



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro
Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência
Educação, núm. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-19
Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942043>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência¹

Pedagogical mediation in the disabled college students relationship

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

Recebido em 05 de agosto de 2017

Aprovado em 27 de março de 2018

Publicado em 10 de maio de 2019

RESUMO

Este artigo é resultado de um estudo que objetivou investigar o processo de mediação pedagógica entre docentes e estudantes com deficiência na aula universitária. Está vinculado a uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os seus efeitos na docência. O material empírico, gerado por meio de entrevistas narrativas realizadas com dez professores de estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. O texto evidencia o empenho docente em promover a inclusão e aprendizagem e constituir-se como professor mediador. O estudo aponta que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, o que resulta em posturas amorosas e solidárias. A complexidade do processo torna-se explícita quando os professores vivenciam esse desafio e necessitam reestruturar suas práticas pedagógicas. Exercer a docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento atuante na educação superior descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível.

Palavras-chave: Inclusão na educação superior; Estudantes com deficiência; Mediação pedagógica.

¹ Este texto, originalmente, foi aprovado numa das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, para apresentação e publicação. Para esta versão, passou por alterações.

ABSTRACT

This article is result of a research that aimed to investigate the process of pedagogical mediation between professors and disabled students in college classes. Linked to broader research, 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 teaching. The empirical material, collected through narrative interviews with ten professors of disabled students in different undergraduate courses, was examined by the perspective of discourse analysis, supported by Foucauldian references. The text highlights the commitment of professors to promote inclusion and learning, as also to establish themselves as mediators. The study points out that professors are subjected to the inclusion discourses, which result in loving and supportive behaviors. The complexity of the process becomes explicit when professors experience this challenge and need to restructure their pedagogical practices. Teaching the "different" is a chance for the distinct areas of professional active in the higher education knowledge find out that even dominating the specific content and earning academic degrees is not enough, since teaching is another profession, it is the meeting with the new, with the unpredictable.

Keywords: Inclusion in college education; Disabled students; Pedagogical mediation.

Introdução

O processo de expansão da educação superior no Brasil cria novas demandas às universidades e aos docentes, dentre elas, a adequação necessária para incluir estudantes com deficiência, cuja presença na educação superior tem aumentado significativamente nas últimas duas décadas. A presença desse público reverbera em mudanças na docência universitária, na forma de ser docente, nas práticas pedagógicas e na forma de conceber a docência.

Atuando como gestora universitária e também na condição de pesquisadora estabeleci contato com professores que buscam apoio pedagógico e, nesses encontros, observei que os estudantes com deficiência, frequentemente, são narrados pelos docentes como “sujeitos com problemas e causadores de problemas”. A busca docente se dá na expectativa de que lhes sejam indicadas práticas “normalizadoras” ou lhes digam como fazer para que a diferença seja anulada. Thoma (2006, p. 15) salienta que a modernidade dividiu e fragmentou o mundo, estabeleceu binarismos,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

“como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’. Nessa lógica binária identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão [...]”.

Para Silva, a identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’). [...] a identidade só tem como referência a si própria” (2014, p. 74). Por sua vez, a diferença, segundo Silva, é aquilo que o outro é:

[...] ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, ‘ela é mulher’. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (2014, p. 74).

Camillo diz que a diferença caiu na cilada do marketing, servindo como mote para belos e sedutores discursos políticos, “ao se explanar uma plataforma de governo, prometendo-se acabar com as ‘diferenças’ sociais, ou no discurso escolar, quando se diz que a escola e a educação são para todos, onde os excluídos serão incluídos e as ‘diferenças’ serão eliminadas, solucionadas [...]” (CAMILLO, 2008, p. 67). É nesse contexto que me sinto instigada a compreender a complexidade da inclusão, especialmente no que se refere à acessibilidade atitudinal e metodológica. Atribuo importância à mediação pedagógica, entendida como a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante. A mediação é especialmente relevante na educação especial, na qual a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo.

Este artigo, inspirado numa das perguntas de estudo de uma pesquisa mais ampla, aborda a mediação pedagógica no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na aula universitária. Embora a pesquisa, na íntegra tenha revelado várias fragilidades no processo de inclusão educacional na universidade, este texto atende ao propósito de evidenciar posturas mediadoras identificadas nas narrativas docentes.

Percorso metodológico

O estudo desenvolvido analisou os discursos de dez docentes universitários atuantes com estudantes surdos; cegos; com baixa visão; com deficiência física ou

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

deficiência intelectual em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, uma pública federal e uma comunitária. A pesquisa evidenciou estudantes com deficiência, ou seja, não contemplou quem apresenta altas habilidades, transtorno global do desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais também constituem o público da educação especial.

O critério de seleção dos entrevistados, definidos mediante convite, a partir da indicação dos setores responsáveis pelas políticas de acessibilidade em cada instituição, foi a existência de estudantes com deficiência matriculados nas turmas nas quais atuavam. 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. Embora cada participante da pesquisa seja identificado como “Docente”, seguido do número que representa a ordem sequencial crescente dos nossos encontros, foram entrevistadas seis professoras e quatro professores. Optei por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita. Neste texto, são apresentados fragmentos das narrativas de apenas quatro dos dez docentes entrevistados, (duas professoras e dois professores) identificados como Docente 1, Docente 4, Docente 6 e Docente 10², porém, as falas destacadas representam concepções e posicionamentos docentes identificados na amplitude da pesquisa, ou seja, foram selecionadas pela recorrência, assim como pela relevância.

Após a aprovação do projeto de investigação pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos³, a participação dos sujeitos da pesquisa aconteceu por meio de entrevistas narrativas, gravadas e posteriormente transcritas. A entrevista narrativa, para Andrade (2012, p. 173), “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada 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,

² Os entrevistados para a pesquisa que resultou na tese de doutorado receberam numeração de 1 a 10, de acordo com a sequência em que as entrevistas aconteceram. Neste texto mantive a numeração original da totalidade dos entrevistados.

³ As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

ainda, que diferem ou contemporizam" (ANDRADE, 2012, p. 179).

Larrosa (2002, p. 21) escreve que quando fazemos coisas com as palavras "[...] damos sentido ao que somos e ao que nos acontece". Segue o autor afirmando que

nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Andrade (2012, p. 179) destaca que "[...] as narrativas são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais".

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, pessoal. 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 material empírico, resultado das entrevistas narrativas, foi organizado em agrupamentos temáticos levando em consideração a relevância e recorrência dos discursos. Concomitantemente, foram revisitadas as tendências e movimentos da educação especial e da educação superior, aspectos da pedagogia universitária, do fazer-se docente e das políticas educacionais inclusivas, no intuito de estabelecer uma tecitura entre esses campos. Como fio condutor teórico presente na trajetória da pesquisa estão as contribuições de Foucault e outros autores que se amparam nas lentes foucaultianas para fazer suas analíticas, os quais me auxiliam a tensionar a lógica classificatória e categorizante que a modernidade tomou como verdade na produção do conhecimento.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

Em consonância com a perspectiva foucaultiana, não há a pretensão de julgar práticas docentes, mas evidenciar os efeitos de verdade produzidos em cada tempo. Para Fischer (2001), pesquisar seguindo a perspectiva foucaultiana de discurso é

[...] dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, 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, 2001, p. 385-386).

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).

A mediação pedagógica na relação professor e universitário com deficiência

A docência na educação superior é um cenário de intensos desafios, mas mesmo assim, muitos professores universitários assumem a profissão sem uma preparação prévia que lhes possibilite apropriar-se da complexidade dessa seara. Em tempos em que as políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais, em que o aumento de estudantes com deficiência frequentando a educação superior é uma realidade, o convívio com a diferença é uma demanda docente e, mais do que meramente conviver, é necessário reconhecer o outro na sua diferença e reinventar a docência.

Cunha et al. (2005, p. 6), afirmam que atendendo à expectativa da sociedade, ao longo da história, o professor assumiu a ideia de que “a sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representavam”. Prosseguem afirmando que

os instrumentos principais, usados pelos professores para desenvolverem seu ofício, enfocavam a palavra escrita e falada. Esta continha os elementos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

de verdade, pois representava o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação (CUNHA et al., 2005, p. 6).

O paradigma educacional passou por grandes mudanças nas últimas décadas, com o advento das novas tecnologias de comunicação e informação e a demanda social de um profissional que, ao concluir seu curso de graduação, seja capaz de se inserir num contexto que requer a colaboração, a resolução de problemas, o trabalho em redes, o protagonismo, o conhecimento técnico e conduta ética. O ensino é cada vez menos um processo de transmissão de conhecimentos e cada vez mais um processo de apropriação, de compreensão, de investigação e de descoberta.

Nesse cenário dinâmico, a trajetória da docência vai se formando na singularidade, na imprevisibilidade, nas possibilidades e impossibilidades dos encontros que o professor estabelece com seus pares. Isaia e Bolzan (2009, p. 165) afirmam que a formação e desenvolvimento profissional “entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 165).

Para Pieczkowski (2014), o estudante com deficiência, integrante das turmas de graduação, altera algumas convicções docentes e a lógica que o professor ensina e o aluno aprende fica abalada, pois o docente pode precisar apropriar-se de alguns conhecimentos específicos antes de ensinar. A autora menciona alguns exemplos de aprendizagens necessárias ao professor como “a aquisição da língua de sinais; o uso de tecnologias assistivas como programas computacionais adequados às pessoas cegas ou com baixa visão; a apropriação de recursos de acessibilidade ao computador para pessoas com deficiência motora” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 184). A autora questiona como o docente pode avaliar adequadamente a produção escrita de um estudante surdo, por exemplo, se não conhece a estrutura diferenciada na forma de pensamento e, consequentemente, de escrita desse público e das suas possibilidades construídas pelas experiências visuais. A história evidencia que, em decorrência do desconhecimento acerca da identidade surda e das singularidades dos estudantes

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

surdos, eles foram considerados deficientes, foram medicalizados, corrigidos, e seu potencial cognitivo nem sempre teve credibilidade.

Lopes (2006) afirma que olhando para os sentidos dicionarizados do verbo ensinar, percebemos o quanto o termo está “impregnado de saberes que colocam quem ensina em uma condição de convededor e de guia daquele que aprende. Olhando para a escola, quem ensina – o professor e a professora – é quem sabe como deve ser aprendido o que deve ser ensinado” (LOPES, 2006, p. 37). Contudo, a presença de um estudante com deficiência pode redimensionar as práticas, provocando reflexões acerca do papel docente, da universidade e do processo de inclusão.

Vale destacar o conceito de pessoas com deficiência, previsto no Decreto 6.949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, no Art. 1º:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O foco da deficiência deixa de ser o sujeito, individualmente, havendo uma interdependência com o contexto mais amplo. É nesse cenário que a mediação pedagógica ganha destaque.

Cunha e Isaia, na *Encyclopédia de Pedagogia Universitária*, organizaram diferentes verbetes e, dentre eles, o que define mediação pedagógica, nas palavras de Maciel e Siluk:

Processo no qual o participante é imerso em um ambiente construtivista capaz de oferecer condições de interatividade produtiva e aprendizagem colaborativa, sendo mediado e mediando em um processo continuado. Esse processo desenvolve zonas de possibilidades que vão emergindo no processo interativo, situando-as em contexto virtual similar ao ideal de uma comunidade acadêmica que partilha seus saberes e (re)constrói suas práticas. É, portanto, o teor em que se vislumbram as possibilidades de um ambiente virtual como espaço formativo do professor universitário, colocando-se na base da ruptura com modelos de uma Pedagogia Universitária tradicional e na direção das inovações da Educação Superior como organização aprendente, em que os sujeitos do processo interatuam como interlocutores, acessando os recursos tecnológicos como elementos de mediação entre os saberes, as pessoas e as práticas sociais, estabelecendo

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

relações ampliadas, complexas, multiculturais e multirreferenciais, instituindo novas significações (CUNHA; ISAIA, 2003, p. 374).

Salientando a ideia, Alves afirma que mediação pedagógica se caracteriza como “instrumento através do qual a práxis pedagógica se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento e se coloca com uma intencionalidade clara” [...]. (ALVES, 2012, p. 178). Nesse sentido, considero que Galvão, Câmara e Jordão (2012), operam com esse conceito ao afirmar que:

[...] o professor é considerado um ponto essencial no contexto de aprendizagem. Cabe a ele ou a ela coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Assim, uma das tarefas educativas do professor é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas, incluindo a metacerteza das verdades garantidas pelo acesso a métodos científicos (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012, p. 633-634).

A mediação com estudantes com deficiência pode requerer novas formas de abordagem dos conteúdos, de organização dos espaços físicos e novas metodologias. Essa constatação me reporta a uma experiência no curso de Pedagogia, em uma turma na qual fui docente, composta por uma estudante cega. Desconhecendo antecipadamente sua presença no grupo, na primeira aula do semestre planejei atividades que previam a exploração de imagens. Um dos momentos da aula seria uma vivência na qual cada estudante receberia uma tarja com a inscrição de um rótulo que, indistintamente, deveria ser fixado na testa de um colega. A atividade seria silenciosa, sem diálogo, acompanhada de expressões faciais e corporais de forma que, por alguns momentos, cada estudante incorporasse aquele papel. O intuito era refletirmos sobre o aspecto social da deficiência.

Identifiquei a estudante cega logo ao ingressar na sala e, momentaneamente, fiquei sem saber como conduziria a aula. Minha prudência docente faz com que eu sempre reserve outras opções para as aulas, as quais denomino de “cartas na manga”. Por isso não tive grandes dificuldades em mudar os encaminhamentos, porém, pensei nos docentes ingressantes na profissão, ou que nunca atuaram com pessoas com deficiência e que encontram dificuldades em reorganizar as atividades quando a estratégia pedagógica pensada não se mostra eficiente. Entendo que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

algumas rupturas são propiciadas pelo encontro entre o docente e o estudante que difere dos padrões que a universidade e a escola em geral convencionou chamar de “normal”, o que demanda a reorganização de metodologias ou de formas tradicionalmente adotadas para conduzir a aula.

A mediação pedagógica requer que seja assegurada a acessibilidade, que em muitas situações, é condição para a aprendizagem e é compreendida como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]” (BRASIL, 2015, art. 2º).

Destaco, a seguir, algumas narrativas docentes que permitem identificar a temática “mediação pedagógica”. Os docentes revelam o empenho na aproximação com o estudante com deficiência, ao dedicar um tempo maior nesse empreendimento, ao revelar atitudes de solidariedade, ancoradas nas políticas de inclusão tomadas como uma verdade dos nossos tempos e uma necessidade inquestionável, com amparo em um conjunto de dispositivos legais.

O Docente 4, graduado em Desenho Industrial e mestre em Educação, diante do desafio de ensinar duas estudantes, uma surda e uma com deficiência física, relata esse encontro como uma oportunidade de qualificar sua prática docente e desenvolver a solidariedade diante de pessoas que, na sua concepção, são desafiadas o tempo inteiro e precisam de mais cuidado e atenção. A ideia de confronto e aprendizagem mútua, princípios da inclusão, estão nos relatos que seguem, primeiramente referindo-se à estudante surda:

A gente acha que vamos dar um texto e ela vai entender, não é. Então, você tem que dar vários exemplos, várias explicações práticas, faladas, oralizadas e por meio de texto porque ela tem dificuldade também textual. Então, eu tive que sair daquele modelinho: vou dar um texto e vamos debater. Não dá, para essa aluna eu percebi que é muito forte a dificuldade com o texto. Eu tenho outra aluna hoje, que tem dificuldade nas aulas de fotografia. Ela tem paralisia parcial. Ela tem atrofia dos membros superiores. Ela não consegue segurar uma câmera fotográfica ou um telefone celular (Docente 4).

Prossegui o diálogo com o Docente 4, para compreender como acontece a aula de desenho com a aluna com deficiência física apresentada no depoimento antecedente, que cursa Design Visual. O professor revelou seu papel mediador na

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

relação da estudante com deficiência e a turma e seu empenho em encontrar outros caminhos para que as atividades aconteçam, a exemplo de um aparato eletrônico que disponibiliza para a estudante desenhar. Declara, o professor, que os colegas seguram a câmera e ela faz o “click”, mas que já pensou em fazer um dispositivo que segure a câmera na frente dela. Relata, também, o desafio de ensinar fotografia à estudante surda que realiza leitura labial, mas não domina a Língua Brasileira de Sinais (Libras) dizendo: “[...] em conversa com a mãe, separado, depois com o pai, eu mostrei, de todas as formas, mostrei os espaços de fotografia, mostrei que eu dou aula no escuro, e que é impossível ela, sem intérprete, ler os meus lábios” (Docente 4).

Afirma que busca convencer a própria aluna da necessidade de intérprete. Questiono, porém, o quanto o intérprete é a solução para uma estudante que pouco conhece Libras, que não se identifica com a língua de sinais, a ponto de precisar ser convencida, inclusive com a mediação dos pais, acerca da necessidade de aderir a esta modalidade de comunicação, ainda mais em ocasiões em que a aula acontece no escuro, como em Fotografia. Observo que embora haja o empenho em apoiar o estudante, existem desconhecimentos acerca da especificidade da identidade surda. A história da educação dos surdos evidencia como esse público foi pensado predominantemente por educadores ouvintes, embora em alguns tempos e espaços os surdos tenham se expressado com veemência, questionando a submissão e práticas de normalização. A sociedade, de forma geral, desconhece a cultura surda, que é representada pelo mundo visual e por desconhecê-la, submete o surdo à cultura do colonizador, no caso, o ouvinte.

Veiga-Neto e Lopes, apoiados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governamento para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952). Os autores prosseguem afirmando que,

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governamento manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952-953).

Por sua vez, o Docente 1, graduado e Pedagogia, com especialização em Educação Especial, Mestrado e Doutorado em Educação, expressa que, mesmo tendo formação na área, sente-se “desinstalado” ao se deparar com alunos com deficiência nas classes, o que demanda mudanças no planejamento das aulas. Relata que organiza o processo pedagógico de forma a atender a turma como um todo.

Entretanto, eu preciso ter claro que com os estudantes com deficiência os processos são bem diferentes. Os outros também são diferentes entre si, mas essas diferenças não são tão explícitas. No caso uma pessoa cega, uma pessoa surda ou com uma deficiência mental leve, que hoje a gente tem sentido muito a presença deles na universidade [...] é gritante a diferença que você tem (Docente 1).

O Docente 1 revela conflitos entre o papel da educação superior, de atender ao perfil profissional previsto nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e estudantes que fogem a esse padrão.

Na lógica da inclusão, com a produção de subjetividades que atendam a esse imperativo, passa-se a operar com o sujeito desejável às regras do neoliberalismo, que é aquele passível de transformação, de autoinvestimento, o sujeito empreendedor e consumidor. A subjetividade inclusiva determina que quando o sujeito é limitado na construção desses atributos por si próprio, deverá ser assumido pelo outro, no caso, pela universidade e pelo docente. Mas como ser inclusivo numa sociedade competitiva? Concordo com Estrela quando afirma que esses princípios contraditórios podem abalar a identidade das universidades e dos docentes e criam dilemas éticos, sobretudo no campo da avaliação, de como manter os padrões habituais de exigência e flexibilização movidos pelos efeitos de uma subjetividade inclusiva. “É, pois, o possível conflito entre justiça como equidade e justiça como igualdade que agudiza as oposições entre rigor e objectividade da avaliação *versus* benevolência e subjectividade” (ESTRELA, 2010, p. 23).

Nesse sentido, também Menezes se manifesta afirmado que a governamentalidade neoliberal pressupõe relações de concorrência resultando na percepção do outro como potencial competidor. “E então, considerando que uma das

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

características das subjetividades que eu nomeio como inclusivas é exatamente desejar ocupar-se com o outro, como pensar em subjetividades que precisam ser inclusivas na lógica da concorrência?" (MENEZES, 2011, p. 175). A autora afirma que procurou entender acontecimentos escolares e que, ao fazê-lo, partiu da compreensão de que,

[...] o sujeito Moderno, produto das práticas escolares institucionalizadas e obrigatórias, é condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas. Esse sujeito consciente de si, subjetivado para responsabilizar-se por sua autocondução de acordo com os princípios vigentes em determinada época, é o sujeito que hoje precisa assumir para si os princípios da governamentalidade neoliberal e que procura ocupar-se com o outro porque foi subjetivado para esse fim, não por uma intencionalidade econômica, mas pela compreensão de que assim estará fazendo o bem (a todos e a si próprio) (MENEZES, 2011, p. 137).

Quem faz a mediação entre o docente e os desafios por ele vivenciados ao deparar com a diferença/deficiência? É possível conviver com o paradigma do poder docente, historicamente naturalizado e até mesmo utilizado de forma exacerbada, diante do apelo de *ocupar-se do outro*?

Menezes afirma que as relações entre o Estado e a escola "passam a ser mediadas pelo mercado, e assim vemos termos como flexibilidade, diferença, autonomia, inclusão, empreendedorismo, habilidades e competências cognitivas, entre outros, adentrando o espaço escolar" (MENEZES, 2011, p. 138).

Como acontece a mediação pedagógica num contexto em que a inclusão escolar é tomada como uma necessidade, que o estudante precisa ser incluído e a sociedade também deve ser inclusiva? A inclusão, como sinônimo de acesso, é comemorada pelas estatísticas educacionais. Contudo, a inclusão pelo prisma da aprendizagem está em grande parte sob a responsabilidade dos docentes. O reconhecimento da competência docente passa pela capacidade de trazer o "anormal" para a normalidade. Nesse sentido, como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à educação especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência?

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

Saliento a afirmação e Estrela, no sentido que os docentes vivem um dilema, e são pressionados por “[...] um ensino cada vez mais assente em valores de eficiência e competitividade [...], pois nem sempre os métodos de ensino que asseguram uma eficácia imediata são aqueles que são mais formativos sob o ponto de vista intelectual e moral” (ESTRELA, 2010, p. 19).

Destaco, na sequência a narrativa do Docente 6, graduado em Ciência da Computação - Processamento de Dados, que possui uma trajetória de 25 anos na docência e manifesta inquietação, mas também disposição para assumir o desafio de ensinar e aprender com um estudante surdo:

[...] às vezes, muitas vezes, é preciso dedicar meia hora explicando e desenhando no quadro e atendendo, porque ele vem me procurar [...]. Então, eu conversei com o pai dele, para ele ficar comigo aqui nessa salinha ao lado neste semestre, para que eu possa retomar aquela minha disciplina, de coisas que eu sei que ele foi para frente mas que ele precisa de um reforço [...]. Com um aluno que tem uma diferença mais acentuada, a gente também aprende né, no sentido de fazer estas trocas, que é um lado mais humano mesmo. E na hora de planejar a aula para esta turma que tem um aluno com deficiência, isso exige de você pensar diferenciado [...]. (Docente 6).

O Docente 2, graduado em Jornalismo e mestre em Comunicação Midiática, menciona uma experiência peculiar no curso de Jornalismo, que é a presença de um estudante cego cursando o componente curricular Fotografia.

Eu precisava sempre me antecipar com um período razoável em relação aos textos. Em relação aos materiais, como fotografias [...] para explicar perspectiva, eles têm impressão em relevo. Então, eles conseguem com nem tanta dificuldade, explicar algumas coisas, porque o aluno toca e o professor, vai explicando e dando alguns direcionamentos conceituais sobre fotografia. [...] O que a gente fez, foi dar uma atenção maior, explicando em outros horários, fazendo atividades em que um aluno, um colega sentasse junto ou, que ele fosse tocando enquanto eu fosse explicando o material, a câmera, para explicar o que é uma objetiva, porque em geral a gente projeta isso né, no slide, e ele não tem acesso a essas informações. Então, em relação a essa preparação, foi bastante, foi maior, assim, exigiu um tempo maior e encontrar alternativas. [...] Eu precisei buscar outras coisas, outras maneiras de dizer, de falar. Então, [...] acho que a gente aprende mais do que leva, do que ensina. Pelo menos é como eu vejo a docência, agora. (Docente 2).

O protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como na superação de barreiras atitudinais, procedimentais, comunicacionais, metodológicas, entre outras é um elemento relevante para que a ação educacional tenha êxito. Porém, essa é uma tarefa a ser compartilhada com a instituição. É essencial que as universidades concebam o estudante com deficiência como um

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

sujeito com direito à acessibilidade, à aprendizagem, ou seja, mais do que um número a comemorar nas estatísticas de pessoas com deficiência incluídas.

Gallo questiona-se se Foucault teria algo a nos dizer sobre a escola enquanto perspectiva de futuro e acena positivamente acerca desse seu questionamento, expectativa da qual compartilho. Acredita que,

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o ‘estrategismo pedagógico’ do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos (GALLO, 2004, p. 94).

Segundo Gallo (2015, p. 442), Foucault nos convida “a pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida” e nos provoca a pensar acerca da “função inquietante das heterotopias versus função ‘acomodante’ das utopias” (GALLO, 2015, p. 437). Para Foucault (2007, p. XIII).

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e lindo; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham [...].

Foucault nos ensina a tensionar, a desnaturalizar o que está posto, o que pensamos e fazemos, e criar novas alternativas para a ação. Nos ajuda a compreender a complexidade do processo de inclusão e de mediação pedagógica com estudantes com deficiência. Nesse processo, os professores são desafiados a aprender com a diferença, apropriar-se de conhecimentos relativos às tecnologias assistivas e recursos didático-pedagógicos específicos à aprendizagem das diferentes deficiências, criar novas possibilidades de organização de espaços e tempos, repensar o que é ser professor, desenvolver nova percepção da escola, das formas de aprender, de ensinar e de ser docente. Descobrem a pluralidade da inclusão, passando a compreendê-la como uma palavra de múltiplos significados, que provoca tensionamentos, angústias, desassossegos, mas também gera mobilidade, apropriação do novo e desconstrução de olhares padronizados. Deparar com a diferença provoca a ruptura com formas mecânicas de pensar, ser e fazer, ao constatar que mesmo que o estudante seja colocado em categorias (deficiência

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência múltipla, etc...) é único e possui demandas particulares.

Em que pese a ambivalência da inclusão, a expansão do acesso à educação superior merece ser comemorada, apesar de suas diferentes faces e desafios. Os aspectos legais não dão conta desse processo, mas mobilizam a sociedade para deparar com cenários que já foram escondidos, negados, maquiados. As pessoas com deficiência saíram dos muros dos hospícios, dos mosteiros, da *Nave dos Loucos* – *Narrenschiff* (relatada por Foucault), das instituições especializadas. Esses movimentos são “verdades” de cada tempo. Hoje, a verdade difundida pelos discursos da legislação, das políticas, das mídias, acerca das pessoas com deficiência diz respeito à inclusão. O encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos reproduzidos mecanicamente, como se fosse algo inquestionável, como se estivesse em curso um processo natural de evolução. Contudo, é fato que a presença de estudantes com deficiência na universidade, reverbera em políticas institucionais de inclusão, mobiliza a comunidade acadêmica, desestabiliza o sistema padronizado da universidade, e produz efeitos nas práticas docentes, na forma de planejar, de conduzir a aula universitária e de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Para que a mediação pedagógica aconteça o professor universitário poderá necessitar apropriar-se da tecnologia assistiva⁴ que possibilite a acessibilidade. O contato com a diferença, provoca o tensionamento acerca da estrutura rígida da universidade, revela a complexidade da proposta de inclusão e desnaturaliza o discurso generalista da educação como um direito de todos, como algo romanceado ou fato consolidado.

Os docentes, por meio de algumas narrativas apresentadas, embora se manifestem favoráveis à inclusão e dispostos a empenhar-se para o êxito da proposta, revelam desconforto, inquietação, ao perceber o descompasso entre uma proposta inclusiva e uma sociedade pouco generosa, pouco benevolente, que se organiza a

⁴ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

partir de critérios classificatórios e padronizadores. A lógica cristalizada do professor que ensina, e o aluno que aprende, pode se romper a partir do encontro com o estudante com deficiência, e o docente pode assumir o papel de quem precisa aprender para poder ensinar e avaliar.

Considerações finais

Amparo-me nas palavras de Gallo (2015, p. 447), para finalizar...

eu diria que produzir heterotopias na escola em nossos dias é praticar uma educação orientada para a vida, que não ponha acento exclusivo no saber. Uma educação para além da vigilância e da disciplina, que seja capaz de transformar o espaço panóptico em um espaço de criação e de formação, um lugar de experimentação em que seja possível conhecer-se a si mesmo e aprender a inquietar-se consigo, a ‘converter o olhar para si mesmo’, como afirmou Foucault, para que seja possível cuidar de si. Uma escola que se coloque para além do assujeitamento, em que cada um possa ser capaz de pensar por si mesmo e de aprender a viver por si mesmo, constituindo-se como sujeito neste processo.

A pesquisa possibilitou a constatação do quanto a educação de pessoas com deficiência requer sensibilidade para valorizar conquistas que podem não estar explícitas nos currículos definidos previamente. A inclusão comemorada como estratégia de socialização alterou uma cultura naturalizada da segregação, da separação. Porém, atualmente, é necessário dar passos mais ousados e garantir o direito de aprendizagem de todas as pessoas, e não apenas o direito de “estar”.

A educação inclusiva em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo e pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais. A presença de estudantes com deficiência na educação superior nos mostra que precisamos “do outro”, nos mostra a incompletude que não está necessariamente nos sujeitos denominados deficientes, mas na condição humana. A avaliação da aprendizagem que muitas vezes é adotada como uma estratégia de controle, submissão e disciplinamento precisa dar lugar à avaliação que diagnostica a contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

Narrativas dos docentes sujeitos deste estudo explicitam que uma das indagações e desconfortos causados são relativos ao papel da universidade diante do estudante que não se apropria das aprendizagens previstas no projeto do curso, seja por lacunas na atuação docente e deficiências da própria universidade, seja pelas fragilidades apresentadas pelo estudante na sua trajetória estudantil ou próprias da deficiência. Como um exemplo, está a presença, na educação superior, de estudantes com deficiência intelectual, que pouco se apropriaram de habilidades como leitura, escrita, interpretação, entre outras, consideradas essenciais a profissionais graduados.

A presença de estudantes com deficiência na universidade é recente e, se considerarmos o público com deficiência intelectual, que também adensa os números de ingressos na universidade, é praticamente inédita. Resta saber se a universidade irá redimensionar seus currículos para que este público também tenha lugar.

O exercício da docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento, atuante na educação superior, descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com a diferença. Para que a inclusão não seja apenas o direito de presença, mas também o direito de aprendizagem, a mediação docente se torna essencial.

A inclusão de forma genérica, muitas vezes romanceada, merece ser tensionada para que o sujeito da inclusão, suas necessidade e singularidades ganhem o espaço necessário, desobrigando-o da classificação, da categorização, da normatização e da normalização. Tensionar a inclusão é refletir acerca de processos que nos subjetivam e governam, que nos fazem assumir como verdades pressupostos que nos causaram, ou causarão estranhamento em algum tempo.

Referências

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, Argos, 2012.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Merlucy

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 jul. 2017.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **A avaliação como dispositivo pedagógico:** capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/dissertacoes-marcia/dissertacoes-marcia/camila-camillo.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Orgs.). Formação de docentes de Instituições de Ensino Superior. Mediação pedagógica (Verbete). In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 368-375.

CUNHA, Maria Isabel da et al. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48. (Coleção Educação contemporânea)

ESTRELA, Maria Teresa. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Portugal: CIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7)

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

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

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos).

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

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

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Orgs.). **Repensar a educação: 40** aos após Vigiar e Punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427- 449. (Coleção contextos da ciência)

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michele. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 26-46.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3544/ElianaMeneze sEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jul. 2017.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Org. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9- 25.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org); HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>

Correspondência

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – Professora doutora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Avenida Senador Atílio Fontana, 591 E. Efapi. CEP: 89809000. Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)