

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

**CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL:  
REDES QUE SE TECEM**

---

**Dissertação de Mestrado**

**Maureline Petersen**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

**CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL:  
REDES QUE SE TECEM**

---

**por**

**Maureline Petersen**

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

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

Santa Maria, RS, Brasil  
2012

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

PETERSEN, MAURELINE  
CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM  
/ MAURELINE PETERSEN.-2012.  
87 p. ; 30cm

Orientador: Maria Inês Naujorks  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2012

1. Educação Especial 2. Formação de Professores 3.  
Mecanismos de subjetivação 4. Cuidado de si I. Naujorks,  
Maria Inês II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

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

**CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL:  
REDES QUE SE TECEM**

elaborada por  
**Maureline Petersen**

como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação

**Comissão Examinadora:**

---

**Maria Inês Naujorks, Dr<sup>a</sup>.(UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Adriana da Silva Thoma, Dr<sup>a</sup>. (UFRGS)**

---

**Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 7 de maio de 2012.

*Dedico este trabalho à minha família amada que é a razão de tudo na minha vida, a essência de eu ter me constituído o que sou hoje. Minha Mãe Marleni, meu Pai Carlito, minha irmã Marciele e minha sobrinha Gabriela. Pelo apoio, estímulo, crença na minha capacidade, amor, sustentação eterna da minha vida!*

---

## AGRADECIMENTOS

---

Ao iniciar a finalização das tessituras desta teia nomeada Dissertação, além do processo de aceitar que em um momento esta etapa se finda, aguardava ansiosamente a escrita destes agradecimentos. Pois, somente devido a várias pessoas emaranhadas nesta teia é que ela foi possível de ser articulada!

E agora, ao realizar esta escrita, são tantas as pessoas e tão especiais, que não sei como "botar" no papel sentimentos tão fortes de agradecimento.

Bom... início, então, agradecendo a algumas forças maiores que desde sempre me acompanharam e que me deram força e alento nos momentos mais temerosos e desviantes de toda minha vida e desta etapa dela: Deus e minha Nossa Senhora Aparecida. Quantas conversas tivemos nestes dois anos!!

Agradeço imensamente agora a quem dedico este trabalho, os quais são a base de toda teia da minha vida: Minha Mãe Marleni e meu Pai Carlito - esta é mais uma conquista minha, mas que só foi possível pois fui e sou constantemente amada e impulsionada por vocês que sempre acreditaram em mim. Amo-os incondicionalmente!

À minha "ermã" Marciele e sobrinha Gabriela, por me incentivarem sempre e me proporcionarem momentos de descontração, companheirismo e alegria!

Ao meu "namorado" Bola que desde o início desta jornada esteve ao meu lado me dando apoio quando me sentia cansada e comemorando as conquistas.

Agradeço até à minha "filas", minha cachorrinha Conchita, por distrair-me no meio de livros e do computador, dando-me gás novo.

Para que este trabalho pudesse existir, agradeço muito a quem acreditou em mim desde o início do Mestrado, acolhendo-me e me direcionando - minha Orientadora Prof<sup>a</sup> Maria Inês Naujorks.

A quem sempre, como amiga, mestra, conselheira,... esteve comigo em muitos anos da minha formação, Leandra Boêr Possa, quem me segurou, ajudou-me sempre, orientou-me e sempre fez-se presente.

Às amigas Itaquienses que, de uma forma ou outra, sempre se fizeram presentes, Shaiane, Marieli, Ju, Giselli... em especial e, muito especial, Izabel, a

mana que escolhi, que mesmo longe está sempre presente e posso contar para consultas via telefone (rsrs), desabafos, festas, passeios ou para ficar a toa mesmo!

Às minhas “fedorinhas”, Patrícia R., Jalusa e Débora, pelos momentos de descontração, alívio de tensões, risadas, chops... mesmo que raros. À Suzana, que desde a graduação me incentivou e acreditou em mim. À Clarissa e Patrícia C., que mesmo um pouco ausentes são amigas do coração!

À Ana Amália pela partilha das tensões, inquietações, emoções, alegrias, como minha colega, amiga e companheira no Mestrado e agora para toda vida!!

À Marciele e Grasiela, pela companhia e parceria, seja para estudo ou para passeios!!

À Tia Mariza, cumpadres Geovana e Marguel, e Anna Carolina - amor da Dinda -, pelos churrasquinhos, jantinhas, mates, passeios de descontração e motivação. Podem contar sempre comigo!

A todos os colegas que estiveram juntos comigo nesta jornada e que fizeram dela mais alegre e menos solitária.

A banca composta pelas Professoras Adriana da Silva Thoma, Márcia Lise-Lunardi Lazzarin e Fabiane Adela Tonetto Costas, obrigado pela leitura cuidadosa e atenta do meu trabalho e pelas sugestões valiosas trazidas tanto na qualificação do projeto quanto na defesa final; o olhar de vocês foi indispensável para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às minhas entrevistadas que fizeram este trabalho possível partilhando comigo um pouco das suas histórias de vida!!

Enfim... são tantos a agradecer, tantas pessoas importantes que fazem parte da minha vida que se torna impossível não esquecer alguém. Mas, espero que todos se sintam lembrados e saibam que são especiais para minha vida.

Sem estas pessoas não seria possível tecer os fios que compõem a minha vida e que fazem da mesma uma obra de arte.

---

***“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”***  
***(Fernando Pessoa)***

---

## RESUMO

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

### CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM

---

AUTORA: MAURELINE PETERSEN  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA INES NAUJORKS

**Data e Local da Apresentação: Santa Maria, RS, 7 de maio de 2012.**

Tendo passado por experiências que geraram angústias e inquietações durante minha formação e prática profissional em Educação Especial, pretendi com este trabalho analisar através de narrativas de Educadoras Especiais, os diferentes jogos de saber e poder utilizados nos processos de subjetivação a fim de compreender como elas se constituem Educadoras Especiais e como empreendem um cuidado de si no intuito de relacionar-se melhor com o outro e melhorar sua prática profissional. Realizei esta pesquisa utilizando-me de uma leitura foucaultiana a partir da qual utilizei os mecanismos de subjetivação e o cuidado de si como principais ferramentas para tecer esta dissertação. Através deste trabalho, pude perceber que nos constituímos através de relações de poder e saber, jogos de verdade que nos subjetivam e fazem com que ajamos e nos relacionemos com os outros, com o mundo e com nós mesmos de determinadas formas. Somos produzidos através de binarismos de certo/errado, normal/anormal; entre outros que fazem com que olhemos para os sujeitos de determinadas formas. Este trabalho constituiu-se no intuito de possibilitar algumas resistências fortalecidas através do cuidado de si como possibilidade de pensarmos sobre esses jogos, nos quais estamos invariavelmente inseridos e, a partir destas tramas, conseguir agir de outras formas sobre o mundo, sobre o outro (que pode ser nosso aluno com deficiência) e principalmente sobre nós mesmos, possibilitando-nos ser um sujeito livre e desejanste de estar em certas condições.

**Palavras-chave:** Educadoras Especiais; mecanismos de subjetivação; cuidado de si.

## ABSTRACT

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

### CONSTITUTION OF SPECIAL EDUCATOR: NETWORKS THAT ARE WOVEN

---

AUTORA: MAURELINE PETERSEN  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA INES NAUJORKS

**Data e Local da Apresentação: Santa Maria, RS, 7 de maio de 2012.**

Having lived through experiences that generated anxieties and concerns during my training and practice in Special Education, I wanted this work to analyze, through narratives of Special Educators, different sets of knowledge and power used in the process of subjectivity in order to understand how they Special Educators are and how to undertake a self-care in order to relate better with each other and improve their professional practice. I conducted this research using a Foucault reading which used the mechanisms of subjectivity and self-care as key tools to weave this dissertation. Through this work, I realize that we are constituted through relations of power and knowledge, truth games subjectivate us and cause us to act and we relate with others, with the world and ourselves in certain ways. We subjectified through binaries of right/wrong, normal/abnormal, among others that cause us to look at the subjects in certain ways. This work was composed in order to allow some resistance strengthened through self-care as a possibility to think about these games, in which we invariably inserted and, from these plots, can act in other ways about the world, on the other (that can be our disabled students) and especially about ourselves, enabling us to be a free subject and desiring to be under certain conditions.

**Keywords:** Special Educators; mechanisms of subjectivity, self-care.

## **LISTA DE ANEXOS**

---

ANEXO A - Carta de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO C – Termo de Confidencialidade

ANEXO D – Roteiro para interação com as Educadoras Especiais

## SUMÁRIO

---

<b>TECENDO A TEIA.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – POR ONDE TECER .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 FIOS A PERCORRER.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 NARRATIVAS A TECER.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II – CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 CONSTITUINDO EDUCADORAS ESPECIAIS.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 CONSTITUINDO UMA FORMA DE PERCEBER E OLHAR O SUJEITO DEFICIENTE.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO III – CUIDADO DE SI.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 EDUCADORAS ESPECIAIS CUIDANDO DE SI.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 CUIDANDO DE SI E DO OUTRO.....</b>	<b>58</b>
<b>TESSITURAS FINAIS SOBRE ESSA ETAPA.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>

## TECENDO A TEIA

---

*Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde uma certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como ele a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo o momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra. (FOUCAULT, 1996, p.28-29)*

Tomo, neste momento, minha função de autora que, como Foucault ressalta, não se constrói simplesmente atribuindo um texto a mim, pois este texto só se constitui pelas “características do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (1992, p. 46) a qual pertencço e na qual me subjetivo como sujeito.

Depois de muitas leituras, pensamentos e idealizações; chega o momento ímpar de iniciar a escrita da minha dissertação de Mestrado, em que opero com aquilo que me sinto à vontade e desejante de constituir nesta etapa. Neste momento tenso e ao mesmo tempo prazeroso, instauram-se vários pensamentos e projeções com relação à minha escrita e à forma como ela será lida e interpretada por cada um que a acessar.

É interessante pensar que não me sinto uma autora solitária, pois meu trabalho foi construído através de fios que se teceram a partir das relações com muitos sujeitos e saberes que operam na minha constituição e na construção deste trabalho.

Então, neste momento inicial da minha escrita, acredito ser importante expor um pouco da minha trajetória, buscando amarrar fios que se tecem e que podem dizer sobre os caminhos percorridos que me trouxeram até aqui.

O primeiro fio desta rede está no significado que dou para aquilo que penso ter desencadeado o meu interesse de pesquisa com relação à formação profissional do Educador Especial.

No decorrer da minha graduação em Educação Especial<sup>1</sup> alguns temas que envolviam a atuação do Educador Especial se constituíam tensos e operavam em mim movimentos também tensos, já que se impunham para que eu assumisse a profissão. Os saberes em torno da deficiência, uma definição para determinar um sujeito deficiente, a atuação com pessoas com deficiência, as escolhas profissionais e, mais especificamente, a minha competência para exercer essa profissão estavam relacionadas aos saberes que inventavam a Educação Especial e, por isso, também me inventavam como profissional. A relação destes saberes com uma experiência em especial, durante minha formação profissional, no curso de graduação, causou tensão e inquietações.

Antes de escrever sobre a experiência, é importante considerar que a significo a partir de Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (2002, p.2)

O que me passou, aconteceu e me tocou durante o estágio curricular supervisionado em Déficit Cognitivo, realizado na modalidade de Estimulação Essencial<sup>2</sup> no NEPES<sup>3</sup>, foi experiência porque punha sob tensão minha capacidade de atuação frente às alunas neste estágio. As referidas alunas eram duas meninas com média de três anos de idade que me traziam grandes desafios de atuação, pois apresentavam sérios comprometimentos em seu desenvolvimento neuropsicomotor (uma com paralisia cerebral e cegueira e outra apresentando Síndrome de Aicardi e cegueira).

Durante este estágio, empenhei-me muito na tentativa de agir como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas alunas, considerando que estas atribuições fazem parte dos saberes que colocam em jogo uma verdade sobre a atuação do Educador Especial, porém, estando subjetivada pelos jogos de verdade, sob a perspectiva de que a ação do Educador Especial

---

<sup>1</sup> Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2004 e 2008.

<sup>2</sup> Silva (1996, p. 7) define Estimulação Essencial como “toda atividade que favorece e enriquece o desenvolvimento físico, mental e social da criança entre 0 e 3 anos de idade portadora de necessidades especiais. É a integração constante com a criança desde que nasce, a fim de que ela possa alcançar um desenvolvimento pleno e integral”.

<sup>3</sup> Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, localizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Local onde eram realizados os atendimentos do Projeto de Estimulação Essencial do NEPES.

promova o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa deficiente, o que percebia eram resultados mínimos.

A partir de vários saberes a mim passados durante a graduação, atuava sob o desenvolvimento das alunas e diante das particularidades das mesmas, necessitava repetir inúmeras vezes, em vários dias de atendimento, as mesmas ações mediadoras que poderiam ao menos em tese produzir resultados de aprendizagem nas alunas, o que não acontecia; assim os resultados esperados não vinham.

A tensão entre os saberes que me subjetivavam na atuação do Educador Especial e a experiência que me acontecia e tocava na relação com as alunas operavam em mim como um estado de fracasso na função que havia aprendido como objeto da minha formação - o desenvolvimento e aprendizagem dessas alunas. Coloquei-me em tensão, pois a deficiência que gerava o afastamento de um padrão de normalidade nessas alunas relativizava o conhecimento que tinha e as possibilidades de atendimento ou de educação capaz de superá-las e, neste sentido, o esforço que o processo educativo a ser empreendido por mim, como Educadora Especial, não seria suficiente para colocá-las nos trilhos do desenvolvimento almejado, ou seja, os da normalidade.

O estado de fracasso da função profissional que assumia com a formação colocava o saber apreendido em movimento, gerando um poder que me fazia identificar e investir, a partir de uma prática calcada no desenvolvimento normal narrado como verdade pela psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sobre o corpo anormal das alunas no sentido de promover a sua correção. Como diz Araújo, “[...] há todo um poder<sup>4</sup> que investe sobre o corpo para produzir a “alma” moderna na qual o saber<sup>5</sup> e o poder se articulam em um sujeito objetivado por práticas normalizadoras, corretivas, punitivas [...]” (ARAÚJO, 2008, p.76)

Neste sentido, as tensões produzidas por essas práticas normalizadoras que se configuravam na função que deveria exercer como profissional da Educação

---

<sup>4</sup> Segundo Deleuze (2005, p.35): “Para Foucault o poder: é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, táticas, técnicas, funcionamentos; ele se exerce mais do que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas.”

<sup>5</sup> Foucault entende por saber “as delimitações das relações entre: 1) aquilo de que se pode falar em uma prática discursiva (domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparece, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos.” (In.: CASTRO, 2009, p. 394)

Especial precisaram, como experiência, ser analisadas; não como algo que acontecia fora de mim, mas como algo que me subjetivava e que estava fazendo com que eu narrasse a minha atuação como ineficiente.

Necessitava, neste momento da minha formação, construir uma estratégia que pudesse operar em mim, não um modo de apagar as tensões, mas que me levasse a uma analítica capaz de não me imobilizar, mas operasse um modo de exercer sobre mim mesma certo tipo de cuidado que se projetasse, também, na minha atuação profissional.

A experiência que nos passa e nos transforma nos projeta para novas relações, com outras experiências, pois a abertura para a própria transformação, como diz Larrosa (2002), tinha o efeito de agregação, de procura que me colocou em relação com as experiências de outras Educadoras Especiais já formadas, de outras em formação, de minha orientadora de estágio Prof<sup>a</sup>. Leandra Boer Possa e da fonoaudióloga Marlei Mainardi, que se constituía gestora das práticas do projeto de Estimulação Essencial do NEPES. O papel destas profissionais foi o de orientar uma estratégia para que pudesse prestar atenção àquilo que deveria me ocupar.

A estratégia<sup>6</sup> de se ocupar com o meu processo de subjetivação tinha como referência tensionar os saberes que inventam a atuação do Educador Especial e, com isso, contribuir para que eu compreendesse que, neste período da formação, estava tão focada nos objetivos que se movimentavam a partir do padrão de desenvolvimento e da aprendizagem considerada normal e das intenções pedagógicas que não permitiam olhar as alunas como crianças singulares, considerando que eu já havia as colocado no lugar da anormalidade. Estando subjetivada por esses padrões de uma aprendizagem normal, porém considerando minhas alunas como fora desses padrões, pretendia com minha mediação obter resultados idealizados por mim, mas que não correspondiam às possibilidades das alunas; desse modo, não percebia os sutis benefícios das mediações que realizava com elas.

Continuar analisando, como estratégia, aquilo com o que queria me ocupar fez-me seguir como mediadora do desenvolvimento e aprendizagem das referidas alunas depois do término do estágio, ocorrendo gradativamente através desta

---

<sup>6</sup> Trato aqui estratégia em um dos sentidos que Foucault a denomina: "Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos". (FOUCAULT, 2003, p.241)

estratégia de análise de mim mesma e da orientação de colegas de atuação, a percepção de que minha prática estava sendo mediada por jogos de verdade que me faziam agir na tentativa de fazer com que minhas alunas alcançassem um desenvolvimento normal. A partir deste momento, pude perceber que estas alunas que não se encaixavam nestes jogos de normalização necessitavam outros olhares, ações e mediações que considerassem suas respostas como potenciais dentro dos seus padrões de desenvolvimento, estando assim subjetivada por outro saber que vem agora mediar minha atuação como algo que corresponde às expectativas das alunas.

Desta forma, os momentos de conflitos, de prazeres, de acontecimentos, pelos quais passamos na nossa vida são muitos, cada dia é rodeado de momentos prazerosos e outros tensos, porém nem sempre esses momentos marcam a nossa vida, nem sempre nos tocam.

São poucos os momentos que podemos citar como uma experiência, que nos tocou, que nos fez refletir, que nos modificou de alguma maneira. Porém, esse momento de minha formação com certeza foi um desses.

Assim, esta experiência decisiva que passei naquele momento de estágio podia ser um momento de conflito, de prazer, de acontecimento, um dos muitos que passava na minha vida, mas identificava que este não era qualquer momento, pois esta experiência que me passava me constituía.

[...] sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p.5)

Os efeitos da experiência inicial com a função do Educador Especial durante a formação produziu em mim uma modificação, pois não seria mais tão tranquilo dizer que a atuação profissional já estaria descrita; que estaria prescrita; que as noções de deficiência já estariam conceituadas; ou ainda que os saberes em torno da área da Educação Especial já estariam dados e naturalizados. Portanto, naquele momento, aquela experiência produziu efeitos em mim e, como diz Larrosa, fui transformada por ela, pois

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode ler-se outro componente

fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (2002, p.6 - 7)

A partir destas desacomodações e questionamentos, comecei a pesquisar e neste momento elaborei meu trabalho de conclusão do curso de graduação intitulado “Olhares profissionais do Educador Especial e as representações de avaliação do desenvolvimento de crianças com déficit cognitivo” (PETERSEN, 2008), cujo tema esteve centrado na importância do olhar profissional frente às pessoas com deficiência, realizado através de uma pesquisa autobiográfica e bibliográfica. Esta pesquisa me possibilitou olhar para minha vida e observar as formas que vinha me subjetivando, que operavam saberes, que me levavam a não perceber as sutis peculiaridades das minhas alunas e fez-me utilizar uma estratégia de cuidado de mim que me permitiu visualizar minha vida, como me subjetivei através dela e como isso fez com que eu me constituísse uma profissional.

Ao ingressar no Mestrado e analisar as potencialidades de transformar as possibilidades da minha pesquisa neste nível, pretendi dar continuidade ao trabalho já realizado, porém, buscando outros caminhos e tessituras. Senti, como diz Michel Foucault, “Uma certa obstinação em desfazer-se do que é familiar e em olhar as mesmas coisas de forma diferente.” (1980, p.5).

Tendo realizado, então, uma pesquisa na qual trazia as minhas narrativas e as analisava no intuito de visualizar como fui subjetivada e como então atuava profissionalmente vi a potencialidade para pensar às experiências formativas e profissionais de outras Educadoras Especiais neste novo desafio de formação que tomava como meu objetivo.

Desta forma, busquei Educadoras Especiais e realizei conversas com as mesmas em que os direcionamentos que geraram estas narrativas foram referentes à nossa forma de dizer sobre nossa profissão e sobre pessoas com deficiência desde nossa infância, processo de formação e posterior formação acadêmica; buscando perceber, assim, como estes sujeitos se constituíram enquanto Educadoras Especiais, como elas foram se subjetivando no decorrer da sua vida, formação e prática com pessoas com deficiência, através de jogos de poder e saber. Outro ponto importante levado em consideração foi observar nessas narrativas como

estes sujeitos olham para si e para sua prática no intuito de melhorá-la, buscando assim um cuidado de si.

Depois de ter explicitado brevemente a tessitura inicial desta teia, para seguir as tessituras, organizei esta dissertação da seguinte forma:

No primeiro capítulo, “POR ONDE TECER”, tento expor, no primeiro subcapítulo, “FIOS A PERCORRER”, as proposições desta pesquisa, os caminhos seguidos, os atravessamentos passados, questionamentos, os sujeitos da pesquisa, o porquê da escolha dos mesmos entre outras questões de ordem organizacional da pesquisa. E, no segundo subcapítulo, “NARRATIVAS A TECER”, exponho o porquê de trabalhar com narrativas e como elas serão expostas no decorrer do trabalho.

Seguindo a escrita, pensando que este trabalho trata sobre a constituição do sujeito, mais especificamente do Educador Especial, o segundo capítulo, “CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO”, traz no subcapítulo “CONSTITUINDO EDUCADORAS ESPECIAIS”, algumas tessituras sobre que sujeito é este que estamos tratando nesta pesquisa; trago algumas referências conceituais tentando relacioná-las com alguns fragmentos da minha constituição enquanto sujeito e enquanto profissional e das narrativas das Educadoras Especiais. No subcapítulo “CONSTITUINDO UMA FORMA DE PERCEBER E OLHAR O SUJEITO DEFICIENTE”, trago questões sobre que sujeito é esse, narrativas sobre este sujeito e inferências de como nossa constituição produz na forma como vemos este sujeito.

Depois de verificar como podemos nos constituir, pretendo no terceiro capítulo, “CUIDADO DE SI”, expor o entendimento desta noção. No primeiro subcapítulo, “EDUCADORAS ESPECIAIS CUIDANDO DE SI”, proponho-me a explorar que mecanismos podem ser utilizados para agirmos sobre nossa constituição e gerarmos outros modos de perceber e exercer nossa profissão. No segundo subcapítulo, “CUIDANDO DE SI E DO OUTRO”, trago a relação com o outro deficiente e como esta relação pode ocorrer de forma mais ética.

Para finalizar, então, trago as “TESSITURAS FINAIS DESTA ETAPA”, em que não tive o objetivo de concluir, mas de amarrar alguns fios tecidos na escrita desta dissertação, demarcando a finalização desta etapa de formação acadêmica.

## CAPÍTULO I – POR ONDE TECER

---

*Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas quiserem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal idéia, tal análise como de uma chave de fenda, uma chave inglesa, para produzir um curto circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas que meus livros resultara... pois bem, tanto melhor. (FOUCAULT, 2006a, p.52)*

Sobre o que me deterei a estudar aprofundadamente durante meu Mestrado? Sobre o que tratará minha dissertação? Que pesquisa farei? Que perspectiva tomarei para minha pesquisa, quais serão os objetivos,...? Muitas foram as questões que assolam uma Mestranda como eu, porém, neste momento, é preciso expor as escolhas realizadas a partir das questões já apresentadas e a pesquisa que é fruto delas; seguem, neste capítulo, então, as escolhas realizadas para a constituição desta pesquisa.

### 1.1 FIOS A PERCORRER

---

*Existem momentos da vida onde a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é indispensável para continuar olhando ou refletindo. (FOUCAULT, 1984a, p.14)*

Ao ingressar no curso de Mestrado muitas possibilidades e conhecimentos novos foram-me apresentados, muito estudo e dedicação para interpretar tudo o que me foi proporcionado e verificar o que seria importante aproveitar para minha pesquisa. Todas as novidades constituíram um crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional, muitas experiências novas, discursos contraditórios, confusos, inesperados.

Para tanto, foi-me apresentado entre outros um autor e uma perspectiva que pouco conhecia, muito pouco havia estudado, lido, compreendido. Porém, foram os únicos que me despertaram a vontade de compreender, aprofundar e pesquisar; eis

então a perspectiva pós-estruturalista e o autor Michel Foucault, que me possibilitaram novas tessituras para a pesquisa.

Quanto mais estudava, pesquisava, discutia e questionava, mais convicção tinha de que esta perspectiva e as contribuições deste autor serviam de ferramentas para constituir as tessituras da minha pesquisa. Aos poucos, consegui ir constituindo este trabalho, organizando minhas ideias antes bem emaranhadas e que progressivamente foram tecendo-se, tomando forma e dando vida à pesquisa.

Desta forma, acredito ser importante salientar que a perspectiva pós-estruturalista pode ser considerada como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita.

Não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento [...]. (PETERS, 2000, p. 29)

Busco tomar os estudos foucaultianos não como verdades absolutas, mas sim operar com eles tomando-os como ferramentas através das quais sou capaz de observar os fenômenos que me ocorrem e que ocorrem no mundo, realizando assim, uma leitura foucaultiana. Posso tomar as palavras de Deleuze como argumento, quando ele diz que:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (apud FOUCAULT, 2006, p.71)

Aprendi com Michel Foucault que não preciso usar tudo de determinado autor, mas que posso usar o que me interessa, o que pode ser útil para mim. Ao entrar em contato com muitos livros e materiais nas disciplinas do Mestrado, logo tive que fazer escolhas entre as contribuições de Michel Foucault, pois como diz Veiga-Neto:

[...] fazer um estudo foucaultiano pode significar tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho [...]. Em outras palavras, usá-lo aqui, ali e em muitos lugares, mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser. No desenrolar desse processo é que surge a fidelidade infiel a Foucault (2006, p. 83).

Desta forma, vasculhei as ferramentas conceituais formuladas por Michel Foucault em busca de arranjos possíveis entre aquilo que foi tema de seus estudos e aquilo com que pretendo me ocupar, ou seja, a constituição do Educador Especial, mesmo sabendo que com o que me ocupo não foi objeto sobre o qual Foucault tenha se debruçado em suas análises.

Sendo assim, assumir tal posicionamento e pretender utilizar algumas dessas ferramentas implica em uma forma diferenciada de pesquisar, pois é preciso compreender que as ferramentas de análise utilizadas não são escolhidas *a priori*, mas durante a construção do percurso metodológico. Portanto, nesta pesquisa, a identificação da utilidade e operacionalidade das ferramentas “subjetivação”, (pois quando falo de constituição do sujeito é necessário falar de mecanismos de subjetivação) e “cuidado de si” para a análise da formação e atuação profissional do Educador Especial só foram consolidados no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Com relação ao cuidado de si, posso salientar que desde o primeiro momento de conhecimento deste termo e da sua constituição teórica, fiquei inquieta e instigada a aprofundar na sua compreensão e aplicabilidade e aos poucos minhas suposições viraram convicções e ele virou um dos aportes do meu trabalho. Esta noção entra em ação quando pensamos os motivos que nos levaram a nos constituirmos desta forma, conseguinte, o cuidado de si é um agente que nos possibilita olhar para nós mesmos e ver como estamos nos subjetivando através dos movimentos que estamos inseridos. É pensando neste efeito que utilizo o cuidado de si como uma noção que pode auxiliar a movimentar os sujeitos a analisar os efeitos da sua constituição para sua prática profissional.

Neste momento, trago questionamentos que vêm me instigando e que constituíram as tessituras desta pesquisa:

Como nos constituímos enquanto Educadoras Especiais?

Que mecanismos de poder e saber produzem os fios dos processos de subjetivação pelos quais as Educadoras Especiais passaram no decorrer das suas vidas?

Como o cuidado de si pode auxiliar a criar algumas resistências?

O objetivo geral deste empreendimento foi analisar, através das narrativas das Educadoras Especiais, os diferentes jogos de saber e poder utilizados nos processos de subjetivação a fim de compreender como elas constituem modos de ser Educadoras Especiais. Pretendi ver nessas narrativas como as Educadoras Especiais empreendem um cuidado de si no intuito de relacionar-se de outras formas o outro, modificando sua prática profissional.

Os objetivos específicos podem ser expressos em dois grandes tópicos, são eles:

- Identificar os processos pelos quais somos constituídos.
- Pensar no cuidado de si como uma possibilidade de constituir a formação e a atuação do Educador Especial.

O propósito de compreender como o processo de constituição do sujeito ocorre e como somos subjetivados através das relações de poder e saber, foi observado através das minhas narrativas e das narrativas de Educadoras Especiais<sup>7</sup> que colaboraram com esta pesquisa, tomando essas narrativas como materialidades discursivas, instrumentos que utilizei para dar vida à pesquisa.

A seleção das Educadoras Especiais que participaram da pesquisa foi aleatória, não tendo nenhuma relação com algum período de formação ou tempo de atuação, a única intenção foi que as Educadoras Especiais atuassem na área de formação, independentemente do espaço ou do público que atendem. Essa escolha deu-se, pois pretendi dar ênfase aos tensionamentos que a nossa atuação enquanto Educadoras Especiais podem proporcionar.

Para a realização da pesquisa, busquei a colaboração de sete Educadoras Especiais, todas se mostraram dispostas a participar e, por mais complicada que tenha sido a organização dos encontros, por questões de disponibilidade, horários, locais de encontro, todos foram muito prazerosos e cheios de significados para todas as envolvidas. Interagi com cinco Educadoras Especiais pessoalmente, esses encontros ocorreram nas casas das mesmas em horários e dias marcados conforme

---

<sup>7</sup> A escolha por trabalhar com narrativas de Educadoras Especiais não tem nenhuma conotação relacionada a gênero, porém, como a grande maioria dos formandos do curso é do sexo feminino, os contatos que realizei para a pesquisa são todos com mulheres, mas isso não pretende, na pesquisa, ter alguma análise relacionada a gênero.

a disponibilidade delas. As demais participantes responderam às questões norteadoras das interações por *e-mail*<sup>8</sup>.

Para direcionar nossas interações, utilizei um roteiro de questões a serem focadas, as quais foram respondidas pelas que realizaram a pesquisa via internet ou que foram discutidas com as que encontrei pessoalmente. Foram as seguintes:

- Conte um pouco sobre sua história de vida, qual a sua interação com pessoas com deficiência antes do ingresso no curso de Educação Especial.
- Por que a escolha pelo curso de Graduação em Educação Especial?
- Como foi sua permanência no curso? Quais experiências passou?
- Depois de formada, como foi sua interação com pessoas com deficiência?
- Você acredita que fez a escolha certa pelo curso? Acredita na sua formação e prática como Educadora Especial?
- Qual você acredita ser o nosso papel enquanto Educadoras Especiais?
- Como é sua relação hoje com pessoas com deficiência, na sua prática e na sua vida?
- O que você faz hoje para melhorar sua prática?

Quando a interação foi realizada pessoalmente, essas questões nortearam a conversa, mas várias outras questões surgiram conforme o interesse e a disponibilidade de cada sujeito. Cada um apresentou uma riqueza maior de detalhes

---

<sup>8</sup> Isso ocorreu, pois uma das Educadoras Especiais mora em outra cidade e a outra estava com problemas de saúde, o que dificultava nosso encontro. Porém, a participação delas também foi muito importante, por mais que o retorno por email dificulte ou impossibilite discussões e aprofundamentos com relação as questões abordadas.

e de comentários com relação a alguma questão abordada, trazendo uma gama de materialidades para a análise realizada neste trabalho.

Neste momento, acredito ser importante salientar que esta pesquisa está alicerçada através de uma reflexão ética no sentido de assegurar o respeito à identidade e integridade dos participantes da mesma, para tanto, o projeto desta pesquisa foi analisado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) – vide Anexo A<sup>9</sup>.

Além disso, posso salientar que todas as Educadoras Especiais envolvidas neste estudo participaram do mesmo de forma voluntária e consciente com relação aos interesses desta pesquisa. Todas concordaram com as pretensões da mesma e isso ficou firmado nas autorizações assinadas por cada uma delas, registradas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

Depois de explorar essas materialidades, realizar o trabalho de transcrição das entrevistas e olhar inúmeras vezes para elas, para a diversidade e quantidade de elementos disponíveis em cada entrevista, percebi a necessidade de eleger algumas formas de análise, elencando alguns fios para serem tecidos mais profundamente. Esta tarefa não foi fácil, pois cada narrativa tinha suas peculiaridades e riquezas que remetiam à necessidade de serem levadas em consideração, mas como temos um limite de tempo, houve a necessidade de elencar alguns aspectos a serem valorizados, os quais aparecerão no decorrer da dissertação.

Inicialmente, frente à diversidade e quantidade de narrativas coletadas, senti-me confusa na forma de trazê-las para a dissertação. Primeiramente, pensei em um capítulo que às abrangesse, porém, percebi que estava construindo uma dissertação fragmentada, então resolvi, no decorrer dos capítulos, ir entrelaçando estes fios das narrativas com o referencial teórico utilizado e as análises realizadas.

Diante disso, a partir do capítulo II, as minhas narrativas e as das Educadoras Especiais farão parte do corpo do texto, trazendo mais vida e mobilidade para o mesmo. Sendo assim, acredito ser importante expor o porquê de trabalhar com narrativas e qual a importância disto nesta pesquisa.

---

<sup>9</sup> O Comitê de Ética se constitui como um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos conforme as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Res. CNS 196/96, II, 4).

## 1.2 NARRATIVAS A TECER

---

*O ser humano deve cuidar de sua conduta, questionando sua vida e propondo-se preceitos, práticas e regras de conduta que Foucault chamou de técnicas de si. (ARAÚJO, 2008, p. 89)*

Onde iniciamos nossa constituição? Quem sabe nas conversas no ventre materno, no primeiro momento em que temos contato com nossos pais, primeiras interações sociais, são tantas possibilidades; trago aqui, meu registro de nascimento, que marca para mim um momento de início para a constituição de um sujeito que começa a ser narrado.

“Nesta cidade de Três Passos, Estado do Rio Grande do Sul, no Ofício do Registro Civil, compareceu Pedro Carlito Petersen declarou que em Hospital São José, nesta cidade, no dia vinte de fevereiro de mil novecentos e oitenta e sete, às vinte e três horas, nasceu uma criança, de cor branca, do sexo feminino, que se chama: Maureline Petersen, filha legítima dele declarante e de sua esposa Marleni Maria Petersen, com vinte e quatro anos, brasileiros, casados por esse ofício, ambos comerciários [...]” (Registro de nascimento nº 10.754, Comarca de Três Passos)

Através deste registro de nascimento é que passo a ser narrada como cidadã e pessoa nesta sociedade e é a partir daí que minha vida começa a ser tecida, narrada e constituída, inicialmente por meus pais e familiares e depois por mim mesma e toda sociedade envolvida em minha vida.

Falar sobre essas tessituras, de como me constituí até então não é uma tarefa fácil, pois desperta pensamentos esquecidos, histórias empoeiradas, lembranças vagas com muitos significados que movem até hoje minha forma de perceber e interpretar o mundo. Minha constituição como sujeito envolve muitas pessoas, olhares e desconfortos e, para mim, remontar e questionar sobre como me constituí foi ferramenta importante para compreender o porquê de ser e pensar assim no presente.

A importância de remontar e olhar para alguns trechos da minha vida surgiu no momento em que através deles pude compreender as formas que me subjetivei, o que me remete à forma como ajo, represento e percebo o mundo que me rodeia. Acredito que esses tensionamentos me proporcionaram maneiras para compreender

como opero hoje na minha vida, na relação com as pessoas e coisas tanto na vida pessoal como profissional, constituindo assim um cuidado de si.

Desta forma, o direcionamento que realizei nos encontros com as Educadoras Especiais foi no intuito de focar suas narrativas com relação à interação que tiveram com pessoas com deficiência antes de ingressarem na universidade; se isso teve alguma relação com a sua escolha profissional; como foi o ingresso no curso, expectativas, angústias; como ocorreu sua formação e seu posterior ingresso no mercado de trabalho, entre outras questões.

Então, acredito ser importante deixar claro: Por que trabalhar com narrativas?

Inicialmente, posso ressaltar que, segundo Barthes (1971), são inumeráveis as narrativas no mundo, vivemos rodeados pelas narrativas, que podem ser encontradas no mito, na fábula, no conto, no romance, na pintura, no cinema, nas histórias em quadrinhos, etc. A narrativa está sempre presente em todos os tempos e lugares, ou seja, está entre os homens, não importando classe ou cultura. Sendo assim, primeiramente, trabalhar com narrativa me instiga, pois estamos imersos em um mundo de narrativas.

Em segundo lugar, como já citado em outras partes do trabalho, foi através de uma pesquisa autobiográfica que me ocupei comigo, que percebi a importância de pensarmos sobre nós mesmos, nossa constituição enquanto pessoas e enquanto profissionais. Daí, a necessidade de trabalhar com narrativas de outras pessoas surge no momento em que acredito ser importante observar outros olhares de outras pessoas/profissionais com relação à constituição do Educador Especial.

Narrar é expor, por meio da fala ou da escrita, um acontecimento ou uma sucessão de acontecimentos, mais ou menos encadeados, reais ou imaginários. Assim temos a narrativa poética, a narrativa objetiva (acontecimentos reais) e a narrativa de ficção (acontecimentos imaginários). [...] Enfim, a narração consiste no relato de acontecimentos ou fatos que envolvem: um narrador que a conte, personagens que vivenciem os fatos narrados, um espaço em que se ambienta a história, uma trama (conflitos), ação e o transcorrer do tempo em que a ação se desenvolve. (NUNES, 2001)

As narrativas trazidas são de acontecimentos ocorridos na vida das minhas narradoras, as quais são Educadoras Especiais. Os personagens que as narradoras podem trazer nas suas narrativas são os mais variados possíveis, dependendo da disposição e do envolvimento de cada uma delas nas tramas que elas disponibilizaram.

Considero que trabalhar com narrativas é surpreendente, pois antes de entrar em contato com as mesmas e muito olhá-las, não tinha noção das possibilidades de apreciações que iriam ser possíveis.

Vale ressaltar, que todas as histórias, comentários, que essas pessoas disponibilizaram, têm para mim diferentes significados, pois minha análise não consegue ser isenta das minhas percepções e acredito que essa possibilidade nem exista.

Barthes (1971, p. 47) diz-nos que há um doador da narrativa e um destinatário da narrativa; respectivamente, o narrador e o leitor. Ele traz também que haverá sempre “os motivos do narrador” e “os efeitos que a narração produz sobre o leitor” e centra-se no “código através do qual narrador e leitor são significados no decorrer da própria narrativa”. Dessa forma, cada narrador e cada leitor terá uma relação diferenciada, dependendo das intenções de cada um com relação àquela narração. O narrador disporá das questões que ele achar interessante e o leitor interpretará a narrativa dependendo da sua maneira de perceber cada fenômeno narrado. Desta forma, esse processo dependeu da relação que se instituiu no momento de interação entre eu e as Educadoras Especiais.

Sendo assim, analisar essas narrativas me possibilitou outras formas de olhar com relação à nossa constituição e à realidade em que estamos inseridos, pois "quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma 'realidade', instituindo algo como existente de tal ou qual forma" (COSTA, 2000, p. 77).

A narrativa está presente em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1971, p. 19-20)

A narrativa sempre constitui um processo de interação e essa pesquisa é constituída por uma interação através da qual recolhi narrativas e interpretarei essas diferentes vozes na tentativa de compreender como essas profissionais se constituíram enquanto tais, quais processos de subjetivação, jogos de poder e saber as constituíram, através de que mecanismos foram se formando e se transformando.

Desta maneira, acredito que

As narrativas podem constituir fontes poderosas de inspiração e conhecimento, estimulando os leitores a reflectirem profundamente sobre as vidas dos outros e a sua própria vida [...]. O sucesso pessoal e profissional dos seres humanos passa, decisivamente, pelas suas capacidades de interacção, ou seja, pelas suas capacidades de ouvirem e compreenderem as narrativas das pessoas que os rodeiam. (REIS, 2008, p.15)

E é nesse sentido que tentei empreender meu olhar, buscando compreender como esses sujeitos se constituíram no decorrer das suas vidas, pois conforme Larrosa:

[...] o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (1994, p. 47).

Portanto, pretendeu-se observar que mecanismos de poder e saber produziram os fios dos processos de subjetivação pelos quais essas Educadoras Especiais passaram no decorrer das suas vidas, pois subjetivação é algo que nunca está acabado, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2001). Saliento que não pretendo questionar, agregar valor, julgar narrativa alguma, a intenção com a qual olho para essas narrativas é a de perceber como e através de que mecanismos essas profissionais se constituíram.

Logo, essas narrativas aparecerão no decorrer do trabalho. Foi utilizado para nomear as Educadoras Especiais a abreviatura “E.E.” e um número para diferenciá-las. Da E.E. 1 à E.E. 5 foram as interações realizadas pessoalmente, já as E.E. 1e e E.E. 2e são as que realizaram a discussão por *e-mail*, simbolizado pelo “e” depois do número.

Depois de apresentar os caminhos que foram percorridos e o porquê da escolha dos mesmos, chega o momento de explorar as materialidades deste trabalho emaranhadas com as opções teóricas realizadas.

## CAPÍTULO II – CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

---

A necessidade analítica da minha constituição como sujeito e como Educadora Especial me faz tentar produzir minha vida como obra de arte, trazendo experiências formativas e profissionais como base para pensar como os jogos de verdade instituídos socialmente através das relações de saber e poder me constituem como um sujeito que narra o que ocorre e com o que e quem se relaciona.

As relações de saber e poder que mantenho me subjetivam e constituem a maneira que ajo na minha atuação profissional. Desta forma, este subcapítulo pretende explorar como nos constituímos como sujeito, mais especificamente como Educadoras Especiais em meio a esses jogos de verdade e como isso constitui nossa forma de ser e agir no mundo.

### 2.1 CONSTITUINDO EDUCADORAS ESPECIAIS

---

Foucault afirma que em 20 anos de estudo procurou “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; tratei, nesta ótica, de três modos de objetivização que transformaram os seres humanos em sujeito”. Em *As palavras e as coisas*, ele tratou das práticas discursivas abordando os modos como a filologia, a economia política e a biologia objetivaram o homem como sujeito falante, ser produtivo e ser vivo. Em *História da loucura* e *Vigiar e punir* abordou as práticas disciplinares que objetivam o sujeito dividindo-o em louco e são de espírito, doente e saudável, criminoso e ordeiro. Nos três volumes de *A história da sexualidade*, tratou das práticas subjetivantes pelas quais o ser humano se transforma em sujeito de si (técnicas de si) ao constituir sua sexualidade. (ARAÚJO, 2008, p.94)

Foucault trabalha com três domínios, que são do saber, do poder e da ética, entre estes se estabelecem relações do sujeito sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si. São os domínios do saber, do poder e da ética que cabe perguntar como nos constituímos enquanto sujeitos de nosso saber, como nos constituímos

como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossa ação. (ARAÚJO, 2008, p.94)

Quando se pretende compreender como nos constituímos enquanto sujeitos, necessariamente será imperativo compreender como se articulam e se relacionam o saber, o poder e a ética. Esses três domínios aparecerão no decorrer de todo trabalho, já que no mesmo pretende-se aprofundar questões da constituição do sujeito. Início, então, expondo brevemente como Foucault trata cada um desses domínios. Começando pelo saber:

O conjunto assim formado a partir de um sistema de positividade e manifestado na unidade de uma formação discursiva é o que se poderia chamar um saber. O saber não é uma soma de conhecimentos, porque desses se deve poder dizer sempre se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes. Nenhuma destas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formando a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária. (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 394)

Deste modo, somos constituídos através de vários saberes, que “se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer.” (FOUCAULT, 2005b, p. 87-88). Portanto, desde o nosso nascimento somos instruídos por saberes que nascem nas práticas sociais e que nos remetem a agirmos e nos ordenarmos de uma seguinte forma considerada como normal pela sociedade - ser educado, respeitar os mais velhos, estudar, trabalhar, ser honesto, casar - enfim, seguir um ciclo que é considerado “natural” para todos.

Assim, estamos cotidianamente inseridos em relações permeadas por campos de saberes que colocam em funcionamento mecanismos de poder. Com relação ao poder, Foucault trata o mesmo não como algo que se possui, como uma substância ou qualidade, mas como algo que se exerce, uma forma de relação.

Para determinar as especificidades das relações de poder, Foucault as distingue das “capacidades objetivas” e das “relações de comunicação”. Por capacidades objetivas, devemos entender: “O [poder] que se exerce sobre as coisas, e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las”. Por “relações de informação”, relações “que transmitem uma informação através de uma língua, um sistema de signos ou qualquer outro meio simbólico. À diferença destas, as relações de poder são relações entre sujeitos que se definem, como dissemos, como “modos de ação que não atuam direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre suas ações”. (CASTRO, 2009, p. 327)

Nas palavras do filósofo,

[...] temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1977, p.30)

Nestas relações de saber e poder vamos nos constituindo e o propósito é que nos tornemos sujeitos éticos e conscientes de nós mesmos. Para falar sobre ética é necessário primeiramente tratar sobre o termo “moral”.

Por “moral” pode-se entender, por um lado, um conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e aos grupos por diferentes aparatos prescritivos (a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.), de maneira mais ou menos explícita. Por outro lado, pode-se entender “moral” os comportamentos morais dos indivíduos a medida que se adaptam ou não às regras e aos valores que lhe são propostos. (CASTRO, 2009, p. 155)

Isso é bem visível na nossa sociedade, nossos pais normalmente nos instruem a fazer o que é correto, ter um comportamento adequado, entre outras questões que são instituídas culturalmente, tudo mediante estes valores e regras sociais que são instituídos em nossa sociedade. Isso também ocorre em várias outras instâncias, como é exposto na citação, escolas, igrejas, enfim, todos os grupos sociais têm suas regras e comportamentos considerados aceitáveis. São relações de poder e saber que produzem as formas como agimos em determinados ambientes para sermos aceitos nos mesmos, para não sermos considerados como fora dessa norma e sermos, assim, excluídos deste círculo. Foucault ressalta, então, que,

Em suma, uma ação para ser chamada ‘moral’ não deve reduzir-se a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, uma lei ou um valor. Toda ação moral, na verdade, comporta uma relação com o real onde ela se realiza e uma relação ao código ao qual se refere. Porém, ela implica também certa relação a si mesmo. Essa relação não é simplesmente ‘conhecimento de si’, mas constituição de si como ‘sujeito moral’, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral define sua posição em relação ao preceito que segue, fixa certo modo de ser que quererá como realização moral de si mesmo. E, para

fazê-lo, atua sobre si mesmo, empreende o conhecimento de si, se controla, se põe a prova, aperfeiçoa-se, se transforma. (FOUCAULT, 1984a, p. 35)

A ética refere-se a essa constituição do indivíduo como sujeito moral, desta forma, o termo ética seria uma prática, uma relação consigo mesmo, um modo de ser.

Por conseguinte, é possível notar, como já citado, que estes domínios fazem parte da constituição do sujeito. Saber, poder e ética relacionam-se mutuamente e produzem a constituição do sujeito, seja nas relações que ele trava com o mundo ou consigo mesmo.

Podemos ressaltar que estamos sempre nos constituindo nas relações que mantemos com o mundo, com o outro e com nós mesmos, que sempre são relações de poder e saber. “O indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.” (FOUCAULT, 2006b, p. 183-184)

Foucault traz que o sujeito pode ser entendido como “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 95). Para o filósofo, não há um sujeito universal, mas existe um sujeito que se constitui por práticas de sujeição e liberação. Nas palavras de Foucault:

É preciso distinguir. Em primeiro lugar, eu efetivamente penso que não há um sujeito soberano, fundamentador, uma forma universal de sujeito que se poderia encontrar em qualquer lugar. Sou muito cético e muito hostil a esta concepção de sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição, ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antigüidade, a partir, é claro, de um certo número de regras, estilos, convenções, que se encontram no meio cultural. (2005a)

“Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição.” (CASTRO, 2009, p.408) Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito. Pode-se distinguir dois sentidos da expressão “modos de subjetivação” na obra de Foucault. No primeiro sentido, Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. (CASTRO, 2009, p.408) Referem-se aos processos disciplinares que tendem a

tornar o homem submisso politicamente e útil economicamente. E o segundo seria os mecanismos de subjetivação que se referem aos processos que em nossa sociedade fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua. “Com efeito, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo [...]” (CASTRO, 2009, p. 408).

Essa segunda possibilidade de significado dos modos de subjetivação, segundo Castro (2009), é a que imprime ao indivíduo um trabalho consigo mesmo; seria a subjetivação pela sujeição a si mesmo, pela ação moral de si sobre si. Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido, nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obriga a assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades.

Vale ressaltar que, em certos momentos, subjetivação e objetivação, quando utilizados por Foucault, não permitem uma definição de um sentido único, “parecem designar fenômenos semelhantes, por vezes, diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, e por vezes, ainda, fenômenos distintos.” (FONSECA, 1995, p.23) Porém, pode-se afirmar que Foucault pretende estudar as formas de constituição do sujeito, neste sentido, quando se utiliza das expressões formas de subjetivação e de objetivação é sempre em relação à constituição do sujeito.

Sendo assim, esses mecanismos tratariam de compor a maneira que o sujeito se constitui ao mesmo tempo como objeto e sujeito de conhecimento. Foucault analisa, então, aqueles discursos em que o próprio sujeito é colocado como objeto de saber possível, tentando compreender quais são “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 236)

Dessa forma, começo a questionar-me, como me constituí como sujeito desejante de estar na profissão de Educadora Especial? Quais relações de poder e saber produziram a forma como sou hoje? Como me relaciono comigo mesma no intuito de tornar-me o sujeito que desejo ser?

Assim, a partir deste momento, pretendo tecer fios que tratem sobre a constituição do sujeito articuladas com minhas narrativas e as das Educadoras Especiais, aspirando expor de que relações e produções estou falando, sempre relacionadas com nossa constituição enquanto sujeitos que em um momento da vida fazem a escolha pela profissão no campo da Educação Especial.

Anteriormente à escolha do curso de graduação e ao ingresso na universidade, meu contato com pessoas com deficiência ocorria e era permeado por interações de caráter caritativo, como por exemplo, apresentações de *ballet* em datas comemorativas na APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), doações realizadas pelo Lions Club de Itaquí<sup>10</sup> do qual meus pais fazem parte e sempre me levaram junto, entre outros poucos contatos em outros ambientes fora da APAE. Esses momentos eram valorizados pelos meus pais, a reflexão que eles sempre suscitavam era de agradecer a saúde que tínhamos, de ajudarmos ao próximo, sempre com olhares de compaixão.

Estas relações que mantive durante minha vida, permeadas pelas visões de meus pais e de grande parte da sociedade que me rodeava, produziram a forma como me relacionei com meus alunos com deficiência ao iniciar as primeiras interações com os mesmos durante a formação acadêmica. As relações que mantemos no decorrer das nossas vidas produzem as relações que teremos, que estarão instituindo novas constituições.

Faz-se importante remontar essas trajetórias de vida no momento em que algo nos leva a desejar ser um profissional da Educação Especial, seja um envolvimento familiar;

Desde muito cedo tive que aprender a conviver com diferenças no que se refere à educação, ao modo de pensar, agir, ao tempo de cada brincadeira, atividade e muito mais. Isso porque meu irmão, mais velho que eu, nove anos mais velho, ainda quando muito pequeno apresentou um quadro epilético e, com isso, passou a ser dependente de medicações e acompanhamento médico. Como se sabe, a cada crise epilética, há um significativo atraso no desenvolvimento da pessoa, e, portanto, ele foi aos poucos apresentando também uma dificuldade de aprendizagem e transtornos no que se refere a fobias e ataques nervosos. [...] Então, minha relação com a Educação Especial iniciou-se no momento em que meu irmão passou a frequentar a Sala de Recursos de uma escola na cidade em que morávamos. Eu estava sempre por perto, sempre acompanhando, tentando auxiliar e participar. Ajudava nos temas, nos exercícios, apesar da diferença de idade, brincávamos muito juntos e praticamente, não havia distinção cognitiva entre nós, apesar da maturidade orgânica. (E.E. 1e)

Escolar;

---

<sup>10</sup> Faz parte do Lions Clubs International que é a maior organização internacional de clubes de serviço do mundo, voltada para serviços humanitários [...]. São aproximadamente 1,4 milhão de homens e mulheres realizando exames de vista e de saúde, construindo parques, apoiando hospitais oftalmológicos, concedendo bolsas de estudo, auxiliando jovens, distribuindo cestas básicas, dando apoio a entidades filantrópicas, fornecendo ajuda em momentos de catástrofes e muito mais. (Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Lions\\_Clubs\\_International](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lions_Clubs_International). Acessado em 22/03/2012 , às 16:37)

E entre outros, tinha mais dois colegas que tinham aparentemente algum atraso intelectual, mas que não eram dessas classes especiais porque eram filhos de pessoas mais influentes da cidade ou que tinham alguma relação com a escola e tal. (E.E. 4)

Eu me lembro de um menino com Síndrome de Down que ia ao ginásio quando a gente estava fazendo educação física, [...] eu me lembro de um episódio em que o menino com síndrome de down estava apaixonado por uma caixa de som, olhando para ela e um dos meus colegas pegou o microfone e deu um grito e isso assustou o menino que saiu correndo e chorando e isso me indignou muito, porque não tinha um entendimento, a gente não se acostumou a viver com essas pessoas, elas não estavam na escola, mas mesmo assim eu sabia que era alguma coisa. (E.E. 5)

De qualquer forma, estas experiências que nos passam, movimentam saberes que tomamos para nós como verdades que fazem funcionar formas de poder. Se tiver um irmão com deficiência provavelmente minha concepção sobre a mesma terá uma configuração, pois isso fará parte do meu cotidiano familiar desde muito cedo. Se o primeiro contato que tive com pessoas com deficiência foi na escola e os discursos que permearam esse contato foram preconceituosos e/ou caritativos terei outra visão sobre estes sujeitos. Essas verdades que vão nos subjetivando no decorrer da nossa vida produzem um modo de perceber e narrar esse sujeito que, nesse caso, será nosso objeto de trabalho posteriormente.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 2006, p.12)

Ressalto, então, que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é iminente a uma natureza humana. Há determinados modos da subjetividade se organizar dependendo das relações e vivências que se constituem, as quais são sempre relações de poder e saber, emaranhadas por jogos de verdade.

Desta forma, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo e espaço, as regras transmitidas nas relações sociais também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

Ao observar as narrativas das Educadoras Especiais com relação à escolha pelo curso de Graduação em Educação Especial, a maioria relatou que sua escolha foi motivada por convivência com pessoas com deficiência em momentos da sua vida.

Em primeiro lugar, pela afinidade com crianças e com o jeito criancieiro de ser. Em segundo e talvez o mais significativo, mesmo que inconscientemente, pela vivência com meu irmão e com sua história escolar, tão sofrida. Acredito que busquei no curso uma forma de conhecer mais para tentar resolver problemas que eu gostaria de não ter visto meu irmão passar. (E.E. 1e)

Podemos ressaltar que nossas escolhas sempre são sujeitadas por algumas verdades, não elencamos algo sem ter alguma referência a isso. Então, as relações de saber e poder, os regimes de verdades, constituem-nos e fazem com que em diferentes momentos das nossas vidas ajamos e percebamos as coisas de formas determinadas.

Sendo assim, todas as escolhas, conflitos e decisões que tomamos nas nossas vidas são produzidas pelas relações de saber e poder e pelos regimes de verdades que constituem nossa forma de agir e encarar as coisas de determinada maneira. Quando tratamos sobre a Educação Especial, e isso ficou claro nas narrativas das Educadoras Especiais, nossas referências sempre são as relações com as pessoas com deficiência. Logo, achei necessário trazer um subcapítulo que trata sobre esta relação e como ela nos constitui sujeitos de um saber sobre a deficiência.

## **2.2 CONSTITUINDO UMA FORMA DE PERCEBER E OLHAR O SUJEITO DEFICIENTE**

---

*A questão é determinar o que é o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento, trata-se de determinar seu modo de subjetivação [...]. (FOUCAULT, 2004, p.235)*

Ao falarmos de Educação Especial sempre somos reportados às pessoas com deficiência e à inclusão. Não diferente é quando falamos de profissionais que trabalham nesta área. Desta forma, falar sobre a constituição destes sujeitos suscita falar sobre como estes profissionais narram estes sujeitos com deficiência, os saberes que estes profissionais se apropriam para narrar estes sujeitos, o que vai incidir diretamente a forma como irão agir sobre eles.

Como trazido no capítulo anterior, as relações que mantemos com as pessoas com deficiência e os saberes que rodeiam estas relações produziram na nossa forma de perceber e narrar este sujeito. Por conseguinte, é importante que olhemos para estes saberes e às verdades que narram estes sujeitos e que fazem com que narremos eles de determinadas formas.

Nossas experiências são permeadas por relações de poder e saber que nos subjetivam constituindo-nos enquanto sujeitos, dessa forma, desde nosso nascimento somos permeados por essas relações que instituem regimes de verdade; trata-se verdade aqui, como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2006b, p.13-14).

Olho, assim, para minhas experiências e para as narrativas das Educadoras Especiais buscando observar que relações se instituem e produzem esse modo de narrar; no caso da narrativa a seguir, como é narrado o sujeito deficiente e como essas narrativas deste sujeito constituem uma forma de ser Educadora Especial.

[...] eu tenho dois primos com deficiência, um já é falecido e o outro já está com 49 anos, vegeta em cima da cama, os dois com deficiência mental grave, [...]. Na época, os pais não conheciam, nunca procuraram diagnóstico, a mãe até procurou aquelas questões de benzedor, curador, sempre procurando para ter a cura. [...] E eu lembro quando eu era criança e eu ia lá, que ele tinha o quarto dos pais e eles dormiam no quarto com os pais, para não fugirem, [...] eles não tinham uma vida, sempre dependiam do outro [...]. (E.E. 3)

Nessa narrativa, ficam claras relações binárias que são estabelecidas ao se falar do sujeito deficiente, relação do normal/anormal, doença/cura, doença/diagnóstico. Este regime de verdade provém de um modelo de normalização, que se constitui desde a antiguidade, Aristóteles (1988, p.135), citou que “quando a saber quais os filhos que se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme.”

Durante a história, a concepção de deficiência passa por várias produções, seja com sentidos espirituais - possessão demoníaca, castigo divino -, com sentidos do corpo improdutivo, inválido ou como uma manifestação de doença, cabendo aos médicos o diagnóstico e cura da doença, o que ocorria geralmente em instituições definidas para esse fim (PESSOTI, 1984).

Desta forma, estes binarismos instituem sempre algo que é “bom” e algo que é “ruim” ou que deve ser corrigido, reprimido, por exemplo, o normal que é o aceite socialmente e o anormal que deve ser corrigido para tornar-se normal. Na tentativa de transformar o anormal em normal são postos em ação saberes que instituem relações de poder sobre estes sujeitos.

O poder, para Foucault (apud CASTRO, 2009, p.309), “se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma e, por outro lado, não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma.” O conceito de normalização refere-se a este processo de regulação da vida dos sujeitos e das populações,

A sociedade da normalização é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou possessão da vida, dizer ao menos, que o poder, no século XIX, se encarregou da vida é dizer que ele chegou a cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, pelo duplo jogo das tecnologias de disciplina, por um lado, e das tecnologias de regulação, por outro. (FOUCAULT, 2000, p.302)

Somos sempre levados a agir de uma maneira instituída como a aceitável, a normal. Canguilhem traz que

é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. [...] esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e “um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota”. (2002, p. 95)

Assim, a normalização descreve o funcionamento e a finalidade das relações de poder e saber. Na narrativa da E.E. 3 citada anteriormente, onde se alude “procurando ter a cura”, poderíamos observar que a procura era pela normalidade, para que esse sujeito não mais desviasse das normas de condução do sujeito que

são instituídas socialmente, pois um sujeito “com deficiência mental” “que vegeta em cima da cama” é narrado como desviante deste padrão considerado normal.

Na narrativa acima, onde é citada a procura da cura e também a importância dada à falta do diagnóstico, vê-se ainda uma narrativa atravessada pela área médica. Foucault ressalta que “não são os códigos que regem a sociedade, mas a distinção permanente entre o normal e o patológico, a tarefa perpétua de restituir o sistema da normalidade” (FOUCAULT, 2009, p. 35).

Na seguinte narrativa, podemos observar novamente alguns desses mecanismos de tentativa de compensação da deficiência:

Tem uma pessoa que eu considero da família, que tem deficiência física, paralisia cerebral. Então, desde que eu era criança, o G. deve estar com 27 anos por aí, [...] lembro-me dele assim. E eu ficava pensando como ia ser a vida dele, ele ficava sempre deitado numa cama e aí depois ele começou a frequentar o [...]. Assim, eu estava bastante na casa da minha vó, então estava sempre em contato com ele e **via o quanto ele era inteligente** sabe, **tudo o que a gente fala ele entende até hoje, super inteligente**, eu fiz para ele uma ponteira que ele usa para mexer no computador, ele joga, escreve, navega na internet, tudo, **é super inteligente**. Eu acho legal assim, essa transformação do olhar que eu fui tendo ao longo do tempo com a formação né, eu acredito que isso me subjetivou bastante, sabe, a presença dele na minha vida, eu me lembro de que ele estava rindo, sempre alegre e às vezes a gente ficava se questionando e se aborrecendo por tão pouca coisa. (E.E. 2)

As passagens em negrito trazem formas de se justificar a deficiência e tentar trazer o sujeito deficiente para o padrão mais normal possível, ele tem deficiência física e paralisia cerebral, mas é “super inteligente”. Então, o sujeito deficiente sempre é o indivíduo a corrigir. Conforme Foucault:

O espaço do indivíduo a corrigir é muito mais restrito [...]: não é a lei e a natureza, mas simplesmente a família e as instituições vinculadas a ela (a escola, a paróquia, o bairro, a rua). Mas é muito mais freqüente. É também uma figura ambígua. Com efeito, o indivíduo a corrigir aparece como tal na medida em que é incorrigível, na medida em que as família e as instituições, com suas regras e métodos fracassam. O anormal será não apenas um monstro empalidecido, mas também um incorrigível que terá de ser colocado em um meio de correção apropriado. (CASTRO, 2009, p. 32-33)

E, desta maneira, a Educação Especial ainda é vista muitas vezes como uma especialidade que faz parte ou, no mínimo, tem relação com a área médica, o que podemos notar em algumas narrativas das Educadoras Especiais com relação ao curso:

Passei a conhecer o curso pela lista dos cursos da UFSM e eu sempre pensava para **relacionar com a fisioterapia** que era o que eu queria, no meu pensamento seria para complementar o outro curso [...] Eu acreditava que o curso não era licenciatura plena até eu fazer minha matrícula. Então, eu decidi em fazer o vestibular para Educação Especial primeiro e acabei me apaixonando pelo curso [...]. ( E. E. 1)

Eu fui pensando em fazer alguma coisa **com fisioterapia ou fonoaudiologia**, [...] eu não tinha muita noção de que era para ser professora, parecia outra coisa, [...] Eu entrei em 99, então faz mais tempo, não era claro para mim, para mim eu ia fazer esse curso **e trabalhar numa clínica**, [...]. (E.E. 5)

[...] **cada vez mais acreditava que nossa formação seria bem próxima à área médica**. Com o andamento do curso é que fui percebendo que seríamos professoras de alunos surdos. (E.E. 2e)

As partes em negrito trazem bem explícitas as considerações iniciais com relação ao curso, então se nota que ao pensar em um curso voltado para pessoas com deficiência, pensa-se logo em uma profissão que produza saberes possíveis de corrigir e curar este sujeito, sendo assim algo relacionado com a área médica.

A Educação Especial, nesse sentido, pode ser vista, antes de qualquer coisa, como um conjunto de técnicas e de dispositivos de recuperação do corpo que não ouve, não vê, não pensa ou não interage segundo a norma estabelecida. Como um campo marcadamente normalizador, a educação especial não só absorve os sujeitos com “deficiências” ou com “necessidades especiais” em suas práticas institucionais de educação e reabilitação, senão que toma conta do universo da vida desses sujeitos: dita normas de comportamento e práticas que devem ser assumidas pela família e pela sociedade em geral. (THOMA, 2005, p.263)

Desta forma, por mais que sejamos profissionais da área educacional e isso fique claro na nossa formação em licenciatura plena, sempre estamos envoltos em práticas normalizadoras e que são permeadas por investidas da medicina e psicologia em medicalizar esse sujeito deficiente no intuito de normalizá-lo. O exercício moderno do poder é, para Foucault, fundamentalmente da ordem da normalização dos sujeitos e das populações. Na formação dessa modalidade de exercício do poder, a medicina desempenhou e desempenha papel fundamental.

Se os juristas dos séculos XVII e XVIII inventaram um sistema social que devia estar dirigido por um sistema de leis codificadas, pode-se afirmar que

os médicos do século XX estão a inventar uma sociedade da norma e não da lei. Não são os códigos que regem a sociedade, mas a distinção permanente entre o normal e o patológico, a tarefa perpétua de restituir o sistema de normalidade. (FOUCAULT, 2009, p. 50)

Estamos todos nós inseridos nesta sociedade de normalização, “que é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação” (FOUCAULT, 2000, p. 225) e invariavelmente estamos todos imersos neste sistema de relações de poder e saber que instituem a forma como devemos agir, comportar, vestir, entre muitas outras coisas. Neste sistema, constituímos-nos enquanto Educadoras Especiais que devem atuar preferencialmente na escola regular desenvolvendo o papel de mediadoras do processo de aprendizagem de alunos com deficiência, de possibilitar uma inclusão de qualidade para esses alunos. Como lidamos com isso se nós mesmas muitas vezes idealizamos uma escola, um aluno?

[...] aí tinha várias observações durante o curso e eu resolvi fazer uma sozinha em uma turma que tinha crianças e adolescentes com autismo e psicose, é eu lembro que essa foi uma experiência que me marcou bastante, **porque é diferente de tudo que a gente pensa em ver em uma sala de aula em uma escola**, trabalhar as questões né, escrita, leitura, não, tinha um que só folheava revista, outro que só corria, aí um ficava agressivo, aí a professora tinha que dar medicação, então foi todo um contato com pessoas assim, que também me ensinaram muito [...]. (E. E. 5)

No estágio eu trabalhei com quatro crianças que tinham paralisia cerebral, acho que aí eu consegui aprender muito também, as respostas deles eram muito sutis né, eles não falavam, não caminhavam, o comprometimento motor era bem significativo, eu consegui aprender muito, você entra com vontade de fazer várias coisas **e eu via minha colega do lado, que trabalhava com uma turma de alfabetização trabalhando letras, para mim não dava, para os meus alunos não dava**, e eu não tinha muita ideia e naquela época não tinha muitos recursos... a gente fica no comprometimento de fazer um plano de aula bom, relatório, a gente também se cobra, de fazer uma aula legal, **parecia que nada conseguia atingir**, não tinha recursos como têm nas escolas agora, [...] porque era uma turma que nem todo mundo queria pegar, eu lembro que minha turma gostava muito de bebes e só tinha uma turma no Nepes, ou de alfabetização, ou ir para as escolas, e aquela turma foi meio a que sobrou no Nepes, aí eu peguei [...]. (E.E. 5)

Trabalhamos na busca de um ideal de normalização, de controle e regulação do comportamento destes sujeitos. Araujo salienta que:

Da necessidade de controle pelo encaixe na normalidade e da observação de como e por que dela se desviam decorrem práticas que se expandiram para os hospitais, as escolas, a administração pública, as empresas privadas, com agentes cada vez mais atuantes e mais bem qualificados. [...] Por toda parte funcionam mecanismos que corrigem e punem, cobrindo desde a menor infração até a desordem mais violenta. (2008, p.85)

“Colégios, fábricas, prisões e casernas têm o poder de ajustar em seu espaço cada indivíduo, o que permite conhecê-lo, analisá-lo, organizar seu tempo e seu modo de circular.” (ARAÚJO, 2008, p.79) Desta forma, podemos refletir que esse é um padrão instituído histórica e socialmente.

[...] os famosos *lettres de cachet*, que não serviam apenas aos comandos do rei da França absolutista do século XVIII, mas que eram solicitações das famílias. Quando o marido, mulher ou filho (a) tinham um comportamento irregular, viciado, debochado, incorrigível e que os familiares não suportavam, um escrivão era requisitado para enviar ao rei, por escrito, uma súplica e, conforme o caso, o rei, por meio de uma *lettre de cachet*, mandava que o indivíduo fosse internado às custas das famílias. (ARAÚJO, 2008, p.120)

Muitas instituições foram pensadas no intuito de normalizar os deficientes, os desviantes.

Nos séculos XVI e XVII, começam a se desenvolver instituições voltadas à correção, a normalização desses indivíduos, tais como os presídios e manicômios. Essas instituições serviram para isolar a sociedade dos indesejáveis e como modelo para diversas práticas posteriores. Técnicas de correção e de reparação foram utilizadas nas instituições específicas para anormais desenvolvidas no século XIX, entre as quais estão as instituições para os deficientes. Porém, mesmo diante dos grandes investimentos voltados a corrigir o incorrigível, os propósitos institucionais fracassaram. E isso porque o *indivíduo a corrigir* é definido, justamente, por ser incorrigível. (THOMA, 2005)

Sendo assim, nesta sociedade, somos produzidos para pensar através de binarismo, o normal e o anormal, que aparecem como modelos do certo e errado. Essas questões fazem com que olhemos para as coisas de determinadas formas e ajamos na nossa prática de determinadas maneiras. Estes padrões hoje são postos em tensão pela mobilização em prol da inclusão das pessoas com deficiência, público alvo da Educação Especial.

Porém, quando olhamos para a escola, vemos o quanto é preciso analisar esse sistema, pois estamos imersos em uma sociedade onde os empreendimentos voltam-se para a produção de um sujeito produtivo e aceito socialmente. A exigência

da distribuição das classes em fileiras, com alunos em ordem, realizando as mesmas atividades em silêncio tem como objetivo garantir a obediência dos alunos e uma melhor utilização do tempo. Cria espaços funcionais e hierárquicos, “[...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 1977, p. 135).

A escola torna-se “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]” (FOUCAULT, 1977, p. 174).

Desta forma, institui-se nas escolas (como também na sociedade em geral), a criação de um sujeito para a racionalidade neoliberal, onde este sujeito ideal seja capaz de participar competindo livremente e que seja suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições [...]. (VEIGA-NETO, 2000, p.199-200)

Como ressalta Veiga-Neto:

Uma pergunta logo se coloca: em termos gerais, quais (seriam) os objetivos da escolarização *na* e *para* a lógica neoliberal? De certa forma, isso já foi respondido: criar/moldar o sujeito-cliente. Mas essa novidade não implica, necessariamente, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização na Modernidade: conforme já referi, a escola foi pensada – e ainda vem funcionando – como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas. (2000, p.206)

Mas, ainda Veiga-Neto, ressalta que "talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica" (2000, p.22). A imagem ideal da sociedade moderna como uma sociedade de cristal, materializada pontualmente no panóptico, parece estar se tornando uma realidade. O barateamento dos circuitos fechados de televisão e os potentes e rápidos sistemas de informação e bancos de dados estão possibilitando, por um lado, a ampla disseminação, a contínua presença e a ubiqüidade da visibilidade panóptica, e, por outro lado, o abrandamento das tradicionais tecnologias de confinamento, quadriculamento do espaço e fracionamento do tempo. (VEIGA-NETO, 2000, p.22)

Desta forma, o sujeito está imerso em todos esses mecanismos, sendo objetivado por ciências humanas que o examinam e o normalizam; e subjetivado por

ciências profissionais que vão até o fundo do ser para extrair sua “verdade” (ARAÚJO, 2008, p.128). Sendo assim, o que tensiono é a possibilidade de agirmos na nossa constituição enquanto sujeitos na perspectiva de identificar estes mecanismos e como nos movemos neles, possibilitando a nós mesmos outras formas de agir sobre e com o mundo e o outro.

Nestes momentos, somos subjetivados por saberes que instituem que aqueles alunos deficientes também devem ter a possibilidade de aprender e de serem produtivos na vida e na sociedade. Começamos a pensar diferentemente do que vínhamos pensando, sem estagnar o que já sabíamos, mudando o já sabido e instituindo outras verdades.

[...] Claro, naquela época eu não conseguia fazer uma leitura daquilo ali, hoje eu já consigo ler melhor aquilo. Aí eu lembro que um me mordeu, eu tinha que levar dois, a gente estava na pracinha e tinha que voltar para sala de aula, enquanto eu tentava puxar um o outro me puxava, um não levantava na areia e o outro não parava de me puxar, e aquele que estava me puxando, eu não notei, que ele se irritou tanto que me mordeu, para dizer “poxa, quero ir embora”, “porque a gente não vai embora”, mas assim, eu fiquei zozona, porque foi uma mordida tão forte que eu fiquei muito tempo marcada, sorte que era inverno, porque né, daí eu não conseguia, daí eu pensava, com essas criaturas eu não quero trabalhar, não quero! (E.E. 5)

Conforme vamos sendo entrelaçadas por relações profissionais que nos possibilitam e nos pressionam a estabelecermos um papel profissional frente aos alunos com deficiência, vamos compreendendo este papel e elaborando formas de trabalhar com as condições de desenvolvimento e aprendizagem. São outras verdades que vão nos subjetivando e nos proporcionando uma mudança de olhares e atitudes frente a nossa profissão.

E aí normalmente o olhar da gente se transforma, porque antigamente eu pensava que o G. não ia conseguir, eu o via sempre deitado e pensava que não ia conseguir fazer nada né, depois a gente começa a ver que não, eles têm, têm inteligência, é uma limitação, é, mas ele tem uma limitação física, mas ele sabe tudo e isso é uma coisa muito gratificante, o dia que eu fiz a ponteira, eu o fiz testar, porque ele já usava o computador, mas passava a maior trabalhadeira, para usar o celular mais ainda né, aí eu falei, vamos tentar uma ponteira, quem sabe vai ajudar. (E.E. 2)

Estamos sempre inseridos no regime de verdade da normalização, desta forma, a ponteira citada na narrativa age como uma tentativa de possibilitar o uso do computador como qualquer outra pessoa, assim, o sujeito com deficiência segue

sendo o sujeito da falta, o que muda com a nossa formação em Educação Especial é que agora produzimos elementos externos para que esta falta seja superada.

Nesta narrativa, podemos constatar que no momento em que as relações que mantemos se modificam, modificam-se também as verdades que nos são transmitidas, notamos, então, que estes sujeitos da falta têm a possibilidade de adquirir conhecimentos e de ser sujeito de uma aprendizagem que merece um empreendimento da nossa parte. Produzimos, assim, outras formas de falar sobre a deficiência em tempos de inclusão, em que consideramos estes sujeitos como merecedores de empreendimentos e de lugares a serem ocupados, compreendendo que é a partir da compreensão de como fomos subjetivados a assumir determinadas verdades até então que poderemos escapar dos seus direcionamentos.

Chegamos, desta forma, no momento em que nos constituímos enquanto sujeitos livres e desejantes de estar nesta condição de Educadoras Especiais. É interessante observar o que Araujo nos fala:

Seria possível construir uma ética fora das injunções de um “conhece-te a ti mesmo ou te excluo?” Teríamos que passar pelo desafio de pensar a nós mesmos de modo diferente daquele em que vimos nos pensando desde a pastoral da carne, da qual se originou a obrigação de tudo confessar, que prolongou-se em técnicas mais específicas até culminar na psicanálise. (2008, p. 178)

Para os sujeitos que me detenho neste trabalho, o sujeito que deveria atuar no intuito de normalizar o desviante (o Educador Especial) e o sujeito que deve ser normalizado (o deficiente), acredito na necessidade de tentar buscar olhar para cada um deles sob a sua constituição e sob as suas possibilidades de avanço e de realização.

O Educador Especial se constitui sob a lógica do sujeito do saber que detêm as técnicas, as metodologias, os conhecimentos necessários para normalizar a pessoa deficiente, docilizá-la, controlá-la para que ela se aproxime o quanto possível dos comportamentos esperados pela sociedade e do nível de aprendizagem mínimo exigido nas escolas.

O sujeito deficiente é considerado como alguém desviante que deve ser levado a demonstrar um comportamento aceitável, um desenvolvimento o quanto mais normal possível.

Nossa constituição prevê esse tipo de comportamento considerado normal, então somos sujeitados a acreditar e a agir desta forma. Acabamos nos domesticando frente a esses padrões e impondo ao outro os comportamentos esperados e considerados normais

Refletir sobre essas constituições, sobre como estranhamos o que está fora dos padrões e a aprovar o que está dentro deles, é uma possibilidade de poder olhar para nossa profissão e nossos alunos de outras formas, possibilitando analisar nossa constituição enquanto Educador Especial e a constituição do sujeito deficiente, olhando para as marcas da normalização que nos inventam e a partir das quais inventamos os outros como possibilidade de, em alguns momentos, escapar destas relações binárias. Desta forma, acredito que poderíamos agir na nossa prática de uma forma mais ética, levando em consideração as constituições de cada sujeito.

O processo de subjetivação como atividade do sujeito consigo mesmo salienta que existe uma constituição de si, moral, que está fora dos jogos de poder externos, que “estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo: e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se”.(FOUCAULT, 1984a) E é sobre esse sujeito que tentarei debruçar-me, sobre o sujeito que nota a si e que tenta operar ações sobre si mesmo, pois assim

[...] o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Por tudo isso e por pensar em uma forma de resistência sob esses mecanismos de subjetivação, trago no seguinte capítulo o cuidado de si.

## CAPÍTULO III – CUIDADO DE SI

---

*A partir da idéia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte. (FOUCAULT, 1984b, p.50)*

Logo no início do Mestrado e ao ser apresentada aos primeiros textos, livros e estudos sobre Michel Foucault, não via muitas possibilidades de conseguir operacionalizar estes conceitos na minha pesquisa, mas curiosa em aprender mais e a conhecer esta perspectiva que hoje está sendo bastante difundida na linha de pesquisa de Educação Especial, de que faço parte, segui meus estudos sem interesse em utilizá-los na minha pesquisa, mas vislumbrando saciar meu interesse pessoal. Em uma das aulas foi citado o cuidado de si, no exato momento parece que parei no tempo escutando a professora falar e comentar sobre ele brevemente. Senti uma repentina vontade de sair da aula e ir pesquisar sobre esta noção que parecia tecer-se com todos os propósitos da minha pesquisa.

Como esta noção nunca foi muito abordada nas disciplinas em que as contribuições de Michel Foucault eram trazidas, tive que pesquisar e empreender para compreender esta noção, verificar se realmente ela contribuiria para minha pesquisa. Saliento que esta noção me possibilitou muitos tensionamentos com relação à minha formação e prática profissional, por isso a trago como sendo algo que possibilita pequenas revoltas e se mobiliza junto ao desejo de termos um tipo de prática profissional.

Acredito ser importante, antes de tecer esta noção às minhas narrativas e a das Educadoras Especiais, expor como ela é tratada por Michel Foucault.

A partir da década de 80, Michel Foucault se dedicou a escrever a história da sexualidade, em que em seu terceiro volume: História da Sexualidade III – O cuidado de si (1985) faz um trabalho de análise e interpretação da antiguidade greco-romana e traz dois importantes conceitos: as técnicas de si e a estética da existência, que apontam para a possibilidade de criação de um estilo próprio, visando à produção de si mesmo como o artesão da beleza de sua vida, fazendo desta uma obra de arte.

O autor também aborda este tema em um dos seus últimos cursos ministrado no *Collège de France*, em 1982, intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*; o qual depois se tornou um livro. Neste livro, Foucault toma como ponto de partida para o início do curso a noção de “cuidado de si mesmo”, tentando traduzir, “bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heartoû* [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 4). Sendo este termo, então, considerado o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se e preocupar-se consigo.

Entre várias questões abordadas no livro, uma importante de ser trazida que é trabalhada pelo autor é: Por que o cuidado de si e não o conhece-te a ti mesmo?

Com relação a esta questão, o autor traz que na maioria das vezes o cuidado de si parece um tanto marginal ao conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*).

Ora, quando surge este preceito délfico (*gnôthi seautón*), ele está, algumas vezes e de maneira muito significativa, acoplado, atrelado ao princípio do “cuidado de si” (*epiméleia heartoû*).[...] é bem mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra do “conhece-te a ti mesmo”. O *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heartoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das conseqüências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. (FOUCAULT, 2010, p.6)

Foucault (2010, p. 10) ressalta que esse princípio de ocupar-se consigo mesmo tornou-se, de modo geral:

[...] o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral. A incitação a ocupar-se consigo mesmo alcançou, durante o longo brilho do pensamento helenístico e romano, uma extensão tão grande que se tornou um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto.

Sendo assim, com relação ao cuidado de si na antiguidade greco-romana, pode-se ressaltar que ela possibilitava aos indivíduos não apenas determinar a si mesmo as regras de sua conduta, mas também buscava modificar-se para alcançar a sua singularidade. As práticas destas técnicas de cuidado de si resultavam em uma reflexão sobre seus modos de vida e as escolhas de existência de cada um.

“Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a. C. e que até

os séculos IV-V d. C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã” (FOUCAULT, 2010, p. 13).

Foucault ressalta:

[...] com a noção de *epiméleia heartoû*, temos todo um *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que consistem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas de subjetividade. (2010, p. 12)

O que podemos observar com relação ao cuidado de si, é que o mesmo consiste em uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo. Seria certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. “Cuidar de si implica que se converta o olhar [...] do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2010, p. 11-12).

Outra questão que podemos abordar é: quem seria esse eu a quem se designa o cuidado de si? Essa é outra questão que aparece no Livro Hermenêutica do Sujeito e que é respondida através dos diálogos de Platão. Para ele, o eu é a alma, “é preciso ocupar-se com a alma” (FOUCAULT, 2010, p.50). É a alma unicamente como “sujeição da ação, a alma enquanto se serve [do] corpo, dos órgãos [do] corpo, de seus instrumentos, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 52):

[...] a expressão “ocupar-se consigo mesmo”, quer designar, na realidade, não certa relação instrumental da alma com todo o resto ou com o corpo, mas, principalmente, a posição, de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo. [...] ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é “sujeito de”, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também das relações consigo mesmo. (FOUCAULT, 2010, p. 53)

Foucault considera os Séculos I – II da nossa era como sendo a era de ouro da história do cuidado de si. “Agora o ocupar-se consigo mesmo tornou-se um princípio geral e incondicional, um imperativo que se impõe a todos, durante todo o tempo e sem condições de *status*.” (FOUCAULT, 2010, p. 76)

[...] “*epimeleîsthai heautôu*” (ocupar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo, cuidar de si) tem um sentido no qual é preciso insistir: *epimeleîsthai* não designa meramente uma atitude de espírito, mas refere-se a uma forma de atividade, atividade vigilante, aplicada, regrada, etc. designa assim, um conjunto de práticas, tem o sentido de exercício, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 77-78)

O cuidado de si é considerado uma obrigação permanente que deve durar a vida toda, não tendo uma idade ou tempo determinado para iniciar na vida da pessoa, não sendo considerado nunca muito cedo nem muito tarde para ter cuidados consigo mesmo, com a própria alma. Este preceito tornar-se-ia uma possibilidade para todos, em que se implica uma escolha de modo de vida (2010, p. 102).

Não havendo mais diferença de *status*, pode-se dizer que todos os indivíduos, em geral, são “capazes”: capazes de ter a prática de si próprios, capazes de exercer essa prática. Não há desqualificação *a priori* de determinado indivíduo por motivo de nascimento ou de *status*. Por outro lado porém, se todos, em princípio, são capazes de aceder a prática de si, também é fato que, no geral, poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo. Falta de coragem, falta de força, falta de resistência – incapazes de aperceber-se da importância desta tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria. (FOUCAULT, 2010, p. 107)

No período entre os séculos IV e V da nossa era passa a imperar uma ascética<sup>11</sup> cristã. A constituição da moralidade cristã baseia-se na renúncia a si como forma de salvação. O indivíduo deixou o seu corpo para a medicina e a sua alma para a religião. Nesse momento histórico, surgiram as instituições de sequestro, e para Foucault (2004), foi na ruptura da pastoral cristã que o poder passou a ser mais repressivo que afirmativo. Assim, o indivíduo moderno constituído pela norma e pela disciplina, não tem no seu processo de constituição uma relação consigo mesmo, pois as regras impedem que tal relação ocorra. O indivíduo moderno é sujeito de uma identidade que entende como própria, mas que é o resultado dos mecanismos do poder normalizador.

Existem várias diferenças entre o cuidado de si do período grego clássico e do período helenístico, com relação ao cuidado de si considerado no cristianismo,

---

<sup>11</sup> Foucault salienta que a noção de ascese está determinada pela herança cristã. Ele assinala três diferenças conceituais entre a ascese filosófica, a helenística e a romana, e a ascese cristã: 1) não está orientada à renúncia a si mesmo, mas à constituição de si mesmo; 2) não está regulada pelos sacrifícios, mas pelo dotar-se de algo que se tem; 3) não busca ligar o indivíduo à lei, mas o indivíduo à verdade. (2010, p.316)

pois esse não visava à emancipação da pessoa no decorrer do seu amadurecimento. Ao contrário, a prática cristã foi muito distinta das duas anteriores e para demonstrá-lo Foucault (2004, p. 185-186) assinala três pontos: 1) o exame de consciência “não é exatamente voluntário” no cristianismo; 2) a direção de consciência “é absolutamente permanente” e não apenas para circunstâncias ocasionais; e 3) o exame de consciência não tem como fim o domínio de si, mas apenas uma relação de “dependência” completa. Este é o principal diagnóstico de Foucault: o uso das técnicas de si no cristianismo visa a uma relação de obediência como fim em si mesmo.

Para Foucault, o cristianismo não é uma religião da lei, mas uma religião da renúncia da vontade. “O exame de consciência é feito, então, para marcar, ancorar ainda mais a relação de dependência com o outro” (FOUCAULT, 2004, p. 186). Ele afirma, ainda, que o cristianismo, ao introduzir a salvação como salvação além desta vida, vai “desequilibrar ou [...] transtornar toda essa temática do cuidado de si”, pois a condição para a própria salvação será a renúncia de si (FOUCAULT, 2010, p. 1034-1035). Sendo assim, o cuidado de si, sob a ótica do cristianismo, volta-se unicamente para o cuidado do outro, perdendo-se a autonomia do sujeito.

Finalmente, podemos organizar, com relação ao cuidado de si, três grandes momentos que historicamente se sucederam uns aos outros. Foucault apresenta essa divisão como sendo a seguinte:

O modelo que eu chamaria “platônico”, gravitando em torno da reminiscência. O modelo “helenístico”, que gira em torno da autofinalização da relação a si. E o modelo “cristão”, que gira em torno da exegese de si e da renúncia de si. Os três se sucederam. Por razões históricas que busquei delinear, o primeiro e o terceiro recobriram, aos nossos olhos de modernos, o modelo do meio. Mas o modelo do meio, o helenístico, centrado em torno da autofinalização da relação a si, da conversão a si, foi contudo o lugar de formação de uma moral que o cristianismo recebeu, herdou, repatriou e elaborou para dela fazer alguma coisa que hoje equivocadamente chamamos de “moral cristã” e que ele, ao mesmo tempo, ligou precisamente à exegese de si. A moral austera do modelo helenístico foi retomada e trabalhada pelas técnicas de si definidas pela exegese e pela renúncia a si próprias do modelo cristão. Temos aí, se quisermos, um pouco da perspectiva histórica geral em que gostaria de situar essas questões. (FOUCAULT, 2010, p. 231)

Dessa forma, posso verificar a importância histórica do cuidado de si, sendo apresentado com mais ou menos ênfase em cada período histórico, aparecendo sua importância na constituição do sujeito, nas suas relações com os outros e com a

sociedade. Hoje somos cobrados para apresentar na nossa vida agilidade de resultados, aumento da produtividade, responsabilidades com o mercado, com o trabalho, com a família, entre outros, o que acaba fazendo com que cada vez menos pensemos em nós mesmos e sobre nossa vida.

### **3.1 EDUCADORAS ESPECIAIS CUIDANDO DE SI**

---

*Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida. (FOUCAULT, 2004, p. 244)*

Percebemos, após a exposição realizada acima, que o cuidado de si é uma maneira do indivíduo constituir a parte mais secreta de sua subjetividade, compreendendo por subjetividade “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Cuidar de si, no entanto, exige o conhecimento de si e isso quer dizer que o sujeito deve tornar-se objeto de conhecimento para si mesmo, isto é, o sujeito deve ser problematizado como objeto para ele próprio. O sujeito é levado a se observar, analisar-se e se reconhecer como sujeito de prazer, de desejos, reconhecendo seus atos e o que os rege.

E, será que nós estamos empreendendo este cuidando sobre nós mesmos? É algo a ser tensionado e que, para mim, foi complexo compreender. Eu tinha a impressão de que me conhecia, porém, ao me questionar, pensando minha forma de perceber e encarar as coisas que me rodeiam, senti insegurança e desacomodei-me ao tentar responder essas questões que antes não existiam.

Estas desacomodações aumentaram no já referido penúltimo estágio da graduação, no qual atendemos alunos com déficit cognitivo e que eu realizei em atendimento de Estimulação Essencial. A reflexão que este trabalho me suscitou com relação à nossa prática e aos objetivos dela foi essencial para que me constituísse enquanto profissional desta área.

Durante a graduação, fui instigada a pensar sobre preconceitos da sociedade, a exclusão das pessoas com deficiência, esses processos relacionados com a

escola, entre vários outros fatores. Estive convicta das coisas que deveriam ser mudadas na escola e na sociedade, porém, não fui nunca estimulada a olhar para mim mesma, meus preconceitos e formas de agir frente ao sujeito deficiente.

Depois de passar um semestre nesta prática, o qual foi permeado por angústias e inseguranças com relação à minha atuação profissional e ao sucesso dela na estimulação do desenvolvimento das alunas, resolvi não me desvincular do projeto e seguir atendendo-as. O interesse em seguir neste processo surgiu da necessidade de legitimar minha prática e de encontrar as respostas de tantas questões que permearam este processo até então; questões relacionadas com a validade, os objetivos e a efetivação da minha prática.

Neste semestre, que foi o último da graduação, tive a possibilidade de conhecer-me enquanto pessoa e enquanto profissional. Estimulada pela minha orientadora de trabalho de final de graduação a realizar uma pesquisa autobiográfica com relação à minha prática com as referidas alunas e aos olhares profissionais frente às pessoas com alto comprometimento neuropsicomotor, considero este semestre decisivo para minha formação profissional.

Somente nestes dois últimos semestres é que tensionei a minha constituição de sujeito com relação às pessoas com deficiência e até que ponto elas produziram minha prática. Pensar sobre meus preconceitos e expectativas com relação a minhas próprias alunas foi muito complicado, mas ao mesmo tempo foi o que me permitiu perceber o que estava impossibilitando minha percepção com relação ao desenvolvimento delas, que mesmo sendo sutil, estava presente no decorrer destes dois semestres de atendimento.

O que dificultava minha percepção com relação ao desenvolvimento das minhas alunas e o sucesso das minhas intervenções era esperar o mesmo tipo de respostas que os demais alunos davam às outras estagiárias, respostas mais visíveis, como falar algumas palavras, caminhar, interagir socialmente, entre muitos outros fatores que eu via ocorrer ao meu redor e que as minhas alunas não tinham condições, de naquele momento, alcançar. Porém, o trabalho realizado com elas possibilitou um avanço sutil, mas indispensável ao desenvolvimento das alunas, o qual antes eu não percebia.

Estes momentos de tensão foram imprescindíveis. Foi surpreendente perceber o quanto as minhas expectativas com relação a esse estágio promoveram

este processo de negação do desenvolvimento das minhas alunas e do efeito dos meus atendimentos.

Noto, então, o quanto as relações sociais estabelecidas ao longo da minha vida e que estabeleço hoje produzem a maneira como percebo a minha prática profissional e os meus alunos com deficiência. Posso verificar que assumo algumas posturas, pois minha racionalidade foi orientada, determinada, direcionada, organizada para esse fim e isso, por sua vez, só se torna possível se a racionalidade do governado estiver, de algum modo, ajustada ou disposta para a produção da obediência (FOUCAULT, 2010, p. 21). A obediência pode ser compreendida como condição de possibilidade para a produção do sujeito disciplinado e esse como condição para o sujeito subjetivado pelas práticas de condução de si em busca da verdade.

Assim, acredito, que no momento em que não me acomodei com a impressão de fracasso profissional e frente à equivocada espera de um desenvolvimento normal das minhas alunas, criei uma resistência sobre este sistema que estava se articulando à minha volta e, a partir desta resistência, pude perceber outras verdades que eram neste momento necessárias para mim, como a percepção do desenvolvimento peculiar das minhas alunas e a efetivação do meu papel enquanto Educadora Especial.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência; e é porque há possibilidade de resistência, e resistência real, que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta [...], e a cada instante se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião, e é toda essa agitação perpétua que gostaria de fazer aparecer. (FOUCAULT, 2003, p.232).

No decorrer das nossas vidas, empenhamo-nos muito em pensar e questionar sobre nossa profissão, nossa prática profissional, nossa vida financeira, entre muitos outros aspectos. Na maioria das vezes, não olhamos para nós mesmos e assim não percebemos que essas questões tomam conta do nosso tempo e dos nossos pensamentos, não restando disposição para pensarmos sobre nós mesmos e tensionar todos esses processos que produzem nossas vidas, ou seja, acabamos não cuidando de nós mesmos.

Sócrates evoca, pois, o que sempre disse e está decidido a continuar dizendo a quem vier a encontrar e a interpelar: ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos. (FOUCAULT, 2010, p.7)

O cuidado de si é tomado então, como uma noção ética que possibilita pensar uma estética da existência. Esta noção de ética é uma tentativa de pensar à formação da subjetividade a partir do cuidado de si, entendido como preocupação por constituir a própria subjetividade. Tal cuidado de si só é possível por meio de práticas de virtude, as quais não só abrem a possibilidade de um caminho singular capaz de conduzir a ação de um indivíduo, como também produzem mudanças neste indivíduo. Foucault afirma que:

As "artes da existência" devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (2004, p. 198-199).

Pensando na importância que teve em minha vida, o cuidado de si no que tange o olhar sobre minha formação e prática profissional (o que não se desvincula da minha vida pessoal), vejo no cuidado de si uma alternativa de se constituir um sujeito ético, moral e livre na sua prática profissional. Pois, como cita Gros, "não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve" (2006, p.132).

Quando algo nos desacomoda, inquieta-nos, questiona-nos, geralmente tomamos estes movimentos como desafios e nos empenhamos para encontrar meios de melhor interpretar e perceber estes acontecimentos. Nestes momentos que notamos que algumas coisas podem ser mudadas, algumas verdades que tínhamos instituídas podem não mais servir e novas podem tomar o lugar delas. Cada momento das nossas vidas é transitório e passageiro e exige que nos movimentemos.

Com relação à nossa prática profissional não é diferente, se não estamos satisfeitos com o que estamos realizando nos movimentamos para encontrar outras formas de atuação que sejam condizentes com o que consideramos naquele momento ser mais oportuno.

Cursos profissionalizantes, cursos de formação continuada, leio bastante, procuro bastante na internet, procuro interagir com colegas, ex-colegas, futuros colegas, professores, para ver, **será que estou no caminho certo, será que não estou, o que eu posso melhorar, mudar, então eu estou sempre correndo atrás**, [...]. (E.E. 3)

Hoje eu estou fazendo mestrado né, **espero que reflita alguma coisa na minha prática, ao menos para pensar as coisas de outra forma**. [...] eu fiz muita formação continuada, a gente se reunia e via o que a gente precisava aprofundar mais, sobre deficiência física, então chamava um palestrante para conversar, né, estar trazendo um reforço [...]. (E.E. 2)

**Reflexão, sempre penso muito no que fiz, no que devo fazer**. E por melhor que tenha sido um plano de aula, um momento do trabalho, sempre tento ver o que pode se qualificar. Tento encontrar nos desejos dos alunos estratégias para criar meus planos de aula e até mesmo momentos de descontração. Enfim, sou muito inquieta e o que me incomoda, eu logo trato de mudar. O que não consigo, eu tento me adaptar. ( E.E. 1e)

Em muitos momentos, acabamos indo atrás de questões técnicas como cursos, palestras, formação continuada, entre outros. Estes recursos nos auxiliam a operacionalizar nossa prática de melhor forma, ter mais possibilidades, ideias e formas diferenciadas para trabalhar, porém, nem sempre estes cursos nos deixam satisfeitas. Algumas vezes, o que precisamos é direcionar um olhar para nós mesmos, para identificar e analisar sobre a partir de onde nos movemos, será que nossa prática está condizente com o que desejamos, será que estamos percebendo nosso aluno como ele é?

Nas partes grifadas nas narrativas acima, podemos observar movimentos que não são técnicos relacionados a cursos de formação, mas que são relações que estas Educadoras Especiais mantêm consigo mesmas no intuito de refletir sobre as formas que vem trabalhando e como isso pode ser melhorado com relação às suas expectativas. Para mim, aí é que inicia um cuidado de si relacionado com a profissão, olhar para si, analisar-se, perceber-se, tomar-se como objeto de conhecimento para poder agir como um agente da sua própria constituição.

As técnicas de si, segundo Foucault são as práticas

[...] que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre os corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 2003, p.785)

Desta maneira, nossas trajetórias, as relações que passamos na nossa vida nos subjetivam e esses processos de subjetivação se fazem de maneiras distintas, nas diferentes épocas e sociedades, produzindo modos de existência próprios. A partir dessa perspectiva, há múltiplas maneiras diferentes de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 2005a). Assim, olho para essas narrativas tentando perceber por quais mecanismos de subjetivação estes sujeitos passaram e como elas constituíram a si mesmas nos contextos sociais de que elas fizeram parte, não querendo aqui tomá-los como exemplo de um panorama geral nem como algo estagnado, mas sempre levando em conta que cada uma tem a sua trajetória e está inserido em contextos sociais diferentes, passando por processos, interações e oportunidades diferentes, o que vai produzi forma como nos constituímos.

Foi interessante perceber, ao menos aos meus olhos, que a maioria das Educadoras Especiais envolvidas na minha pesquisa sentiram-se à vontade em participar da pesquisa e manifestaram-se como tendo sido um momento prazeroso de lembrar suas vidas e alguns fatos que haviam, quem sabe, escondido nas suas lembranças.

E é estranho que quando eu comecei a falar, falei que não tinha convivido e agora eu estou lembrando as pessoas [...] a gente vai lembrando e vai vendo que já teve algumas experiências que contribuíram para prática né, que contribui para hoje, daquilo que a gente faz hoje [...]. (E.E. 5)

Essas releituras de nós mesmos fazem percebermos alguns aspectos que podem estar produzindo nossa conduta e nossa prática profissional hoje, o que, através deste olhar para o passado pode produzir outras verdades sobre este já vivido e proporcionar outras condutas para o hoje. Como Larrosa expressa, integrando-se nas “práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (1994, p. 68).

E, nestes movimentos de lembrar passagens da nossa constituição, geralmente o que lembramos são de experiências que marcaram nossa vida, como Larrosa cita, é importante

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar 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 e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Foucault se inspira na cultura greco-romana quando traz sua proposta ética, em que se remete a ela o desenvolvimento de “práticas reflexivas e voluntárias pelas quais os homens não somente se fixam regras de conduta, mas procuram se transformar a si próprios, se modificar em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que sustente certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1984, p. 16-17).

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 2003, p. 617)

Então, seria interessante se começássemos a levar isso em consideração e, aqui focando para nossa prática profissional, em que poderíamos nos tornar sujeitos mais éticos que levam em consideração a constituição dos demais sujeitos, o que tratarei no subcapítulo a seguir.

## 3.2 O CUIDANDO DE SI E DO OUTRO

---

*A amizade nada mais é que uma das formas que se da ao cuidado de si. Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos. Esses amigos chegam ocasionalmente no interior da rede de trocas sociais e de utilidade. A utilidade, que é ocasião de amizade, não deve ser abolida. É preciso mantê-la até o fim. Mas o que dará função à utilidade no interior da felicidade é a confiança que dedicamos aos nossos amigos que são, para conosco, capazes de reciprocidade. E é a reciprocidade desses comportamentos que faz figurar a amizade como um dos elementos da sabedoria e da felicidade. (FOUCAULT, 2010, p. 176)*

Uma das questões polêmicas com relação ao cuidado de si, é que devido a sua relação com o auto cuidado, com o voltar-se para si, isso remete a algo negativo, egoísta, como se o cuidado de si fosse algo extremamente individualista que remetesse à negação do outro em detrimento de si mesmo. Porém, isso não é

apropriado, o cuidado de si não significa negar ou ignorar o outro. Ao contrário, o cuidado de si vai possibilitar que ao nos conhecermos melhor saibamos como nos relacionar e tratar o outro sem estarmos sempre tentando negligenciá-lo, mas sim respeitando o outro na sua forma de ser.

Quem cuida de modo adequado de si mesmo, encontra-se em condições de relacionar-se, de conduzir-se adequadamente na relação com os demais (FOUCAULT, 2010). Desta forma o cuidado de si desempenha um papel importante no contato com o outro, para que saibamos como nos relacionar de maneira adequada com esse outro.

O outro também nos constitui. Isso ocorre nas relações que mantemos com o mesmo (relações de poder, de saber), como também somos constituídos pelo olhar que o outro emprega sobre nós. Ou seja, essa relação é imprescindível para a nossa constituição enquanto sujeito.

Pensando, então, na esfera profissional do Educador Especial, podemos salientar que a relação com o outro é elemento nesta prática, ela nunca é isolada, nela sempre haverá uma relação com algum outro que será peça importante nesta interação, trazendo a relevância de pensar sobre esse outro e de como nos relacionamos com ele.

Que outro rapidamente nos surge ao falar da Educação Especial? Geralmente o sujeito deficiente, com o qual nos ocupamos e tomamos como objeto de estudo e de atuação. Este sujeito normalmente nos gera muitos conflitos e angústias, como as que passei com as minhas alunas com alto comprometimento ao não saber ao certo como trabalhar com elas, se minha prática estava condizente ou não, se conseguiria legitimar meu papel de Educadora Especial.

[...] eu lembro muito foi quando eu comecei a observar em uma instituição especializada aqui em Santa Maria mesmo, claro, eu lembro que tinha turmas, eu lembro o primeiro dia que eu fui, do intervalo, do recreio deles, que eu lembro que eu fiquei num cantinho assim olhando-os, eram adultos, com todos os tipos de deficiência ali, né, não sei me deu uma coisa assim, difícil sabe, e eu lembro que eu pensei, que ali não era lugar para mim trabalhar sabe, [...]. ( E.E, 5)

Muitas vezes nos primeiros contatos com estes sujeitos não conseguimos vislumbrar condições de atuação frente ao que esperamos da nossa profissão, o que nos deixa em conflito, pois vamos atuar com aquele sujeito a ser corrigido e normalizado, como já citei anteriormente. Castro (2009, p.33) traz que o anormal é

considerado como o indivíduo a corrigir, marcado na “prática médica, na prática judicial, no saber e nas instituições que o rodeiam”.

Logo, este indivíduo gera muitas desacomodações em várias esferas sociais, como na escola, onde geralmente ele deve ficar sentado em fila, em silêncio e produzindo textos, contas, como todos que devem estar neste padrão. Como também muitas vezes na esfera familiar, onde a maioria das vezes ele não pode demonstrar comportamentos diferenciados para não chamar a atenção na rua; situações que se repetem na sociedade que espera que esse indivíduo diferente haja de uma forma aceita socialmente. São relações de normalização que muitas vezes são até conduzidas a partir da medicamentação deste sujeito, para que ele não seja tão agitado, tão impulsivo.

E essas relações produzem nossa forma de perceber este aluno deficiente e acabam muitas vezes agindo como formas de poder que fazem com que ajamos de determinadas maneiras frente a este sujeito.

Então, podemos abordar algumas destas situações, como na família da pessoa com deficiência, a qual geralmente faz parte da relação do Educador Especial, comumente eles veem no sujeito Educador Especial uma possível “salvação” do sujeito deficiente. Por mais que a família tenha toda uma relação afetiva com a pessoa com deficiência, na maioria das vezes, seu desejo é que ele seja o mais normal possível e nesse momento entra o papel do Educador Especial, do psicólogo, do neurologista, entre outros, agindo para tentar fazer com que este sujeito deficiente se comporte de maneira mais adequada possível, pois estamos todos imersos no mesmo regime de verdade, que é o da normalização.

[...] referir as condutas do indivíduo a um conjunto comparativo, em diferenciar os indivíduos, medir capacidades, impor uma “medida”, traçar a fronteira entre o normal e o anormal. [...] a norma, por sua vez, pretende homogeneizar. (CASTRO, 2009, p. 112)

E é essa relação com a norma que nos deparamos em todas as nossas interações. A medicina entra com papel importante sendo parte da relação do Educador Especial, da pessoa deficiente e da família, sendo ele mais um dos profissionais envolvidos na tentativa de normalizar esse outro deficiente.

O exercício moderno do poder é, para Foucault, fundamentalmente da ordem da normalização dos indivíduos e das populações. Na formação dessa modalidade

de exercício do poder, a medicina desempenhou e desempenha papel fundamental (CASTRO, 2009, p.299).

[...] pode-se afirmar que os médicos do século XX estão a inventar uma sociedade da norma e não da lei. Não são os códigos que regem a sociedade, mas a distinção permanente entre o normal e o patológico, a tarefa perpétua de restituir o sistema de normalidade. (FOUCAULT, 2009, p.50)

Uma das relações importantes que o Educador Especial estabelece é com a escola, que se articula como o maior meio de atuação deste profissional, onde temos que trabalhar com o sujeito deficiente, com os demais professores, com as famílias. Sendo considerado por Foucault como um dos locais de sequestro, de adestramento do sujeito.

A educação se esforça por ser, de direito, o instrumento graças ao qual, em uma sociedade como a nossa, qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabe-se que ela em sua distribuição contínua, no que ela permite e no que ela impede, as linhas que estão marcadas pelas distâncias, as oposições e as lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam. (FOUCAULT, 1996a, p.45-46)

Portanto, a escola é considerada como local de possibilidade de acesso e permanência como direito a uma educação de qualidade, em que todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender. Porém, nesse panorama, são dispostos conhecimentos a todos, mas geralmente de uma única maneira, beneficia-se quem consegue interpretar aquela única forma de ensino, os demais são considerados como anormais. Desta forma, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação estandarizada e o estabelecimento das escolas normais (FOUCAULT, 1977, p.212).

Foucault ressalta que a disciplina reina na escola, no exército, na fábrica. Trata-se de técnicas de dominação de extrema racionalidade. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo vincular os indivíduos ao processo de produção; trata-se de garantir a produção em função de uma norma determinada. (apud CASTRO, 2009, p. 149) Ele ainda salienta que, a partir do Século XVII:

A escola se converteu em um meio de adestramento físico. Cada vez mais se exige que os alunos se ponham em fila, alinhem-se diante de um

professor, que o inspetor possa vê-los a cada instante, etc.; de igual modo no exército. (FOUCAULT, 2009, p. 586)

Sob esses moldes, o aluno deficiente pouco se encaixa nesta escola e, assim, os mecanismos de normalização agem cada vez mais na tentativa de fazer com que este sujeito desviante torne-se cada vez mais parecido com os demais considerados normais. Nesta trama, o Educador Especial age na escola no intuito de possibilitar ao sujeito deficiente uma aprendizagem diferenciada através da qual suas peculiaridades sejam consideradas, porém, sempre estaremos agindo para a normalização, pois às possibilidades de tratar este sujeito conforme suas peculiaridades também é regulada. Não temos como fugir destes mecanismos de normalização, estamos imersos neles e nossa prática será regulada a partir disso.

Estamos todos, então, imersos em uma sociedade que espera sempre que sejamos corpos produtivos, disciplinados, imersos em redes de poder e saber.

A sociedade de normalização, a sociedade moderna, é uma sociedade no qual se cruzam, em uma articulação ortogonal, a norma da disciplina dos indivíduos e a norma da regulação da população, a disciplina e o biopoder. (FOUCAULT, 2000, p. 225)

Nesta sociedade em que todos esses outros se cruzam, que tempo temos para cuidar um dos outros e de nós mesmos? Vivemos imersos em relações de cobrança de produtividade e de exigência de resultados; nesta trama conseguimos parar para pensar em nós e neste outro?

Bom, são 12 anos de formação, [...] eu encontrei muita resistência, não aceitava, escutei horrores assim, "o que esses loucos querem aqui, mas vão ficar em casa, vão vir aqui nos incomodar, a gente já tem 30 e vamos ter que dar conta de mais um louco". No início eu batia boca, mas depois eu vi que não adiantava, tinha professores que não adiantava, parecia que colocavam aquelas coisas de cavalo, que só olham para frente. Então, não adiantava tu dizer que era direito, tem que ser estimulado, desenvolver habilidades deles em cima das capacidades [...]. (E.E. 3)

Não estou aqui para classificar quem é bom ou ruim, e sim para problematizar algumas dessas relações que permeiam o meu cotidiano e acredito que de muitos outros. Não que tenha a intenção de modificar todos esses mecanismos, mas sim de tensionar algumas reflexões que poderão me possibilitar ver estes outros de formas diferenciadas.

Nesta tessitura de reflexões e de problematizações, posso salientar a possibilidade de poder pensar através disso uma atuação profissional baseada na ética na área pedagógica, levando em conta a relação do Educador Especial consigo mesmo através do cuidado de si, pautando-se em valores de respeito ao outro; podendo exercer nossa profissão de forma mais articulada e ética. Desta forma,

O cuidado de si constitui-se em parar, dirigir o nosso olhar para a nossa vida, permitir-nos realizar um exame de consciência sobre o vivido, não para julgá-lo, nem para culpar-nos, mas para perguntar-nos sobre as intenções propostas e não alcançadas, sobre como vimos administrando nossa existência, a nós mesmos, como um bem a ser preservado (FOUCAULT, 2010)

Analisando a nossa própria vida, podemos iniciar um processo de respeito à vida do outro, considerando que o mesmo tem uma constituição singular, em que passou por experiências diferentes da nossa e que influenciou diretamente na sua constituição enquanto sujeito, sendo que devemos objetivar conhecer esse outro de maneira a respeitarmos suas especificidades e interagirmos de maneira ética e responsável sob ele. Daí a importância de considerarmos que este sujeito é único e tem na sua constituição relações que determinam suas condutas e valores, sendo assim, devemos nos questionar sobre as formas de articular nossa atuação frente a este outro que sabemos ser tão diferente de nós.

[...] E a gente tem que trabalhar, **propor-se a trabalhar de uma forma muito diferenciada**, porque aquele jeito sentadinho ali na cadeira alfabetizando, não vai dar, [...] **então essa coisa de olhar para o sujeito e conseguir ver uma resposta em um olhar dele**, então eu acho que com o tempo eu consegui ver várias coisas com pessoas que me ensinaram isso, os alunos me ensinaram também, **a ouvir, mesmo quando não tem a palavra**, então, às vezes tu troca um aluno de lugar mas não pergunta se ele quer ir, tu acha que é melhor ele sentar na frente mas não pergunta o que ele acha, né, eu acho que esses foram episódios bem significativos. (E.E. 5)

[...]eu adoro o que eu faço, procuro sempre ter um outro olhar com os alunos, **enxergar o aluno como um aluno e não frente à deficiência**, à minha prática, não digo que seja boa, mas estou sempre tentando estar melhorando, sempre buscando qualificação [...]. (E.E. 3)

As partes grifadas são de aprendizagens que com o tempo desenvolvemos; modificando as formas estagnadas de trabalhar e a esperar do aluno o que ele pode nos oferecer e não o que nós pretendemos dele.

[...] até para falar desse sujeito em um parecer, para ver as possibilidades, para não fazer um parecer que fale só de coisas que ele não faz, que ele não consegue ou quando vai falar pra um professor, [...] conseguir **falar a partir do que ele faz, não pelo que ele não faz**, [...] Ainda é muito difícil assim e não falo só da criança com deficiência, mas com qualquer dificuldade, **é difícil que a gente faça que essa criança possa ser aceita no seu estilo de aprendizagem**, [...]. E essas aprendizagens que não são como esse padrão ideal como a gente queria são difíceis para essas pessoas trabalharem. Não é porque a gente fala que tem que ter um olhar diferente para esse aluno que ele não tenha que aprender nada, não, ele não vai aprender por osmose, tem que fazer alguma coisa diferenciada para aquele aluno, usar alguma coisa diferenciada, alguma coisa mais visual, trazer alguma coisa mais concreta que vai ajudar todos, o professor acha que está ajudando só um, mas ajuda todos. (E.E. 5)

Devemos, então, primeiramente, olhar para nós mesmos, encontrando rotas de fugas possíveis para realizar movimentos necessárias para modificar nossa prática. Para isso, somos atravessados por mecanismos de poder de uma vontade de verdade que nos atravessa. Nossa ética, a constituição de si como sujeito para si mesmo, sujeito de seus atos, pela vontade de verdade (ARAÚJO, 2008, p. 178).

[...] a própria experiência de si não é se não o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 1994, p. 43)

É importante ficar claro então, que temos que nos tomar sempre como sujeitos que estão constantemente se constituindo, pois as práticas de subjetivação se constituem em um “conjunto dos processos pelos quais o sujeito existe com seus diferentes problemas e obstáculos, e através de formas que estão longe de serem concluídas” (FOUCAULT, 2004, p. 262).

Sem dúvida, era isso mesmo, [...] **a prática vai me dar experiência**, porque como falei, muitas coisas eu não sei como fazer, e **ainda** eu não tenho para quem perguntar, na verdade a gente está aprendendo juntos lá. Aí cada coisa que surge nova a gente tem que ir procurar, porque eu também não sei responder tudo, não tenho experiência de prática. Mas, eu ainda tenho muito, não sei se é medo, mas bem insegura assim, porque essas políticas a toda hora mudando, agora tem o curso específico para o AEE. Embora eu saiba qual é o meu papel dentro da escola, eu não sei por quanto tempo vai ser esse o meu papel na escola, não tenho uma perspectiva muito grande assim do que eu vou fazer daqui a certo tempo, tenho medo que venha outra resolução, que precise de outro curso, sei lá. (E.E. 1)

Não me imagino fazendo outra coisa que não seja dando aula para surdos. O curso não nos preparou para sermos professoras, **preparamo-nos**

**sozinhas**, no “achismo” e minha prática se construiu na **busca incansável de fazer o melhor**, mesmo sem saber se o que estava fazendo era o mais correto [...] hoje sei que errei muito no caminho, entretanto todos meus erros do começo foram superados, pois sempre contei com um grupo muito bom na escola em que trabalho, onde sempre dividimos tudo e procuramos sempre estar estudando, debatendo a cerca da área da educação de surdos e de nossas práticas. (E.E. 2e)

Essas narrativas nos mostram claramente a busca que mantemos para conseguirmos realizar uma prática profissional significativa. Estamos sempre buscando novas verdades que legitimem nossa forma de pensar, se nossa formação não nos deu subsídios satisfatórios, se as verdades instituídas por alguns discursos não servem para nossa atuação. Buscamos outras verdades que se engajem aos nossos propósitos. Então, é importante estarmos atentas às formas de resistência que podemos empenhar para melhorar nossa prática e para trabalharmos objetivando o melhor para nossos alunos.

Estas possibilidades abrem a oportunidade de um caminho para “relações mais ricas, numerosas, diversas e flexíveis consigo mesma e com seu meio” (FOUCAULT, 2004, p.128), garantindo uma relação de liberdade e ética profissional.

Eu vejo que o papel da Educadora Especial ou da Professora de Educação Especial, é um papel de educadora, como todo outro educador, a gente já passou desse viés da clínica e hoje, a gente está dentro da escola, ou em alguma instituição escolar especial, seja o que for, tu vais pensar na educação, no crescimento e desenvolvimento desse sujeito dentro da escola, seja uma aprendizagem formal, seja uma aprendizagem não formal, mas **pensar como ele vai poder se desenvolver e aprender para estar inserido na nossa sociedade ou para estar feliz**, que ele tenha essa autonomia principalmente, [...]. (E.E. 4)

Já conseguimos, em alguns momentos, ver que há outras coisas que podem satisfazer estes sujeitos, não temos que agir para normalizá-lo ou para que ele aprenda a calcular, por exemplo, o que pode perdurar anos e anos de trabalhos maçantes; mas como na narrativa acima, agir para que ele consiga ser feliz e mais autônomo. Esses já são outros olhares que percebem que nossa função é pedagógica sim, mas também é humana, temos que valorizar a vida deste sujeito e fazer com que ela seja a mais interessante possível.

**Eu acho que a gente não pode cair naquela coisa de transformar o mundo** que a gente não vai transformar, [...].acaba sendo até um papel de mostrar para as famílias que esse aluno pode ir mais além, como qualquer um de nós que tem dificuldades mas tem habilidades também. Não estou falando isso pensando na naturalização da deficiência sabe, mas é que a

gente lida com essas coisas no dia-a-dia, as expectativas da família, da própria criança, é muito complicado. (E.E. 2)

Como a narrativa traz, não quero dizer aqui que se cuidarmos de nós e dos outros conseguiremos ter uma prática perfeita e sem problema nenhum. Primeiro que não existe uma prática perfeita, existem diferentes práticas para diferentes contextos. Sendo assim, o que pretendo mostrar é que, no momento em que assumimos um papel profissional, podemos nos propor a olhar para nós mesmos, nos tomando como objeto de conhecimento, poderemos ser mais livres e éticos na nossa prática, pois assim tomaremos as coisas que nos angustiam e nos incomodam como estímulos para melhorar e realizar mudanças em prol da nossa prática, o que provavelmente irá refletir em um estado de satisfação com relação ao nosso trabalho.

Nossa verdade, nossa subjetividade, pensar e constituirmo-nos enquanto sujeitos, demanda que passemos pelas tecnologias do eu. Elas moldam a subjetividade moderna ao produzirem, sob uma injunção geral do poder/saber, a verdade do sujeito retirada das profundezas de seu inconsciente e produzida pelo dispositivo de sexualidade. (ARAÚJO, 2008, p. 175)

Desta forma, podemos considerar que, à medida que exercitarmos, em nós mesmos, a liberdade de pensarmos como exercemos nosso fazer profissional, na tentativa de entender por que temos assumido um modo de ser, passamos a não refutar o que somos ou a realidade em que estamos imersos, mas encontrar alguns caminhos que favoreçam o exercício de práticas de cuidado pessoal, para, então, conseguirmos compreender esses outros.

## TESSITURAS FINAIS SOBRE ESTA ETAPA

---

*[...] a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (Erfahrung) e, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2006, p.64)*

Esse momento de finalizar é difícil, colocar um “ponto final” em um trabalho que envolveu dois anos da minha vida e formação acadêmica, por mais que as inquietações, indagações, suspensões sigam, neste momento é necessário encerrar uma etapa, cortar a linha das tessituras efetuadas nestes anos para a entrega de um trabalho escrito findo. Porém, um trabalho que abarcou muito mais que esta escrita, mas uma rede de tessituras entre sujeitos que fazem parte da minha vida e formação profissional, que me possibilitaram ver as coisas de outras formas.

Neste momento, o que mais me inquieta é saber se minha pesquisa teve seus objetivos alcançados, se será significativa para algum leitor. Para mim com certeza ela foi intensa e cheia de descobertas, porém, vale a pena lembrar que o objetivo geral deste empreendimento foi analisar, através das narrativas das Educadoras Especiais, os diferentes jogos de saber e poder utilizados nos processos de subjetivação a fim de compreender como elas se constituem Educadoras Especiais. Pretendi ver nessas narrativas como elas empreendem um cuidado de si no intuito de relacionar-se melhor com o outro e melhorar sua prática profissional.

Quais foram, então, estes jogos de saber e poder? Jogos estes emaranhados em binarismos, relações entre normal/anormal, doença/cura, doença/diagnóstico, saberes da psicologia, medicina, entre outros que fazem parte da nossa constituição desde a infância e outros que surgem na nossa formação profissional, em que somos levados a compreender que alunos teremos e como lidaremos com os mesmos, porém, não nos prepara para os desafios oriundos da nossa prática, dos preconceitos que temos e da necessidade de olharmos para nós mesmos neste processo.

Preconceitos, isso mesmo, não é porque somos Educadoras Especiais que somos isentas deles, somos constituídas através dos mesmos jogos de verdade de

toda sociedade e nossa formação não faz com que tenhamos a possibilidade de nos isentar disso (nem sendo isso possível). Nossos alunos sempre terão suas peculiaridades, um dos nossos papéis é empreender práticas que os possibilitem agir sobre o mundo e ser agentes das suas vidas.

É importante ressaltar que eu poderia ter dado ênfase a outros saberes e poderes que estão presentes na nossa constituição, porém, neste momento, precisei me deter em alguns para conseguir empreender uma melhor análise e também conseguir chegar a este momento de finalização. Não temos como dar conta de tudo em uma dissertação, nem é esse o objetivo.

Nas narrativas, consegui ver vários destes mecanismos e foi relevante perceber que as angústias que eu passei e passo nas minhas práticas profissionais fazem parte deste processo e que não estou solitária nesta caminhada. Não somos programadas para saber como agir com cada aluno, não somos constituídas através de outras verdades que nos tornam seres dotados de um dom superior para tratar destes alunos. Somos sim sujeitos que tentam a cada dia colocar algumas verdades em suspensão para tentar ver outras possibilidades de atuação, sendo este o maior cuidado de si que podemos empreender em nós mesmos e, por consequência, nos outros e no mundo.

Questionar, tensionar, por em suspensão, esses foram os caminhos desta pesquisa, os quais possibilitaram chegar a este momento que toma forma de finalização, mas que nunca terá fim, pois os tensionamentos continuam, tanto por minha parte quanto por todas as pessoas que acessarão este trabalho, cada uma imporá no mesmo seu olhar e terá, a partir dele, outros questionamentos, outros olhares. Sendo assim, o que operou e ficará operando vem ao encontro do que Corazza salienta, quando diz que,

[...] o que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. (2002, p. 119)

A intenção deste trabalho nunca foi dizer tudo o que pode ser dito sobre a constituição do Educador Especial, isso nem seria possível, mas empreender um direcionamento, dedicar-me a uma possibilidade de análise que neste momento vinha me instigando.

Desta forma, acredito que o importante é poder perceber que, independentemente das escolhas feitas, as quais originaram essa dissertação, elas me direcionam à possibilidade de olhar de outras formas para nossa constituição. O que vem me possibilitando outras relações comigo mesma e com os outros.

Nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. (LARROSA, 1994, p.83)

Acredito, então, ter empregado um olhar livre sobre as coisas que penso ser importante neste momento da minha vida e formação, possibilitando olhar para elas de outras formas, através de outra perspectiva. Olhando as coisas sempre de forma curiosa, não pensando em perceber nelas alguma verdade absoluta, algo a desvelar, mas as percepções que o meu olhar sobre ela, naquele momento me possibilitará ver.

Posso ressaltar que esta dissertação foi desde seu projeto um desafio muito grande para mim, pois pretendi olhar para nossa constituição enquanto Educadoras Especiais através de uma leitura foucaultiana, o que foi algo novo para mim, que me proporcionou grandes descobertas e aprendizagens. Espero ter conseguido me apropriar de algumas destas ferramentas de maneira satisfatória, mas o que com certeza consegui, foi olhar para as mesmas coisas de formas diferenciadas. Tirando dos bastidores estas relações consigo mesmo e trazendo estas suspensões para a pesquisa acadêmica. Foucault resalta que:

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe (1984a, p.13).

Por que compreender como nos constituímos Educadoras Especiais? Que valia isto pode ter para uma pesquisa acadêmica? Estes são questionamentos que

me acompanharam durante toda esta pesquisa. Para mim, a importância de compreender como nos constituímos Educadoras Especiais é poder olhar para os mecanismos de subjetivação, para as relações de poder e saber, para os jogos de verdade dos quais fazemos parte e compreender os mesmos, sabendo que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1977, p.126), porém, é importante saber também, que:

[...] nestes casos de dominação - econômica, social, institucional, ou sexual -, o problema, com efeito, é o de saber onde vai se formar a resistência [...] Numa tal situação de dominação, deve-se responder a todas essas questões de um modo específico, em função do tipo e da forma precisa de dominação. Mas a afirmação, "você enxerga o poder em todo lugar; logo não existe lugar para a liberdade", parece-me absolutamente inadequada. Não se pode me atribuir a idéia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade. (FOUCAULT, 2004, p.721)

Desta forma, a partir do momento em que sabemos que fazemos parte destes mecanismos, podemos criar formas de resistência que nos possibilitam rotas de fuga, pois como cita Rago, “Problematizar a relação estabelecida com o mundo, com o outro e consigo mesmo parece, assim, condição fundamental para que se possam abrir novas saídas mais positivas e mais saudáveis para o exercício da liberdade e a invenção da vida” (2002, p. 15).

Segundo Foucault:

[...] as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência, porque há possibilidade de resistência e resistência real, o poder daquele que domina e trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. Deste modo, é mais a luta perpétua e multiforme o que eu trato de fazer aparecer do que a dominação obscura e estável de um aparato uniformizante. (2009, p. 407).

Esta, então, foi a maior valia deste trabalho para mim, perceber os mesmos fenômenos (nossa constituição pessoal e profissional) de outras formas, compreender os jogos nos quais estamos emaranhados e conseguir criar alguns mecanismos de resistências capazes de fazer com que eu consiga ter outras formas de agir e compreender o mundo que me rodeia, a sociedade na qual estou inserida, os alunos com os quais atuo e, finalmente, a relação que mantenho comigo mesma. Desta forma, vale finalizar com uma citação de Foucault, em que ele diz:

Sonho com uma nova época, a da curiosidade. Já temos os meios técnicos; o desejo também está aí; as coisas por conhecer são infinitas; as pessoas que poderiam dedicar-se a esse trabalho existem. Estamos sofrendo de quê, então? De escassez: de canais estreitos, mesquinhos, quase monopolistas, insuficientes. Não adianta adotar uma atitude protecionista para impedir que a 'má' informação venha invadir e sufocar a 'boa'. É preciso, isso sim, multiplicar os caminhos e as possibilidades de idas e vindas. Nada de colbertismo nesse domínio! Isso não implica, como muitas vezes se acredita, uniformização e nivelamento por baixo, mas, ao contrário, diferenciação e simultaneidade de diferentes redes. (FOUCAULT, 1990, p. 24-25).

Seguirei sonhando e me constituindo, agora cuidando mais de mim e, por consequência, mais do outro, relacionando-me de uma forma mais ética e livre e exercendo, assim, uma estética da existência que me possibilita criar a minha vida como uma obra de arte. Convido todos a emaranharem-se nessas teias - as das suas vidas - compreendê-las e agirem sobre elas, tentando tornar suas vidas também uma obra de arte.

## REFERÊNCIAS

---

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A. 1988. (Coleção Universidade de Bolso).

BARTHES, R. **Introdução à análise estrutural da narrativa**, in *Análise Estrutural da Narrativa*, trad. M. Z. Barboza Pinto, Vozes, Petrópolis, 1971.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, S. M. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, M. V.(Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Varrober (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica**. São Paulo: Forense Universitário, 1995.

FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito** (Resumo dos Cursos do Collège de France/1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III:** Estética – Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **Entrevistas** (org. Roger Paul Droit). Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** (22ª edição) Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Sexo, poder e indivíduo** - Entrevistas Seleccionadas, Tradução de Davi de Souza e Jason de Lima e Silva, Desterro: Nefelibata, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos V** – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos IV** – Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forence Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). SP: Ed. Martins Fontes. 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso.** 13ª edição. São Paulo: Editora Loyola. 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. Rio de Janeiro: Vega, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Filósofo Disfarçado.** Filosofias. Entrevistas do Le Monde. São Paulo: Editora Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984a.

\_\_\_\_\_. **O Dossier** – Últimas entrevistas. Rio de Janeiro. Livraria Taurus Editora, 1984b.

\_\_\_\_\_. **O Filósofo Mascarado.** Entrevista realizada em 06/04/1980. Disponível no site <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/filosofo.pdf> Acessado em 06.05.2011, às 10:26.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

GROS, Frédéric. "O cuidado de si em Michel Foucault". In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006,

LARROSA B., Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan-abril, número 019. 2002. São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, T. T. (Org.). O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUNES, Ricardo Sérgio de. **A narrativa de ficção.** Publicado no Recanto das Letras em 10/04/2001. Código do texto: T444314. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/444314>. Acessado em 16/06/2011 às 09:51.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiróz, 1984.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: editora Autêntica, 2000.

PETERSEN, Maureline. **Olhares profissionais do Educador Especial e as representações sobre avaliação do desenvolvimento de crianças com déficit cognitivo.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial, UFSM, 2008.

PRATA, M.R. **Foucault e os modos de subjetivação.** Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos, v.1, n.1, Rio de Janeiro: 2001.

RAGO, Margareth. **Por uma cultura filógena: pensar femininamente o presente.** Brasília: Labrys/UnB, 2002.

REIS, Pedro Rocha dos. **As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação.** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, jan./dez. 2008

SILVA, Maria de Lourdes Pereira. **Estimulação essencial. Por que?** Revista Integração, ano 7, n. 16, 1996.

THOMA, Adriana da Silva. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes.** In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). INCLUSÃO DIGITAL: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (ISBN: 85-7490-301-9).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault.** In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). Retratos de Foucault. RJ:Editora Nau, 2000.

## ANEXOS

---

## ANEXO A - Carta de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

## CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Constituição do educador especial: redes que se tecem

**Número do processo:** 23081.015024/2011-77

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0309.0.243.000-11

**Pesquisador Responsável:** Maria Inês Naujorks

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

O pesquisador deve apresentar ao CEP:

### Abril 2012 - Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 23/12/2011

Santa Maria, 26 de Dezembro de 2011.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM.

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

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Educação Especial

Pesquisadores participantes: Maureline Petersen

Telefones para contato: 55 99578287

**Prezada (nome da Educadora Especial)**

- Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa na qual pretende-se coletar narrativas, de forma totalmente voluntária, a fim de imprimir posicionamentos que venham ao encontro dos objetivos propostos para este estudo.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as dúvidas referentes à pesquisa antes de você concordar em participar.
- Você tem o direito de decidir deixar de participar da pesquisa em qualquer momento no decorrer da mesma.

Descrição da pesquisa:

**Objetivo da pesquisa:** Compreender como os mecanismos de subjetivação produzem a formação profissional do Educador Especial e como o cuidado de si pode auxiliar a pensar sobre nossa formação e prática profissional com alunos com deficiência.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em ceder narrativas relacionadas com a temática da pesquisa no intuito de auxiliar nas discussões referentes a mesma. Essas narrativas serão coletadas em momentos de conversar e interações as quais terão alguns tópicos norteadores com relação a atuação e formação do Educador Especial. Os encontros (quantos forem necessários e você se disponibilizar) serão gravados, desde que você concorde com este procedimento.

**Riscos e desconfortos:** A sua participação nesta pesquisa não representará quaisquer riscos físicos e morais, no entanto você poderá sentir-se desconfortável ao responder alguma questão, podendo haver a possibilidade de desconforto (emocional/psicológico) durante as entrevistas, bem como com referência ao questionário.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará mais conhecimento com relação ao tema abordado, sem benefício direto para você. Porém, trará benefícios para as pesquisas em Educação e mais especificamente para as relacionadas a Educação Especial e a formação profissional do Educador Especial.

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

**Confidencialidade:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora. Seu nome real não será referido em momento algum na pesquisa, para tanto, serão utilizados nomes fictícios. Com relação ao retorno dos dados da pesquisa, as Educadoras Especiais poderão ter contato direto com a dissertação que será o resultado da referida pesquisa.

#### Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM". Eu discuti com Maureline Petersen sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

---

Local e data

---

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Pesquisador responsável

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: [comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br). Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)

## ANEXO C – Termo de Confidencialidade

---

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM

**Pesquisador responsável:** Profª Drª Maria Inês Naujorks

**Instituição/Departamento:** UFSM/CE - Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** 55 99578287 e/ou 55 3026 8287

**Local da coleta de dados:** Local aleatório dependendo da disponibilidade de cada Educadora Especial

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos profissionais cujos dados serão coletados através de entrevistas que serão gravadas, as quais ocorrerão em locais aleatórios dependendo da disponibilidade dos profissionais. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3244-B no Centro de Educação/UFSM, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Profª Pesquisadora Maria Inês Naujorks. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria,.....de .....de 20.....

.....  
Profª Drª. Maria Inês Naujorks

---

## ANEXO D – Roteiro para interação com as Educadoras Especiais



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

**Título da pesquisa:** CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM.

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

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Educação Especial

Pesquisadores participantes: Maureline Petersen

Telefones para contato: 55 99578287

**ROTEIRO PARA INTERAÇÃO COM AS EDUCADORAS ESPECIAIS:**

Apresentar a pesquisa, explicar as intenções e o termo de consentimento.

**ALGUMAS QUESTÕES A SEREM ABORDADAS:**

- Conte um pouco sobre sua história de vida, qual a sua interação com pessoas com deficiência antes do ingresso no curso de Educação Especial.
- Porque a escolha pelo curso de Graduação em Educação Especial?
- Como foi sua permanência no curso? Quais experiências passou?
- Depois de formada, como foi sua interação com pessoas com deficiência?
- Você acredita que fez a escolha certa pelo curso? Acredita na sua formação e prática como Educadora Especial?

- Qual você acredita ser o nosso papel enquanto Educadoras Especiais?
- Como é sua relação hoje com pessoas com deficiência, na sua prática e na sua vida?
- O que você faz hoje para melhorar sua prática?

**Saliento que este roteiro servirá para nortear as interações, porém, as Educadoras Especiais terão liberdade para interagir e expor várias outras questões que poderão surgir no decorrer do encontro.**