

Subjetividade, poder e diferença: marcas de mulheres-professoras em escola especial¹

Cláudia Rodrigues de Freitas

Escola Municipal Especial Lígia Morrone Averbuck - SMED-POA-RS

Resumo

Este trabalho procura escutar² algumas professoras de Educação Especial que tomam para si o trabalho com os ditos "Portadores de Necessidades Especiais". O modo de ver e perguntar faz algumas articulações com a questão da diferença, a idéia do poder e as concepções de verdade com a intenção de compreender o que sustenta as escolhas feitas por elas. Nesta perspectiva, procuro reconhecer por que as mulheres que compõem o grupo de ensinantes na Escola Especial fazem esta escolha, buscam uma formação e tomam a Escola Especial como lugar para exercer seu ofício.

Palavras-chave: mulher-professora; escola especial; diferença.

Abstract

I have listened to some teachers of special education that have taken up the work with people that need special care. The way how we see and ask makes some articulations among with the issue of difference, the idea of power, and the conceptions of truth, trying to understand what sustains the choices made by them. With this focus I try to discover why women that are teachers in special schools make this choice, get a graduate education, and choose a special school as their working place.

Keywords: woman-teacher; special school; difference.

¹ Subjectivity, power and difference: marks of women-teachers in special schools.

² Faço a diferenciação entre ouvir e escutar no sentido de para além das palavras poder perceber o que o sujeito tem a dizer e a partir de intervenções que levem isto em conta oportunizar o desenrolar do que se aponta na fala dos sujeitos.

Prólogo

Mas tem também um silêncio. O silêncio que marca a pausa e define o ritmo. Não por oposição ao som, como se poderia pensar, mas por aquilo que escuta e aquilo que deixa de escutar.

O que é deixado em silêncio, o que é calado, o não dito. E é engolido? Ou mastigado e cuspidado em fragmentos que como meteoros "atingem" o lugar onde caem? E quanto de barulho é necessário para silenciar o campo de guerra? O silêncio, aqui, é uma fala muda. Uma fala muda que mesmo assim diz... (EIZIRIK, 1992:64).

Desde há muito algumas questões que movem esta pesquisa se repetem em busca de respostas. Talvez eu possa dizer que pelo menos há uma década escuto, de forma explícita, o replicar dentro de mim. Em forma quase de eco "escuto" esta pergunta dos que me rodeiam, seja tomando a forma de palavras ou mesmo nos olhares e silêncios que me fitam. Tomou-se então de tal maneira grande o que se repetia a procura de sentido que foi necessário que eu me ocupasse em um tempo de busca e reflexão sobre o que se perguntava.

Me propus a estudar estas mulheres-professoras que compõe o grupo de ensinantes³ na Escola Especial e que fazem esta escolha, por que elas buscam uma formação e tomam a Escola Especial como lugar para exercer seu ofício e aí permanecem. É dos ecos da minha memória que nasce o tema e a vontade de saber, da curiosidade, da inquietação, do desassossego que em mim provoca o tema. É um querer saber entremeado a um querer dizer, na busca de sentido ao meu lugar, ao meu papel como, igualmente, professora em Escola Especial.

Não aponto linhas definitivas ou mesmo respostas conclusivas em meu trabalho, pois estas teriam um sentido de origem e desde aí eu teria que me contentar com um fim. Não há início e não há um fim, mas há um meio. E foi neste meio que mergulhei e, no exercício de estranhar o conhecido, passei a me defrontar com a possibilidade de saber.

Neste momento, passo a olhar por uma das muitas janelas que existem para dentro do mundo das mulheres, escutando estas professoras que tomam para si o trabalho com os ditos Portadores de Necessidades.

³ Os conceitos de ensinante e aprendente, foram desenvolvidos por Alicia Fernández (1990).

São questões que buscam olhar para dentro da escola, tendo como personagem central a professora. Não qualquer professora, mas mulheres-professoras em uma Escola Especial e ao que passo a reconhecer, dar voz e forma.

Se num primeiro momento, esta questão era tomada desta forma, diante do campo e da teoria que deu suporte à análise dei-me conta da sua impossibilidade. Passei então a não procurar mais os motivos, os *rastros* que me levassem a encontrar a verdade sobre esta questão, mas mapear nos discursos o que se repetia e o que “não combinava” como pistas para compreender.

Perguntariam alguns, para que serve estudar estas mulheres neste ofício? E respondo sem demora que serve para que elas possam efetivamente desencadear um processo de existência! Existir em sua abrangência que nos fala de vida que pulsa. Existência que toma outra dimensão quando se faz por escrito. Sim, estas mulheres existem, mas é preciso que se dê visibilidade a elas. A escrita permite não só a visibilidade, mas a possibilidade de estranhar o conhecido e seguir pensando a partir daí.

Neste exercício, é a possibilidade de pensar sobre si o campo mais fecundo. Independente de como estas mulheres possam posicionar-se diante dele, pois o que efetiva uma existência, mais que o silêncio, é a possibilidade que se tem de falar sobre ela.

O silêncio garante uma existência que muitas vezes se efetiva pela sombra, pelo desejo do outro, pela captura. A escrita, a palavra dita, possibilitam que se fale dela, possibilitam a criação e recriação dos próprios territórios.

Nas entrevistas, estes silêncios se evidenciam no falar, no interromper e silenciar a fala em inúmeros momentos. Escutar estas mulheres significou deixar falar e procurar entender entre as multiplicidades de seus discursos. De suas falas procurei ver os tons e efeitos de sentido que estas foram dando aos dispositivos engendrados pelas instituições a que tiveram acesso.

O grupo de professoras que defini como base para a minha pesquisa é composta predominantemente por professoras de uma das quatro Escolas Municipais Especiais de Porto Alegre, escola esta em que atuo como educadora. Escolhi esta escola pela facilidade de acesso e o contato próximo que tenho com estas educadoras. Também incluí uma professora de outra Escola Municipal, com a intenção de evitar algum tipo de constrangimento e uma possível tentativa de identificação das mulheres entrevistadas.

Entrevistei nove mulheres que aparecem neste trabalho sob nomes fictícios, buscando preservá-las de “investigações paralelas”. Elas apresentam histórias, peculiaridades, formações e linhas pedagógicas bastante distintas, e é nesta diversidade rica que pretendo apontar certas aproximações que passarão a tomar importância no decorrer do trabalho. Entre as entrevistadas seis são casadas, uma é solteira e duas são separadas. São elas: Marta, Viviam, Ângela, Míriam, Flávia, Lisiane, Márcia, Nélide e Luísa.

É possível observar que existem três gerações distintas (a dos 30, 40 e 50 anos) onde idéias, sonhos e práticas definem o grupo de ensinantes desta escola. Estas diferenças, pela fala das professoras, apareceram desde o início da escola e foram sempre tratadas como algo muito difícil no convívio. Viviam diz que:

Parece que as pessoas são donas do saber. ... tanto é que quando tu colocava alguma coisa eles riam da tua cara. ... Parecia que a gente não sabia nada, sabe? Que tudo que a gente tinha aprendido ah... não serviu pra nada...

Tanto a referência à idade ou ao estado civil não foram questões que eu tenha tomado de início como preocupação, mas são fruto de constatação que faço depois do trabalho executado. Digo isso porque, mesmo não sendo critérios que tomei para selecionar as professoras que seriam entrevistadas, considero-os agora relevantes. Neste momento observo que, mesmo empiricamente, estas diferenças a partir de uma certa proporção tenham sido contempladas e é possível reconhecer diferenças interessantes desde então.

Observo que a formação acadêmica tem uma certa parceria com a questão da idade, somando-se ao que a professora Viviam se referia, ao dizer que as pessoas tinham dificuldade em trabalhar juntas. As professoras da faixa etária dos 40-50 anos, em sua maioria, possuem uma formação a nível de estudos adicionais para trabalhar com os alunos, enquanto que as da faixa de 30-40 fizeram Pedagogia, com Formação em Educação Especial. Esta diferença na formação tem evidenciado práticas distintas, que nem sempre são tratadas com tranquilidade pelo grupo. Refiro-me a esta questão porque aparece algumas vezes como pivô de discussões e divergências dentro do grupo.

Os discursos são tomados aqui *como exercícios de poder*

(FOUCAULT, 1996:143). Para este trabalho não se trata de saber se as histórias são parecidas ou não, mas de reconhecer o que foi sendo atribuído por elas como sendo relevante em suas histórias. Procurei rastrear o que era dito e o que não era dito, como forma de tomar do discurso e no discurso a força do que foi sendo mostrado ou guardado.

O fato do trabalho ter-se dado junto à professoras com as quais tenho proximidade e até com algumas uma boa amizade, de modo algum trouxe dificuldades, pelo contrário, estes fatores foram possibilitadores. Não tive medo das relações de proximidade, mas contei com elas para melhor trabalhar. Felizmente encontro entre estas professoras disponibilidade e curiosidade com o tema e ainda um laço de confiança comigo, pois se expuseram de maneira muito intensa diante do que era perguntado. Foi na intensidade que se faz no contato com o campo e na possibilidade de ser tocada por ele que pude organizar a tensão de maneira a poder pensar. Enquanto pesquisadora consegui fazer os estranhamentos e rupturas necessários para que se efetivasse minha procura.

Optei por fixar a atenção sobre a docência, detendo-me apenas nas professoras, isto é, pessoas que não tenham responsabilidades no setor administrativo escolar. Recorto do todo apenas estas profissionais, já que no setor administrativo e serviços de Orientação e Supervisão a maioria não realizou estudos específicos em Educação Especial.

Por que estas mulheres escolhem a educação especial?

Da resposta acabada e definitiva que engessa a possibilidade de pensar, vislumbro a possibilidade da garantia da diversidade e movimentos constantes. Encontro pistas que vão me dando respostas a esta pergunta que há muito vinha latejando. Já não lateja.

Cada uma destas mulheres constrói seu tempo em um movimento de devir que não cessa enquanto pulsa a vida. Um tempo definido por ROLNIK (1993:242) onde *o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo.* Deixo nestes escritos algumas marcas que intentam encontrar, por expansão, outras tantas.

Não é possível definir uma tipologia das professoras de Escola Especial e esta não foi a minha procura, mas este trabalho encontra campos de aproximação entre as histórias destas mulheres. Com cuidado

suficiente para evitar qualquer cristalização e rótulo, fui abrindo os discursos à procura de algum sentido no que ia encontrando.

De forma recorrente estas mulheres trouxeram em suas falas, marcas dos ecos da memória, a escola confessional em que estudaram, as mulheres com quem conviveram e as formas de relação com a diferença que foram construindo.

Estas mulheres-professoras constroem a partir daí uma relação de certa identificação com aqueles que procuram como alunos, que são os ditos deficientes. Esta relação se mostrou basicamente de duas formas: por um lado, de proteção a estes nomeados “diferentes” e de outro, de uma forma onde elas se revelam identificadas por serem “iguais” em função de se sentirem também diferentes.

No contraponto com a diversidade destas falas fui aos poucos encontrando uma outra ordem, uma outra maneira de amarrar o que ia reconhecendo e que passei a chamar de desconforto.

Faço a seguir a discussão do que foi recorrente nas histórias das mulheres desta pesquisa. Durante o processo de entrevistas, elas foram buscando nos ecos da memória, passagens, eventos, rupturas, queixas, que me possibilitaram reconhecer as marcas construídas e, a partir daí, e em muitos pontos, configurar o campo de interseções que é possível estabelecer entre as histórias.

Princípio de ação

Paralelas a uma caminhada de construção da conduta individual, estas mulheres foram trazendo questões de suas vidas escolares e foi possível reuni-las tomando as suas passagens por escolas confessionais.

Das professoras entrevistadas oito delas estudaram em escola confessional. Se não por todo o período escolar, mas o suficiente para que isto pudesse ser trazido como lembrança e referido em seus discursos. Do que foi relatado por estas mulheres se evidencia a construção de um *ethos* que não se dá apenas na escola, mas também nesta escola e é dessa intensidade que trato aqui.

O que passo a reconhecer é a atitude que estas mulheres vão tendo em relação a si mesmas e também com as relações que vão estabelecendo. O *ethos* é a palavra básica da Ética constituindo uma maneira de ser. Há um *ethos* que formou essas mulheres, que as determinou, que as constituiu. O *ethos* aqui é como uma forma de subjetivação.

Passo a seguir a fazer visível a construção que estas mulheres foram fazendo desta ética.

Evidenciando o controle social e moral⁴ da instituição Lisiane nos conta que:

Ai, é desde de... Acho que desde as coisas que a gente vestia. Desde as coisas de controlar o jeito de pensar. De falar com as outras gurias (tosses). De... E cada uma das irmãs tinha jeito diferente de lidar. Então, tinha irmã que pensava na questão de dinheiro, econômicas. Outros tipos de diferenciação. Proíbiam qualquer alteração...

Esta sensação toma forma saindo do virtual diante da cena lembrada também por Lisiane onde ela nos fala de uma “culpa” e de como lembra que sentia isto acontecendo:

... tinha um tarado fora da escola. Daí o tarado tirava a roupa na frente da janela. Claro, a mulherada toda... A freira chamou a gente de tarada. Aquele escândalo... Sexualidade, comportamento, obrigação, de... de, em relação à cultura religiosa. Já que era uma escola católica... “Quê, que vocês ficam pensando? Por quê, que, vocês ficam olhando assim. Olhando pra esse cara, ah. Isso é pecado.”... Ah, super mal. Acho que realmente culpada pela... Acho que a sensação que me fica é isso, que o grupo inteiro, ficou culpado realmente por tá, pecando...

As definições de uma forma de agir transmitidas de práticas como esta tomam a dimensão de lei. O poder religioso pune a transgressão e exige obediência. As noções de pecado, de busca de prazer e ou de saber, são movimentos proibidos e passíveis de severas punições. São práticas que passam a apresentar fortes marcas que vão colaborar na construção da subjetividade destas mulheres, aprisionando-as na culpa. A idéia é fixar os indivíduos, mante-los dentro das normas. As práticas desta instituição vem compor o que FOUCAULT (1996) chamou de *aparelho de normalização dos homens para garantir o controle da existência e a docilização dos corpos*.

⁴ Por “moral” FOUCAULT (1994:26) entende “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritos diversos, podendo ser: a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.”

Entrando pelo viés da docilização dos corpos é preciso vigiar e provocar a culpa. Os códigos de comportamento definem uma moral que faz desencadear um sentimento de culpa com relação a sexualidade, nestas que de alguma forma não vivem a conduta definida.

A maioria destas professoras percebe, nas práticas destas escolas, um espaço disciplinador e excludente.

Nélida relata como o preconceito racial se efetiva na Instituição:

E eu acho que tinha muito a ver com isso, assim, né? Negro né? Do ... Ah... tinha, sempre teve, pouco negro nas escolas. Agora têm mais né? (...) Filha de pais separados ainda tinha bastante preconceito. (...) Eu não lembro, assim, de uma discriminação propriamente dito do... das professoras, eu não lembro isso. Mas, assim, ó, porque tinha... entrava muito na coisa do quietinho, né? Eu era quietinha, né? Comportadinha.

Os critérios de definição da boa aluna giram em torno de ter boas notas, ser comportada, ou seja quieta e discreta. Poderíamos usar aqui a idéia de rebanho no sentido de um grupo que se deixa levar sem manifestar opinião ou vontade. Ou como o usa a própria igreja ao referir-se aos que “acompanham” o pastor como seu rebanho. Nélida vai “sempre com as outras”.

As colegas de Nélida, diferente dela, estavam dentro de seu grupo de pertencimento e poderiam até mesmo como diz ela “aprontar alguma que estaria tudo bem”. Suas colegas eram brancas e tinham boa condição financeira e uma grande “facilidade” para determinar aos que não pertencessem a este grupo o seu lugar. A propósito de ser discreta Nélida conta a forma com que agia para ser “aceita” entre as demais colegas:

Eu ficava esperando que alguém me escolhesse como amigo entendeu?... Um dia me disseram assim: “eu vi duas negas na escola”. Apenas eu e outra, e a outra era mais discriminada porque ela tentava... eu perguntei: “Porque vocês não gostam dela?”, e eles disseram assim: “Por que ela... ela não se coloca no lugar dela”... “Olha o jeito dela, tu por exemplo, tu tá sempre bem pentiadinha, ela tá sempre com esses cabelão”... ela ia com os cabelo solto. E eu, realmente, sempre lambidinha, assim, tudo comportadinha, impecável, não saía um fio fora do lugar. Então, assim, eu ficava no meu lugar de nega, assim, né? Não avançava o sinal... Comportadinha, até sê aceito né? Como o próprio deficiente.

Os ecos da memória de Nélida revelam uma instituição que chega a ser perversa no seu agir pois vê este tipo de práticas e guarda no silêncio. Encontramos aqui uma menina que era submetida a uma violência que desqualificava não só a ela mas todos os de sua raça. Era preciso que houvesse a interveniência da escola, e de alguma forma protegesse a sua integridade psíquica. Mulher, negra, pobre e filha de pais separados. Elementos que são trazidos com muita força e junto a eles o ressentimento, a dor de ter que de alguma forma adaptar-se a isso.

É forte a ambigüidade trazida na fala de Nélida quanto à discriminação por ela sofrida. Se por um lado diz que não era discriminada ao mesmo tempo interrompe a fala com um silêncio e lembra as formas com que as pessoas a tratavam e diz que não encontrava maiores problemas pois “sabia o seu lugar”.

Uma forma de se conseguir alguma reação, mesmo que solitária, diante das formas de subjetivação usadas nestas instituições é muito difícil. No entanto é possível ir formando alguns tipos de evidência.

Márcia relata algo, que muitas vezes pode passar despercebido, e que está entre uma coisa e outra e que evidencia mais uma vez que o *poder vem de baixo* (FOUCAULT, 1993:90):

Dê-lhe a rezar. Que aliás, eu nunca conseguia me... apropriar de rezar aquele terço inteiro... Mas tinha que rezar e tinha que dar conta de saber o Salve Rainha... Ah! Mas e o castigo? A gente tinha o castigo. Apesar das freiras não serem... o castigo físico, mas tinha todo uma punição que era... ou elas são bem tua amiga assim, ou elas realmente, elas conseguem te botar num lugar de assim de insignificância total, né? Só de olhar... Porque a gente tinha um medo, não era nem respeito, era medo... Então a gente se esforçava muito pra ser certinha. Não tinha essa idéia de aquilo pudesse estar errado, mal encaminhado, não! Eu fazia de tudo pra ser certinha.

Sim o *poder vem de baixo*, o poder se faz visível nas tensões e nas tramas que engendra. Talvez Márcia, a partir dos encontros e das entrevistas que fomos construindo tenha podido perceber que aquele “Salve Rainha” de alguma forma marcava um lugar. Marcava um lugar de alguém que não pode dizer não para tudo, mas pode fazer pequenas negativas. Marcava seu lugar. É como se Márcia pudesse guardar sua integridade a partir desta voz que recita muitas coisas, mas não o “Salve Rainha”.

Talvez não se percebam o ato de rebeldia ou mesmo não o reconheçam como forma de não autorizá-lo. Manter na solidão e em silêncio é neste caso uma forma de estratégia repressiva. Segundo FOUCAULT (1993), a repressão funciona *como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.*

Sim, Márcia não aprende o “Salve Rainha”, mas passa quase uma vida achando que esta era uma falha sua, enuviada que fica diante das artimanhas da repressão silenciosa.

É possível a partir de Márcia e das outras professoras da mesma escola, imaginar as muitas vielas porque transitam as coações, as pequenas torturas que se traduzem em dor e obediência. Fugir ao esperado, não cumprindo às severas regras de disciplinamento podem provocar sanções de muitas espécies.

Qual a lógica nas palavras de Márcia: *Tu até sofria mas queria ser assim.* Que lógica podemos reconhecer no querer desta mulher? O que a faz aceitar a dor? Que ganhos pode haver por suportar esta dor? O que podemos reconhecer aqui é que esta dor, este sofrimento está sendo suportado para que um outro não se faça maior, pois a possibilidade de uma exclusão do grupo poderia ser insuportável.

Nesta fala, ainda, o que fica evidente é a presença do *olhar que gela*. Este olhar que atravessa e que é determinado por um poder alicerçado em uma verdade única que não permite a dúvida e muito menos a contestação. *A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda parte* (FOUCAULT, 1991-a:173).

Márcia consegue perceber alguns movimentos interessantes que talvez agora tenham maior importância. São movimentos que sustentam e fabricam brechas, possibilidades, apesar dos dispositivos utilizados por esta instituição.

A instituição tem uma forma de organizar-se que não contempla lidar com as diferenças. Estas devem ser suprimidas para que a tranquilidade siga reinando. São micropoderes que são sustentados não só pelos “donos da instituição”, mas por todos os que nela freqüentam. Qualquer alteração faria modificar todos os lugares e isso provocaria o caos nos espaços definidos.

Este tipo de instituição escolar define verdades e preceitos que

podem estar na ordem da lei ou da norma⁵ e que são balizas das práticas que desencadeiam. Organizam um conjunto de proposições que consideram aceitáveis cientificamente. Estas verdades constituirão a subjetividade moral encaminhada a partir daí.

Em qualquer sociedade os corpos⁶ são vítimas das mais variadas formas de limitações e proibições. Os corpos, a partir de instituições confessionais são trabalhados detalhadamente de forma a exercer uma coerção sem trégua, como podemos reconhecer através do que estas mulheres lembram e falam, desde os gestos, os olhares, os corredores sempre investidos de alguém que vigia.

As forma de agir sobre os corpos destas mulheres faz com que possamos reconhecer uma potência que se inverte. Ao invés de expansiva e criadora, esta potência passa a definir uma relação de sujeição.

É possível reconhecer nas práticas disciplinares exercidas nas histórias destas mulheres a produção de uma “aptidão”, uma “capacidade”, um “dom” colaborando para a indução à escolha de trabalho que é aqui analisada.

No que se segue, analisarei alguns dispositivos trazidos de forma recorrente por estas mulheres e que ajudaram a configuração de um determinado espaço feminino construído por elas na relação com o espaço familiar.

Um espaço feminino

Ao me debruçar sobre os discursos, fragmentos pinçados das histórias de vidas destas mulheres, vou percebendo a intensidade e recorrência que estas mulheres vão dando ao que lembram/contam.

Encontro como recorrência nas falas trazidas por estas mulheres a questão de ser mulher e como foram definindo uma imagem de si

⁵ COSTA referindo-se à distinção que FOUCAULT faz dos padrões de comportamento entre os **legais** e **normativos** relata que a ordem da Lei impõe-se por meio de um poder essencialmente punitivo coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras. Seu mecanismo fundamental é o da repressão. A Lei é teoricamente fundada na concepção “jurídico-discursiva” do poder e histórico-politicamente criada pelo Estado medieval e clássico. A Norma, pelo contrário, tem seu fundamento histórico-político nos Estados modernos dos séculos XVIII e XIX e sua compreensão teórica explicitada pela noção de “dispositivo” (COSTA, 1983:50).

⁶ A palavra corpos esta sendo usada no sentido foucaultiano, que abrange o psíquico e o físico numa constituição histórica (ver Vigiar e Punir).

mesmas, que as aproxima da educação e mais especificamente da Educação Especial. Referem-se em suas falas à palavra (da) “mãe”, que de uma forma ou de outra ainda lhes provoca ecos.

Quando tomo da palavra mãe, procuro ampliar um pouco o restrito uso da palavra, saindo da idéia de apenas genitora. Estas mulheres trazem pela idéia de mãe a própria mãe e ou outras mulheres que de alguma forma ocuparam este papel.

As lembranças falam de mulheres fortes que, na maioria, não ocuparam lugar no espaço público, mas basicamente dentro da família, dentro do espaço privado.

A profissão de professora é, para sete das nove entrevistadas, não uma possibilidade, mas uma contingência do fato de ser mulher.

- *A outra opção era ser costureira. Não tinha...* (Marta)

- *É, ela queria que eu tivesse feito o magistério* (Nélida, referindo-se a fala da mãe).

- *Apesar de que muitas vezes a minha mãe insistia: “Ah, por que não faz o magistério”* (Luísa).

Esta perspectiva disseminada pela voz do lugar, comum do que para o social é tomado como verdade, encontra, como fonte de irradiações a mãe destas mulheres. Para essas mulheres, ser professora é quase que uma única alternativa.

Para marcar estes lugares tão fixos, também são usados dispositivos que tomam os corpos femininos como fim da ação. Flávia traz de sua história a lembrança deste olhar e assume, como sua, a idéia de que também seu corpo já veio marcado para ser professora:

Que eu desde pequeninha me... me... chamavam de professorinha. Eu já tinha uma cara, mesmo, acho que preparada, porque eu era pequeninha, magrinha, e já usava óculos.

O perfil de *professorinha* se constrói na relação com o que na cultura vai sendo produzido. Talvez possamos tomar aqui o que no lugar comum passou a se chamar de vocação. Algo que a priori já viria escrito na carga genética das mulheres, pelo simples fato de serem mulheres. É construída aqui uma aproximação da função de professora e a matemidade. Seria como que um dom natural das mulheres a possibilidade

de saber cuidar e ensinar às crianças, portanto o magistério é uma função adequada à elas.

O que reconheço é uma capacidade, uma certa tendência que faz com que elas se aproximem não apenas da educação, mas da Educação Especial.

Márcia inclui dentro da idéia da vocação, algo inerente, uma vontade que sempre esteve ali:

Acho que eu sempre quis. Assim... Quando a minha irmã tava na faculdade. A Matilde estava fazendo Pedagogia, era Inspeção Escolar. Ai eu sempre perguntava pr'ela: "Não tem nada assim, com relação a deficiência mental, né? Uma Pedagogia que desse conta disso." Eu sempre quis.

O que evidencio nesta fala é a "vocação" para este ofício. Há uma inclinação para este "destino", ha este querer que *sempre esteve*: "eu sempre quis."

Este movimento de aproximação, no entanto, é referido por elas como sendo um movimento de duas vias. Os sujeitos ditos deficientes definem uma rota de aproximação destas mulheres em qualquer lugar que elas estejam. Em qualquer lugar que estivessem estes "naturalmente" se aproximavam delas:

E eu, só me lembro de sempre me... onde eu tava, que tinha algum deficiente, eu acabava me aproximando de alguma forma, eu me lembro disso, assim, desse tipo de movimento... (Ângela).

Esta aproximação dos deficientes, "este rodear" que os deficientes fazem, vem apenas ampliar o campo de algo que se define como sendo "tão natural" de acontecer. A palavra vocação acaba por abranger várias nuances. É um termo que não consegue definir algo do sujeito que esteja no campo de um desejo produtivo. O que passo a reconhecer é um "querer" nebuloso e, que, de alguma forma sempre esteve. Não se produz em nenhum momento uma discussão de como este querer foi sendo produzido.

Nas falas destas professoras o "eu sempre quis" ou "eles me rodeiam" determinam estandartes que se definem como a própria condição para ser professora de Educação Especial.

As histórias contadas por estas mulheres algumas vezes são

claras, em outras tomam uma forma truncada e interrompida. Não são poucas as vezes em que, nas entrevistas, me defronto com mulheres em lágrimas ou até mesmo entre risadas que transmitem a ansiedade que o tema lhes provoca. É realmente uma dor que transborda e se permite ver. É nestes momentos, no entanto, que elas tomam-se mais inteiras.

O que venho apresentando são micro relações que penso devam ser reconhecidas, escutadas, para que possamos nos aproximar do que vem direcionando estas mulheres professoras para este ofício: o Ensino Especial.

Estes relatos vêm compor um perfil de verdade sustentado por um tempo histórico determinado. É preciso lembrar que as verdades de uma época são construídas historicamente, e portanto são *deste mundo*. Elas vão sendo definidas na relação e na disputa das forças que as moldam. As verdades, mesmo que transitórias, são fortes e definidoras de princípios.

O que se observa nos discursos destas mulheres é o quanto estão presas à verdades rígidas e que muito pouco têm-se permitido articular a partir daí. Postas em evidência estas verdades, pude ir reconhecendo as formas de ser e de portar-se que estão muito bem articuladas nas lembranças e formas de agir das mesmas.

As diferenças, como possibilidade de vida e possibilidade de aprender, foram sendo definidas até aqui como perigosas e, na medida que repudiadas, fazem calá-las no que têm de mais bonito: a possibilidade de um devir que deve ser inventado a cada dia.

No que se segue procurei analisar os efeitos e articulações que foram-se dando entre a possibilidade de se diferenciar e a exclusão.

Os registros da diferença

A idéia de diferença, na qual procuro estruturar meu olhar, procura distância de uma dimensão estática e dual onde se pudesse colocar de um lado os que pertencem à norma e de outro os que não a pertencem. Busco proferir a diversidade como constituinte, como elemento que nos possibilita devires, que nos possibilita a eterna transmutação, que vitaliza a existência. Pensando por este prisma vislumbro a diferença marcada por uma conjunção de forças que se organizam em um processo permanente. São forças que nos atravessam e nos produzem e sobre as quais também atuamos fazendo produzir.

No transcorrer das entrevistas, no entanto, emergiu um sentimento de inadequação que foi sendo reconhecido por estas mulheres em sua relações familiares, escolares e com outras instituições. Este sentimento passa a ser reconhecido sob várias formas e com várias intensidades, desenhando como estas mulheres relacionam-se com a questão da diferença.

Tomando as referências das entrevistas, o diferenciar-se foi se definindo como um caminho “equivocado”. As lembranças dão endosso a uma imagem, um perfil de mulher que é bastante rígido, obedecendo aos preceitos culturais da época. Estas diferenças determinam a forma de portar-se, enquanto mulher, e até mesmo imprimem preceitos, apontando as atividades que seriam mais adequadas à mulher executar.

O efeito da diferença passa a provocar nestas mulheres um sentimento de inadequação e desconforto, como se cada uma delas estivesse fora do “igual”. Os demais são tomados como adequados e elas, em um movimento solitário, passam a se constituir como inadequadas.

É possível, algumas vezes, reconhecer um sentimento que funciona de tal forma a permitir a definição de normas e regras ditas corretas e que devem ser seguidas. Estas mulheres sentem que há um caminho a ser seguido e que cada uma tem o seu. É como se elas não vislumbrassem a possibilidade das alternativas.

Na aula também, eu era sempre das mais quietas... E eu admirava essas pessoas que eram mais extrovertidas, mas eu achava sempre que era do jeito de cada um... E, e aí, eu achava assim, quer dizer, eu não me achava com chance de ser diferente, não. (...) acabei fazendo terapia de apoio pra mim superar (Ângela).

É a censura que estrutura o esperado nas regras de cada instituição. Os movimentos que estas desencadeiam tem por finalidade a busca de homogeneização com a conservação dos espaços definidos a cada um. Os dispositivos aqui usados produzem efeitos nos corpos e nas mentes destas mulheres.

Estas regras funcionam como verdades e, não obedecê-las significa estar sujeito a alguma sanção. Contam do medo do que poderia acontecer se não obedecessem, ou se fossem vistas e se revelassem suas diferenças.

Este medo se materializa de muitas formas, estas mulheres

trazem muitas cenas de histórias de exclusão que viveram ou presenciaram. Os que foram excluídos são definidos por terem se apresentado em algum momento de forma bastante diferenciada.

Tive uma professora na quarta série, que era... excelente professora. Tinha um trabalho dentro da área de pesquisa sem tamanho. Começou a questionar a matéria, depois a escola. Foi colocada pra rua... (Lisiane)

A diferença está marcada nas falas destas mulheres desde um lugar negativo, onde o diferenciar-se passa a desencadear o sentimento da iminência de uma exclusão, seja pela rejeição ou separação.

Ao sentirem negada a sua possibilidade de diferenciar-se, recebem também as diretrizes para uma adequação eficaz. É preciso refletir sobre o que se nega ao se negar as diferenças no outro? O que se afirma na negação desta possibilidade?

No mesmo momento, então, que negamos ao outro como diferente negamos aquilo que ele reflete de nós, produz-se assim um corte (divisão, diferença) traumático, pois uma parte nega e outra afirma sua existência. (EIZIRIK e COMERLATO, 1995: 107)

O que é possível observar na fala destas professoras é que o diferenciar-se é a referência para se efetivar a exclusão. São várias as práticas que se articulam para que estas mulheres procurem se aproximar o mais possível das normas. Em alguns momentos quando isto não se efetiva, é preciso que se sintam culpadas por se diferenciar.

Constrói-se aqui um sentimento, em algumas destas mulheres de inadequação. O diferenciar-se é tomado aqui, não pelo brilho e riqueza que isto nos permite enquanto seres humanos, mas como algo condenável e ruim. O próprio fato de serem mulheres viria para depreciar a existência.

Uma outra questão recorrente entre estas mulheres é o fato de terem sido discriminadas de maneira a que parecesse que encontravam-se em desvantagem intelectual. Geralmente esta posição estava no confronto entre os dois sexos.

A maioria destas professoras, transitando nesta linha de pensamento, passaram a construir uma imagem de si mesmas que faz lembrar de suas trajetórias escolares como alunas "medianas":

...eu sempre fui uma aluna média... Boazinha, mais pra média, assim, em termos de nota... Imagina, passei o primeiro e o segundo grau tendo notas médias pra ruim, né? Era sempre regular, bom (Ângela).

Estas mulheres escutam várias vozes que as submetem a várias formas de comparação. A forma que me permite reconhecer com mais clareza esta questão nas entrevistas é através da queixa. Queixam-se então por serem comparadas e falam do sentimento de inadequação que de novo as assombra. O que passa a se construir a partir daí é uma tensão entre estas mulheres e o modelo ao qual são comparadas. São forças que pedem a homogeneização e negam a possibilidade de convívio com a diversidade.

Estas professoras se revelam como alunas medianas e a culpa por terem este rendimento em nenhum momento é questionado. Esta culpa desde há muito já esta internalizada⁷ como sendo sua. Elas eram medianas. Mesmo como professoras não fazem referências à organização pedagógica ou mesmo disciplinar das instituições por que passaram.

De novo se entregam à solidão de uma culpa que carregam como suas. Aqui a culpa se concretiza por não serem “brilhantes”. O que se evidencia são as diversas instituições orquestrando práticas onde “elas” é que são as culpadas.

Estas professoras traçam, a partir das comparações a que foram submetidas, um paralelo com suas escolhas pela Educação Especial. Nas tramas e ecos das histórias trazidas por estas mulheres um certo processo de identificação passa a ir se organizando. Este processo revela encontros que cada uma foi fazendo, seja como criança, adolescente ou adulta, onde se defrontaram com a dor da exclusão. Esta exclusão se revela ao falarem de pessoas que em algum momento tiveram que ser retiradas de seu grupo e encaminhadas a outros. Algumas destas mulheres brigam contra o sentimento de diferenciar-se como sendo algo negativo, mas não efetivam uma mudança em suas trajetórias. Com certeza, há um movimento, mas é possível reconhecer que elas se encontram muito presas a dispositivos que de alguma forma se encontram aderidos em suas falas. Para criar essa envergadura interior seria preciso

⁷ KEIL (1995:91). aprofunda esta idéia quando diz que *o poder-disciplinar torna-se internalizado construindo a cultura da culpa.*

que saíssem da culpa, que as joga no abismo. Seria preciso que destruíssem os fundamentos que fazem com que se reconheçam como as que não sabem, das que não podem, das que estão sempre erradas.

Para exercitar um movimento de vida e liberdade seria preciso exercitar um movimento de expansão e intensificação. Seria preciso, ainda, desencadear sua vontade de potência em forma de força ativa ou em forma de força reativa.

Tentando sair

Quatro das professoras entrevistadas falam da Escola Especial com um sentimento ruim, como um lugar que lhes faz mal. Referem esta escola ou mesmo “as Escolas Especiais” como um lugar que desencadeia mais conflitos e depressões do que as escolas regulares. É um lugar doente. *Eu acho bom trabalhar com esses alunos, mas acho que esse contexto de escola é muito doente* (Luísa).

A maioria destas professoras já passou por outras Escolas Especiais e regulares e é a partir destas vivências que fazem suas análises. Com essas falas, constroem “portas” que poderiam permitir que saíssem da escola ou mesmo uma mudança de sua estrutura de funcionamento. Contam de algum movimento neste sentido, mas este “querer sair” está despotencializado e não se traduz em ato, e elas aí permanecem.

O desconforto

Em determinado momento de minha análise passei a perceber que as diversas categorias, Princípios de Ação, o Espaço Feminino e os Registros da Diferença, se tocavam por contato em muitos pontos e que isso se dava de forma dinâmica e expansiva. Procurei então fazer um corte imaginário ao que reconhecia, como uma imagem em uma tomografia. São fluxos, linhas feixes que se tocam e definem uma das múltiplas possibilidades que se tem de olhar. Percebo o limite tênue em que me encontro e mesmo assim arrisco tencionar. É a este corte que passo a chamar de cartografia do desconforto.⁸

As varias questões que tracejei anteriormente possibilitam o endosso da categoria do desconforto, quais sejam as identificações, as comparações, com referência seja a esta mãe/outras mulheres, seja a

⁸ A ligação que faço entre o que passei a chamar de desconforto e a idéia de cartografia se faz a partir de uma aproximação do conceito de cartografia desenvolvido por ROLNIK.

esta instituição escolar religiosa. Estas instituições funcionam como desencadeadoras de proibições e medos. A mãe é uma escusa, é uma escusa pra si mesmas. Ela serve. Trabalhar nesta escola serve. Serve para não ter que se desacomodar.

O desconforto marca uma atitude de incômodo que teima por permanecer. São as rupturas do caminho e principalmente as pequenas mortes que se acumulam desde aí. Estrutura-se, não naquilo que morre, pois daí a fênix pode ainda tomar algum alimento. Estrutura-se efetivamente a partir daquilo que deixam que matem.

Este desconforto do qual falo é uma dor, mas é ao mesmo tempo um prazer, um prazer em sentir dor. O alívio de sentir dor.

É importante pensar o quanto esta dor e este desconforto são carregados muitas vezes sem ao menos saber desde onde e por quê. Dói e nem ao menos se sabe o por quê. Existe aqui uma longa dor sendo produzida a partir deste desconforto. É como “A Longa Noite” que nos assola, como se latejasse a ferida aberta. A dor destas mulheres na maior parte da vezes nem ao menos elas são capazes de perceber e assim não podem efetivar qualquer movimento que as tire dela. Nem todo mundo pode sair e nem todo mundo pode ver. É um estar aí sem estranhamento.

O estranhamento aqui acontece ao contrário, se de repente não aparece a dor e o que se sente é a alegria. Sentir alegria também é alguma coisa muito perigosa. É revolucionário. Porque o sintônico, o comum é a dor. Uma dor sem nome e sem a possibilidade de ser explicada. Trabalham com a dor e com a desesperança.

As escolhas destas mulheres, a partir de suas falas nos desvela escolhas agenciadas. Escolhas que não estão definidas por forças produtivas, mas por um ato de “salvação” e “ajuda” a estes que são objetos de seu fazer pedagógico. O sacrifício permeia inúmeros discursos assim como um certo “sabor” na escolha de um trabalho que lida com a “dor”.⁹

Estas escolhas agenciadas acabam por produzir um certo território de pertencimento, mas como a escolha não foi delas acabam por se *queixar*. A princípio esta queixa toma uma roupagem, uma “aparência de força”, mas o que se evidencia na queixa é uma força que vem da

⁹ As palavras em aspas deste período fazem parte de uma seleção a partir das falas destas professoras.

fraqueza, da depressão e do ressentimento.

Estas mulheres falam de suas relações com a família e com a escola, e montam a maneira de cada uma, uma certa relação com a escolha de opção de trabalho. Falam de ressentimentos de várias ordens, por terem rodado na seleção de psicologia, por serem comparadas com irmãos e irmãs, etc. Elas se lamentam e se queixam da relação com várias instituições. O desconforto acaba por se materializar na impotência em um agir diferenciado e que as diferenciasse.

Estas mulheres interiorizaram um discurso que fala deste ressentimento e passam a repeti-lo. Queixam-se, mas não organizam saídas da queixa. Vestem a camiseta da homogeneização e do disciplinamento. Esta tensão podemos reconhecer nas falas, e evidencia a construção de um lugar de queixa. Esta queixa é despotencializadora e faz um contraponto com um comportamento de obediência que fica evidente nas escolhas e formas de encaminhar suas vidas. Capturadas, só podem marcar suas diferenças na lamúria e na queixa.

A queixa é uma forma de transformar a ação que sofre em forma ativa, mesmo que ilusoriamente. Ao projetar esta dor para fora, a professora passa a buscar os culpados pela sua imobilidade. Se a dor á atinge, alguém deve ser o culpado e deve pagar por isso, nem que seja ela mesma.

São os ecos da memória reconhecendo o presente pelos códigos daquele momento, do que de alguma forma lembra/imagina que aconteceu. É a partir das marcas provocadas em seus corpos que reconhecem as lembranças trazidas pela memória. O que não é digerido, retorna.

Estas mulheres foram trazendo, em suas histórias, um “rosário de queixas” e a partir delas passo a reconhecer um território que se produz. Este território traz como marca de estrutura a idéia de um masoquismo¹⁰ como forma de relação consigo mesmas e com o mundo.

O masoquismo e a opção de trabalho

O discurso queixoso e lamuriento que estas mulheres entoam, não é a um primeiro olhar tão destoante do discurso em geral. É bastante comum ouvir as pessoas se queixarem nas mais diversas profissões. O

¹⁰ A idéia de masoquismo está construída aqui a partir de Joel Birman.

¹¹ FOULQUIE (1967:1032) descreve trabalho a partir da origem do latim *tripalium*: *aparato formado por tres pilotes, que servia en particular a los herradores para inmovilizar a los animales. De ahí la idea de sujeción penosa.*

que muda, o que podemos reconhecer aqui é a intensidade com que isso se dá.

O que pude reconhecer através destas mulheres é uma relação mais submetida em relação ao trabalho. Tomo trabalho a partir da idéia de *tripalium*,¹¹ ou seja, como instrumento de tortura. Por esta via as pessoas estariam ligadas ao seu trabalho para serem torturadas, para ficar mal e para sofrer. O trabalho visto por esta ótica se configura como uma relação “masoquista”.

O lugar de trabalho escolhido por elas, é referido como ocupando também “um lugar ruim”, “um lugar difícil”. Esta escola é também um lugar de difícil trânsito, mas é aí que elas estão e permanecem. Nas falas destas professoras isto se evidencia quando se referem ao sofrimento que esta escola lhes provoca.

São várias as falas que se entrecruzam formando uma estrutura de pensamento sobre este ofício que de alguma forma passam pela questão da dor, da mártir, da que se doa como forma de sacrifício, seguindo talvez a sua vocação ou o que é pior, o seu “destino”.

Outra idéia que prolifera é a idéia de sacrifício. A idéia de sacrifício nos remete à teoria de que o cristianismo postulou a alguns indivíduos, qual seja o de servir aos outros como pastores. Esta palavra como bem descreve FOUCAULT determina um poder muito especial:

El poder pastoral no es meramente una forma de poder que ordena; también debe estar preparado a sacnificarse por la vida y la salvación del rebaño (1988:8).

Os discursos proferidos por estas mulheres me fazem acreditar que esta forma de pensar e agir não seja algo que se situe no âmbito da exceção, mas que várias destas professoras definem seu lugar a partir desta ética.

A dor, o sofrimento e a tristeza, também tem um grande poder. Um poder sobre a realidade destas mulheres. Podemos reconhecer aqui uma certa aura de santidade no entorno das mesmas. Uma santidade que se gera a partir da própria relação delas com as diversas instituições a que se relacionam.

¹² Joel Birman (1988) fala do desamparo como uma contingência do ser humano e, dependendo da forma de relação que se tem com ele, se procuraria um caminho, de autonomia marcado por um processo criativo ou, indo de um extremo a outro, poderia definir um quadro que empurra para o masoquismo.

Algumas das mulheres descrevem seus alunos como desamparados¹² e trazem da memória outras tantas crianças que conviveram com elas na infância, as quais situam da mesma forma. E, a partir de um movimento identificatório, falam de si mesmas como desamparadas.

O desamparo pode ser uma experiência de dor, pois não se tem mais o amparo da certeza. Para não viver o horror do desamparo a pessoa prefere viver a servidão voluntária, uma servidão ao outro. Neste caso a pessoa prefere se transformar em escravo do outro do que viver a experiência do desamparo.

Desde o desamparo, a relação com a vida não está dada. A vida não é algo que se tenha assegurada, vida é uma conquista, ela não é um dado de origem. Ela precisa ser inventada. A possibilidade de perder a própria vida é de responsabilidade também do próprio sujeito, pois pode se morrer nas perdas que se deixa acontecer. Estas mulheres não estabelecem um movimento de coragem diante da vida e acabam por vestir a camiseta da homogeneização e do disciplinamento.

A vida nos defronta quotidianamente com o desamparo, o que pode nos diferenciar é como vamos acolhê-lo e lidar com ele. O sofrimento pode enfraquecê-lo ou torná-lo forte. A partir da captura pelo sofrimento o que se produz são lugares, que por sua vez produzem pessoas, que produzem subjetividades.

Estas mulheres trazem a idéia de desamparo, algumas vezes, como lembrança de algo que aconteceu consigo mesmas e, em outras circunstâncias, como algo sofrido por outros que de alguma forma conviveram com elas. É possível perceber a partir daí uma identificação entre as professoras e seus alunos pelo viés do desamparo. Um desamparo que procura um “amparo no outro”; um desamparo que não se restringe a um momento, mas se efetiva como norma de sentir.

Mesmo diante do que se efetiva apenas como impossibilidade é possível ver alguns movimentos que fazem fomentar certa expectativa diante do que pode ser inventado. Algumas destas mulheres se encontram em um movimento instituinte, onde muitas vezes rompem com o já sabido e fazem alguns ensaios diante das possibilidades da existência humana.

Epílogo

Durante a pesquisa me defrontei em dado momento com o “tempo de concluir” e dar “respostas” ao que se perguntava. Momento

difícil e talvez pobre se desta forma se efetivasse o processo. Arredia á linearidade, intento, ao mesmo tempo que conto meus encontros e descobertas, dizer que não concludo, apenas interrompo minha procura apontando algumas pistas para outras trilhas.

O que deixo como conquista desta pesquisa se expressa em duas questões básicas: uma foi o processo de des-construção que foi-se dando da própria idéia de procurar uma origem destas escolhas; a outra foi a possibilidade de ir reconhecendo as relações com as diversas instituições como componentes deste lugar que foi-se construindo aos poucos. Não há uma origem, mas há algo construído na relação com estas instituições que faz com que estas mulheres, neste momento, remontem suas histórias de uma forma queixosa e se encontrem num espaço de trabalho do qual elas também se queixam.

A pergunta que eu fazia, descubro ao longo do trabalho que não posso responder, porque ela não tem resposta, ela é um emaranhado. Ela não tem uma origem, mas tem dispositivos que a mantém. Há uma quebra da linearidade, da procura. *Desta vez a raiz principal abortou* (DELEUZE e GUATTARI, 1996:14).

O que encontro são estes dispositivos que constróem uma malha quase como se fosse uma prisão, é como uma cadeia de fatos, de eventos, de tensões, de situações, de sonhos e de desejos. E é esta cadeia que as aprisiona, tecidas nestes fios, e se evidenciando sobretudo de uma forma sofrida, amargurada e infeliz.

Quais os movimentos que remetem estas mulheres a este lugar de trabalho?

Há algo que as reúne, que as “enfeixa”, que as desconforta e que as mantém. Nos dispositivos que encontrei, e que não posso dar uma origem, e que eu não posso dar uma causa ou indicador, posso reconhecer um conjunto de signos, que vão compondo a trajetória destas mulheres e que as mantém aí. Há um sofrimento, um gozo, um auto aprisionamento.

Se há dispositivos que de alguma forma asujeitam estas mulheres, também há uma aceitação deste lugar. Cada uma delas teve acesso a diversas instituições e o que elas colheram nestes espaços foi o que permitiu que construíssem este lugar e não outro. Outras mulheres passaram por instituições parecidas, estiveram sujeitas a dispositivos da mesma ordem, mas não se sentiram da mesma maneira. O importante é

observar o que estas mulheres tomaram para si e o que fizeram com isso.

Desde então a pesquisa fica marcada a partir destas considerações, pelo contraponto entre o que eu imaginava e o que eu pude encontrar. Em alguns pontos esta tensão foi tênue, mas na maior parte se mostrou bastante rica para as análises desencadeadas.

Referências bibliográficas

- BIRMAN, Joel. *Estilo e Modernidade em Psicanálise*. Rio de Janeiro : Ed. 34. 1997. 240p.
- _____. *Jornal da SIG (Núcleo de Estudos Sigmund Freud)*. Porto Alegre. Ano 1, ed. n° 4, 1998, p. 5.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro : Ed. Graal. 2ª ed. 1983.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro : Ed. 34. 1996. 93p.
- EIZIRIK, Marisa. *Educação e prática disciplinar: um estudo das relações entre poder e saber*. Relatório de Pesquisa - UFRGS/ PMPA-RS. 1992.
- EIZIRIK, Marisa Faermann e COMERLATO, Denise. *A escola (in) visível. Jogos de poder saber e verdade*. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS. 1995.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre : Artes Médicas. 1990. 261p.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. São Paulo : Ed. Loyola. 3ª ed. 1996a. 79p.
- _____. *A Verdade e as formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora. 1996-b. 261p.
- _____. *El Sujeto y el Poder*. Revista Mexicana de Sociología. Año 2, n.º 3, jul./set. 1988, p. 3-20.
- _____. *História da loucura*. São Paulo : Editora Perspectiva. 1993. 551p.
- _____. *História da sexualidade 2. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro : Ed. Graal. 7ª. ed. 1994. 232p.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Vozes. 1991. 280p.
- FOULQUIE, Paul. *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Madri : Ed.

Labor. 1967. 1089p.

KEIL, Ivete Manetzeder. Ciladas e armadilhas da escola. In: GROSSI, Esther Pillar (org.). *Celebração do Conhecimento na Aprendizagem*. Porto Alegre : SULINA. 1995, p. 89-98.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental - Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo : Estação Liberdade. 1986. 304p.

_____. *Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. In: ROLNIK, Sueli (coord.). *Cadernos de subjetividade*, v.1, n.º 2. São Paulo, set./fev. 1993, p. 241-251.