

Capítulo 4 Docência, universidade e formação científica

4.1 Guaratinguetá: ensinar, empreender e construir uma escola - 1990

De volta ao Brasil, ensinei inglês para executivos, para professores que estavam em vias de cursar seus mestrados ou doutorados nos Estados Unidos e Reino Unido, para muitos graduandos e recém graduados que tentavam a primeira experiência laboral. Por causa dessa experiência e estimulado por um ex-aluno, resolvi empreender formalmente. Tornei-me professor e proprietário do *Centro de Estudos de Idiomas*, o CEI, em Guaratinguetá. Abri formalmente o empreendimento em 25 de junho de 1990 e assumi sua direção como titular.

A escola alcançou reputação de excelência e recebeu reconhecimento como uma das melhores da cidade. Antes da carreira universitária, eu já havia criado uma instituição educacional e aprendido, na prática, a articular docência, gestão, formação linguística e responsabilidade pelo percurso dos estudantes. Isso igualmente seria alicerce para a carreira docente universitária que posteriormente abraçaria.

O CEI de Guaratinguetá não deve ser confundido com o Centro de Estudos Inclusivos da UFPE, criado anos mais tarde, embora a repetição da sigla tenha sido proposital: em dois momentos distintos, eu organizaria espaços próprios para ensinar e reunir pessoas em torno do conhecimento e da certeza de que todos têm direito a ele e devem receber a oportunidade de acessá-lo e aprender.

4.2 Assis: formação e confronto 1991–1995

Entre 1991 e 1995, cursei Psicologia na UNESP de Assis. Ali, como professor de inglês e empresário, encontrei a licenciatura em psicologia, a psicologia do trabalho, a psicanálise, a investigação científica e a vida universitária. Encontrei, também, Rose, a jovem estudante de Letras que se tornaria minha esposa e parceira, o que continua sendo até os dias de hoje. Encontrei conflitos que fizeram da universidade não apenas um lugar de formação, mas uma arena pública.

Escrevi e fui entrevistado nos dois principais jornais da cidade, entre eles o *Voz da Terra*. Falava sobre qualidade do ensino, liberdade de expressão e qualidade de vida dentro da universidade. A crítica produziu consequências e perseguição da direção ao estudante. Minha resposta? Levei o caso à Justiça.

Recordo que o mandado de segurança impetrado contra a Unesp de Assis foi assinado por mim e pelo advogado Elpídio Mário Dantas Fonseca, à época defensor público do Estado de São Paulo, filho do advogado que atuara em meu favor contra a PUC. A ideia de assinarmos juntos o mandado foi do Elpídio. Ele alegou que minha participação na petição fora de tal monta que deveríamos assiná-la juntos. Mais tarde, isso seria questionado pela outra parte e rebatido por Elpídio. Havia a assinatura do advogado; a outra assinatura era nada menos que o devido reconhecimento de minha participação intelectual.

Uma história que se repetiria

Interessante notar que, descontentes por minhas críticas, colegas de Departamento recorreriam anos afrente, na UFPE, ao ouvidor da Universidade, para uso de eufemismo aqui, ver uma possibilidade de que eu deixasse de incomodar com minhas críticas. Como acontece nas empresas e instituições universitárias não é diferente, talvez mesmo seja ainda mais recorrente, ouvi na “rádio corredor” que aqueles colegas se reuniam com o ouvidor para “falar de mim”. Ouvidos treinados, olhos atentos de pessoas sem os títulos de doutores, mas titulados pela honra da vida, me relataram e descreveram o ocorrido. Colegas em um ato que outro poderia considerar covarde e traiçoeiro, às minhas costas tentavam me prejudicar. Dias depois, fui contatado pelo ouvidor que, em e-mail deixou escapar alguns dos nomes que lá estavam reunidos, a natureza da “queixa” e seu entendimento de acessibilidade e inclusão. Ele deveria ser mais cuidadoso e ético ao vasar os nomes e menos excludente ao querer que eu continuasse sem as acessibilidades, já que por ano eu vinha conseguindo lidar com as dificuldades e barreiras as quais eu estava denunciando e das quais eu passara a reclamar tanto. Minhas críticas a uma universidade, a um Centro, a um Departamento que tanto discriminava por razão ou motivo de deficiência incomodavam, não pelo fato de discriminar um colega, mas porque o colega reivindicava seu direito.

Não, o ouvidor não deu sequência a nenhum processo administrativo como fizera o diretor da Unesp. Acho que foi porque viu que como se diz do dito comum: O buraco é mais embaixo. Como memória física, ainda mantenho os e-mails trocados com o Ouvidor que, moco se fez para com minhas denúncias de acessibilidade, mas ouvidos deu aos que estavam naquela reunião no CE.

Elpídio foi mais que o advogado do caso: foi meu amigo de ensino médio, um irmão querido e uma presença decisiva na afirmação daquele direito.

Os jornais de Assis, especialmente o Voz da Terra, preservam parte do ambiente público em que vivi esses conflitos.

Foi por minha intolerância ao malfeito e à injustiça que minha formação universitária foi acompanhada por uma participação crítica que ultrapassava a sala de aula e alcançava a imprensa e o debate público sobre a própria universidade. O jovem que brigara contra o poder econômico da PUC, agora adulto, brigava, também contra os poderes hegemônicos e micropoderes estabelecidos. E continuaria a fazê-lo no futuro tantas vezes fossem necessárias, contra quem fosse requerido. Porém, naquele momento ainda não sabia dar esses nomes às suas “ações” e “indignações”. O que ele sabia era que como havia acontecido no ensino fundamental I, no ensino médio, aqui na graduação ele Ainda não dispunha de recursos mínimos de acessibilidade, de ajudas técnicas para o estudo e ainda vivenciava a discriminação e barreiras atitudinais por razão de deficiência, muitas vezes de onde menos esperava, seus professores do curso de Psicologia.

O que eu tinha muito claro era que tinha de combater a desigualdade decorrente da falta de oportunidade e de condições, tinha de me opor às barreiras atitudinais e à benevolência fácil dos que negam direitos.

Essa compreensão, já na década de noventa, eu tinha clareza já na década de noventa, eu conhecia os efeitos. Seria somente em 2001, contudo, que veria esse entendimento escrito na forma de lei no Decreto Federal 3596/01.

Quando saí da Unesp, deixei como legado um esforço pessoal que resultou em uma impressora Braille para os estudantes cegos que começavam a chegar. Por conta de minha luta por acessibilidade para quem dela precisava, quando sai, o prédio de psicologia, como os alunos o chamavam, teria uma rampa. Quando saí, deixei na percepção de alguns (seria me dito mais tarde) o legado de que a deficiência não era fator impeditivo, embora pudesse ser complicador, pois atraía a discriminação e o preconceito, mesmo por parte daqueles que deveriam ensinar que tais traços não deveriam caber na psicologia, na docência, na sociedade.

4.3 Da pós-graduação em psicofísica (1995–2001)

Ainda durante a graduação na UNESP, no segundo semestre de 1995, passei a frequentar a USP. Assistia às aulas da graduação na UNESP em Assis e às da pós-graduação na USP, em Ribeirão Preto.

Era um tempo de passar muitas horas na estrada, dormir no ônibus e sonhar com possibilidades mais inclusivas e barreiras menos excludentes. O sonho, ainda mantenho. As barreiras, ainda se mantêm.

Os estudos em psicofísica ofereceram-me algo de que eu precisava intelectualmente: métodos para transformar afirmações sobre percepção em perguntas que pudessem ser testadas. Eu chegava a esse campo depois de muitos anos ouvindo, na vida cotidiana e até em ambientes especializados, afirmações de que a pessoa cega não podia isto ou era incapaz daquilo. Passei a vida vendo pessoas alegarem, com base em ilações geralmente infundadas ou em pressuposições, que ‘os cegos’ supostamente não podiam compreender imagens, representá-las, produzi-las ou aprender com elas. Não me interessava responder a essas conclusões apenas com uma história pessoal de cego. Queria confirmá-las ou confrontá-las por meio da investigação científica. Isso eu faria na USP, em meu percurso na pós-graduação.

4.3.1 Uma pergunta científica, não uma autobiografia da cegueira

No meu mestrado, defendido em 17 de dezembro de 1998 sob orientação do Dr. José Aparecido da Silva, formulei de maneira experimental uma pergunta que permaneceria comigo: a experiência visual é condição necessária para que uma pessoa compreenda pelo tato 'uma configuração bidimensional em relevo? Em *Representação Mental de estímulos táteis*, título da minha dissertação, comparei pessoas cegas congênitas, pessoas com cegueira adventícia e videntes vendados em tarefas de reconhecimento de objetos tridimensionais, reconhecimento de desenhos em relevo e produção de representações bidimensionais. Eu queria saber o que os dados permitiriam afirmar, não o que uma tradição de preeminência da visão já havia decidido antes do experimento.

Os resultados foram importantes para a área da deficiência visual exatamente porque recusavam uma equivalência simplista entre não ver e não poder fazer sentido de uma figura. O reconhecimento háptico de objetos tridimensionais foi muito preciso nos grupos estudados. Na tarefa com desenhos em relevo, não apareceu diferença estatisticamente significativa entre participantes cegos congênitos e videntes, resultado que indicava que uma imagem visual prévia não era necessária para reconhecer aquelas configurações pelo tato. Pessoas cegas congênitas também produziram figuras bidimensionais, variando, como seria de esperar, conforme o objeto representado e as habilidades individuais. Ao final, defendi duas consequências pedagógicas: ensinar pessoas cegas a desenhar e adequar a linguagem pictórica visual a uma linguagem pictórica háptica.

4.3.2 Da controvérsia à construção de instrumentos

Essa investigação não surgiu no vazio. Dialoguei com uma tradição internacional de estudos do tato, do desenho e da representação pictórica. Encontrei autores como Morton A. Heller e John M. Kennedy, além de outros pesquisadores que mostravam que a imagem não deveria ser tratada como patrimônio exclusivo da visão.

Com o Dr. José Aparecido da Silva e Morton A. Heller, participei do estudo sobre recodificação da captura háptica de objetos tangíveis para transcrição pictórica. Com o Dr. José Aparecido, publiquei O desenho em relevo: uma caneta que faz pontos. A caneta M/H 1.0 não foi para mim uma curiosidade de inventor: era uma ferramenta de pesquisa e educação que permitia produzir o traço em relevo e recebê-lo imediatamente pelo tato, aproximando ação, representação e retorno perceptivo.

4.3.3 Treinar antes de concluir que não se pode

No doutorado, defendido em 14 de dezembro de 2001, aprofundei outra questão que considero pedagogicamente decisiva: o que acontece quando se oferece treino sistemático com desenhos em relevo? Em um dos trabalhos decorrentes dessa investigação, participantes cegos congênitos foram avaliados antes e depois de quarenta e cinco horas de treino com configurações planas. O efeito do treino foi significativo: houve desenvolvimento consistente na nomeação e no reconhecimento das figuras pelo tato. A mediação visual, novamente, não se mostrou condição necessária para o reconhecimento pictórico. Esses resultados não autorizam dizer que todos reconhecerão qualquer desenho nem que o tato reproduza a visão. Autorizam algo mais importante: não se deve converter falta de experiência em prova de incapacidade.

Esta talvez seja uma das lições mais persistentes que retirei da psicofísica do tato para a educação. Quando uma criança nunca recebe figuras em relevo, mapas táteis, oportunidade de desenhar, instrução para explorar configurações planas tangíveis ou tempo para adquirir estratégias hápticas, seu desempenho posterior não pode ser interpretado honestamente como medida pura de uma incapacidade individual ou do sistema tátil. A escola pode sonegar a experiência e, depois, atribuir à deficiência o resultado daquilo que ela própria deixou de ensinar. Minha pesquisa levou-me a combater esse erro lógico e pedagógico: antes de declarar que alguém não pode aprender, é preciso perguntar se lhe foram dadas as condições de aprendizagem; se lhe foram permitidas as oportunidades ou experiências de interagir com o que lhe está requerendo ter conhecimento; se lhe foi ensinado como adquirir o

conhecimento que lhe está sendo exigido saber; se lhe foi dado o tempo suficiente para que possa aprender.

Também aprendi que traduzir uma imagem para o tato não é simplesmente levantar todas as linhas de uma imagem visual. A exploração háptica é ativa, sucessiva e dependente de movimento; relações espaciais precisam ser organizadas para que possam ser descobertas pelos dedos. A pergunta correta não é como copiar para o relevo tudo o que os olhos recebem de uma vez, mas como recodificar informações essenciais de modo que a pessoa possa reconstruir relações, contornos, posições e formas pela exploração háptica.

Essa preocupação voltaria nos mapas táteis, nas imagens didáticas, no desenho em relevo e, mais tarde, na áudio-descrição: mudar o canal de acesso exige compreender a informação, e não apenas transferi-la mecanicamente.

4.3.4 A hipótese sai do laboratório

Levei essas perguntas para fora do laboratório e submeti-as ao debate científico. Em 1997, apresentei com o Dr. José Aparecido da Silva o trabalho *Haptic Identification of Twenty-two Common Objects: The Influence of Distractors*, sobre identificação háptica de objetos, no *38th Annual Meeting of the Psychonomic Society*, na Filadélfia, Pensilvânia, Estados Unidos. Em 1998, participei do encontro *Touch, Representation, and Blindness*, em San Marino, apresentando *Drawings by the Blind*. Em 1999, no *40th Annual Meeting of the Psychonomic Society*, em Los Angeles, Califórnia, apresentei *Tactile Maps: An Approach to Haptic Spatial Representation*. Em 2000, na *International Sensory Aids Conference*, em Exeter, Inglaterra, apresentei *Recognizing Pictures by Touch: Is Visual Experience Necessary?*, colocando no próprio título a questão que investigava. Em 2001, em Leipzig, no *Fechner Day*, levamos o trabalho sobre o desempenho do reconhecimento háptico depois do treinamento.

A circulação internacional foi importante não como coleção de viagens, mas porque obrigava nossas hipóteses e resultados a se confrontarem com pesquisadores que estudavam os mesmos problemas por outras tradições.

A continuidade dessa linha pode ser vista também no Brasil. No *IV EDUCERE e II Congresso Nacional da Área de Educação*, na PUCPR, em Curitiba, em 2004, participei de trabalhos sobre a caneta M/H 1.0, sobre a passagem da imagem visual à representação tátil e sobre ensino do reconhecimento de desenhos pelo tato.

O problema havia deixado de ser apenas se uma pessoa cega reconhece uma figura experimental; passava a incluir como organizar informação espacial para orientação, estudo, arquitetura, geografia e circulação pelo mundo.

Quando trabalhos posteriores de design, arte, educação e cartografia tátil passaram a recorrer à minha dissertação, à tese e aos artigos daquele período, vi confirmada uma consequência que sempre considerei mais importante que a demonstração experimental isolada: figuras, mapas, diagramas e outras configurações bidimensionais podem integrar seriamente a educação de pessoas cegas, não porque o tato precise imitar a visão, mas porque a pessoa pode aprender sistemas de representação construídos para uma modalidade perceptiva específica. A imagem, nesse sentido amplo, é informação estruturada; e informação pode ser estudada, traduzida, ensinada e aprendida por mais de uma via perceptual.

Essa convicção prepara diretamente o terreno para o que eu faria depois com a tradução visual. Entre um desenho em relevo e uma áudio-descrição existe uma diferença de modalidade, mas há uma pergunta comum: como tornar acessível uma organização visual sem tomar a ausência de visão como ausência de inteligência, imaginação ou capacidade interpretativa?

No relevo, eu procurava preservar relações para que a mão pudesse investigá-las. Na áudio-descrição, procuraria oferecer relações em palavras para que o indivíduo construísse na mente a imagem trazida em palavras pelo áudio-descritor, assim entendendo-a e o evento originários por sua própria capacidade de usuário do serviço. Nos dois casos, o meu objetivo nunca foi provar que uma pessoa cega é extraordinária. Foi mostrar que é intelectualmente irresponsável chamar de incapacidade aquilo que pode ser consequência de uma barreira, de um suporte inadequado ou de uma oportunidade de aprendizagem que nunca foi oferecida.

4.4 Após o doutorado — Trabalho, expectativa e o concurso da UFMS

Tendo defendido meu doutoramento em uma das mais importantes universidades da América Latina, a Universidade de São Paulo, de posse de um currículo robusto, contava eu com vários artigos publicados em revistas de relevância acadêmica como Arquivos de Psicologia, Revista do Instituto Benjamin Constant, IBC, com apresentações em congressos em países como San Marino, Inglaterra e Estados Unidos, tendo tido trabalho publicado no centenário do fundador da psicologia científica, Wundt, entre outros feitos em solo doméstico, esperava empregar-me logo e bem.

Sabia que dificilmente conseguiria emprego em uma empresa brasileira na condição de doutor em psicofísica. Por isso, dediquei-me aos estudos de metodologia científica, avaliação da aprendizagem e educação inclusiva como possíveis campos de atuação profissional.

Mas, currículo construído em duas grandes e importantes universidades brasileiras, experiência de vida no exterior, empreendedorismo e trabalhos com divulgação nacional e internacional viriam parecer insuficientes para garantir uma transição laboral tranquila para o serviço público.

4.5 Caminho pela docência universitária

Inicialmente, fui ensinar no setor privado, em um curso de pós-graduação em Psicopedagogia. O salário não era ruim e eu trabalhava perto de casa, mas isso não me bastava. Queria fazer pesquisa, estender meus estudos àqueles que deles poderiam beneficiar-se e ensinar em uma universidade federal. Foi então que, em 2001, surgiu um concurso para a área de Avaliação da Aprendizagem na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessa época, eu morava com minha família em Três Lagoas. Ouro sobre azul, pensei. Confiante, reuni toda a documentação necessária, com meu currículo comprovado, e, depois de várias horas de ônibus, cheguei para me inscrever naquele concurso público para docente.

Devo dizer que me senti emocionado de estar ali, presencialmente, fazendo a inscrição em um concurso que poderia ser um divisor de águas em minha vida. Em nenhum momento deixou de estar em minha cabeça que quem estava ali se inscrevendo para o concurso era um Ph.D. formado pela USP. Em nenhum momento deixou de estar em minha cabeça que quem estava ali se inscrevendo para o concurso era um doutor com vários artigos internacionais publicados no currículo e com as muitas horas de estudo sério dedicadas à matéria em questão. O que não passou por minha cabeça era que quem estava ali se inscrevendo para o concurso era um cego. Não era. Era eu.

Único candidato no concurso, fui incapaz de ganhar de mim mesmo e tirei 6,9 na prova oral, única prova além da de título. Nesta eu passara. “Gato escaldado de água quente tem medo de água fria”. Esse ditado popular melhor seria postulado se fosse “gato escaldado de água quente talvez não viva outro dia”.

Uma história de bastidores

Algum tempo depois, encontrei, em uma feira, um colega, professor da UFMS. Ao me ver, disse ele: “Que pena, Francisco, que sua documentação para o concurso

não foi aceita”. “Como assim?”, redargui. “Foi aceita; prestei o concurso. Apenas não passei na prova oral.” Ele comentou, baixando a voz: “Eu estava no departamento quando analisavam seu currículo e tentavam achar algo que o impedisse de prestar o concurso. Pensei que tivessem conseguido quando soube que você não havia passado”. E completou: “Sinto muito”. Eu não senti. Deveria estar mais bem preparado para concursos públicos, e aqui não me refiro somente aos estudos.