política, oferecer apoio técnico e financeiro, materiais e equipamentos para a escola regular garantir a acessibilidade de todos os alunos. Ou seja, fica a cargo do governo federal enviar à sala com recursos materiais para o professor trabalhar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, e o restante do processo é destinado às redes de ensino. Mas a qual professor está referindo-se? Quem deve atuar na sala de recursos multifuncionais? Isso não é enfatizado pelo documento, que apenas salienta a importância de se ter esse espaço, essa sala com os materiais.

Com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), em seu art. 12, se institui que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” Ainda nesta Resolução, em seu art. 13, encontramos as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado que são:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a

aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

No ano de 2006, o MEC publica a obra: “Sala de recursos multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado”, conceituando a sala de recursos multifuncional, o AEE e o público alvo-alvo que receberia este serviço. De acordo com esse material:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006, p. 13).

Ainda segundo a publicação do MEC, o Atendimento Educacional Especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais é caracterizado como uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se como parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção, ou outras) organizadas institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Assim, uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, poderia atender, conforme cronograma e horários, diferentes tipologias. Dessa maneira, o AEE é caracterizado de forma ampla e complexa, como pode ser observado no recorte que segue:

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (MEC, 2006, p. 15).

Visando ações inclusivas, em 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC. Tal documento instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira definindo a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; o público-alvo da Educação Especial constituído por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este documento também foi criado para orientar estados e municípios na organização de ações que visassem transformar seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Com a criação dessa política, a educação dos “alunos com necessidades educacionais especiais” passa a não ser mais de responsabilidade exclusiva da Educação Especial, mas sim, também é responsabilidade do ensino comum. Visto que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, torna-se uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e sua atuação é complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial parece comprometer-se ainda mais com a educação inclusiva, pois tem como objetivo realizar o AEE, que

[...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Perante a lei, a Educação Especial dentro da educação inclusiva é vista como um apoio educacional especializado obrigatório a todos educandos com “necessidades especiais”, no turno inverso do ensino regular, na escola ou num centro de atendimento especializado próximo à casa do aluno, pois tem a finalidade de atender suas demandas psicomotoras, linguísticas, afetivas, sociais e culturais. Dessa forma, a Educação Especial na perspectiva inclusiva implica algumas

mudanças atitudinais e organizacionais, principalmente no que tange ao trabalho docente, pois a educação de alunos “com necessidades especiais” não se destina mais somente aos professores de Educação Especial, mas sim a todos os docentes de uma instituição de ensino, sendo que todos possuem responsabilidade sobre o desenvolvimento desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reafirma o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, objetivando combater o paralelismo da Educação Especial ao ensino comum, sendo essa instituída como uma modalidade de ensino. O texto desse documento define a Educação Especial como sendo:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

A Educação Especial é considerada transversal, atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e realiza o Atendimento Educacional Especializado, que é oferecido aos alunos de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, considerando suas necessidades específicas. Assim, que esse atendimento não substitui o ensino na classe regular.

Dessa forma, o AEE caracteriza-se agora por um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização. O AEE é oferecido no contraturno para que os alunos não tenham sua frequência no ensino comum dificultada ou impedida. Em relação aos objetivos do AEE, o Decreto Nº 7.611/2011 dispõe:

Art.3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prove condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de

ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade d estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

Assim, o AEE é instituído como um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum. O professor do AEE trabalha com o intuito de eliminar barreiras de aprendizagem e assegurar as condições para a continuidade nos estudos desses alunos.

O Decreto Nº 7.611/2011, além de garantir o cômputo duplo das matrículas, assegura também apoio técnico e financeiro para ampliar ações relacionadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado. Dentre essas ações estão o aprimoramento do AEE já ofertado, implantação das salas de recursos multifuncionais, a formação de professores para o AEE e para a educação inclusiva, a promoção da acessibilidade nas escolas e a distribuição de recursos para a acessibilidade.

A escola, ao possuir a sala de recursos, precisa de um profissional para nela atuar, precisa produzir um professor para ocupar aquele espaço e por isso se faz necessário a criação de Cursos de Formação Continuada, que objetiva a capacitação tanto o professor de Educação Especial quanto o professor da sala regular para atuarem na Sala de Recursos Multifuncional. E uma maneira de capacitar os professores, de forma mais econômica, seria através de cursos à distância. Assim, a política de formação continuada de professores entra na lógica da ampliação das possibilidades de formação, mas visa, sobretudo, o barateamento dos custos, a rapidez e ainda o privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos.

Os cursos de formação continuada destinados à qualificação dos professores para trabalharem na sala de recursos multifuncional abordam os recursos que podem ser utilizados para garantir a acessibilidade do aluno no ambiente escolar e fora dele, priorizando o conhecimento técnico de deficiência.

***Já não se estuda isso na formação continuada [teorias do desenvolvimento]. O que se estuda é uma lista de deficiências, com as características pra gente fazer um plano de AEE, pensar no problema que eles apresentam de acessibilidade e pensar formas para eles***



*acessarem aos conteúdos e a todos os ambientes da escola. Então a gente faz um plano assim nesses cursos de formação. (Produtora 5)*

Em um artigo, que tem como base sua pesquisa de dissertação, Hermes (2012) propôs-se a compreender como, através do AEE, são produzidas e gerenciadas as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, uma vez que o AEE é entendido como uma tecnologia de governamento que operacionaliza e produz efeitos no processo de formação continuada de professores. Para isso, a pesquisadora buscou mostrar a estratégia e as táticas colocadas em funcionamento nos cursos de formação continuada de professores do AEE para conduzir a conduta docente na escola inclusiva. Como materialidade, foram utilizados os documentos legais e didáticos referentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, bem como os projetos pedagógicos dos cursos do AEE que integram o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica.

A partir do entendimento de que a produção de uma subjetividade docente voltada para a educação inclusiva é como uma estratégia da racionalidade política neoliberal, Hermes (2012) destaca três unidades analíticas para problematizar as táticas colocadas em operação na formação de professores do AEE, quais sejam: a docência no jogo de cada um e de todos; a docência como querer modificar-se; e a docência como prática solidária.

A docência voltada para o jogo de cada um e de todos, é uma docência que envolve processos de individualização e de totalização dos alunos público-alvo da Educação Especial, no qual deve ensinar a cada um e a todos. Ou seja, interessa partir da individualização desses sujeitos a fim de totalizá-los, torna-los o público-alvo da racionalidade política neoliberal que necessita de uma condução própria para os fenômenos aleatórios de uma população, assim como uma condução produzida, entre outros, pelas ações pedagógicas na escola inclusiva (HERMES, 2012).

A segunda tática apontada por Hermes (2012), diz respeito à docência como querer modificar-se, perpassando o ensino do desejo e o próprio desejo de querer modificar-se como uma competência pedagógica (que são as habilidades mobilizadas para desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem) e metodológica (que são os recursos e as técnicas colocadas em operação para

garantir a aprendizagem). Isso significa dizer que, há um investimento, pelos cursos de formação, voltado para que cada docente do AEE seja responsável por garantir a participação e a aprendizagem do aluno na escola inclusiva, dispondo de recursos e técnicas próprios. Ou seja, nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE são ensinados o que é pedagógico e metodologicamente correto e que devem ser apreendidos e mobilizados pelos empresários de si – os docentes do AEE – no cotidiano escolar. Como também é possível observar na narrativa da colaboradora a seguir:

*Poxa, eu fiz o planejamento, o que eu quero alcançar com o fulaninho, só que **tem coisa que parecem que não dão certo, que eu não consegui avançar tudo que eu queria, será que eu sou uma boa profissional?** (Produtora 3)*

Hermes (2012) discorre também, em sua pesquisa, sobre o que chama de “Docência como prática solidária”, como sendo a terceira tática colocada em operação na formação de continuada de professores do AEE. Nesse tipo de docência, há a presença de um regime de aprendizagem colaborativa, tendo como foco o trabalho em equipe. Ou seja, nessa formação, foca-se a aprendizagem do aluno ao mesmo tempo em que valoriza as redes sociais, as parcerias, as práticas solidárias entre os docentes do AEE e da sala regular, da família, comunidade e demais profissionais da educação. Em outras palavras, o docente do AEE deve partir do seu trabalho especializado e, em seguida, envolver os colegas e demais profissionais da escola, bem como ampliar as ações pedagógicas com a parceria de setores específicos do serviço público, da família e da comunidade escolar. O que também é possível perceber nos “roteiros de experiência” das professoras, como o que segue:

*Às vezes eu paro e olho e digo: “Meu Deus, eu era tão melhor”, **parece às vezes que tu vai se perdendo, não se constituindo com as mudanças.** Mas na verdade a gente vai é crescendo e vai vendo que não é só o atendimento com o aluno lá na sala de recursos que vai fazer alguma diferença. Que eu preciso me... Isso é uma coisa que mudou muito em mim, e não com a política, e sim com a prática, que não é só o trabalho lá dentro. **Que eu preciso sair da minha sala, preciso entrar na sala de aula dos outros professores, eu preciso conversar com eles** (Produtora 1).*

Nessa lógica da razão de Estado em que vivemos, é possível observar – tanto no trabalho de Hermes quanto nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa – que a produção da subjetividade docente volta-se para produzir um

professor que promova a mobilidade dos sujeitos de desvio na escola inclusiva, que seja capaz de integrar uma rede de formação continuada de professores empreendendo ações pedagógicas voltadas ao sujeito do desvio e ao todo (estando na sala de recursos multifuncionais e nos espaços-tempos regulares), assim como um docente que busca o autoinvestimento e a autogestão – embora dependa dos gestores, dos demais profissionais da educação, da família e da comunidade para fazer melhor na escola inclusiva (HERMES, 2012).

Na pesquisa realizada por Vaz (2012), que tem como objetivo compreender o papel do professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva, a autora visualiza que o foco que a política empreende na construção do professor de AEE é dado de duas maneiras: o professor como gestor e o técnico da educação inclusiva nas escolas.

A autora procura mostrar como a política está fabricando um profissional para atuar no Atendimento Educacional Especializado, referindo-se como sendo um “professor idealizado”. Além disso, explica que tal profissional é visto pela política como um gestor da inclusão e também um técnico que utiliza os recursos disponibilizados para trabalhar as habilidades específicas dos alunos e, assim, não se tem mais a preocupação com o processo pedagógico, o que se tem é uma instrumentalização tanto na formação quanto na prática docente (VAZ, 2012).

As práticas das professoras de Educação Especial hoje nas escolas estão permeadas por diversas atividades que são necessárias para a inclusão e permanência dos alunos e para melhorar sua qualidade de vida. Além de desenvolver no aluno as habilidades básicas para a sua aprendizagem e desenvolvimento global, ainda realizam outros serviços dentro e fora do ambiente escolar. Ou seja, são profissionais que devem saber a “solução a ser aplicada”, a “resposta a ser dada” (FERRE, 2011, p. 204), como narra a professora colaboradora deste estudo:

*[...] que não é só isso, não é só recurso. Isso me incomoda. **Não dá para reduzir tanto. Quando a gente vê, a gente acaba se responsabilizando por tudo, como a própria contratação de auxiliar de aluno com deficiência, por exemplo.** (Produtora 6)*

A professora de Educação Especial diferencia-se das demais professoras por ser aquela que: entende de desenvolvimento infantil e aprendizagem das crianças, por isso faz avaliações para emitir pareceres. Entra em contato com o médico do posto de saúde do bairro para ver a necessidade de encaminhar os alunos a especialistas, tais como: Neurologistas, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, entre outros; e mantém o contato constante com os mesmos. Busca auxílio na Secretaria de Saúde para agendar consultas e garantir o transporte até a cidade vizinha, no Conselho Tutelar para conseguir medicação gratuita, ou para denunciar alguma negligência e com a Assistência Social para informarem à família sobre o Benefício de Prestação Continuada, por exemplo. Faz parcerias com diversos órgãos e entidades do município, como por exemplo: com a APAE, com o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), com o CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado), com o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social).

Na escola, é solicitada para avaliar alunos; elabora o Plano de Atendimento Individual; define e implementa estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas adequadas para cada educando, que viabilizem a transmissão do conhecimento em todas as etapas de ensino; busca e/ou constrói materiais de apoio pedagógico; trabalha em equipe; auxilia o professor da classe regular a criar estratégias para a aprendizagem do educando; elabora relatórios para fazer a solicitação de Profissionais de Apoio para acompanhar os alunos em suas atividades na escola, bem como ajudá-los na alimentação, higiene e locomoção; e também entende de acessibilidade arquitetônica, Tecnologias Assistivas e recursos pedagógicos.

O professor de Educação Especial é sim um professor especialista, generalista, *expert*, “polivalente” (MACHADO, 2010), “multifuncional” (VAZ, 2012). Diversas são as nomenclaturas para esse profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e que tem uma lista de funções que precisa desempenhar na escola, com vistas à inclusão. Assim, o que é atribuído ao professor do AEE é o que o professor de Educação Especial já desempenhava, mas agora uma diferença: na formação para o AEE, não se tem espaço para as questões pedagógicas. E é exatamente nesse aspecto que os dois profissionais se diferenciam, se distanciam.

Pensando nas disciplinas do Curso de Educação Especial da UFSM, das quais fazem parte da formação das colaboradoras, mesmo que elas mantêm “enfoques parcelados e mutiladores, classificações nosológicas e práticas da divisão de corpos e mentes que não respondam nunca à complexa realidade com que os professores e professoras enfrentam” e tampouco “respondem à complexidade das vidas do alunado” (FERRE, 2011, p. 203), ainda assim têm um olhar voltado para a pedagogização, além, é claro, dos enfoques tecnicistas biomédicos e da área da Psicologia.

Quanto a isso, as professoras deste estudo narram suas angústias frente a esse profissional do qual se deseja formar para trabalhar com o AEE. É possível perceber em:

*Eu tenho medo assim: por que parece que daqui a pouco os discursos vão se encaminhar que daqui a pouco não vai mais se estudar Vygotsky, desenvolvimento. **Parece que daqui a pouco isso não vai ser mais necessário** (Produtora 6).*

*Então, para que estudar desenvolvimento humano? **Então está restringindo bastante...** E são bem diferentes os dois [referindo-se à Educação Especial e ao AEE] (Produtora 2).*

As professoras narram sobre os conflitos que estão vivenciando no que diz respeito ao trabalho do professor de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, as indefinições sobre o seu papel na escola. A impressão que se tem é de que, ao mesmo tempo em que lhe são dadas inúmeras atribuições – talvez mais voltadas para o uso de tecnologias e gestão – deixa-se marginalizada as ações pedagógicas empreendidas pelo professor aos alunos. Ao mesmo tempo em que passa a ser considerado o professor que tem múltiplas funções, pensando em suas formações no Curso de Educação Especial, há também a sensação de um “esvaziamento profissional”. Além das atribuições dadas ao professor de AEE, que em certa medida já estavam desempenhando na escola, as práticas das professoras de Educação Especial também eram (e são) voltadas para a aprendizagem dos alunos. Havia um investimento na formação do professor para isso, e não se centrava apenas no ensino de recursos, como o que vem acontecendo nessa nova configuração da Educação Especial. Esse movimento pode ser entendido melhor com os fragmentos abaixo:

*E a gente fez uma formação para ser professora. Está lá no nosso diploma, nós somos licenciadas, mas a gente está lá ensinando recurso. Que é importante é, como é importante ensinar o Braille, Libras, mas não é só isso. Tanto que a gente está perdendo espaço em concursos, porque hoje em dia para ti assumir [em alguns cargos para ser professor da Sala de Recursos Multifuncionais], **precisa ter um curso de AEE e a gente tem um curso que forma em Educação Especial e para provar vai ter que fazer especialização em AEE. Está reduzindo, no meu ponto de vista.** (Produtora 2)*

*Então eu acho que o nosso trabalho, dentro da escola no AEE, **ele não se restringe e não pode ficar restrito só ao atendimento aos alunos.** (Produtora 1)*

*Por isso eu acredito que **está havendo um reducionismo** [...]. Temos que garantir o acesso, garantir que eles tenham os recursos. É o lado perverso da inclusão. (Produtora 4)*

O espaço para a Educação Especial na escola ainda não foi conquistado, ou seja, de certa maneira ainda está marginalizando dentro da instituição, e isso faz com que há muito tempo ela vêm contribuindo para que a escola regular se “isente” de sua responsabilidade frente aos alunos que apresentassem qualquer tipo de necessidade especial ou alguma deficiência. Assim, a impressão que se tem é que o lugar do professor de Educação Especial, daquele especialista, *expert*, que contribui para o desenvolvimento global do aluno, atentando para os aspectos relativos à aprendizagem, ao comportamento, ao lado emocional e afetivo, à autonomia, entre outros; está sendo ocupado por profissionais que possuem uma formação mais instrumentalizada, voltada à aplicação de técnicas e recursos que visam à acessibilidade do aluno na escola, como mostra a proposição abaixo:

*O nosso lugar não está se perdendo. Porque **o nosso lugar está marcado dentro da escola hoje, que é na sala de recursos.** Então ele é outro lugar. Não precisa ser uma professora de Educação Especial para trabalhar, mas tem o lugar que faz. **Talvez o que esteja se perdendo é essa formação mais do lado humano, dessa gama de conhecimentos que a gente tinha, que vem da nossa formação.** (Produtora 2)*

A partir da Portaria Normativa nº 13, de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implementação da Sala de Recursos Multifuncionais”, o lócus de atuação do professor de Educação Especial e, conseqüentemente do AEE, é a sala de recursos multifuncionais. Contudo, com os cursos voltados para capacitar os professores para o AEE, o professor licenciado em Educação Especial (pensando nas colaboradoras da pesquisa, formadas na UFSM) passa a dividir o “seu espaço”.

Espaço este formado por equipamentos de informática, materiais pedagógicos e de ajuda técnica, necessitando de um professor habilitado para viabilizar as ações voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse profissional, além do trabalho que precisa realizar na escola, com os professores e com a família, frente ao aluno é responsável pelo ensino da utilização de recursos para a acessibilidade dos alunos. E como efeito disso, está acontecendo o que a professora narrou:

*Isso tem dois lados: **é muito gratificante eu poder pesquisar um recurso**, por exemplo, para um aluno com paralisia cerebral, e ver ele conseguindo fazer as coisas. Tudo isso aí realmente gratifica e eu sou apaixonada pelo que eu faço. Mas por outro lado, eu **fico preocupada com essa redução, eu não acredito que se isso fosse a solução**, não haveria problemas na escola, a gente não teria alunos com dificuldades, por exemplo. É importante?! Claro. Não é um avanço, é uma conquista. Só que às vezes **eu me sinto frustrada porque eu queria trabalhar outras coisas com os meus alunos.** (Produtora 2)*

Não obstante, o que as professoras de Educação Especial questionam é o fato de terem feito uma formação que as habilita para trabalharem com os alunos, sejam os que frequentam as classes e escolas especiais ou os que estão incluídos nas escolas regulares, e que agora, com essa configuração que se tem das salas de recursos multifuncionais, é priorizado o ensino de recursos. E, para isso, qualquer professor, ao fazer um curso de aperfeiçoamento em AEE, está capacitado para nele atuar. Estaria, então, havendo um movimento que desritorizaria o professor de Educação Especial?

Essa angústia, quanto aos rumos que a Educação Especial está tomando dentro da escola, e também sobre a indefinição sobre o seu papel, pode ser observada na narrativa da professora:

*É, nesse ponto **está tendo um esvaziamento então**. Porque tu não pode alfabetizar, tu não é professora então. **Tu é professora para ensinar recursos, mas recursos qualquer um ensina**, nem que seja com um curso de 300 horas. Mas é o que temos [...]. Mas só que eu acho que o nosso trabalho teria que ser muito mais que isso... **Porque não é só o ensino de um recurso**. É o que a gente faz, mas penso que a nossa formação, pelo menos a minha inicial, era muito mais que isso. Está se reduzindo para um AEE só. Não que isso seja ruim, mas acontece que **está se reduzindo, como se a educação inclusiva, ou a Educação Especial fossem o AEE**, e não é. Isso de certa forma me incomoda, porque **não adianta só garantir o recurso.** (Produtora 2)*

Dessa forma, é dada a possibilidade para entender o professor de Educação Especial como àquele que possui inúmeras funções dentro da escola e que, embora haja uma série de restrições quanto à sua atuação neste lócus, ao mesmo tempo, vê sua profissão sendo negligenciada pela política. E os efeitos operados por essa política estão relacionados a essa sensação de “esvaziamento profissional” do professor de Educação Especial, assim como a busca por um professor que se enquadre nos moldes dessa configuração de AEE. Ou seja, parece que não há interesse em ter um professor que entenda de desenvolvimento humano e de aprendizagem, por exemplo, há apenas um investimento para ter um profissional com capacitação de ordem técnica, e assim perdendo o caráter pedagógico que a Educação Especial tinha ao complementar e/ou suplementar a formação dos educandos, como narra a colaboradora:

***Só que eu não consigo olhar para um aluno meu se eu não entender como é um desenvolvimento, como se processa. Mas nos cursos [de AEE], se tu olhar os currículos, são as deficiências. (Produtora 2)***

*[...] eu penso que a gente é um profissional diferenciado porque a gente conhece o desenvolvimento humano, a gente consegue olhar para o aluno mais como um todo. Tem colegas que dizem “Bah, eu nunca estudei esse cara, não sei quem é”, [...]. (Produtora 2)*

Com essa racionalidade que é colocada em operação na lógica de Estado neoliberal, que também tem reflexos nas escolas, e que visa à redução de custos e à fragmentação de saberes, também produz efeitos na subjetividade das professoras e, conseqüentemente, em suas práticas. Por muito tempo, houve um investimento no sentido de distanciar a Educação Especial da área clínica, fazendo com que ela se voltasse – quase que exclusivamente – para o campo educacional. Com isso, algumas disciplinas da área da saúde, que havia no Curso de Educação Especial, foram substituídas por outras voltadas para as questões de ordem psíquicas, e de desenvolvimento humano que serviriam para o professor entender melhor o processo de aprendizagem dos seus alunos. Em contrapartida, o que as professoras narraram é a necessidade de tais saberes de ordem clínica para realizarem suas práticas com os alunos:

*Então, ao mesmo tempo em que, eu entrei na graduação com uma ideia de que eu poderia estar atuando muito mais numa questão clínica, aí eu me dei conta que não seria assim, que era uma coisa muita mais pedagógica, mas*



*ao mesmo tempo desses dois contrapontos, no fim de tudo tu se dá conta de que tu precisas de um pouco de cada. Que não basta só o pedagógico, só o clínico, tu tens que entender um pouquinho de cada pra conseguir fazer um ciclo, estabelecer um ciclo e conseguir fazer isso de uma forma que tu consigas costurar e trabalhar com o aluno inteiro. (Produtora 5)*

O entendimento que se tinha de um professor de Educação Especial era de um profissional que fosse capaz de olhar o “aluno como um todo”, capaz de perceber outros aspectos que poderiam estar refletindo na sua aprendizagem e, assim, fazer o encaminhamento para o profissional especialista. Assim, como narra a professora:

*Não tem como trabalhar só a parte da aprendizagem, porque infelizmente, infelizmente não, mas o nosso público são alunos que carregam muitas outras marcas em função da ideia que as pessoas têm, em função dos preconceitos, dos rótulos, da não aceitação das famílias, em função das medicações, enfim, **são muitos profissionais que se envolvem com nossos alunos. Então é impossível que a gente se envolva só com a aprendizagem deles.** (Produtora 5)*

Por outro lado, com a atual política voltada para educação inclusiva, a sala de recursos, que antes era o lugar marcado para professor de Educação Especial dentro da escola regular, reconfigura-se. Com isso, muda o perfil de profissional que nela atuará assim como mudam também as práticas que serão desenvolvidas. Hoje, para atuar na Sala de Recursos Multifuncional, realizando o Atendimento Educacional Especializado, é preciso ser um profissional capacitado para o ensino dos recursos específicos para cada deficiência. Poderíamos, então, dizer que a Educação Especial está adotando uma abordagem clínica novamente, também “fragmentando o aluno”?

### *3.4.2 Take 4: A constituição do professor*

Na conversa realizada com as professoras, na entrevista que serve como um dispositivo, começo narrando algumas cenas da minha formação e trajetória profissional, com o objetivo de fazer com que a ela adote uma forma reflexiva, que olhe para o seu interior, “o ver-se a si própria” – ou, como a expressão que utilizo na pesquisa, “voltar as câmeras para si”. Através das minhas palavras, procuro fazer

com que elas vejam a si mesmas. Essa técnica é utilizada para que as professoras possam olhar para si mesmas, para se conhecerem, perceberem questões que nunca haviam sido vistas.

Larrosa (1998) define a auto-interpretação como a construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos, um processo interativo – sem fim – de ouvir, ler, mesclar e contrapor histórias. Processo que nos conduzirá até o que não estava previsto, que nos mostrará que o eu, o que somos, é uma contínua criação em permanente metamorfose, mudança. Dessa forma, na auto-interpretação narrativa, como assinala Larrosa (1998, p. 472), não há imediatez, nem acesso privilegiado, nem pura privacidade. Trata-se, melhor, de uma atividade construtiva, imaginativa, compositiva. Então, o sujeito da autoconsciência aparece como o autor de um personagem que é ele próprio.

Larrosa (1998) usa as metáforas de viagem e aventura quando evidencia a experiência formativa como algo semelhante ao acontecido numa viagem, em que os caminhos são múltiplos e as atividades não são planejadas e não são traçadas antecipadamente, propiciando, assim, uma possível transformação e (re)constituição de si mesmo. É uma aventura pelo fato de ser uma viagem não planejada e não traçada antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e que não se sabe onde se vai chegar, nem sequer se vai chegar a alguma parte (LARROSA, 1998, p.271).

As estratégias discursivas vinculadas com o AEE servem como estratégias operacionalizadas pelo Estado para controlar, normatizar, governar, disciplinar e regular o trabalho docente, ou seja, funcionam como tática de objetivação (por fazer do professor um objeto) e como uma tecnologia de subjetivação (visto que produzem formas de reflexão e mudança de comportamento e de práticas dos professores). Para que esses discursos circulem e sejam tomados como verdadeiros, há uma racionalidade política que engendra um conjunto de procedimentos consideráveis desejáveis e úteis e isso faz com que os sujeitos – neste caso nós, professoras de Educação Especial – conduzam suas condutas de uma determinada maneira.

Nesse sentido, recorro às ideias de Soares e Hilesheim (2011) sobre os professores que procuram evidenciar o seu empenho pessoal para conseguir solucionar os problemas dos alunos, e justificam que, “dão tudo de si” e que por isso

a inclusão pode ser pensada “a partir de uma atitude subjetiva e complacente (paternalista), sendo entregue à sorte do esforço do professor” (p.118). Com isso, há um investimento estratégico que visa inserir os professores de Educação Especial num jogo de autoavaliação e autorreconhecimento, do qual captura e molda de uma determinada maneira esse sujeito, e para que este esteja sempre apto a aprender, a ser “um eterno aprendiz”. Abaixo, um fragmento da narrativa que corrobora com a ideia:

*Por isso que eu digo, é um trabalho diário, tu tens que estar o tempo todo te dando conta das tuas próprias ações, das ações do outros, e tentar organizar isso para que não se perca. Pra que o objetivo com o aluno não se perca, para que o foco não se perca, pra que o próprio aluno não fique perdido, porque a gente tenta resolver o problema e acaba pirando. (Produtora 4)*

No campo da Educação Especial, Michels (2008) afirma que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado público-alvo da Educação Especial. Essa necessidade de ampliação das possibilidades de formação de professores em cursos à distância se dá, conforme a autora, pelo barateamento dos custos destinados a esta formação e do “aligeiramento” desta; e, como consequência, o privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos. Assim, constitui-se e fundamenta-se a política de formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, como também para a formação inicial em Educação Especial.

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS,2007, p.4).

Jorge Larrosa (2002) chama atenção pelo fato de que muitas vezes, a experiência é confundida com trabalho, e ele alerta para o fato de que a experiência torna-se mais infrequente por conta do excesso de trabalho. Isso decorre do sujeito moderno pensar que pode realizar tudo o que lhe é proposto, além de estar sempre

desejando produzir, modificar ou regular algo, e, com isso, investe toda a sua existência em fazer coisas. Essa movimentação pode afastar o sujeito da experiência e transformá-lo em um “tarefeiro”. Com isso, o professor “multifuncional”, “polivalente”, “generalista”, *expert*, ou seja, o professor de Educação Especial, pode estar correndo o risco de, parafraseando Larrosa, deixar com que algo lhe passe, que lhe aconteça. Então, que deixe de ser um sujeito da experiência e torne-se apenas um “tarefeiro”, com a suas inúmeras atribuições na escola. A narrativa abaixo resume:

*Bem isso. A gente vai se constituindo, hoje eu me vejo bem mais resolvida com relação a isso. Então eu tenho as minhas opiniões, a gente vai aprendendo com o tempo. **Eu consigo me ver mais profissional e conseguindo trabalhar com isso, melhorando a forma de trabalhar com esses empecilhos, com essas cobranças e com a minha própria frustração.** Logo nos primeiros dois anos de trabalho é como que se tivesse que chegar em casa todos os dias, **eu não vou desistir e não vou entrar no mesmo esquema. É como se a gente tivesse que ficar o tempo todo brigando, lutando, pra não entrar nesse vício de deixar acontecer, de não buscar novas formas, de se acomodar...** É um trabalho diário. Temos que ter essa consciência, porque estamos representando esse publico. (Produtora 5)*

Com isso, foi possível perceber alguns dos deslocamentos feitos pelas professoras de Educação Especial que narraram suas experiências, e que aqui foram entrelaçadas com alguns fios que compõem suas tramas no cenário da Educação Especial. Assim, essas professoras foram se constituindo como sujeitos fabricados e preparados pelos aparatos da informação e da opinião, talvez sem que nada lhes acontecesse. Foram sendo constituídas como “sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim”, constituídas como “um sujeito que usa o tempo como valor ou como uma mercadoria”, aquele que “não pode perder tempo”, aquele “que não pode protelar qualquer coisa”, aquele que “tem de seguir o passo veloz do que se passa”, aquele que “não pode ficar para trás”; enfim, como um sujeito que “já não tem tempo” (LARROSA, 2002, p.23) e precisa “dar conta” de todas as suas funções, de todas as vezes que lhe é requisitado, de todas as mudanças que ocorrem na sua profissão e atuação profissional, mesmo ainda tendo uma ideia de que:

*[...] antes eu tinha um olhar bem apaixonado, não que hoje eu seja contra a inclusão, não é isso, eu não sou, mas eu tinha um olhar bem idealista: **“Ah, graça a Deus hoje vai dar tudo certo”, mas na verdade tem seus avanços, mas eu penso assim: de certa maneira eu tenho uma formação que não ponho mais em prática.** (Produtora 2)*

Assim, constituímos-nos professoras de Educação Especial – agora, professoras do Atendimento Educacional Especializado – uma vez que, “[...] não sou eu mesmo um outro em mim mesmo. Sou um outro que resulta de tudo que me acompanha” (LARROSA, 1998, p.115).

## ***CAPÍTULO 4***

### ***(IN)CONCLUSÕES...***

A pesquisa que me propus realizar e que, neste momento, materializa-se com esta produção textual, teve o objetivo de visualizar os regimes de verdade instituídos com a política de educação inclusiva e os efeitos que ela produz na prática educacional voltada para o aluno com deficiência. Para isso, foi necessário olhar de outra maneira, ver diferente, assim como propõe Foucault (2012, p. 13): “Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

Nossos olhos costumam deixar de perceber o que se vê com frequência, nosso pensamento tende a não dar importância para aquilo que se repete na regularidade, assim como passamos a deixar de nos inquietar com aquilo que se torna evidente. Isso faz com que passemos a não ver mais, a não nos inquietarmos mais e deixamos de problematizar. Por isso, é preciso realizar um movimento de deslocamento e distanciamento para poder pensar diferente, interrogar e reinventar o olhar voltado para as nossas práticas na tentativa de problematizá-las e desnaturalizá-las.

Na pesquisa, utilizei um conjunto de ferramentas de análise extraído de escritos de autores que compartilham um modo de pensar e pesquisar utilizando a vertente pós-estruturalista, como Jorge Larrosa, assim como os estudos foucaultianos, dos quais foram adotados pelo fato de permitirem um exercício de reflexão sobre nossos saberes e nossas práticas. As proposições foucaultianas consistem na tentativa de mostrar “em que medida o trabalho de pensar a sua [ou a nossa] própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 2012, p.16, grifo meu).

Tratar do tema tão emergente no campo da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, que vem produzindo significativos efeitos na produção de subjetividades dos professores que nele atuam, é uma grande aventura. Uma aventura que não desejo concluir, apenas apontar para a necessidade de olhar para as estratégias discursivas que vem produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva, analisando as experiências narradas de seis professoras que colaboraram com a pesquisa.

A análise empreendida nesta pesquisa teve um acento pós-estruturalista, ou seja, busquei investigar/analisar como determinadas formulações sobre o professor de Educação Especial no cenário do AEE em escolas inclusivas constituem-se como verdades, olhando para os jogos de linguagem, de poder e de saber que engendram subjetividades, produzem um tipo de professor e suas práticas.

Para isso, foi necessário olhar para alguns documentos da política educacional brasileira, mostrando os deslocamentos das ações desenvolvidas pela Educação Especial com relação aos alunos com deficiência, o encaminhamento desses para a escola inclusiva e para o profissional que até então é destinado a eles na escola, para, assim, localizar os possíveis efeitos operados pelas práticas discursivas do AEE nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial.

No atual cenário da Educação Especial, também são postas em funcionamento uma gama de estratégias para produzir modos de conduzir as ações do professor através de um sutil governo presente nas práticas discursivas e não discursivas vinculadas ao AEE. Essas estratégias também produzem, nesses professores, um tipo de subjetividade que são movidas pelas linhas de fuga que engendram novos sentidos e que fazem com que eles busquem ações transformadoras que se constituem em um *devoir*, nas quais colocam o professor em um constante movimento para a transformação de si mesmo, na busca de outro modo de ser professor.

Nesse sentido, se a vida humana se assemelha a uma novela, como nos diz Larrosa, ainda que tenha uma forma fragmentária, mesmo que seja misteriosa, ela pode ser narrada. Nas palavras do autor, isso quer dizer que “o eu, que é dispersão e atividade, se constitui como uma unidade de sentido para si mesmo na

temporalidade de uma história, de um relato”. Quer dizer também que o tempo se transforma em “tempo humano na medida em que está organizado (dotado de sentido) no modo de um relato” (LARROSA, 1996, p. 146). Assim, é relatando nossas vidas que a fazemos em forma de uma história que se desdobra. Logo, ao questionar “quem somos?” pressupõe “uma interpretação narrativa de nós mesmos”, exige “uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama”; e isso é semelhante, “à construção de um caráter, numa novela” (op. cit.). Mas, para entender quem é outra pessoa, é preciso entender a narrativa feita por ela e pelos outros também.

Dessa maneira, ao narrarem suas experiências, as professoras de Educação Especial nos possibilitaram uma visão de como elas foram constituindo-se profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Elas permitiram-nos perceber os movimentos necessários para produzir esse modo de ser professor: que é responsabilizado por garantir a inclusão efetiva dos alunos na escola; que precisa estar em constante formação para atender a toda a demanda do alunado; que precisa estar sempre atualizado sobre os documentos da política e sobre recursos pedagógicos. Um professor que está em constante conflito consigo mesmo e com o seu papel dentro da escola, visto que recebe um tipo de formação, mas nas diretrizes regulamentadoras de seu trabalho lhe são dadas outras atribuições e, como se não bastasse, no cotidiano escolar é como se fosse necessário ter um terceiro perfil profissional, ou seja, além de ainda ter uma atuação com o aluno voltada para o aspecto pedagógico, ensina a utilização de recursos de acessibilidade e “capacita” profissionais e famílias para atuarem com esses alunos.

Então, é possível dizer que o modo de ser professor de Educação Especial, neste tempo, requer que o profissional entenda de aspectos de ordem pedagógica, psíquica e orgânica dos alunos, de aspectos de gestão e políticas públicas, e que também domine os recursos de tecnologias assistivas para utilizá-los com os alunos. Logo, é um professor que está em constante luta para tentar olhar para o aluno de uma maneira menos fragmentada, como lhe está sendo exigido.

O professor de Educação Especial hoje luta, parafraseando Larrosa, talvez para reivindicar uma experiência, um modo de estar no mundo, de habitar o mundo. Um modo de habitar os espaços e tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos”, dos quais podemos habitar como “experts”, como



“especialistas, como profissionais e como críticos”, e também como “sujeitos da experiência”. Sujeitos esses “abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e de osso” (LARROSA, 2011, p. 25). Ou seja, um professor que não pare de lutar por seu espaço-tempo.

Sendo assim, fica o desejo de que este “filme-experiência”, produzido por “experiências narradas” de professoras de Educação Especial que estão atuando no Atendimento Educacional Especializado, deixe marcas no expectador/leitor, assim como deixaram marcas em quem o produziu (tanto em mim, quanto nas colaboradoras). O “filme de longa-metragem” finaliza-se aqui, mas sem a pretensão de esgotar o tema, apenas “focalizou as câmeras” sob um olhar singular. Lembro que, neste “filme/dissertação”, não há nada por trás das cortinas, por trás das câmeras, por trás das palavras, não há nada para ser desvelado...

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. M. Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008** que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo

único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa** y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério e a política cultural de representação e identidade**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino (Orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. v. 3, São Paulo: UNESP, 1999.

DALL'ALBA, Lucena. **Sexualidade**: narrativas autobiográficas de educadores/as. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Verdades em suspenso**: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007a, p.49-70.

\_\_\_\_\_. **A paixão de trabalhar com Foucault**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007b, p.39-60.

\_\_\_\_\_. **Escrita acadêmica**: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria I. (Orgs.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.117-140.

\_\_\_\_\_. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Florianópolis: Perspectiva, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade**: manter viva a

pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. Michel Foucault: organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Coleção Ditos e Escritos V).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III: o Cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad., Laura F. A. Sampaio, Campinas: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e verdade**. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Trad. Andréa Daher e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a, p.107-115.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. In: Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Trad., Andréa Daher e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b, p.117-134.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault: a descolonização do pensamento**: In: REGO, Teresa Cristina (org.). Memória, História e Escolarização. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensaio para uma filosofia da Educação**. São Paulo, Nesp 3, 2007, p.16-25.

GARCIA, M. M. A. **A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas**. Tese de Doutorado, UFRGS, POA – RS, 2000.

GRÜN, Mauro. **A restauração da dúvida como operador ético, político e científico da investigação** – revendo Sócrates e Descartes. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria I. (Orgs.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.141-153.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literatura, Experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.129-156.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Paixão**. In: Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a, p.151-165.

\_\_\_\_\_. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.29, n.1, p.26-43, jan/jun. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas: Univ. Estadual de Capinas, (jan/fev/mar/abr) 2002, nº19. p. 20-28.

\_\_\_\_\_. **Dar a palavra**. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

\_\_\_\_\_. **A libertação da liberdade**. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p.328-335.

\_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Narrativa, identidade y desidentificación.** In: \_\_\_\_\_. La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, Tomaz T. (Org.) O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação:** o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria I. (Orgs.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.23-44.

MEYER, Dagmar. **Identidades Traduzidas:** cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande de Sul. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Martins Claret, 2002.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault.** Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RECH, Tatiana. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Helmir Oliveira. **Cinema, História e Psicologia:** produzindo uma história do presente. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvan: 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Filósofos na tormenta:** Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** oriente como invenção do ocidente. Editora Schwarcz: São Paulo, 2010.

SANTOS, Suelen Assunção; LOPEZ BELLO, Samuel E. **Notas sobre a experiência de uma Tutora.** In: A praxis da tutoria na Educação a distância, 2008, Porto Alegre: SENAC-EAD, p.1-9.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Adeus as metanarrativas educacionais.** Anais; conferências, mesas-redondas e simpósios. VII ENDIPE, vol. II, Goiânia, 1994, p. 235-246.

SOARES, Regivaldo; HILLESHEIM, Betina. Escola e governo das diferenças: a inclusão do aluno com deficiência visual. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva. Seminário de Pesquisa em Educação da Região SulCaxias do Sul: Anais da IX ANPED SUL, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Olhares...** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault e os Estudos Culturais.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade. UFRGS, 2000.