

## Os manifestos de resistência em discurso de professores de Educação Especial sobre a inclusão

Manifestos of resistance in speeches by Special Education teachers about inclusion

Daiane Pinheiro<sup>1</sup>

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA  
daianepinheiroufopa@gmail.com

Ana Sofia Freire<sup>2</sup>

Universidade de Lisboa  
asraposo@ie.ulisboa.pt

**RESUMO:** Este trabalho se interessou em pensar a manifestação da resistência no discurso produzidos por professores de educação especial sobre a inclusão educacional, especialmente significado na relação com o outro, o professor de sala de aula regular. A educação especial passa a assumir um importante papel na promoção da inclusão e no atendimento aos alunos considerados público-alvo da educação especial. Instaure-se aí a necessidade de uma relação próxima entre o professor de educação especial e os professores de salas de aulas regulares. O estudo se filia à perspectiva pós-estruturalista para pensar os modos de significação sobre a inclusão. Nessa direção também seguiu a análise de discurso na perspectiva foucaultiana, sobretudo para compreender como os sentidos de resistência, que prevalecem nos resultados, são móveis e flutuantes. Percebe-se que a manifestação da resistência no discurso docente é exercida em três momentos principais: O primeiro de enfrentamento ou de negação a inclusão, como um elemento metodológico falível e inconcebível; o segundo como uma luta a ser vencida, conflituosa e oposicionista, enfrentada, se necessário, de forma opressiva. Por fim o terceiro, e menor percepção no estudo, mas que se constituiu enquanto produção de novos significados, no sentido do exercício de uma contraconduta.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Inclusão Educacional; Resistência.

**ABSTRACT:** This work was interested in thinking about the manifestation of resistance in the discourse produced by special education teachers about educational inclusion, especially meaning in the relationship with the other, the regular classroom teacher. Special education begins to assume an important role in promoting inclusion and serving students considered the target audience for special education. This creates the need for a close relationship between the special education teacher and teachers in regular classrooms. The study is affiliated with the post-structuralist perspective to think about the ways of meaning about inclusion. In this direction, discourse analysis from a Foucauldian perspective was also followed, especially to understand how the meanings of resistance, which prevail in the results, are mobile and fluctuating. It is clear that the manifestation of resistance in teaching discourse is exercised in three main moments: The first of confronting or denying inclusion, as a fallible and inconceivable methodological

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará, PA - Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade de Lisboa - Portugal.

element; the second as a fight to be won, conflictual and oppositional, faced, if necessary, in an oppressive way. Finally, the third, and lesser perception in the study, but which was constituted as a production of new meanings, in the sense of exercising a counter-conduct.

**Keywords:** Special Education; Educational Inclusion; Resistance.

## Introdução

Nas últimas décadas, a inclusão educacional tem se tornado um importante objetivo dos sistemas educacionais, apoiada por organizações políticas internacionais (UNESCO, 1990, 1994, 2005, 2019; ONU, 2006). Tais documentos propõem transformações nos sistemas de ensino, requerendo adaptações estruturais, organizacionais e pedagógicas para garantir a participação, aprendizagem e permanência de todos os alunos no ensino regular. Esse cenário tem reforçado a aliança de ensino com a educação especial que se tornou protagonista no apoio educacional para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, 2015).

Contudo, muito embora a emergência da inclusão tenha promovido uma nova configuração da atuação dos professores de educação especial, de fato esta profissão tem estado associada historicamente a outros interesses sociais e políticos (Jannuzzi, 2004; Sasaki, 1997). Os professores de Educação Especial serviam à lógica do assistencialismo e, mais tarde, à da reabilitação de pessoas com deficiência, no sentido de promover a adequação dos sujeitos ao convívio social. Os modelos de formação foram sendo alinhados a diferentes formas de significar a profissão e às diferentes lógicas que as sustentavam, sejam elas na integração, segregação, exclusão, reabilitação e enfim a inclusão (Pinheiro, 2021).

A partir disso, as relações docentes no ambiente escolar, especialmente no cenário educacional inclusivo, foram sendo resignificadas. Isso porque a educação especial passa a assumir um importante papel frente à proposta educacional inclusiva, carregando um peso político discursivo da promoção da inclusão e de atendimento aos alunos considerados público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Instaure-se aí a necessidade de uma relação próxima entre o professor de educação especial e os professores do ensino regular.

A partir de resultados de um estudo maior<sup>3</sup>, este trabalho se interessou em pensar a manifestação da resistência no discurso produzidos por professores de educação especial sobre a inclusão, especialmente significado na relação com o outro, o professor de sala de aula regular.

Foram inquiridos 50 professores de educação especial de diferentes regiões do Brasil contactados via e-mail. Concentrou-se, neste estudo, em questões relativas à inclusão nas instituições em que atuam, analisando os discursos produzidos por eles sobre esse processo. As respostas foram registradas em formulário do google forms e organizadas com auxílio do

---

<sup>3</sup> O referido estudo trata-se da tese de doutoramento desenvolvida para obtenção de grau de doutora em Educação junto a Universidade de Lisboa sob o título: *O papel dos professores de educação especial na educação inclusiva: entre a formação as políticas e as práticas de atuação profissionais*.

software Nvivo. O estudo se filia à perspectiva pós-estruturalista para pensar os modos de significação sobre a inclusão. Nessa direção também se seguiu a análise de discurso na perspectiva foucaultiana (Foucault, 1996; Fischer, 2001, 2012), sobretudo para compreender como os sentidos de resistência, que prevalecem nos resultados, são móveis e flutuantes.

Nessas relações, estabelecidas no contexto escolar residem conflitos e sobretudo resistências. Percebe-se que a manifestação da resistência no discurso desses professores é exercida, neste estudo, em três dimensões principais: A primeira de enfrentamento ao discurso do outro – o professor regular – sobre a negação da inclusão, como um elemento metodológico falível e inconcebível; a segunda como uma luta a ser vencida, conflituosa e oposicionista sobre esse outro que não faz inclusão. Por fim, a terceira dimensão, e menor percepção no estudo, mas que se constituiu enquanto produção de novos significados, no sentido do exercício de uma contraconduta (Foucault, 2004).

### **Do lugar de que se fala: conceitos que operam no estudo**

O presente estudo usa conceitos propostos Foucault (2001), compreendendo suas contribuições como “pequenas caixas de ferramentas” (Foucault, 2001, p. 588), sem compromissos com a criação de grandes ideologias, mas procurando problematizar grandes verdades. O filósofo sugere “[...] analisar, [...] não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (Foucault, 1998, p. 15). Tais práticas, a que o autor se refere, são discursos que, no exercício do poder/saber, vão tornando possível produzir ideias, conceitos ou fatos. Assim, problematizar permite colocar em discussão o que já se sabe, ou o que está posto como verdades consolidadas em determinado tempo/espaço. Para Neto (2015, p. 414), trata-se “[...] de experimentar as ideias para modificá-las e a partir das questões trazidas do estudo de certa realidade local”.

Nessa lógica, este estudo se aproxima da perspectiva pós-estruturalista, permitindo vivenciar as ideias, os dados, os processos de pesquisa, para, a partir do estudo da realidade investigada, pensar propostas inventando outras ou novas verdades. Tal como propõe Foucault (2001), esta pesquisa fez escolhas conceituais diante a sua caixa de ferramentas, e por isso, entende-se ser necessário esclarecer alguns conceitos acionados como instrumentos ou ferramentas que operam ao longo de todo o estudo.

De acordo com Taylor (2018), para se pensar uma pesquisa, segundo as bases teóricas/metodológicas que se propõe este estudo, é fundamental a compreensão de três conceitos utilizados por Foucault: Poder, Liberdade e Subjetividade. Estes conceitos, correlacionados, possibilitam a compreensão de muitos outros, como por exemplo: poder/saber, discurso, acontecimentos, prática da liberdade, tecnologias de governo, norma, técnicas de si.

Para Foucault (1985), o poder opera na relação com o outro, e, sob um saber específico, exerce disputas pela imposição de significados sobre as coisas, objetos, pessoas etc. Assim, o poder é uma relação de força instituída nas distintas relações sociais, ultrapassando a compreensão ‘final’ do poder soberano, pois não está no sujeito ou no estado e sim no movimento destas relações. “Em outro termo, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (Foucault, 1985, p. 183). É nas relações de força em níveis micro que se exerce o poder, irradiando e sustentando outros, inclusive aqueles instituídos pelo estado maior.

Portanto, o poder passa a ser compreendido como uma prática social heterogênea e em constante transformação, constituída historicamente nas relações. É no interior das relações de poder, em que se exercem forças e disputas pela imposição de significados (por meio de um saber que o legitime), que os discursos operam como práticas constitutivas. No seio das relações de poder/saber, os enunciados passam a ser tomados como verdades – discursos legítimos – a serem consumidas e reproduzidas em outras relações que o sujeito estabelece (Fischer, 2003, 2012).

Desse modo, a linguagem é central, pois coloca o sujeito na posição de luta permanente pela produção de significados. Discursos são compreendidos, assim, para além de um conjunto de signos, “[...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (Foucault, 2008, p. 55). Trata-se de pensar como os enunciados se tornam discursos que, no seio das relações de poder e saber estabelecidas em determinados contextos, vão produzindo verdades sobre as coisas de que se fala. Isso significa considerar que as práticas discursivas produzem a realidade, no entanto, não ocorrem ao acaso, mas sob o efeito das relações que se estabelecem com o outro. Neste estudo, se compreende as formações discursivas como acontecimentos que foram produzindo verdades ao longo do tempo sobre o campo da educação especial, considerando toda a rede discursiva gerada a partir desse elemento central ao estudo, como exclusão, inclusão, formação e relações docentes.

Para Foucault (1985), acontecimentos históricos constituem significados legítimos de serem representados e consumidos. O pensamento do filósofo nos possibilita problematizar as formas pelas quais os argumentos teóricos foram sendo consolidados ao longo dos séculos e, conseqüentemente, aplicados a contextos de estudo no campo das ciências humanas. Não há,

portanto, uma linearidade fixa na constituição de significados sobre a educação especial ou a inclusão educacional, sendo que o termo, as técnicas ou métodos, foram sendo incorporados por diferentes propostas teóricas que, em meio a essas relações de poder/saber, foram produzindo e legitimando esses significados.

Assim, a história se constitui em acontecimentos gerados pelas tramas de discursos que se exercem nas relações de poder/saber (Ó, 2002). É preciso compreender que os acontecimentos de que Foucault (1985) trata, estão descolados do sentido fatural, ou seja, os acontecimentos têm uma formação anterior ao fato em si. Isso nos permite compreender acontecimentos como estratégias, articulações, construções que se exercem nas relações de luta pela imposição dos significados pretendidos.

Adotar a perspectiva teórica/metodológica de uma análise de discurso, do modo como se propõe esse estudo, permite pensar os enunciados dos discursos e as verdades instituídas

[...] a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais [...] (Fischer, 2003, p. 385-386).

A esta compreensão pode-se associar o conceito de liberdade abordado por Foucault (2010). A princípio, este termo parece não fazer sentido, posto que os sujeitos são produto das relações de poder e, portanto, constituídos sob determinados discursos. Porém, Foucault associa a ideia de liberdade não ao sentido de sair fora deste jogo de relações, já que ninguém escapa a elas, mas de escolher os significados produzidos nestas relações. O poder é exercido em um discurso sustentado por um saber sobre algo ou alguém a ser imposto na relação estabelecida. O sujeito tem liberdade de escolher o significado produzido nas relações e se vai consumi-lo ou não. Não se trata de ser livre das relações, ou livre da dominação de algum significado, mas de escolher. Taylor (2008) cita Foucault (1980) para esclarecer esta relação de poder e liberdade.

O poder não deve ser definido como um ato coercitivo de violência que reprime os indivíduos, obrigando-os a fazerem alguma coisa ou impedindo-os de fazerem alguma outra coisa. Mas ocorre quando haja uma relação entre dois sujeitos livres, e esta relação esteja desequilibrada, de modo que um pode agir sobre o outro, e o outro sofrer a ação, ou se permitir sofrer a ação (Foucault, 1980 apud Taylor, 2018, p. 14).

Esta escolha também não é absolutamente livre, no sentido literal, pois está atravessada por todos outros significados culturais, sociais, educacionais etc., produzidos em tantas outras relações que também constituem os sujeitos. Nesta lógica, a liberdade não é um lugar ocupado pelo sujeito, mas uma prática de navegação entre as relações de poder. É esta liberdade que dinamiza as relações de poder e faz com que os diferentes sentidos produzidos sobre algo ou alguém funcionem. Portanto, ser livre não é estar fora destas relações de produção de significados, pelo contrário, é compreender sua inserção neste processo e saber navegar pelas distintas malhas do poder (Taylor, 2018).

São os modos pelos quais os sujeitos se relacionam como o outro ou escolhem se relacionar pela prática da liberdade, que vão delineando seus modos de subjetivação. Mansano (2009, p. 111) refere que “Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver”. Os processos de subjetivação dos sujeitos fazem parte de uma série de práticas, valores, procedimentos em vigor em determinados tempos/espacos. Assim, os modos de subjetivação se associam às mudanças históricas e, por isso, estão sempre em uma dinâmica mutante de acordo com a “participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação” (Mansano, 2009, p. 111). A característica mutante dos modos de subjetivação faz com que sejam frequentemente reinventados, constituindo os sujeitos e produzindo novos modos de viver, de ser e de cuidar de si (Ó, 2002).

Heyes (2018, p. 225) percebe então que herdamos “um sistema de poder que tanto cria nossas possibilidades quanto restringe a nossa existência”. Esta percepção está na lógica da flutuação das relações de poder que, ao mesmo tempo, que permite a prática da liberdade, induz, produz, direciona, pressiona e impõe determinados significados que o sujeito aceita consumir, sendo assim subjetivado por eles. Essas são forças discursivas que operam em tecnologias de governo social. Estas tecnologias estão na ordem do gerenciamento da vida, do governo das condutas, das práticas, dos modos de viver de acordo com uma norma instituída em determinado tempo histórico.

São instrumentos de poder que colocam em funcionamento discursos ‘poderosos’<sup>4</sup> que vão capturando e subjetivando os sujeitos. A partir dessas capturas o sujeito passa a autogovernar-se por meio das técnicas de si. Tais técnicas constituem-se nos processos de subjetivação e são elaboradas pelo próprio sujeito em um exercício usado sobre ele mesmo e

---

<sup>4</sup> A este termo pode-se associar o conceito de metanarrativa, esclarecido por Lopes (2007) como grandes verdades inventadas nos discursos da modernidade.

sobre os outros para manter-se na norma. Desta relação, de processos e experiências do sujeito consigo mesmo, Foucault (2004) associa o ‘cuidado de si’. Para Revel (2005, p. 33), “A expressão ‘cuidado de si’ indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo”. Consumir determinado significado, produzido nas relações discursivas de poder/saber, é assumi-lo como uma verdade, que vai sendo legitimada nas práticas sociais.

Assim, para problematizar o discurso de inclusão registrados, alguns percursos precisam ser pontuados. A inclusão é produzida dentro de uma lógica constitutiva histórica que legitimou seu sucesso ou insucesso. A resistência manifestada no discurso docente, à qual este estudo se concentra em analisar, está relacionada aos modos pelos quais esses discursos de inclusão foram se constituindo nos diferentes espaços escolares. Para Foucault (2004), a resistência é um aspecto inevitável e essencial da dinâmica de poder. O poder não é apenas algo que é imposto de cima para baixo, mas algo que está presente em todas as relações sociais e é continuamente desafiado e negociado.

Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentre de uma mesma estratégia; podem, ao contrário circular sem mudar de forma entre as estratégias opostas (Foucault, 1998, p. 111).

Para o filósofo, onde há poder, há resistência. A resistência não é simplesmente a negação ou o oposto do poder; ela pode assumir formas criativas e diversificadas e pode surgir em qualquer lugar onde o poder é exercido. São nestas direções que este estudo pretende navegar.

## **Metodologia**

Este estudo teve por interesse analisar discursos de professores de educação especial sobre a inclusão educacional. Foram inquiridos 50 professores de educação especial que atuam em 5 regiões brasileiras. O contato se deu via e-mail e o registro dos dados contou com suporte do formulário google. Neste estudo, o olhar lançado se debruçou sobre duas questões principais dirigidas aos participantes do estudo: Aspectos que tem dificultado e ou facilitado o processo



inclusivo em contexto de atuação. Os dados foram tratados e categorizados com ajuda do software Nvivo®<sup>5</sup>. Na tabela 1 é possível verificar o perfil dos participantes:

Tabela 1 - Formação dos participantes e distribuição por regiões de atuação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Total de professores (n = 50)</b>	<b>Com licenciatura em EE (n = 12)</b>	<b>Com especialização (n = 18)</b>	<b>Com formação em AEE (n = 20)</b>
<b>Regiões de atuação</b>	Norte e Nordeste	(20) 40%	-	(11) 61%	(9) 45%
	Centro Oeste e Sudeste	(11) 22%	(1) 17 %	(4) 22%	(6) 25%
	Sul	(19) 38%	(11) %	(3) 17%	(5) 25%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessa compreensão, os professores foram identificados neste estudo pela sua formação específica na área, seguida da região de atuação.

Este estudo compreende que o pesquisador está imerso no processo de pesquisa e assim, a análise pode ser particularizada (Corazza, 2002). Os sentidos foram sendo produzidos no processo de análise de acordo a materialidade da pesquisa, entretanto não há um controle sobre os significados extraídos do discurso, pois ele está atravessado também pelas produções e representações do próprio pesquisado. Quanto a isso Corazza (2002, p. 124) refere que

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigos/os e cultivar inimigos/os; de merecer tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida.

Arquitetar a pesquisa sob essas considerações implica compreender que não estamos fora do discurso que analisamos, pois também produzimos significados por meio dos discursos que consumimos (formados em determinadas redes de enunciados). Contudo, buscou-se analisar os discursos dos professores sob o olhar dos enunciados que lhes deram forma. Para Foucault (2008, p. 31), o analista de discurso deve questionar “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?”. Afinal, os significados não estão

<sup>5</sup> Este é um programa de apoio a análise de dados qualitativos que permite a criação de nós (identificados como categorias) podendo assim serem feitos fragmentos de textos a serem analisados (Bazeley, Jackson; 2013).

ocultos à espera de uma interpretação reveladora do pesquisador, eles existem e estão na superfície do que se diz, e por isso, é preciso que se problematize a formação dos discursos.

Portanto, o estudo passa a compreender que os significados produzidos por meio dos dados também fazem parte do olhar do investigador e suas representações constituídas ao longo do percurso acadêmico. Nesse sentido, adotar a intenção pós-estruturalista é compreender que “ninguém entrará na ordem do discurso [...] se não for, de início, qualificado a fazê-lo” (Foucault, 1996, p. 37), e por isso, este estudo considera as experiências que constituem os investigadores como profissionais e pesquisadores da área da educação especial, que lhes conferem poder discursivo, legitimado em saberes, que permeiam essa produção científica. Oliveira (2018, p. 5) aponta que essa perspectiva, assimilada à abordagem qualitativa permite pensar a pesquisa “Sem estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação”, mas como um processo de “estruturações e reestruturações discursivas”.

Assim, a construção de significados é adotada neste estudo como redes discursivas atravessadas por vários outros significados em um constante processo e, assim, rejeita-se a ideia de um produto final que poderia fornecer uma única resposta. Desse modo, a opção pela pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 2010), permitiu operar com o discurso dos professores de modo minucioso, descritivo, mas assumindo a ideia de produção de verdades, conforme a perspectiva pós-estruturalista propõe.

## **Resultados e discussões**

Observa-se nos resultados do estudo três contextos possíveis de análise sob a ferramenta conceitual de resistência a partir do significado de Inclusão educacional. Assim, identifica-se que os sujeitos deste estudo produzem discursos de resistência sobre a inclusão educacional, entretanto, resistência essa manifestada como negação ao processo; enquanto enfrentamento ou oposição e, por fim, resistência como uma contraconduta, produzindo novos e outros significados. Nessa ordem serão apresentados os excertos que possibilitaram essas análises.

De modo geral, os resultados recolhidos estão expressos na tabela 2:

Tabela 2 - Perspectiva sobre aspectos que tem dificultado e ou facilitado o processo inclusivo em contexto de atuação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Total de professores (n = 50)</b>
<b>Dificuldades/ desafios para o exercício da sua profissão</b>	<b>No âmbito da organização e funcionamento da escola</b>	
	Ausência ou pouco incentivo à formação	(9) 18%
	<b>No âmbito da ação individual</b>	
	Pouca compreensão da gestão escolar e dos professores do ensino regular sobre inclusão e a função exercida pela EE (Barreiras atitudinais)	(39) 78%
<b>Facilitadores do processo inclusivo em contexto de atuação</b>	Pouco ou nenhum relacionamento com o professor do ensino regular	(21) 42%
	<b>No âmbito da ação individual</b>	
	Bom relacionamento com o professor do ensino regular	(14) 27%

\*Categorias não mutuamente exclusivas. Porcentagem calculada sob o número de professores que atribuíram respostas em cada categoria.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Anota-se que os aspectos negativos são expressos na falta de planejamento e estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva, no preconceito e a resistência com a inclusão de alunos com deficiência, nas práticas de exclusão e na compreensão da deficiência como incapacidade. Para a maioria dos participantes deste estudo, estas são barreiras atitudinais provenientes da falta de informação, que, segundo eles, são as principais dificuldades e desafios enfrentados em contexto. Alguns discursos pontuam esses resultados:

*“Vejo mais exclusão em sala de aula regular por falta de formação” (Espec. 15 PB).*

*“Falta de atualização de alguns profissionais” (AEE 3 SC).*

*“Na grande maioria os professores regentes ainda não sabem trabalhar com esse público” (AEE 2 SC).*

*“Professores ainda não estão preparados – formados – para gerenciar este tipo de situação em salas regulares” (Espec. 2 SC).*

*“Sempre é realizado reunião para ser passado sobre os alunos “especiais” para os professores do ensino regular, mas nessas reuniões ou professores não vão ou não estão nem aí para ouvir o que é dito” (Ped. Hábil. RS).*

*“Professores despreparados – formação – infantilizando diversos alunos rotulados em sala de aula” (Espec. 10 BA).*

*“resistência de alguns professores em aceitar o diferente” (AEE. 14 RS).*

*“Muitos colegas não aceitam o trabalho diferenciado” (Espec. 6 PA).*

*“alguns profissionais que não aceitam ou não gostam de trabalhar com a educação inclusiva” (Espec. 8 SC).*

*“vejo ainda muitas barreiras atitudinais principalmente por parte dos meus colegas professores [...] não vejo boa vontade [...] talvez falte empatia” (Espec. 13 PB).*

*“Concernente aos professores, parecem que nossas crianças são um fardo para eles” (Espec. 3 PA)*

*“ainda falta a consciência de comprometimento da maioria dos professores, dizem que esses alunos não vão aprender nada só é socialização” (AEE. 19, RS).*

*“A criança com deficiência e vista como uma pessoa sem futuro, então pra que investir? Por ser "inclusão" deve apenas passar pela escola socialmente levando apenas o convívio não a aprendizagem” (AEE. 7 SP).*

*“A maioria ignora esse aluno da educação especial” (AEE 2 SC).*

*“deixam os alunos "de lado" nas práticas pedagógicas” (Espec. 9 PA).*

Estes excertos representam 78% dos discursos docentes. Aqui a resistência se manifesta em relação ao outro que resiste, que não faz, ou que não tem informação, formação ou competência para a inclusão. Uma resistência que se ocupa da acusação ou culpabilização do outro. Embora possa ser uma verdade que circula nestes espaços, a denúncia que se assume produz um lugar de enfrentamento opositivo, o que desestabiliza as relações escolares e pode prejudicar ainda mais o processo inclusivo.

Nesse exercício de resistência, o outro assume o lugar da falha. Para Duschatzky e Skliar (2000), a identidade do “outro” é uma construção social que emerge de relações de poder e normas culturais. O “outro” é frequentemente definido em contraste com o “eu” ou o “nosso grupo”, sendo visto como diferente, estranho ou inferior. Essa construção ajuda a reforçar identidades grupais e a manter a coesão interna, mas também pode levar à exclusão e marginalização do “outro”. Embora os autores estivessem se referindo justamente aos sujeitos excluídos, no caso alunos com deficiência, nesta análise é possível entender como os professores assumem esse lugar do certo, o eu, e o errado, o outro. Nessa perspectiva, o outro é a fonte do erro, do desvio, da incompletude e da falha do processo inclusivo. Para Duschatzky e Skliar (2000), a visão do “outro” como uma fonte de problemas pode influenciar a criação de políticas que excluem ou oprimem grupos específicos, e pode fomentar um ambiente de violência e hostilidade.

Numa direção não muito oposta, está a manifestação de uma resistência que enfrenta esse outro. Constatado esse lugar, do outro enquanto o hospedeiro do problema, assume-se o lugar de luta em busca da inclusão. A mobilização dessa conduta, de luta como resistência,

neste caso deve ser valorizada, entretanto o lugar de desgaste e afastamento das relações escolares permanece, já que a “violência” da resistência se mantém, mesmo que manifesta em um ato político.

*“não é fácil, sabemos que nem todo tem a compreensão e o respeito para essas pessoas com deficiência, e as vezes torna-se difícil trabalhar, mas sempre sigo tentando conversar, formar e fazer meu trabalho de forma colaborativa” (Espec. 15 PB).*

*“não consegui visualizar ainda uma compreensão por parte da escola de que estes alunos são da escola, e não apenas do AEE e da Educadora Especial. [...] uma relação de luta constante, luta no sentido de estar sempre tentando esclarecer e sensibilizar os professores em relação ao processo de inclusão e minha atuação e participação neste processo” (Licen. EE 8 RS).*

*“A realidade escolar onde convivo na rede municipal tenho tentado uma proximidade com os professores da sala de aula na docência compartilhada. É difícil, mas eu não posso desistir” (Licenc. EE 7 RS).*

Não muito diferente da primeira referência analítica, aqui a relação que se pratica com o outro ainda é significada no lugar do nivelamento daquele que sabe sobre aquele que precisa aprender. Essas relações ou ainda, os significados produzidos nelas, fazem parte também de enunciados históricos e políticos sobre a constituição da educação especial. Para Pinheiro (2020), a constituição histórica sobre a formação de professores de educação especial veio ocupando o lugar da inclusão, isto é, as formações discursivas sobre o especialista detiveram o conhecimento adequado para incluir os alunos público-alvo, o que não acontece com o outro, professor regular. O professor de educação especial passa a assumir esse lugar, do conhecimento, do ensino, do único responsável pela inclusão, mesmo não podendo, nessa conjectura, ter sucesso (Menezes; Turchiell, 2020).

Nesse cenário, constitui-se também a lacuna entre as funções a serem exercidas no cenário inclusivo, em que um – professor – responsabiliza o outro e assim sucessivamente (Fabris, 2011; Glat; Fontes; Pletsch, 2006; Pinheiro; Duarte, 2017). São nessas relações desconexas no ambiente escolar que a resistência se manifesta nas teias da oposição, da denúncia e da culpa e não de produção de outras ou novas verdades sobre o papel assumido por cada profissional nestes espaços. Padilha e Caiado (2014) já identificavam a desvalorização do professor de educação especial e assunção deste lugar – da exclusão - nos espaços de trabalho. E neste sentido as relações estabelecidas no contexto vão sendo cada vez mais enfraquecidas e pouco colaborativas, como demonstram os fragmentos abaixo:

*“sinceramente por várias vezes me sinto excluída da escola. Parece que é um departamento fora a parte do funcionamento da escola” (AEE 22 RR).*

*“o olhar para com os professores da educação especial ainda é de preconceito” (Espec. 6 PA).*

Portanto, se por um lado, nessas manifestações de resistência sobre o discurso de inclusão desse outro se pratica a culpabilização pelo fracasso, por outro lado, há discurso que vocacionam uma mudança, responsabilizando-se pelo processo, seja ele em forma de ensino, formação, ou colaboração, mas sempre em relação com esse outro que precisa aprender. Menezes e Turchiello (2020, p. 171), ao analisar as subjetividades docentes produzidas em discursos inclusivos, descrevem uma situação semelhante.

Todos assumem a importância da operacionalização dos espaços inclusivos, tanto na escola quanto na sociedade, mas a necessidade de mobilização para que eles se efetivem é delegada com mais potência a alguns sujeitos. Esses por sua vez, ao não manifestarem sua inconformidade com a forma como são responsabilizados (pelos sucessos e pelos fracassos), acabam enfraquecendo-se politicamente e anulando qualquer possibilidade de resistência e/ou negociação existente.

Porém, neste estudo, mesmo que de forma menos expressiva, registra-se também a prática de resistência como produção, negociação e problematização no exercício de uma contraconduta (Foucault, 2004).

*“A gestão escolar é uma grande incentivadora da Educação Especial em articulação com a Educação Inclusiva [...] É uma relação amistosa e respeitosa, de parceria, de troca de conhecimentos e de experiência. O ambiente escolar é propício ao desenvolvimento do nosso trabalho e encontramos pouca resistência para atuarmos” (Espec. 17 RR).*

*“contando sempre com o apoio dos professores da sala regular e também da comunidade escolar. A relação professora educação especial/professor do ensino regular/comunidade escolar é muito saudável” (Espec. 7 MG).*

*“Parceria! Busco constantemente o contato com os professores e sou aberta para o retorno também que é muito frequente” (Espec. 16 PR).*

*“Pelo menos na minha prática tento estabelecer uma relação com todos os profissionais da escola inclusive as merendeiras e as funcionárias da limpeza, pois a inclusão se dá em todos os espaços escolares. Esse vínculo é necessário e saudável. É uma mudança no pensamento de todos” (Licenc. EE 2 RS).*

São nestas amarras discursivas que a resistência toma importância no processo de mudança. A resistência enquanto a produção de outros e novos significados que não apenas a resistência como denúncia ou culpabilização de sujeitos pelo fracasso da inclusão ou impossibilidade profissionais – formativas, estruturais etc. Foucault (2004) argumenta que para melhor resistir é preciso antes compreender, e, em meio das relações de poder/saber, inventar novas verdades.

pois resistir e problematizar, mal ou bem, todos nós fazemos nos impasses cotidianos, mas perseverar em uma ruptura implica ir além do presente estabelecido, mantendo com o futuro uma relação durável que pressupõe uma memória de longa duração. Se a produção dessa memória coincide com a teleologia do sujeito moral e se essa teleologia nunca é definitiva, pensar - como inflexão de si por si - é sempre se questionar, é devir, visando constituir uma verdadeira substância ética. (Auterives, 2014, p. 2).

É preciso acionar um movimento de contraconduta, no sentido de resistir às condutas dominantes. Para Foucault (2004), a contraconduta está relacionada com a sua análise das formas de poder e controle social. Foucault explora como a sociedade tenta moldar e regular comportamentos através de diversas instituições e práticas, se interessando justamente pelas formas de resistência que surgem em resposta a essas tentativas de controle. A contraconduta pode manifestar-se na forma de práticas que buscam desviar-se desses padrões ou questionar as formas como o poder é exercido. Isso pode ocorrer, por exemplo, através de práticas alternativas de cuidado com o corpo, formas diferentes de organização social, ou modos distintos de entender e viver determinada situação ou condição (Foucault, 2004).

Portanto, as contracondutas são condição necessária para resistir e lutar por uma outra subjetividade que, no caso deste estudo, desloque ou desconstrua discursos homogeneizantes sobre a inclusão educacional e capacitistas sobre os sujeitos público-alvo da educação especial. Adotar e compreender a noção de contraconduta é exercer ações, práticas ou modos de vida que desafiam ou resistem às normas e técnicas de governo e controle social. Em vez de simplesmente se opor a um regime de poder de maneira direta, a contraconduta pode envolver a criação de outras formas de subjetividade e maneiras de viver que escapam das categorias e normas estabelecidas pela sociedade dominante.

## **Conclusão**

Por isso é preciso dizer que as resistências são sempre mutáveis. Estão sempre se refazendo segundo os poderes que se atualizam na atualidade. Nesta inflexão, resistir é criar, para além das estratégias de poder, um tempo novo. Isso implica que as resistências devem ser avaliadas sempre a partir dos jogos que se efetuam na atualidade (Auterives, 2014, p. 2).

De uma forma invulgar se conclui esse trabalho, citando o pensamento de Auterives, sustentado em Foucault. De qualquer modo a manifestação da resistência é poderosa, seja ela na recusa, na acusação, aceitação ou empoderamento. Todas as formas são um tipo de

movimento constituído sobre a situação. Portanto, não cabe neste estudo julgamentos opressivos a esses manifestos, pelo contrário, buscamos reconhecê-los como processo de produção, em todas suas formas de manifestação.

Entretanto, reconhecemos, e nos filiamos a uma resistência exercida na forma de condutas diferentes daquelas já conhecidas na escola. Condutas essas possíveis pela prática de liberdade. Para o filósofo a resistência está em toda a prática de poder, ou seja, no processo de imposição de significados que se quer legitimar como verdades. Nessa prática de resistência está a produção e o enfrentamento não violento.

Trata-se do exercício de uma contraconduta que se manifesta em uma forma específica de resistência, nomeadamente na recusa em aceitar as normas e práticas estabelecidas, criando novas possibilidades e formas de subjetividade que desafiam o poder e o controle social. É um convite a problematizar as formas pelas quais o poder opera e como as pessoas podem responder a ele de maneiras diversas e inovadoras.

E é justamente na relação com o outro que se produz algo diferente do que estava posto. Estabelecer outros modos de pensar a inclusão educacional é também um movimento de resistência aquilo que está sendo exercido na realidade escolar e identificado como problema. Esse exercício se sustenta no saber, na formação contínua, na capacidade de problematizar e pensar sobre as realidades vivenciadas. Por isso, defende-se também que a própria formação docente não deve ser algo proposto para suprir ou remendar a falta de algo, e sim pensada a partir de expectativas e planejamentos profissionais e pessoais gerando inclusive possibilidade de resistência.

O exercício de uma resistência pacífica e produtiva não é uma simples decisão dos sujeitos, embora seja um exercício da prática da liberdade, ou das escolhas de significados que são consumidos. Mas depende dos modos pelos quais esse sujeito se foi constituindo em práticas discursivas, tanto em formações, políticas ou mesmo no contexto escolar. E por isso a formação, o conhecimento e a capacidade de problematizar toma essa importante dimensão na prática de liberdade.

A contraconduta, exercida por alguns docentes neste estudo, não acusa, não enfrenta e nem exclui, mas passa a fazer parte de um agir, envolvendo todos os professores e alunos, que nas relações estabelecidas em contexto acabam sendo também produzidos nessas “boas” práticas discursivas.



## Referências

- AUTERIVES, Júnior Maciel. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2014. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912014000100002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000100002)
- BAZELEY, Patrícia; JACKSON, Kristi. **Qualitative Data Analysis with NVivo**. 2. ed. Londres: Sage Publications Ltd., 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002, p. 103-127.
- DUSCHATZKY, Silva; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-177, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46855>
- BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab)
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>
- FABRIS, Henn Eli. In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 32-39, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2011.151.04>
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Ed. Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. Des supplices aux cellules. In: **Dits et écrits II**. Paris: Quarto, Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. R. (org.). **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Vol. V. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M. R. (org.). **Ditos & escritos: repensar a política**, Vol. VI. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2010, p. 289-347.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 97-223, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>

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

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, n. 6, p. 13-33, 2006.

HEYES, Cressida. Subjetividade e poder. In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 203-220.

MANSANO, Sonia, Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/mauri/Downloads/78-Texto%20do%20artigo-156-1-10-20220329.pdf>

MENEZES, Eliane Pereira; TURCHIELLO, Priscila. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 161-173, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.11748>

NETO, João Leire Ferreira. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 411-420, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-377220150321914100420>

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX a meados do século XX)**. 2002. (Tese – Doutorado em Ciência da Educação), Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230081>

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/99423/Protocolo\\_facultativo\\_Convencao\\_direito\\_pessoas\\_deficiencia\\_2008.pdf?sequence=4](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/99423/Protocolo_facultativo_Convencao_direito_pessoas_deficiencia_2008.pdf?sequence=4)

PADILHA, Adriana Cunha; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial: docência e condições de trabalho. In: LOPES, A. et al. (orgs.). **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. Edição: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, Sabrina Maiara de Souza. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 254-268, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24065/20177ID193>

PINHEIRO, Daiane. Constituição profissional do educador especial em acontecimentos históricos. In: PINHEIRO, D. et al. (orgs.). **Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

PINHEIRO, Daiane. Abordagens formativas da educação especial. A atuação para a inclusão como participação social. In: FREIRE, S. (coord.). **Inclusão como participação social: diferentes perspectivas em análise [ebook]**. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2021. (Coleção Educação XXI).

REVEL, Judith. **Michael Foucault conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Recebido em: 29 de agosto de 2024  
Aceito em: 1 de dezembro de 2024