

Capítulo 6 De volta ao início

Era segundo semestre de 2002. Primeiro semestre de minha atuação como professor da cadeira de educação inclusiva. Não de educação especial, de educação inclusiva. E essa distinção precisa sempre ser feita quando se trata de minha memória, pois minha memória trata de minha atuação.

Para entender como me vejo como servidor público na universidade pública, é preciso compreender que me considero efetivamente empregado por aqueles que, mesmo jamais tendo tido a oportunidade de estar na Universidade, contribuíram com seus esforços e impostos para que eu, meus alunos e meus colegas servidores ali estivéssemos, recebendo salários e bolsas que, fora dela, meus alunos não ganhariam e meus colegas e eu não receberíamos.

Dito isso, o fato é que eu agora estava na UFPE e tinha de responder àqueles que me pagavam pelo ofício de professor de Educação Inclusiva: crianças, jovens e adultos com deficiência, alunos de meus alunos ou, como se diz na Academia, a comunidade. Meu papel, minha contribuição, entendia eu, era levar aos estudantes conhecimentos que dificilmente teriam se não fosse por aquela disciplina.

Quando cheguei ao Centro de Educação, discutia-se a implantação de um novo currículo no curso de Pedagogia. Como contribuição, sugeri por escrito que o ensino de Libras e de Braille, além da própria disciplina de Educação Inclusiva, fossem estabelecidos como obrigatório, com base em literatura consistente e legislação recente. A proposição apoiava-se, entre outras normas, na Portaria MEC nº 2.678/2002, na Lei nº 10.436/2002, na Lei nº 10.098/2000, no Decreto Federal nº 3.956/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Entretanto, nenhuma das propostas foi efetivada naquele momento. Talvez, nem mesmo levadas a sério.

Que tal, então, em 2003, propor uma pesquisa sobre o Braille e, quiçá, a oferta de uma disciplina eletiva sobre Braille e tecnologias associadas? O projeto foi escrito e submetido. A resposta veio acompanhada de elogios à metodologia, à forma e ao estilo, mas a proposta foi recusada por não ser 'inovadora'. Penso que um professor da área de educação inova quando torna presente aquilo que, sem sua atuação, levaria anos para surgir ou talvez nunca se realizasse. Meus pares pareciam não pensar assim. A ilusão de estar em uma universidade que primava pela inovação começava a ruir.

Fiquei triste em não ver o projeto aceito, mas contente ao concluir que a UFPE já tinha tais ações e atividades, visto que nem considerava inovador um projeto que, se

aceito, receberia uma bolsa que, quando muito, se conseguiria comprar um computador com ela.

De qualquer modo, eu tinha computador: o mesmo que levava nas costas para o concurso. A ironia é que não havia sequer sombra de uma disciplina eletiva de Braille ou de pesquisa correlata conduzida por meus colegas do Centro. Somente muito mais tarde passei a ministrar Braille e Tecnologias Associadas, disciplina que continua eletiva, a despeito de o ordenamento jurídico indicar a obrigatoriedade do ensino do Braille, especialmente por meio das Portarias nº 2.678/2002 e nº 3.284/2003. Libras foi integrada como disciplina obrigatória apenas em 2008, em cumprimento à Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005.

Ao propor a inclusão no currículo as disciplinas de Libras, Braille, mais tarde de áudio-descrição, jogos acessíveis, tecnologia assistiva por computador e educação inclusiva, eu não estava pedindo a concessão de um favor pessoal. Tampouco pretendia criar um espaço reservado apenas às pessoas com deficiência. Eu buscava cumprir a responsabilidade pública que atribuí à universidade: formar professores capazes de ensinar crianças, jovens e adultos que já estavam nas escolas e que não poderiam esperar infinitamente até que a formação docente os reconhecesse.

As recusas aos meus direitos, aos meus projetos e proposições curriculares, não diziam respeito somente a mim. Produziam efeitos sobre meus alunos, sobre os futuros alunos deles e sobre a comunidade que financiava a universidade pública sem receber dela, na mesma medida, os conhecimentos de que necessitava. Uma decisão tomada dentro de uma sala, de uma comissão ou de um processo administrativo podia alcançar positiva ou negativamente pessoas que jamais saberiam onde e por quem seus direitos haviam começado a ser limitados.

Como ensina Foucault (1979), onde há relações de poder há possibilidades de resistência. Minha resistência consistiu em continuar propondo, escrevendo, ensinando e criando espaços para conhecimentos que ainda não encontravam, ou não encontram, lugar na estrutura formal. Se o projeto não foi aceito, o Braille não deixou de ser objeto de meu trabalho. Se a disciplina não se tornou obrigatória, passei, mais tarde, a ministrá-la como eletiva. Se a instituição demorava a reconhecer determinadas necessidades, procurei construir caminhos pelos quais elas pudessem ser vistas, discutidas e enfrentadas.

Não considero essa persistência um gesto heroico. É, para mim, consequência do modo como compreendo o serviço público e do compromisso que havia assumido com aqueles que, estando fora da universidade, sustentavam-na com seu trabalho e

seus impostos. Minha responsabilidade não terminava diante de um parecer negativo. A própria recusa revelava quanto ainda precisava ser feito.

6.1 A liberdade de ensinar, como ensinar e o que ensinar: uma forma de currículo oculto

"As multidões, os elogios e o poder que combinados dão um sabor característico à vida na sala de aula formam conjuntamente um currículo oculto que cada aluno (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola. As demandas criadas por esses três recursos da vida na sala de aula são bastante diferentes daquelas criadas pelas exigências do currículo oficial." **JACKSON, 1990, p. 33, tradução nossa**

JACKSON, Philip W. **Life in Classrooms**. New York: Teachers College Press, 1968. (Edição reeditada em 1990, p. 33).

Dada a relevância do sistema háptico, principalmente para a alfabetização da criança cega, eu não deixaria aquela negativa ao meu projeto determinar o que eu ensinaria. Pretendia ensinar sobre esse indispensável sentido ao curso de Pedagogia, com vistas, também a levar os acadêmicos a um novo campo de pesquisa para a pedagogia e o faria. Em minha sala de aula, o regente sou eu. Parafraseando os mais jovens: minha sala, minhas regras ou, meu currículo, meu conteúdo, o que nada mais é que uma forma de dizer que não me furtaria de praticar o currículo oculto, como a literatura conhece.

Assim, convidei alguns estudantes para que fizéssemos um grupo de estudos. Dentre os temas a serem tratados haveria o desenvolvimento do tato para a alfabetização e o tato como mediador social, entre outros. Como a literatura era em idioma inglês, eu fazia a tradução, oferecia o material em português, discutia com os alunos, ensinava um pouco sobre esse mundo fascinante e necessário que é o mundo do tato.

Não obstante, dos seis alunos inicialmente interessados, apenas dois permaneceram no grupo. Um deles era do curso de Psicologia. Dois semestres mais tarde, o grupo se desfez, não antes, porém, de termos alguns frutos:

Uma das alunas se destacou no estudo do tato e submetemos um projeto para trabalhar aspectos hápticos da geografia do Parque da Jaqueira. Fizemos mapas táteis, representações gráficas do espaço e oferecemos sugestões como resultado do estudo. O registro completo do trabalho, contudo, não consegui resgatar para este memorial. Como muitos trabalhos acadêmicos, mais esse ficou nas gavetas da academia.

Também, fizemos um belíssimo trabalho junto ao Instituto Ricardo Brennand, resultando em uma releitura da pintura de Franz Post em que três representantes da população racial existente à época eram mostrados: o branco, o negro e o “mestiço”, nomenclatura da época. Esse trabalho ficou durante muito tempo à disposição do visitante do museu que desejasse conhecer a disposição desses personagens na pintura que, sozinha, não era acessível. Por essa época, oferecemos formação aos monitores/educadores e outros do museu, que durante tempo depois repassavam o conhecimento aos seus pares. Era a extensão que sempre quis fazer e que chegava aos usuários e destinatários da inclusão.

Outro fruto desse breve período de estudo do tato e a capacidade de produzir/reconhecer desenhos hapticamente foi a apresentação de trabalhos de minhas alunas, no IV EDUCERE e II Congresso Nacional da Área de Educação, da PUCPR, em 2004.

Para Curitiba, levamos, ainda, trabalhos sobre a caneta M/H 1.0, a passagem da imagem visual à representação tátil e o reconhecimento de desenhos pelo tato.

Depois desses trabalhos, tive a oportunidade de coorientar, formal e informalmente, dissertações e teses em outros cursos, por exemplo no curso de Design da UFPE. Em 2007, com Maria de Fátima Xavier do Monte Almeida e Laura Bezerra Martins (professora no Departamento de Design, UFPE), participei do trabalho *Mapa tátil: um enfoque ergonômico*. Em 2015, coorientei o trabalho *Engenharia de papéis e acessibilidade: contribuição para o desenvolvimento de livros infantis para crianças cegas*, de Erick Vasconcelos Araújo. Em 2022 coorientei a dissertação *Com o tato também se vê: um estudo preliminar da percepção háptica sobre os atributos subjetivos de materiais metálicos*, de Marianne Cristina Lindoso Araújo.