

## **Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (UNOCHAPECÓ)

Maria Inês Naujorks (UFSM)

### **Resumo**

A expansão da educação superior brasileira cria novos desafios para as universidades e seus professores, dentre eles, o de ensinar e aprender com estudantes com deficiência. Este texto está vinculado à pesquisa para a tese de doutorado em educação, cujo objetivo foi tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os seus efeitos na docência universitária. Foram entrevistados dez professores que atuaram com estudantes com deficiência em cursos de graduação, em duas universidades localizadas em Santa Catarina. O material empírico gerado por meio das entrevistas narrativas foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada nos referenciais foucaultianos. Destacamos, neste texto, discursos, de dois docentes, relativos à experiência de atuar com uma mesma estudante surda matriculada em um curso de graduação em Design, no qual atuaram os dois professores, evidenciando distintos olhares acerca de um sujeito da educação. A inclusão é discutida como prática política de governamentalidade.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação especial; Estudantes com deficiência; Docência universitária.

### **Teaching Viewpoints on the inclusion of students with disabilities in higher education**

#### **Abstract**

The expanding of Brazilian higher education creates new challenges for universities and their professors, among them, teaching and learning with students with disabilities. This text is linked to the research for a doctoral thesis, which aimed to cause tension in the policy of inclusion of students with disabilities in higher education as well as understanding the effects of this process in the university teaching. Ten professors who have worked with students with disabilities at undergraduate courses were interviewed at two universities in Santa Catarina. The empirical data generated through narrative interviews was examined from the perspective of discourse analysis, based on Foucauldian references. In this text, we highlighted two professors' discourse on their experience of teaching the same deaf student enrolled in an

undergraduate degree in Design, in which the two professors worked, showing different views about a subject of education. The inclusion is discussed as a policy practice of governmentality.

**Keywords:** Inclusion; Special education; Students with disabilities; University teaching.

## **Introdução**

Este texto toma como base a pesquisa para elaboração de tese de doutorado em educação, cujo objetivo foi tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender seus efeitos na docência universitária. Tensionar a inclusão é refletir acerca de processos que nos subjetivam e governam, que nos fazem assumir como verdades pressupostos que causaram, ou causarão, estranhamento em algum tempo. A pesquisa apresenta a perspectiva docente acerca da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, considerando o contexto de expansão de vagas e acesso a esse nível de ensino vivido atualmente no país.

O estudo para a tese analisou os discursos de dez docentes universitários que atuaram, a partir de 2010, com estudantes surdos; cegos/baixa visão; com deficiência física ou deficiência intelectual em diferentes cursos de graduação, em duas universidades localizadas no município de Chapecó (SC), uma pública e uma comunitária, identificadas, respectivamente, como A e B. A definição dos docentes participantes da pesquisa deu-se junto aos setores institucionais que registram a presença de estudantes com deficiência, como a Diretoria de Políticas de Graduação na Universidade A e a Divisão de Acessibilidade/Diretoria de Ensino na Universidade B. Cinco docentes estavam vinculados à universidade pública federal e cinco à instituição comunitária e foram definidos mediante convite, seguindo a ordem sequencial das indicações institucionais. Trata-se de professores com caminhadas na docência entre dois anos e meio até 25 anos, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e atuantes em vários cursos de graduação.

O estudo maior, que gerou a tese de doutorado em educação, foi orientado pelo seguinte problema de pesquisa: Quais os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária? Para contemplar o objetivo da pesquisa, derivaram as seguintes perguntas: Que movimentos relativos à inclusão acontecem na universidade no presente?; Quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com deficiência?; Como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas

de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? e quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários?

Tendo como foco o objetivo e as perguntas, foi delineado o percurso metodológico, revisitando as tendências e movimentos da educação especial e da educação superior. Vasculhamos, também, aspectos da pedagogia universitária, do fazer-se docente e das políticas educacionais inclusivas, no intuito de estabelecer uma tecitura entre a educação especial e a educação superior. Como fio condutor teórico presente na trajetória da pesquisa está a contribuição de Foucault e de outros autores que se amparam nas lentes foucaultianas para fazer suas análises, os quais auxiliam a tensionar a lógica classificatória e categorizante que a modernidade tomou como verdade na produção do conhecimento.

De acordo com os resultados do Censo da Educação Superior de 2010, no ano de 2010 o Brasil atingiu 6.379.299 matrículas em cursos de graduação “[...] mais que o dobro das registradas em 2001. Essa expansão se dá, notadamente, pela via privada, concomitantemente a um crescimento expressivo do setor público por meio das categorias federal e estadual” (BRASIL, 2012b, p.54). O número de matrículas continuou em expansão passando ao total de 6.739.689, conforme dados do censo 2011, publicado em 2013 (BRASIL, 2013, p.44).

Informações do Ministério da Educação (MEC) indicam aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior entre 2000 e 2010. “Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 – 6.884 na rede pública e 13.403 na particular”. Consta, também, que o número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, passando de “1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes” (BRASIL, 2012).

Quando os professores atuam na educação básica, a formação está direcionada para a docência por meio de cursos de licenciatura. Diferentemente, na educação superior, muitos se tornam professores *da noite para o dia*, reconhecidos pelo conhecimento específico da área. Normalmente, para estes, a busca pelos saberes da docência acontece quando enfrentam os desafios da prática e descobrem a diferença entre exercer a profissão para a qual foram formados e exercer o ofício de professor. Esses desafios são potencializados quando o professor se depara com o público da educação especial, que difere dos padrões de normalização convencionados socialmente.

Ancoradas nos referenciais foucaultianos, tomamos a inclusão como uma tecnologia de governo da conduta docente. Trata-se da forma como os docentes são capturados

pelos discursos da inclusão e como esses discursos reverberam na ação docente, traduzidos em efeitos de subjetivação e processos de normalização.

Este texto está pontuado por indagações de como se produzem as verdades acerca da inclusão. Revel (2005) menciona que, para Foucault, as verdades são produzidas pela história e não são isentas de relações de poder. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, constituído pelos discursos que circulam em cada época. Como e em que bases se constroem as verdades acerca da inclusão?

O encontro com a diferença mostra que ser professor implica compreender que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de *dar* aulas, de *transmitir* conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo. Ao indagar sobre quem é o estudante, importa, também, o olhar de quem indaga. Um mesmo estudante não é visto da mesma forma por diferentes docentes, já que são diferentes os olhares. Veiga-Neto, metaforicamente, refere-se à visão para salientar sua importância na nossa tradição cultural, uma vez que “[...] a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p.24). Para o autor, nossos discursos, desde a Antiguidade Clássica, recorrem à visão

[...] em termos vocabulares (*clarificar* as ideias, *visão* de mundo, *esclarecer* a questão, *perspectiva* de análise, *espelhar* a realidade, *vislumbrar* uma intenção, *transparência* de intenções, *desvelar*, *sinopse*, etc.); em termos locucionais (*deitar os olhos*, *ideias claras*, *fazer vista grossa*, *traçar o perfil*, *a olhos vistos*); em termos de metáforas (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo) etc. (VEIGA-NETO, 2007, p.24).

A compreensão de que “o acesso à realidade é alcançado graças aos rigores do quantitativismo e da observação neutra e repetitiva – como para a tradição positivista, – ou é atribuído ao adequado emprego da dialética – como para a tradição crítica” (VEIGA-NETO, 2007, p.26), tem resultado em fortes disputas no campo acadêmico. Pelo uso da razão, nos diz Veiga-Neto (2007, p.27), “ou conseguiríamos aguçar as lentes pela qual captamos o mundo – para o positivismo –, ou conseguiríamos, como num jogo de espelhos, ver por trás das aparências ou mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar – para o pensamento crítico”.

Um dos focos de interesse de Foucault foi ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros, nem falsos (FOUCAULT, 2011, p.7). Para o autor,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

O estudo, em consonância com a perspectiva foucaultiana e operando com noções de discurso, governamentalidade, normalização e subjetivação, não teve a pretensão de tecer juízos de valor ou apontar o caminho verdadeiro, mas evidenciar o contexto universitário e os efeitos de verdade criados pelas políticas de inclusão.

Neste texto, destacamos fragmentos dos discursos de apenas dois professores participantes da pesquisa, identificados como Docente A e Docente B, ambos pertencentes à Universidade Comunitária, em relação à presença de uma estudante surda em um curso de graduação no qual atuam. Desejamos, com este recorte, evidenciar a complexidade da inclusão a partir de distintas formas de conceber um mesmo sujeito da educação, ou seja, os diferentes olhares, as diferentes perspectivas.

## **Caminhos teórico-metodológicos**

### *Materialidades empíricas*

A busca de materialidades empíricas se deu por meio de entrevistas narrativas, o que, para Andrade (2012, p.173), constitui-se como “[...] uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p.179).

A pesquisa, por tratar com narrativas, exigiu a consciência dos limites de conhecer o outro, pois a interpretação é sempre parcial. Ao narrar, lidamos com o saber da experiência, que, para Larrosa (2002, p.27), “[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente,

peçoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. O autor afirma, ainda, que

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

Concordamos com Meyer e Paraíso (2012, p.20), ao destacarem as marcas das pesquisas pós-críticas, salientando que “[...] o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido *a priori*, e que não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar [...]”. Entendemos que é essencial que a pesquisa resulte em experiência, *aconteça* aos pesquisadores, *toque* os sujeitos implicados. Somos gratas aos sujeitos que dividiram conosco suas histórias, expectativas, angústias e alegrias.

### *Trabalho analítico*

Que olhares possuem os professores acerca dos estudantes com deficiência? Quem são estes estudantes ao olhar docente? Narrados de forma romanceada ou demonizada? Ou, entre essas duas categorias, podemos identificar inúmeras nuances, contrariando as dicotomias que marcam nossa cultura do certo e errado, do normal e anormal, da verdade e mentira?

As entrevistas narrativas que apontam para os efeitos da presença de estudantes com deficiência na aula universitária, pontos centrais na investigação, foram examinadas por meio da análise do discurso. Na perspectiva sinalizada por Sales (2012, p.125), não se trata de buscar a origem do discurso, “[...] nem, muito menos, a intenção de quem produz certos discursos. [...] Trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”. As narrativas foram organizadas em agrupamentos temáticos<sup>1</sup> não definidos *a priori*, como convém à noção metodológica com base em Foucault.

---

<sup>1</sup> Termo inspirado em Andrade (2012, p.176).

Fischer (2001), amparada em Foucault, salienta que, para analisarmos os discursos, precisamos recusar as fáceis interpretações, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas e que é preciso,

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso.

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos (FISCHER, 2001, pp.198-199).

Foucault se interessou por como os seres se compreendem em cada cultura e, buscando entender de que modo a civilização ocidental considerou e significou “[...] o que era radicalmente ‘outro’ nos seres humanos, ele se voltou para os sistemas que a autocompreensão do pensamento ocidental gerava através da reflexão dos aspectos dos seres humanos que lhes eram mais acessíveis” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p.22).

Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p.96). Para Veyne (2011, pp.16-17), Foucault entende por discurso “[...] a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual [...]”.

Em seus escritos, Foucault opera amplamente com o conceito de poder. Segundo Gallo (2004), na perspectiva genealógica de Foucault, o poder não se encontra em lugares de concentração (*topoi*), ou seja, não há focos de poder e vácuos de poder. “[...] o poder se encontra esparramado pelo meio social [...] e não concentrado em *topoi* específicos” (GALLO, 2004, p.84). Foucault fala em poderes, não em poder.

Assim, amparando-nos em aspectos para os quais Foucault alerta, percebemos que o termo inclusão é adotado em diferentes contextos e circunstâncias para referir concepções e expectativas diversas. O conceito de inclusão tudo parece abarcar.

### *Procedimentos éticos*

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, sob Registro do CEP 314/12, datado de 17 de dezembro de 2012.

Após a aprovação do projeto, houve a obtenção de autorização escrita dos dirigentes das universidades envolvidas na pesquisa, mediante assinatura de *Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas*. Após a definição de possíveis sujeitos da pesquisa com o apoio das instituições de educação superior, as entrevistas aconteceram mediante convite. A autorização para a colaboração dos docentes foi registrada pela assinatura do *Termo de consentimento livre e esclarecido*. As entrevistas narrativas foram gravadas, transcritas literalmente e organizadas em agrupamentos temáticos, para posterior análise do discurso de acordo com a perspectiva foucaultiana.

### **Distintos olhares acerca de um sujeito da inclusão: uma estudante surda**

Múltiplas formas de entender o encontro com estudantes com deficiência na educação superior foram identificadas. Entendemos que a relação pedagógica com esses estudantes remete à forma como são construídos os referenciais acerca do conceito de deficiência e da aprendizagem dos sujeitos e de como os professores são subjetivados para a inclusão. A relação também acontece com base no conhecimento que o docente possui acerca da especificidade que a deficiência apresenta e a sensibilidade para admitir que, para ensinar, precisamos muitas vezes, antes, aprender. Pode ser mais fácil atribuir ao sujeito, individualmente, a deficiência sem tensionar contextos que definem a normalidade com base em parâmetros fixos e imutáveis. Se temos limitações para a comunicação com um estudante surdo, por desconhecermos sua cultura ou a língua de sinais, por exemplo, poderá ser difícil admitir a nossa própria deficiência e, por isso, a presença do estudante pode nos provocar desconfortos, estranhamentos. Na sequência, apresentamos fragmentos de alguns discursos dos docentes A e B com o intuito de questionar verdades referentes à inclusão. Como as nossas verdades influenciam nossos olhares acerca do outro?

O Docente B, graduado na Área de Ciências Sociais e Aplicadas e Mestre em Educação, com nove anos de atuação docente, afirma que o encontro com estudantes com deficiência, dentre eles a estudante surda foco de sua narrativa e deste texto, gerou felicidade, por estar, na condição docente, gerando felicidade para pessoas que são desafiadas



constantemente e precisam de mais cuidado e atenção, em razão da deficiência. Salienta que ter uma estudante surda permitiu que ele aprendesse a se comunicar melhor, precisou aprender a olhar para a estudante para que ela pudesse fazer leitura labial (apesar dela beneficiar-se da língua de sinais) e também explorar mais a linguagem corporal e imagens. Ressalta que as aulas são melhores após o contato com as dificuldades de alguns alunos.

*[...] Aprendi que às vezes, o estímulo que você dava e achava que era bom, ele pode não ser o melhor para todos os estudantes. [...] às vezes, trocando a verbalização pela imagem, a tua forma de discurso ou estratégias, não é só para alunos especiais não. Acaba que os outros alunos que também, a gente acha que são perfeitos, mas tem lá, às vezes um profundo déficit de atenção, ou dislexia, ou daltonismo, ou um certo analfabetismo funcional... acontece... já me deparei com isso. Então esses outros alunos que você não suspeitava que pudessem ser favorecidos, eles são muito favorecidos, melhora como um todo a aula.  
[...]  
Até hoje acho que eu fui sortudo porque as pessoas com limitações foram presentes que iluminaram os outros dando exemplos: seres perfeitos não fazem o que nós fazemos (Docente B).*

O entrevistado relata sua expectativa em relação ao futuro profissional promissor da estudante surda, afirmando que ela está entre os melhores desenhistas que conheceu e que a surdez não representa uma deficiência, mas uma vantagem para o desempenho da sua profissão, pois considera que favorece a sua concentração.

Por sua vez, o Docente A, graduado na Área de Ciências Humanas e Jurídicas e Mestre na área de Ciências Sociais e Aplicadas, com vinte anos de atuação docente, ao deparar-se com a mesma estudante surda declara:

*[...] eu falava, falava, e ela não queria entender. Entendeu? Ela não queria porque eu acho que ela estava na zona de conforto dela. Era o quinto período de (referindo o curso), da estudante B. Ela estava na zona de conforto dela. Tanto é que eu falei para ela o seguinte: – Olha, vocês não estão querendo se comunicar comigo, [...] voltem para a professora A que foi quem começou o processo com vocês. Tipo assim, ó, mandei a ‘bucha’ de volta. Sabe? Porque [...] para ter uma ideia eu consegui orientar todas as duplas, com elas eu não consegui estabelecer uma comunicação porque a menina é teimosa. Teimosa (Docente A).*

O entrevistado prossegue sua narrativa afirmando que melhor seria não ter a estudante surda na turma, uma vez que já tem outros alunos com problemas, como os que não leem, os

que escrevem mal, os que não aprendem. Salienta que no convívio com estudantes com deficiência identificou neles posturas de autovitimização e expectativas de que os outros se adaptem, descritas nas seguintes palavras:

*[...] eles que se adaptem a mim, à minha condição. Talvez tenha que começar a trabalhar com esses alunos, bom, e você nesse processo? Você vai atrás? Você busca? Você reivindica? Inclusive, porque é muito complicado, sabe? Eu digo para ti, é um desafio. Eu vou ser muito franca: melhor não ter em sala de aula. A gente já tem todos os outros problemas para lidar com os alunos, [...] que não leem, que escrevem mal, que não sei o que, e mais isso? Então assim, é melhor não ter. Melhor não ter em sala de aula (Docente A).*

Referindo-se às políticas de inclusão na educação superior, o Docente A tece algumas considerações que reverberam inquietação em relação aos ingressantes que têm acessado a esse nível de ensino que, de acordo com a sua concepção, são sem condições de apropriar-se de habilidades necessárias ao exercício da profissão em decorrência de limitações determinadas pela própria deficiência.

*Então eu me pergunto: [...] O que é menos pior numa situação dessas? O aluno entrar na universidade, criar toda uma expectativa, porque ele cria, e a gente contribui com isso, porque a gente motiva esse aluno: Olha, você tem condições, vamos batalhar, vamos tentar, vamos lá, e depois ele não tem condições porque, [...] cria aquele desejo como todo aluno aqui tem [...]: ‘Eu vou me formar e me tornar um profissional’. E aí vem a frustração porque aqui, queira ou não queira, a gente acaba passando a mão na cabeça. Chega um momento que ou você chega e enfrenta claramente a dificuldade com esse aluno e diz: ‘olha – o que é muito difícil fazer – você não tem condições’. [...] Então eu me pergunto: o que é menos pior? Ter gerado a expectativa? Tudo bem, ele acessou um direito, entendeu? Mas o que isso significou na vida dele? Sendo que depois pode gerar lá uma frustração. Então eu pergunto o que é menos pior? (Docente A).*

Desejamos, com o destaque das falas de dois dos docentes participantes da pesquisa, motivar a reflexão sobre o que nos diz Fischer (2001), amparada em Foucault, ao evidenciar a tensão entre o Eu e o Outro nos discursos, baseando-se na noção de dispersão do sujeito.

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e

nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (FISCHER, 2001, p.208).

Fischer (2001) afirma que Foucault multiplica o sujeito e que, ao indagarmos quem fala, a pergunta assume novos desdobramentos: “qual o *status* do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual o seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu?” (FISCHER, 2001, p.208).

Assim, também o sujeito da inclusão e, nesse caso, uma estudante surda, é narrada por seus docentes conforme as diferentes expectativas e saberes que marcaram suas trajetórias, influenciadas pelas verdades criadas em cada tempo e contexto.

A surdez já foi narrada por *experts* de distintos campos do saber. Os discursos clínicos, que consideram o surdo um sujeito a ser corrigido, curado, atravessaram fortemente a educação desse público. Segundo Lopes (2011), a maioria desses discursos produziu saberes que resultaram na ideia de que os surdos são sujeitos a serem “‘tratados’, ‘corrigidos’, e ‘normalizados’ através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade” (LOPES, 2011, p.9). Outras formas de se relacionar com sujeitos surdos na educação superior, identificadas em nosso estudo, foram a aprendizagem com o novo, o reconhecimento da diferença e também a indiferença e a simples tolerância.

O que muda na docência a partir do contato com estudantes com deficiência? Para o Docente A, a inquietação permanente, resultado da atuação pedagógica com estudantes com deficiência, de alguma forma movimentava o professor. “Se ela não te movimentava tanto na ação ela te movimentava pelo pensamento” (Docente A). O entrevistado defende que para inclusão na universidade acontecer, a aprendizagem deve ser assegurada. Não basta estar matriculado, é preciso fazer parte, apreender, o que requer o envolvimento de ambos: estudante e professor. O Docente A relata, ainda, perceber atitudes nas quais os estudantes se portam como vítimas da própria deficiência e que a sociedade/universidade alimentam essa postura.

*Porque se o aluno chega no sétimo período ainda com essa coisa da vitimização, é sinal que foi alimentado por nós aqui dentro. [...] Então, eu diria para ti, talvez mais concretamente, o que muda a partir do momento que você vai fazendo a experiência é encarar também de uma maneira mais realista. Sabe, tudo bem, eu estou aqui para ser solidário com o aluno, eu estou aqui para também dar uma orientação mais individualizada se necessário for, porque isso também vou ter que*

*fazer com aquele aluno que não está tirando nota boa na prova (Docente A).*

Acontecem mudanças na concepção de prática pedagógica após a atuação com estudantes diferentes do padrão considerado normal na aula universitária? Esse questionamento feito ao Docente B resultou na seguinte manifestação:

*Como professor me estimulou porque às vezes diante de alunos que não tem limitações você tem um determinado comportamento e às vezes a resposta, a produção dos alunos não é aquela que você sonhava. Quando você tem um aluno com necessidade especial, ele responde, às vezes, de maneira surpreendente, às vezes, muito melhor nos trabalhos, indo muito melhor nos estudos do que os colegas, você vê que como docente você conseguiu atuar, você sente que cumpriu o seu papel. [...] Aquele aluno demonstrou que você é capaz de ajudar ele a sofrer uma transformação, a aprender.*

*[...]*

*Muda, antes de professor, como ser humano, que a gente faz uma ideia errada de que a pessoa tem menos inteligência ou vai ter uma capacidade menor porque ela tem uma limitação cognitiva, por exemplo. Então, como professor eu aprendi a me surpreender com as respostas desses alunos (Docente B).*

Os professores universitários reagem de distintas maneiras em relação aos estudantes com deficiência. Constatamos que muitos ficam surpresos e outros naturalizam essa presença de forma romantizada e superficial. Alguns termos sintetizam os sentimentos docentes: angústia; desconforto; curiosidade; aprendizagem; desamparo; dificuldades; estímulo; felicidade; surpresa; desconstrução; mudança; estranhamento; impotência; mobilização, dentre outros.

O estudo nos mostrou que o encontro pedagógico do docente com estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência. Alguns desses efeitos se mostram positivos na relação docente/discente. Outros docentes identificam, no aumento das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, uma inclusão mascarada, ambivalente, cujas fragilidades e até impossibilidades estão silenciadas.

Assumir a docência como profissão, distinta da área de formação de origem para os docentes que não são graduados em licenciatura, se constitui em um desafio que é potencializado com a presença de estudantes com deficiência. Exercer a docência com o outro, o diferente é uma possibilidade para que o profissional descubra que, mesmo que

domine o conteúdo específico, que possua acúmulo de títulos acadêmicos ou produções científicas, isso não basta.

### **Considerações finais**

A inclusão, materializada como verdade da educação, foi sendo constituída por meio de práticas que visam à mobilização social, nas quais a governamentalidade<sup>2</sup> foi operando. Os professores são subjetivados e governados para aderir ao movimento.

Cada Projeto Pedagógico de Curso de Graduação possui um conjunto de habilidades e competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, e é gerada a expectativa de que os estudantes egressos de cada curso delas se apropriem. Por outro lado, a inclusão é entendida por alguns docentes como algo necessário, inevitável, ato de benevolência e solidariedade. Questionamos: essa concepção de inclusão não precisa ser olhada com suspeita?

Apesar das experiências bem sucedidas de inclusão, nosso estudo, na sua amplitude maior do que o recorte deste artigo, mostrou que também acontecem cenas de exposição e exclusão de pessoas com deficiência que facilmente acessam às vagas na educação superior, mas apresentam limitações pessoais para acessar à profissão almejada, somada, muitas vezes, a cenários de falta de acessibilidade decorrentes do despreparo docente, de ausência ou falta de tecnologias assistivas, de barreiras na comunicação, na arquitetura, nos mobiliários, etc.

São amplos os desafios da docência universitária, especialmente diante das demandas distintas provocadas pela inclusão de estudantes com deficiência, mas também pela frágil identidade profissional nesse campo do saber. Compreendemos que o encontro docente com estudantes com deficiência possibilita tensionar os limites da lógica normativa, prescritiva, classificatória e excludente da escola e, especialmente, da educação superior, criando novas necessidades e provocando mudanças também na percepção da docência.

Sem o intuito de categorizar professores universitários em relação à forma como reagem frente aos estudantes com deficiência, constatamos reações de rejeição, de descrédito e também de valorização e enaltecimento dessa experiência. Algumas atitudes docentes, relatadas na forma do cuidado com estudantes com deficiência, configuram-se em práticas do poder pastoral, apontado por Foucault como uma antiga tecnologia de poder que o Estado

---

<sup>2</sup> Significada como um estado permanente de governo de si e dos outros (MENEZES; TURQUIELLO, 2012, p.4).

moderno ocidental integrou e reconfigurou. Muitas das práticas docentes frente à inclusão estão impregnadas do poder pastoral, da lógica dos benfeitores, dos filantropos que permearam os caminhos da Educação Especial.

Concordamos com Lopes (2007, p.1) que questionar a inclusão na forma como está sendo vivenciada “[...] não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar”. É importante que o processo de inclusão seja questionado em suas possibilidades, fragilidades, contradições e construído não de forma militante, mas na avaliação das verdades na forma de ver e entender a escola, a docência, o estudante e o docente.

A ambivalência da inclusão se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade e respeito à diferença, porém, organizar-se com tempos e espaços fixos para todos. Ao mesmo tempo em que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados. Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca de melhores colocações. Qual o lugar, por exemplo, das pessoas com deficiência intelectual, que também estão matriculadas em cursos superiores, nesse cenário? Esses movimentos vivenciados contribuem para que se tensione a inclusão e o papel das universidades na contemporaneidade.

O estudo identifica, nas narrativas docentes, o reconhecimento de avanços jurídicos no campo da educação inclusiva que, embora em um processo com muito a ser conquistado, se materializam na eliminação de barreiras nas edificações, na adequação de mobiliários e equipamentos, na adoção de tecnologias assistivas e, principalmente, no aumento do número de pessoas com deficiência na universidade. Alguns docentes descobriram que conviver com a diferença os movimenta a produzir crescimento pessoal. Contudo, o desconhecimento sobre especificidades na aprendizagem de estudantes com deficiência está presente na maioria das narrativas.

Em que pese a ambivalência da inclusão, comemoramos a expansão do acesso à educação superior. Os aspectos legais não dão conta desse processo, mas mobilizam a sociedade para se deparar com cenários que já foram escondidos ou maquiados. As pessoas com deficiência existem; saíram dos muros dos hospícios, dos mosteiros, da *Nave dos Loucos* (*Narrenschiiff*), das instituições especializadas nas quais muitos, não por opção, mas por

determinação de outros, viviam segregadas; saíram das casas com altos muros nas quais famílias conviviam com culpas pela deficiência, heranças histórico-culturais.

Tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum *iluminado* diga como se faz a *verdadeira inclusão*, mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes e que exercem a profissão a partir de distintas perspectivas. Isso não significa defender o imprevisto, o desconhecimento e descompromisso com estratégias que nos fazem melhores no exercício da docência.

## Referências

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. pp.173-194.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação superior: Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%*. Out. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18124](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124). Acesso em: out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior de 2010 – resumo técnico*. Brasília, DF, 2012b. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf). Acesso em: jan. 2012b.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior de 2011 – resumo técnico*. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em: dez. 2013.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. Ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, pp.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 16 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29 Ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, pp.79-97, jan./jun. 2004.

LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002.

LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: Reunião Anual da Anped, 30., *Anais...* Caxambu (MG), out. 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: nov. 2011.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. 2 Ed. Rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MENEZES, E. C. P; TURCHIELLO, P. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, 14. *Anais...* Caxias do Sul, jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>>. Acesso em: nov. 2012.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. pp.15-22.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. pp.111-132.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. pp.23-38

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

#### **TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - campus Chapecó). Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universitária de



Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Atualmente, professora, pesquisadora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Diretora de Ensino e docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação na Universidade Comunitária da Região do Oeste de Santa Catarina (UNOCHAPECÓ). Integrante dos grupos de pesquisa: “GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão”; “Abordagens do Processo Educativo” e “Ensino e formação de professores”. Contato: [taniazp@unochapeco.edu.br](mailto:taniazp@unochapeco.edu.br)

**MARIA INÊS NAUJORKS**

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada IV, do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Contato: [minau1990@gmail.com](mailto:minau1990@gmail.com)