

## Estudantes surdos na universidade: discursos e práticas docentes<sup>1</sup>

### *Deaf college students: Discourse and teaching practices*

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo, que aborda práticas pedagógicas com estudantes surdos na educação superior, está inspirado em um excerto da tese de doutorado, que problematizou a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e seus efeitos na docência universitária. O material empírico, gerado por meio de entrevistas narrativas realizadas com professores de estudantes com deficiência incluídos em diferentes cursos de graduação, foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. O encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos frequentemente reproduzidos de forma mecânica, como se eles fossem algo natural, inevitável e necessário. Exercer a docência com "o diferente" possibilita que o profissional de distintas áreas do conhecimento, atuante na educação superior, descubra que a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível, e que a apropriação de conceitos da docência universitária é uma necessidade potencializada no contexto da inclusão.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Estudantes surdos. Inclusão na educação superior. Práticas pedagógicas.

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de T.M.Z. PIECZKOWSKI, intitulada "Inclusão de Estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária". Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

<sup>2</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Senador Atilio Fontana, 591-E, Efapi, Caixa-Postal 1141, 89809-000, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: <taniazp@unochapeco.edu.br>.



## Abstract

*This article addresses the pedagogical practices involving deaf college students. The article was inspired by an excerpt from the author's doctoral thesis that conceptualized the inclusion of students with disabilities in higher education and its effects on university teaching. The empirical data, collected by narrative interviews with professors of students with disabilities enrolled in different undergraduate courses, were examined from the perspective of discourse analysis, based on Foucault's work. The encounter with the students with disabilities allows the professor to reflect on discourses often reproduced mechanically as if they were natural, inevitable and necessary. Teaching "different" students enables the professional in higher education from different areas of knowledge to realize that teaching is a different profession; it is the encounter with new and unpredictable experiences and knowledge of higher education concepts is imperative for inclusion.*

**Keywords:** University teaching. Deaf students. Inclusion in higher education. Pedagogical practices.

## Introdução

Este texto tem como inspiração um tópico da tese de doutorado que aborda as práticas pedagógicas dos professores universitários com estudantes surdos no contexto da inclusão. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior é um dos temas que movimentam o cenário educacional contemporâneo. Vivemos um contexto no qual são registradas significativas transformações no mundo do trabalho, transições nos modos de organizar e viver em sociedade, avanço das formas virtuais de comunicação, impactos das novas tecnologias de comunicação na proliferação da informação, economia baseada no conhecimento, o tensionamento acerca da hegemonia da ciência moderna, expansão, privatização e mercadorização da educação superior, entre outras manifestações. No Brasil, vivemos, na última década, grande expansão de vagas para a educação superior.

Estatísticas oficiais mostram que contribuem para o aumento das matrículas na educação superior também os estudantes com deficiência. Pessoas com deficiência no Brasil, conforme o Censo Demográfico 2010, somam 45 606 048 milhões. Esse registro, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas corresponde a 23,9% da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012).

As políticas de inclusão e o contexto de expansão de vagas universitárias levaram a autora a definir como foco de investigação os efeitos da presença de pessoas com deficiência na docência universitária, motivação que advém da minha trajetória profissional na educação especial, assim como na educação superior, na condição de professora, pesquisadora e gestora.

Para o estudo que resultou na tese, foram entrevistados professores atuantes com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades da região oeste de Santa Catarina, uma pública e uma comunitária. A tese desenvolvida é de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, o que influencia a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência.

## Método

Ancorada nos referenciais foucaultianos, a autora toma 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.

Para contribuir com o que a pesquisa se propôs, foi gerado material empírico por meio de entrevistas narrativas, que, para Andrade (2012, p.173),

"[...] é uma possibilidade de pesquisa resignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica". A autora afirma, ainda, 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).

Para desenvolver as entrevistas, foram necessárias habilidades de escolhas, de aproximações, de envolvimento, de olhares, de escutas, de registros, fundamentais para viver esse processo. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e com a autorização assinada pelos professores envolvidos, as narrativas foram gravadas e posteriormente transcritas.

O material empírico foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. A inclusão foi tomada como prática política de governamentalidade e, associada à exclusão, são constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal.

A análise do discurso não tem como escopo trabalhar com a língua como um sistema abstrato, mas seu papel na produção de sentidos ou efeitos. 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, p.198).

Veiga-Neto afirma que o método não é, para Foucault, "[...] o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, [...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é construído durante o ato de caminhar" (Veiga-Neto, 2009, p.88).

O estudo para a tese analisou os discursos de 10 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 federal 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, 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. Cada participante da pesquisa está identificado pela palavra "docente" seguida do número que representa a ordem sequencial crescente do nosso encontro; foram entrevistados seis professoras e quatro professores. A opção por não marcar o gênero do docente tem o objetivo de preservar os entrevistados e simplificar a escrita.

Os Quadros 1 e 2 apresentados sintetizam informações relativas aos docentes que participaram

do estudo e compartilharam suas histórias por meio de entrevistas narrativas que aconteceram entre os dias 25 de janeiro e 26 de junho de 2013, e aos estudantes com os quais os docentes atuaram. Embora considerada a possibilidade de que o número de docentes relacionados no início da pesquisa pudesse ser alterado para mais ou para menos, ao final das entrevistas narrativas foi considerada adequada a manutenção.

Para este texto são explicitadas algumas manifestações de quatro entrevistados - Docente 4, Docente 5, Docente 8 e Docente 10 -, especificamente no que se refere às práticas pedagógicas com estudantes surdos. Os discursos destacados refletem a recorrência e a relevância dos dizeres acerca da temática, ou seja, a presença de estudantes surdos na universidade, para ilustrar o recorte que o texto se propõe a abordar.

**Quadro 1.** Relação e caracterização dos docentes entrevistados.

Entrevistados	Universidade	Formação profissional	Tempo de atuação na docência superior
Docente 1	A	Graduação em Pedagogia. Especialização <i>lato sensu</i> em Educação Especial. Mestrado e Doutorado em Educação.	18 anos
Docente 2	B	Graduação em Jornalismo. Mestrado em Comunicação midiática.	3 anos
Docente 3	B	Graduação em Serviço Social e Direito. Mestrado em Administração.	20 anos
Docente 4	B	Graduação em Desenho Industrial. Mestrado em Educação.	9 anos
Docente 5	B	Graduação em Letras. Mestrado em Aquisição da Linguagem. Doutorado (em andamento) em Aquisição da Linguagem.	3 anos
Docente 6	B	Graduação em Ciência da Computação - Processamento de Dados.	25 anos
Docente 7	A	Graduação em Psicologia. Especialização em Fundamentos da Psicoterapia Analítica. Mestrado em Educação. Doutorado em Educação.	2,5 anos
Docente 8	A	Graduação em Direito. Especialização <i>lato sensu</i> em Educação Ambiental. Mestrado em Integração Latino Americana.	11 anos
Docente 9	A	Graduação em Administração. Especialização <i>Lato Sensu</i> em Desenvolvimento Gerencial. <i>Marketing</i> , Docência no Ensino Superior. Mestrado em Administração - área de concentração em gestão estratégica.	22 anos
Docente 10	A	Graduação em Administração. Mestrado em Administração. Doutorado em Engenharia e Administração do conhecimento.	6 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Nota: A: Pública federal; B: Comunitária.

**Quadro 2.** Atuação dos entrevistados: cursos, períodos e caracterização dos estudantes com deficiência.

Entrevistados	Cursos/períodos frequentados por estudantes com deficiência nos quais o entrevistado atua	Caracterização do estudante com deficiência
Docente 1	Pedagogia (2º e 3º períodos). Filosofia (5º período).	Surdez. Cegueira. "Limitação cognitiva séria sem diagnóstico".
Docente 2	Jornalismo (1º e 2º períodos).	Cegueira.
Docente 3	Serviço Social (4º a 8º períodos). Design - ênfase Visual (5º período).	Deficiência auditiva. Problemas neurológicos (disfunção na fala). Deficiência mental. Distúrbio psíquico. Surdez.
Docente 4	Design - ênfase Visual (1º a 4º períodos).	Surdez. Deficiência auditiva. Deficiência física (atrofia dos membros superiores). Baixa visão.
Docente 5	Letras LIBRAS (1º período).	Surdez.
Docente 6	Ciência da Computação (1º e 2º períodos). Sistema de Informação (1º período).	Cegueira. Surdez.
Docente 7	Administração (2ª fase).	Surdez.
Docente 8	Administração (3ª e 4ª fases).	Surdez.
Docente 9	Administração (atuou com os mesmos estudantes da primeira à sétima fases).	Surdez.
Docente 10	Administração (atuou com os mesmos estudantes em vários períodos).	Surdez.

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

### O professor e suas práticas

A docência superior é exercida por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição onde atuam. Alguns docentes nunca estiveram em contato com a formação pedagógica e buscam esse preparo ao depararem com os desafios da sala de aula. Um dos desafios, destacado neste texto, está na atuação docente com estudantes surdos. O seu enfrentamento pressupõe desestabilizar o conceito de surdez de forma estática, cristalizada, padronizada. Ao longo do tempo, a pessoa surda foi "[...] patologizada, obrigada aos mais diferentes tratamentos terapêuticos, visando a sua normalização, ou seja, a possibilidade de ser transformada em um ser ouvinte, estável e imutável" (Dorziat, 2009, p.22). Com esse intuito, os surdos foram

submetidos a treinamentos de resíduos auditivos de fala, de leitura labial, a implantes cocleares.

Nos últimos anos, a educação de surdos ocupou um importante espaço no cenário da educação superior, em decorrência de conquistas da comunidade surda, a exemplo da aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que determinou novas mudanças curriculares nas universidades, pois o componente curricular que trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de forma obrigatória ou optativa para o estudante, deve estar inserido em todos os cursos de graduação. Esse é um aspecto considerado nos instrumentos de avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos. Assim, a comunicação, a escrita, os processos de aprendizagem de estudantes surdos ganharam maior visibilidade.

Atuando com formação de professores, trabalho diretamente com esse público, inclusive com os que estão em processo de ingresso na carreira docente. Nessa fase, é comum a expectativa de parte dos profissionais de diversas áreas de apropriar-se de um conjunto de “técnicas” que garantam o bom desempenho do professor. Já tive contato com docentes que solicitam orientações “práticas”, uma espécie de “manual de bom professor”. Isso me provoca a destacar o conceito de práticas pedagógicas, por mim compreendido como um conjunto de decisões relacionadas a concepções, metodologias, intencionalidade, posicionamento político e técnico, ação e reflexão, envolvendo ensino, aprendizagem, informações, saberes, conhecimentos, professores, estudantes, curso, instituição e sociedade. É um processo no qual teoria e prática estão intrinsecamente relacionadas. Amparo-me em Foucault para dizer que “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (Foucault, 2011, p.71). Nesse sentido, Fischer ressalta, com base em Foucault, “[...] que as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas” (Fischer, 2007, p.42).

Fernandes e Grillo (2003) destacam o verbete elaborado por Fernandes, no qual consta o conceito de prática pedagógica como:

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (Fernandes & Grillo, 2003, p.376).

Contudo, muitos assumem a docência sem refletir as atribuições inerentes à profissão. Em determinado período de tempo, atuando no Núcleo de Apoio Pedagógico na universidade na qual exerço minhas funções, entrevistei os professores ingressantes, e uma das indagações era acerca da motivação

para tornar-se professor, quando profissionais não provenientes de cursos de licenciatura. Os principais motivos foram: oportunidade de participação em processos seletivos; convites da própria universidade, especialmente por serem reconhecidos como estudantes que se destacaram na graduação; influência positiva de outros docentes na família ou na trajetória estudantil; desejo de compartilhar conhecimentos conceituais acumulados ou fazer diferente em relação a professores que marcaram de forma negativa; ideia de dom/vocação; formação acadêmica obtida na pós-graduação *stricto sensu*, entre outros. A maioria dos docentes contratados com baixa carga horária, ou na condição de emergenciais, atua noutros espaços profissionais além da universidade. Estes, frequentemente, ilustram as aulas com suas experiências, com seus *cases* de sucesso. Contudo, também são frequentes os ingressos de professores com titulação de mestres e doutores, com relevante currículo de pesquisadores, com publicações em meios acadêmicos reconhecidos, que nunca atuaram como docentes e, muitas vezes, nem em outros espaços da sua profissão de origem.

Recordo de um doutor, ingressante na profissão docente, que procurou apoio pedagógico. Narrava ele que havia encaminhado um texto para que os estudantes lessem previamente, de forma a subsidiar o debate na aula. Sua intencionalidade era formar uma roda de conversas acerca do texto. Para sua decepção, na noite da aula, os estudantes não haviam lido o texto e sequer o haviam providenciado. O professor mencionou que alguns poucos indagaram sobre o valor do texto (queixando-se que não indagaram quem era o autor, somente o custo) e foram em busca no setor de reprografia, o que demandou boa parte do tempo. Outros não manifestaram interesse nessa providência. Diante disso, o professor passou a ler a própria cópia em voz alta, na tentativa de mobilizar a turma. Contudo, os estudantes foram, gradativamente, abandonando a sala de aula e aumentando a decepção do professor.

Relatei esse episódio para ressaltar que o conhecimento específico da área profissional frequentemente é o que nos impulsiona para assumir

a docência na educação superior. Porém, dominar uma área do conhecimento não implica, necessariamente, ser capaz de fazer a transposição para situações de ensino. Leite (2003) afirma que os docentes universitários devem refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, como nos apropriamos deles, assim como dos valores sociais e éticos que atravessam os currículos e que isso não se resume a receitas “sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos, na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimentos? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política?” (Leite, 2003, p.311).

Segundo Behrens (2000), exercem a docência:

[...] os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico [...]; d) os profissionais das áreas da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (Behrens, 2000, p.57).

Cunha (2005) entende a concepção de profissionalidade mais adequada do que a de profissão ao referir-se à ação docente. Afirma que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (p.81). O conceito de profissionalidade, para Cunha:

[...] contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva,

a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundante do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que deveria acontecer (Cunha, 2005, p.81).

Na ação docente com estudantes surdos, os sujeitos da aprendizagem ganham evidência, na maioria das vezes, recebendo atenção diferenciada em relação aos demais integrantes da turma. Porém, o que tenho identificado é que o mais frequente é que os docentes desconheçam, até o momento do encontro com a turma, a existência desses estudantes. O Docente 5 foi exceção, uma vez que atuou em um curso de Letras LIBRAS, cuja constituição aconteceu de forma peculiar e esteve sob os holofotes da mídia institucional. Com 19 estudantes surdos entre 40, não haveria como ignorar a especificidade da turma e desses estudantes. Manifesta o Docente 5:

*Bom, na verdade, eu tive a sorte de saber com bastante antecedência que eu ia encontrar alunos não ouvintes porque o curso tem como caracterização, uma das principais características, é exatamente abarcar este grupo específico (Docente 5).*

Diante do desafio, na ansiedade desse encontro, o docente relata que, ao pensar em inclusão, imaginava um, dois ou três alunos diferentes, mas foi impactante pensar que metade da turma era constituída por estudantes surdos.

*Então, o meu primeiro impasse foi exatamente esse: como trabalhar com uma turma de cinquenta por cento não ouvintes e cinquenta por cento ouvintes? Se eu já acharia, porventura, muito desafiador trabalhar com um não ouvinte, como trabalhar com um grupo tão grande? Então, a primeira pergunta que surge é a questão de metodologia. Eu tentei ir atrás de materiais, algum manual que me dissesse, e eu não achei, não fui feliz nisso, em questões específicas de ensino para*

*não ouvintes [...] um manual de pedagogia* (Docente 5).

A concepção padronizadora de educação é tão presente na subjetividade docente que mesmo diante do impasse causado pela diferença (quase 50% da turma formada por estudantes surdos) acontece a busca por instrumentos padronizadores, como manuais. A experiência provocada pela atuação docente com 19 estudantes classificados, nomeados, categorizados simplesmente como surdos, explicitou não somente para o Docente 5, como para outros integrantes desse curso, o quanto as relações poderiam ser facilitadas se enxergássemos as pessoas, na sua singularidade, na sua unicidade, na sua diferença, e não tivéssemos a expectativa de enquadrá-las (colocá-las no quadrado), de realizar sua taxinomia. Isso me reporta a Foucault, no tocante à sua indicação de que “a taxinomia implica um *continuum* das coisas (uma não descontinuidade, uma plenitude do ser) e certa potência da imaginação, que faz aparecer o que não é, mas permite, por isso mesmo, trazer à luz o contínuo” (Foucault, 2007, p.100).

Eram 19 estudantes surdos na turma: porém, surdos, nesse contexto, quer dizer pessoas que nasceram surdas; pessoas que se tornaram surdas com o tempo; pessoas que até pouco tempo conviveram somente com ouvintes; pessoas que conviveram com surdos desde a infância; pessoas que dominam a língua de sinais; pessoas surdas oralizadas que desconheciam, até pouco tempo, essa língua; pessoas que fazem excelente leitura labial; pessoas que gostam de ser surdas e são militantes dessa cultura; pessoas que se sentem diminuídas e excluídas em razão da surdez; pessoas que escrevem e interpretam bem; pessoas que não sabem manifestar seu pensamento de forma escrita e pouco compreendem do que leem. Portanto, 19 *pessoas* integrando um grupo de 40 estudantes, todos com suas diferenças.

No curso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um componente curricular de destaque, que está presente na maioria dos semestres. Na relação com a LIBRAS, mais uma vez a diferença se manifesta, agora, entre os ouvintes: os que já sabiam LIBRAS antes de

ingressar no curso (alguns já atuavam como intérpretes); os que nunca haviam tido contato com essa língua; os que aprendem rápido; os que aprendem lentamente; os que se encorajam no contato com os surdos; os que se sentem ameaçados pelos colegas surdos; enfim todos compõem o mosaico que resulta do agrupamento humano. É desconfortável perceber que a diferença causa tanta surpresa, como narra o Docente 8, atuante na Instituição A, no Curso de Administração, em uma turma composta por duas estudantes surdas.

*Então, a gente sabe, tem todos esses direitos, essas garantias, mas na prática eu, professora, com toda minha espiritualidade e com toda minha boa vontade, eu não estava preparada, eu não estava e ainda não estou porque no meu mestrado de Direito, [...] a gente não teve uma disciplina de uma didática direcionada para uma situação dessas, né. [...] eu não tive e não tenho esse preparo, mas eu me esforço muito. A minha metodologia que eu uso: eu faço a primeira prova com consulta, em grupo, consulta, grupo e discursiva. A segunda não, a segunda é individual, sem consulta e objetiva. Na primeira prova as alunas se isolaram* (Docente 8).

A culpabilização do próprio sujeito com deficiência pelos desencontros ou ineficiências está presente na narrativa de alguns docentes entrevistados, o que sugere uma forma de autoproteção e defesa diante da imprevisibilidade. As alunas se isolaram; “*Elas não quiseram participar do grupo*”, ou seja, condições igualitárias foram propiciadas, na concepção do docente, mas as estudantes não usufruíram. Isso me fez recordar o depoimento de um amigo surdo, hoje professor universitário, ao narrar sua trajetória na escola básica. Conta ele que em determinada manhã, todos os colegas apareceram eufóricos, com vestimentas diferentes, com mochilas, sacolas, nas quais traziam toalhas, roupas de banho, lanches, enfim, coisas que indicavam um dia festivo. Porém, meu amigo estava de uniforme, com seus livros, e foi motivo de zombaria dos colegas. Todos da turma foram ao passeio de final de ano que perdeu o dia todo, exceto ele, que

retornou para sua casa. A professora justificou que havia informado o passeio nos dias anteriores, mas “*ele não prestou atenção*”; “*ele não compreendeu*”. Houve comunicação nessa situação ou na narrativa do Docente 8, que continuo a destacar?

*Para começar, no primeiro dia de aula, eu peço para fazerem grupos de no máximo cinco pessoas [...]. Elas não quiseram, elas não quiseram se misturar com a turma. A turma foi bem receptiva, as colegas chamaram: - ‘olha, participa do ‘nosso grupo’; elas não quiseram, elas se isolaram entre elas [...] elas não ficaram com uma nota boa, aí dei a possibilidade de refazerem a prova, né, e pedi mais empenho por parte do intérprete, por que o intérprete ele acha, ele acha não, eles têm essa política, eles não estudam a disciplina para eles saberem (Docente 8).*

O intérprete de LIBRAS, assim como os estudantes com deficiência, também é narrado pelo Docente 8 como uma figura polêmica na aula: ora catalizador da expectativa de responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes surdos, ora como aquele cuja ausência coloca em risco o processo de aprendizagem e cujo atraso causa ansiedade no professor, ora caracterizado como presença intrusa, observado com desconfiança quanto à sua competência ou ética profissional.

Pires e Nobre (2005) destacam o papel do intérprete na integração da cultura surda com a ouvinte, e, assim como alguns dos docentes entrevistados, tensiona a efetividade da interpretação, questionando se, sendo ouvinte, o intérprete não poderia estar “reforçando a relação imperialista que a comunidade ouvinte maior mantém com a pessoa surda ainda hoje” (Pires & Nobre, 2005, p.160).

Nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa, os termos intérprete e tradutor são usados, frequentemente, como se fossem sinônimos. Pires e Nobre diferenciam interpretação e tradução, embora as duas ações sejam interligadas. “Traduzir é passar um texto escrito de uma língua-fonte para outro texto escrito numa língua-meta. Quando o texto é oral, diz-se que há interpretação e quem a realiza é o intérprete” (Pires & Nobre, 2005, p.162). As autoras alertam

que, para o acadêmico surdo se beneficiar da interação possibilitada pelo intérprete, algumas exigências são colocadas a esse profissional, a exemplo da necessidade do convívio com a comunidade surda, do conhecimento de LIBRAS e da língua portuguesa e preparo metodológico. Acrescentam que ter um familiar surdo ou trabalhar com pessoas surdas não habilita o ouvinte a ser intérprete.

Portanto, as instituições precisam ter esse cuidado no momento da contratação do intérprete, profissional que ainda não é facilmente encontrado na região na qual este estudo foi desenvolvido, para atender o que prevê a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003). Em seu artigo 2º, § 1º, inciso III, ao mencionar estudantes com deficiência auditiva, aponta como compromisso formal da instituição:

- a) propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

A necessidade de apoio institucional ao docente, ressaltada por pesquisadores da pedagogia universitária, fica explícita ao se analisar a Portaria nº 3.284 (Brasil, 2003), uma vez que a busca individual para a apropriação de práticas pedagógicas que atendam públicos singulares poderá ser pouco fecunda. Destaco a afirmação de Isaia (2003) de que

[...] a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação

prévia aos seus docentes; [...] a iniciativa institucional para suprir essa lacuna é tímida em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante (Isaia, 2003, p.243).

A autora denomina essa condição de “solidão pedagógica”, caracterizada como “[...] desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (Isaia, 2003, p.243). Embora a autora não faça referência à atuação com estudantes com deficiência, penso que a necessidade de amparo docente seja potencializada nesse contexto, a exemplo do que sugere a inquietação acerca da necessidade ou não de alterar as práticas diante de estudantes surdos, narrada pelo Docente 10. O professor indaga-se acerca do papel do intérprete, da necessidade de adaptação de material para estudantes surdos, da melhor forma de planejamento das aulas, da sua forma de comunicação com os estudantes surdos e destes com a turma.

*Bom, nesse primeiro momento, o meu entendimento prévio como leiga, era que o aluno surdo teria plena capacidade de leitura, leitura em português normal. Então, minha cabeça foi de preparar muitos slides para as aulas, para ajudar nesse suporte. Então, tentei preparar o maior número possível de slides e fui na coragem. A nossa relação, no começo, foi que eu me sentia mais incomodada com o fato de não conseguir interagir diretamente com elas [...]. Então, aos pouquinhos o intérprete foi me ajudando a aprender pelo menos um “oi, tudo bem?” (Docente 10).*

O encontro com estudantes surdos, que difere do padrão de normalidade que a escola/universidade convencionou, produz efeitos na docência universitária, o que é reforçado pelo destaque supracitado e pelo fragmento abaixo, do Docente 10, que narrou sua experiência com estudantes surdos.

A leitura não é igual. Foi isso que na hora “caiu a ficha”, de que não era exatamente da maneira como eu imaginava. E aí bate aquele desespero, eu chamei o intérprete, ele sentou com

a gente, ele reescreveu, traduziu o texto delas para a forma de escrever com o português, e eu me senti muito impotente diante da situação, porque já era uma leitura de terceiros, já era uma interpretação do que elas escreveram. Então, comecei a me preocupar com essa questão, de até que ponto algumas falhas que são sutis, são falhas de semântica mesmo, da própria interpretação, ou seja, do intérprete, ou são falhas de compreensão delas (Docente 10).

A possibilidade de desnaturalização de algumas condutas cristalizadas, mecanizadas, acontece no encontro com a diferença. O que inquieta pode transformar, pode romper com as armaduras, com o engessamento, com o fazer por fazer, pode tornar-se “experiência” na concepção de Larrosa (2002). Para o autor, a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p.21). O autor ressalta que

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Larrosa, 2002, p.27).

Refletir sobre a automatização de atitudes me fez recordar um dia de novembro de 2013, ocasião em que participei de um evento cujo objetivo era discutir a acessibilidade. Na mesa de honra, composta

por oito “autoridades”, encontrava-se uma pessoa com deficiência física, usuária de cadeira de rodas. No auditório, mais de uma dezena de pessoas também eram cadeirantes. Mesmo assim, a pessoa que conduziu o protocolo solicitou que as pessoas ficassem “em pé, em posição de respeito” para cantar o hino nacional. Ficar sentado, posição possível a um cadeirante naquele momento, seria “desrespeito”? Pensei quanto somos subjetivados para repetir, reproduzir condutas e palavras de forma mecânica, sem reflexão. Para meu espanto, na mesma ocasião, o representante do prefeito municipal repetia em seu discurso que uma das metas da prefeitura era a “mobilidade reduzida”. Não saberia o significado desse termo? Estou convicta que sim, mas usou expressões sem refletir, sem atribuir-lhes sentido?

Qual o sentido de uma aula? Entendo que aula não seja o *show* do professor, que o professor não “dá” aula, mas faz a aula acontecer, junto com os estudantes, num processo colaborativo, numa relação de tempo e espaço, tendo como eixo orientador a intencionalidade da ação pedagógica. Trata-se de um movimento de cuidado com o outro, como relata o Docente 4.

*Não que eu tenha radicalmente transformado as aulas, mas [...] eu passei, inclusive, a falar mais pausadamente, a repetir. Então, esses alunos que precisam de leitura labial me lembram que às vezes eu tenho que repetir a matéria olhando lá para o outro lado e, então, eu vejo que não só para eles é bom, mas para os outros também. Então, eu acho que tem esse ganho, não é uma aula qualquer, não é uma aula de qualquer jeito, tem que ser uma aula um pouco mais acessível para todos. Então, no momento de exposição, isso também me deixa mais cuidadoso* (Docente 4).

O improviso parece não ter lugar nessas situações. A acessibilidade na leitura e na escrita e na comunicação necessita do foco docente. A projeção de um filme/documentário em aula requer planejamento, e não ter esse cuidado pode criar situações embaraçosas diante do estudante surdo e da turma.

*Para as alunas surdas, tem que cuidar [...] acaba que alguns vídeos eu nem passei em sala de aula porque não tinha legenda, então complica quando não tem legenda em português, aí você fica sem ter o que passar* (Docente 4).

O Docente 4 refere que atuar com estudantes surdos o tem estimulado e, nessa tarefa, narra o que sente:

*[...] felicidade por, como docente, poder ajudar a gerar felicidade para essas pessoas que são desafiadas o tempo inteiro, precisam de um cuidado mais atencioso do que as outras* (Docente 4).

Algumas atitudes docentes relatadas na forma do cuidado com estudantes surdos configuram-se em práticas do poder pastoral, apontado por Foucault (2010) como uma antiga tecnologia de poder que o Estado moderno ocidental integrou e reconfigurou. O autor menciona que essas novas formas do poder pastoral se apresentam com mudanças no seu objetivo. Já não tem a pretensão “[...] de conduzir o povo para sua salvação no outro mundo, mas de assegurá-la neste mundo. E, nesse contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida) segurança, proteção contra acidentes” (Foucault, 2010, p.281).

Muitas das práticas docentes diante da inclusão estão impregnadas do poder pastoral, da lógica dos benfeitores, dos filantropos que permearam os caminhos da Educação Especial. Ao analisar os discursos inclusivos que dão visibilidade às práticas operadas na subjetivação de docentes, percebi a governamentalidade neoliberal operando sobre os docentes, no movimento de responsabilizar-se pela inclusão, pela condução das condutas dos estudantes com deficiência, mesmo quando possuem poucos referenciais para esse empreendimento.

Para compreensão da noção da ferramenta analítica governamentalidade, “significada como um estado permanente de governo de si e dos outros” (Menezes & Turkiello, 2012, p.4), transcrevo as palavras de Foucault (2011). Na obra “Microfísica do

poder”, Michel Foucault escreve que com a palavra governamentalidade quer dizer três coisas:

1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu, incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, *etc.* - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (Foucault, 2011, p.291).

Assim, entendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestação da governamentalidade do Estado com o intuito de mobilizar o poder e manter o controle das condutas docentes. Trata-se de uma dominação sutil, consentida pelos que sofrem sua ação, nesse caso, os professores.

## Resultados

O estudo me permitiu compreender que a docência universitária com estudantes surdos possibilita: aprender com a diferença; apropriar-se de conhecimentos relativos às tecnologias assistivas, a exemplo da função do intérprete da língua de sinais; romper com formas mecânicas de pensar, ser e fazer; desconstruir olhares padronizados; repensar o que é ser professor; desenvolver nova percepção da escola, das formas de aprender e de ensinar; compreender a inclusão como uma palavra de múltiplos significados; criar novas possibilidades de organização de espaços

e tempos; dominar recursos didático-pedagógicos específicos.

## Considerações Finais

Longe de ter o intuito de categorizar professores universitários em relação à forma como reagem diante dos estudantes surdos, nos encontros que com eles eu estabeleci, constatei que muitos ficam surpresos diante da presença desses estudantes nas turmas. Outros naturalizam essa presença de forma romantizada e superficial: “se ele chegou até aqui, não sou eu que irei retê-lo”, dizia-me um professor, aparentando que, independentemente da trajetória de desempenho, a decisão já estava tomada em relação à aprovação do estudante naquele componente curricular.

A presença de estudantes surdos produz efeitos nas práticas pedagógicas, uma vez que exercer a docência com “o outro”, “o diferente”, é uma possibilidade para que o profissional, proveniente de distintas áreas do conhecimento que não as licenciaturas, mesmo que domine o conteúdo específico, que possua acúmulo de títulos acadêmicos ou produções científicas, descubra que isso não basta, pois a docência é outra profissão.

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. Isso não quer dizer que eu defenda a aventura, o imprevisto, o desconhecimento e descompromisso com estratégias que nos fazem melhores no exercício da docência. Tensionar a inclusão é refletir acerca de processos que nos subjetivam e nos governam, que nos fazem assumir como verdades pressupostos que nos causaram ou causarão estranhamento em algum tempo.

## Agradecimentos

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior do Estado de Santa Catarina.

## Referências

- Andrade, S.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: Meyer, D.E.; Paraíso, M.A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p.173-194.
- Behrens, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, M.T. (Org.). *Docência na universidade*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000. p.57-68.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n.219, 11 nov. 2003, seção 1, p.12.
- Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2008.
- Cunha, M.I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: Cunha, M.I. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.69-91. (Coleção Educação Contemporânea).
- Dorziat, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).
- Fernandes, C.; Grillo, M.C. Prática pedagógica universitária. In: Morosini, M.C. et al. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003. p.376.
- Fischer, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, 2001.
- Fischer, R.M.B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: Costa, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- Foucault, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).
- Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.L.; Rabinow, P. (Org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.273-295.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. 29.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE: 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- Isaia, S.M.A. Formação do professor do ensino superior: tramas na tecitura. In: Morosini, M.C. et al. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003. p.241-251.
- Larrosa, J.B. Notas sobre experiência e saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.
- Leite, D. Pedagogia universitária (verbete). In: Morosini, M.C. et al. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003. p.310- 311.
- Menezes, E.C.P.; Turchiello, P. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 14., 2012, Caxias do Sul. *Anais eletrônicos... Caxias do Sul*: AnpedSul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- Pires, C.L.; Nobre, M.A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: Thoma, A.S.; Lopes, M.C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p.160-188.
- Veiga-Neto, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, n.34, p.83-94, 2009.
- Recebido em 30/4/2015, reapresentado em 27/7/2015 e aprovado em 31/8/2015.