

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

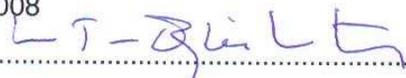
TAPETE VERMELHO PARA ELEFANTE BRANCO:
O EMBATE ENTRE AS DIFERENÇAS DOS ALUNOS NA UNIVERSIDADE

Autor: Janaina Speglich de Amorim Carrico
Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Janaina Speglich de Amorim Carrico** e aprovada pela Comissão Julgadora.

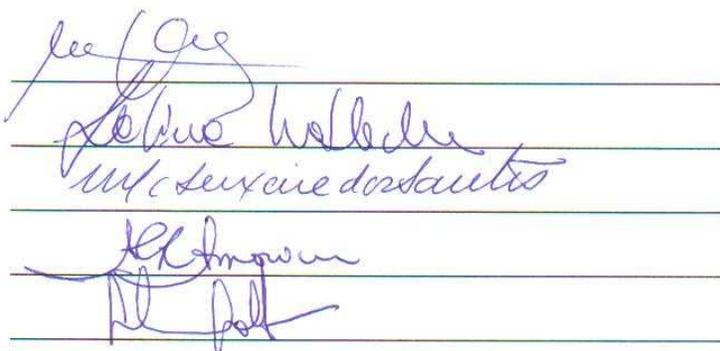
Data: 11/12/2008

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C234t	Carrico, Janaina Speglich de Amorim. Tapete vermelho para elefante branco : o embate entre as diferenças dos alunos na Universidade / Janaina Speglich de Amorim Carrico. – Campinas, SP: [s.n.], 2008.
	Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Ensino superior. 2. Diferenças. 3. Ação afirmativa. 4. Educação inclusiva. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-480/BFE

Título em inglês : Red carpet for white elephant : the clash of the differences in University.

Keywords : Superior education ; Differences ; Affirmative action ; Inclusive education

Área de concentração : Ensino, avaliação e formação de professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Calani Baranauskas

Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

Prof^a. Dr^a. Sabrina Moehlecke.

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof^a. Dr^a. Norma Sílvia Trindade de Lima

Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo.

Data da defesa: 11/12/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : jspeglich@iq.com.br

Oferecimento e agradecimento

Dedico minha tese ao **André Carrico**, querido companheiro.

Agradeço

à minha mãe Nair Speglich, pelo amor e pelo exemplo de força;

à minha inspiradora-orientadora Maria Teresa Eglér Mantoan, pelos mais prazerosos momentos de aprendizado, conversas e amizade;

à família Carrico, pelo acolhimento e carinho;

às indispensáveis interlocutoras Bel Dias e Lilia Barreto, pelas “APPs muito loucas e emancipadas” .
Que nossa cumplicidade continue...

à Amanda Meincke Melo e à Susie Alcoba, pela amizade e contribuições para a minha vida e para a tese;

à Alda Romaguera e à Renata Nunciato, minhas amigas confidentes, por segurarem a minha barra sempre;

à Cecília Baranauskas pela sua contribuição à minha formação e por incentivar o meu jeito de escrever;

ao António Carlos Amorim, pelas palavras assustadoras, provocadoras e desafiadoras;

aos professores banca de defesa da tese: obrigada por aceitarem prontamente o convite;

ao *Todos Nós*: queridos e queridas, pessoas especiais! Muito obrigada a todos os que passaram rapidamente pelo grupo e àqueles que continuaram até agora;

aos professores e alunos que abriram espaços em suas disciplinas para a realização das oficinas;

às pessoas que se dispuseram a participar do vídeo *Diferir*: Popó, Jean, Buffa, Sinhá e Vanessa;

à Fabiana Bonilha, por mostra-me os caminhos da acessibilidade;

à querida Daniela Manini, pela sua maneira atenciosa e delicada de ler o meu texto;

à Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa concedida.

RESUMO



Em minha tese de Doutorado, investiguei o convívio entre as diferenças dos alunos da Universidade Estadual de Campinas. Busquei as *posições de sujeito* que os estudantes assumem na trama das interações no Ensino Superior. Atualmente, grupos que outrora não tinham acesso às universidades brasileiras têm vivenciado novas possibilidades de ingresso. Almeja-se a inclusão de pessoas com deficiência na universidade e a democratização desse nível de ensino. Surgem propostas de ações afirmativas para ingresso de alunos negros e de baixa renda. Para realizar a coleta de dados e *fisgar* os posicionamentos dos alunos, elaborei atividades interativas com eles. A fim de expressar a complexidade das informações obtidas, apresentei os dados de forma literária (crônicas). Todo o conteúdo da tese foi tecido em um *site*, no qual apresentei a minha vertigem diante dos resultados obtidos. Portanto, convido a todos para uma leitura em ambiente virtual, no endereço www.vertigem.2it.com.br, uma vez que a versão impressa é apenas um apoio.

ABSTRACT

My doctoral thesis investigates the interaction between the differences of students at Universidade Estadual de Campinas. I've looked for *subject position* that students take over in the web of interactions in higher Education. Currently, groups that formerly had no access to Brazilian universities have experienced new possibilities of ingress at the university. We aims to include disabled people in the university as well as the democratization of that level of Education. Proposals for affirmative actions of admission of black and poor students emerges. To perform data collection and achieve the placements of the students, I have prepared interactive activities with them. In order to express the complexity of the information obtained, I have presented the data in literary form (chronicles). All of the contents of the thesis was *sewed* in a website, which made my vertigo before the results. So, I invite everyone to read my work on a virtual environment, at www.vertigem.2it.com.br. The printed version is only a support.

SUMÁRIO

Mapa do Site

Tapete Vermelho para Elefante Branco

O Embate entre as Diferenças dos Alunos na Universidade



[Inicial](#) [A Palavra](#) [Principiar](#) [Indagar](#) [Um passeio](#) [Eis que](#) [Empório](#) [Vertigem](#) [Mapa do Site](#)



[Descrição das Imagens](#)

A PALAVRA CONFORME O PENSAMENTO

	1
A escola fundamental e a universidade	3
Truques de Oliver	5
Desvios e bifurcações	7
Andar no deserto e encontrar oasis	9

PRINCIPIAR SEM COMEÇO

	11
A arena da inclusão: enfrentamentos, choques, estranhamentos	13
A inclusão na universidade	15
A inclusão no Ensino Superior brasileiro	19

A inclusão na Universidade Estadual de Campinas	25
INDAGAR – DUVIDAR NA E DA UNIVERSIDADE	29
Encontros em dissonância	31
Posições de sujeito em jogos representacionais e de significação	33
Escorrega e na trégua não se segura	35
Convergência	39
UM PASSEIO POR OUTROS LUGARES	41
O que as pesquisam apontavam	43
Aluno universitário com deficiência	45
O aluno negro e o de baixa renda no Ensino Superior	49
EIS QUE A LUZ SE ACENDEU NA CASA E NÃO CABE MAIS NA SALA	53
Certeza volúvel – mundo delével	55
Para fisgar o vento	59
Bate-papo	61
Oficina	63
Trotum	67
Emaranhar fios multicoloridos	71
A escrita das crônicas	75
O hipertexto ou a hipermídia como uma possibilidade de escrita	77
CRÔNICAS	79
Azul ou colorido	81
Branca como a neve	83
Do pano roxo ao blue jeans e camiseta branca	85
Luz alaranjada sob a proteção de um guarda-sol verde escuro	87
Luz verde e uma sala bege ton sur ton	89
Pessoas pintadas de bolinha, bordadas e estampadas	91
Rosa de ternura e púrpura de ira	93

Sorriso amarelo no pudor do silêncio	95
Tapete vermelho para elefante branco	97
Toalha branca e gérberras lilás	99
Um ponto preto na folha branca	101
Vermelho de sol e de sangue	103
TEXTOS COSTURADOS E AMARRADOS NAS CRÔNICAS	105
A desconstrução das identidades fixadas	105
A idéia de justiça e as ações afirmativas	107
A questão do mérito	109
Acessibilidade	111
As ações afirmativas	113
Auto-declarar-se, identificar-se	115
Cruzar fronteiras, transitar entre os territórios da identidade e da diferença	119
Diferenciação na Educação	121
Diferenciação, pertença específica e reconhecimento	123
Essencialismo e não-essencialismo na produção da identidade e da diferença	125
Existe raça no Brasil?	127
Expansão do Ensino Superior	129
Hospitalidade e estranhamento	131
Mudança na Escola Básica e garantia de acesso ao Ensino Superior	135
O perigo da cilada da diferença	137
Os Estudos Culturais como um referencial teórico - origem e fundamentos	141
Resistência e sobrevivência nas práticas cotidianas	143
Sistemas de desigualdade e de exclusão da Modernidade e as políticas de igualdade e de identidade da Pós-Modernidade	147
Táticas: expressão da vontade histórica de existir	151
VERTIGEM	155
Riobaldo de Guimarães	157
Nas dobras das intenções	159
Mire Estamira	161

**EMPÓRIO DE IDÉIAS AFINS - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS,
MUSICAIS E AUDIOVISUAIS**

163

A PALAVRA CONFORME O PENSAMENTO

Operário do canto, **me apresento**
sem marca ou cicatriz, limpas as mãos,
minha alma limpa, a face descoberta,
aberto o peito, e – expresso documento –
a palavra conforme o pensamento.
Fui chamado a cantar e para tanto
há um mar de som no búzio de meu canto.
Trabalho à noite e sem revezamentos.
Se há mais quem cante, cantaremos juntos;
sem se tornar com isso menos pura,
a voz sobe uma oitava na mistura.
Não canto onde não seja a boca livre,
onde não haja ouvidos limpos e almas
afeitas a escutar sem preconceito.
Para enganar o tempo – ou distrair
criaturas já de si tão mal atentas,
não canto... **Canto apenas quando dança,**
nos olhos dos que me ouvem, a esperança.

(CAMPOS APUD FERNANDES & RANGEL, 1997, p.20)



(ANTUNES, 2002)

Sentia-me como um náufrago em águas cálidas. Perambulava no estranho espaço da transição. *Entre momentos, entre lugares, entre pensamentos.* Uma situação entrecortada pela suspeita de que algo estava mudando. A vontade de reverter a ocasião não silenciava. Gritava.

Elaborei um projeto voltado à pesquisa do cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental I em 2003. Entrei no programa de Doutorado em Educação na Unicamp, em 2004, mas em julho de 2005 mudei meu foco de pesquisa para o aluno do Ensino Superior. Brusca mutação. Difícil decisão. Um abismo diante de mim. *Perder a fala diante do abismo é normal...*

A Escola Fundamental e a Universidade

A Escola Fundamental que almejava investigar era instigante. Até certo ponto desconcertante, em função das problemáticas sociais que rondavam seus portões e entravam ríspidamente em suas salas de aula. Violência, miséria, opressão. Instituição adversa e ameaçadora, ao mesmo tempo prenhe de esperanças. Contradições e formas de viver díspares constituíam esse universo desordenado. Mais de 1800 alunos. Cerca de 60 professores. Lembranças amargas e doces, vazias e abarrotadas de possibilidades de rescisão com o que a vida previa àquelas pessoas. Habitantes de mundos improváveis, esquecidos em suas casas de madeira. Trilhavam descaminhos que os levavam a sobreviver como podiam.

Trabalhei nessa escola em anos anteriores. Eu era professora de Educação Especial. Preocupava-me com os impasses dessa função e com a necessidade de contribuir para a construção de uma escola pública inclusiva, capaz de questionar preconceitos e estereótipos. No início de 2004, deixei a escola para dedicar-me às aulas noturnas que assumira em um curso de Pedagogia de uma universidade particular, ao doutorado e às atividades de um **projeto** sobre a questão da inclusão na Unicamp: o *Todos Nós*. Opção dolorida. **Confortava-me a idéia de que voltaria à escola como pesquisadora**. Dedicar-me-ia à compreensão de seu absorvente cotidiano, povoado de mistérios e intenções incompatíveis.

Em 2004, iniciei minha pesquisa de Doutorado na Escola Fundamental, como pretendia. Ao mesmo tempo, envolvia-me com as investigações do grupo de pesquisas *Todos Nós* sobre o Ensino Superior. Encontrava-me dividida. O projeto, cuja temática era a inclusão na universidade, mexia com minha cabeça profundamente. Movimentava minhas idéias e me despertava novos interesses. Sentia-me como se estivesse em um jogo de futebol. Dois times: a escola pública, alvo dos meus interesses até então, de um lado; de outro, a universidade e os questionamentos que começavam a surgir em minha mente, fruto das discussões com os amigos do grupo de pesquisas denominado *Todos Nós – o PROESP/CAPES*.

Truques de Oliver

Lembro-me de minha orientadora dizer que as reuniões do grupo *Todos Nós* eram como a cozinha do programa de televisão *Truques de Oliver*¹: um tanto caóticas, cheias de ingredientes diferentes que, misturados, resultavam em pratos deliciosos. Esbaldava-me nesse apetitoso ambiente. Experimentava sabores novos. Há mais de uma década reflito sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica, mas nunca havia parado para pensar na inclusão dentro da universidade. Encontrara uma lacuna.

O acesso, a permanência e o prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiência é o foco do projeto *Todos Nós*, que conta com a coordenação da Professora Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, da Faculdade de Educação da Unicamp, e da Professora Doutora Maria Cecília Baranauskas, do Instituto de Computação da Unicamp. Vinculado ao Laboratório de Acessibilidade, instalado na Biblioteca Central da Unicamp, esse grupo de pesquisas surgiu com o intuito de garantir, aos alunos com deficiência, o direito de realizar seus estudos em ambientes inclusivos. Constituindo-se de uma equipe cujos integrantes atuam em diferentes áreas do conhecimento, o *Todos Nós* objetiva a criação e a disseminação de novas ferramentas informatizadas de apoio à aprendizagem e ao ensino².

Desde o início das atividades do *Todos Nós*, eu participava das suas ações com grande envolvimento pessoal e profissional. As discussões tramadas em suas reuniões relacionavam às mais distintas experiências e pontos de vista. Argumentos brotavam de sujeitos da Música, da Computação, da Educação Especial, da Biblioteconomia, da Engenharia Elétrica, da Pedagogia, do Jornalismo, da Arquitetura... Uma experiência *não disciplinar* de discussão e de pesquisa mostrava-me novas possibilidades de trabalho e de pensamento. Nós não planejávamos projetos interdisciplinares ou transdisciplinares. Acontecia, de fato, a *não disciplinariedade* ao longo das ações e da pesquisa que realizávamos. Idéias se entrelaçavam a partir da necessidade que o grupo tinha de buscar formas de pensar em uma universidade aberta às diferenças dos alunos.

Lançar-se subitamente ao inesperado. Um risco. Uma caminhada sobre areias movediças. Passei o ano de 2004 buscando dar sentido à minha pesquisa no Ensino Fundamental. Procurei por referenciais teóricos que me ajudassem a desatar o nó. Ia cerca de duas a três vezes por semana à escola. Reunia-me com outras queridas amigas, a Amanda Melo e a Susie Alcoba, que compartilhavam comigo o trabalho. Muitas coisas, casualmente, aconteceram: de curto circuito e fogo na escola, à chuva de pedras e alagamento. Mesmo com tantas dificuldades, resisti durante um ano com a intenção de não abandonar aquilo a que me propusera.

Dúvidas e mais dúvidas borbulhavam até que coloquei um fim no meu projeto na Escola de Ensino Fundamental e assumi, definitivamente, o meu envolvimento com nova temática: **a inclusão na**

¹ Programa de culinária do canal GNT.

² Texto escrito com base nos documentos do grupo *Todos Nós*

universidade. Temia ter “perdido” um ano inteiro do Doutorado, uma vez que a pesquisa de campo não serviria mais para a tese. Em função do meu profundo envolvimento com as atividades do *Todos Nós*, optei por iniciar a elaboração de uma nova proposta de pesquisa de Doutorado.

Desvios e bifurcações

No **Mestrado** (AMORIM, 2003), entrei e sai com um mesmo projeto. Trabalhei com o uso das novas tecnologias informatizadas na composição de ambientes de ensino inclusivos, abertos às diferenças dos alunos. Criei, com as crianças de uma escola pública, animações no computador e deparei-me com a exequibilidade de práticas pedagógicas flexíveis. Mudei o enfoque, a metodologia, a abordagem, mas o tema e o universo da pesquisa não foram alterados. Agora, no Doutorado, as mudanças ocorreram abruptamente. Além de abordar a questão do acesso e da permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, tomou-me de assalto a necessidade de refletir sobre as ações afirmativas para alunos negros e de baixa renda que ingressam na universidade.

Minhas experiências de trabalho e de pesquisa, desde a graduação, focalizaram um grupo específico: as pessoas com deficiência. A opção por extrapolar esse universo e começar a refletir sobre outros grupos que também podem ser considerados “minorias” por viverem algum tipo de desvantagem social, educacional e/ou econômica, principalmente no Ensino Superior, foi, inicialmente, estranha para mim. Abordar a polêmica questão das ações afirmativas para negros terem acesso à universidade era uma novidade. Temia *não dar conta do recado*. Relâmpagos de um pensamento extremamente reducionista deixavam-me inquieta. Questionava-me sobre o fato de *falar* de um grupo sem ter uma experiência anterior de pesquisa sobre ele.

Inicialmente, busquei justificativas nas minhas vivências em um grupo de dança popular e afro-brasileira de Campinas/SP, que existe há mais de 18 anos: o **Urucungos, Puítas e Quijengues**, do qual faço parte desde 1999. Seus integrantes são pessoas negras, na maioria. Provenientes de diferentes classes sociais, com formações distintas, nossas intenções giram em torno da valorização da cultura afro-brasileira. Maracatu, coco, jongos e sambas paulistas compõem as nossas manifestações. A amizade perpassa essa experiência com pessoas que estimo, admiro. Quando a questão de raça e etnia *foi parar* na minha tese, pensei no **Urucungos**. Essa é uma relação possível, mas parcial.

Certamente, as trocas que estabeleci com essas pessoas influenciaram-me e colocaram-me mais sensível à temática da exclusão-inclusão racial. Além disso, na ocasião em que comecei a definir o meu novo projeto de doutorado, a discussão em torno das ações afirmativas para pessoas negras ingressarem nas universidades era muito presente. A mídia bombardeava idéias muitas vezes antagônicas sobre esse assunto. Acredito que fui profundamente tocada pelos argumentos que circulavam. Incomodava-me o desafio de alguns posicionamentos ao afirmarem a inexistência do preconceito racial em nosso país.

O abandono das intenções precedentes de pesquisa foi muito difícil para mim. Ao longo da minha história de vida profissional, todas as circunstâncias de ruptura e de bifurcação foram desconfortáveis. Sempre que me afasto de um trabalho para assumir outro, anuvio-me. Dei aula em uma

Escola Municipal de Ensino de Jovens e Adultos, em Valinhos/SP. Atuei, como pedagoga, em uma instituição pública de psicopedagogia, também em Valinhos. Lembranças singulares. Experiências difíceis de abandonar.

Andar no deserto e encontrar oásis

Quem sou? (...) É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo. Ou pelo menos o que me faz agir não é o que eu sinto mas o que eu digo.

(LISPECTOR, 2000: 20)

Sou **professora** em uma universidade particular desde 2003. Trabalho em um curso de Pedagogia e vivo os impasses que envolvem a docência em instituições que massificam o ensino. Tenho cerca de oitenta alunos por classe. A cada ano, formam-se três turmas. Pessoas com as mais diferentes intenções, experiências de vida e formação escolar. Às vezes sinto-me realizada; em muitas outras, frustrada e em uma panela de pressão prestes a explodir.

Os alunos querem uma estrutura mais favorável de estudo. Eu e alguns colegas professores não temos poder suficiente para corresponder a determinadas exigências dos estudantes, por exemplo, quanto à divisão das turmas em grupos menores. No entanto, fazemos o que podemos em nossas aulas. Somos o tempo todos vigiados, controlados. Por quem? Alguém que nunca vi, mas *dizem* que existe e que pode nos tirar o emprego com um simples telegrama enviado às nossas residências, dispensando-nos. Quer que façamos o previsto, mas encontramos brechas e fazemos diferente. Sempre? Não. Às vezes. Quando conseguimos enxergar essas brechas.

Aprendo, em ambiente hostil, na “escola-máquina-Estado” (GALLO, 2005: 220) a ser professora e a criar no meio do deserto. Tento encontrar oásis: pequenas regiões férteis, capazes de estilhaçar e romper as amarrações de uma estrutura congelada. Fria e seca.

Aqueço-me quando mergulho em momentos pontuais do meu trabalho como professora. Percebo a possibilidade de constituição de uma “escola-máquina-guerra”:

“... no interior da escola-máquina-de-Estado que estria o espaço educacional para controlar o que é ensinado e em nome de que é ensinado, constituem-se escolas-máquinas-guerra que tornam a alisar o espaço, traçando linhas de fuga, produzindo aprendizados outros, para além e para aquém daquilo que foi ensinado...” (GALLO, 2005: 220)



Tira a asa - 2002
Publicado inicialmente no livro PALAVRA DESORDEM, ed. Iluminuras (2002), de Arnaldo Antunes

Anseios

Meu doido coração aonde vais,
No teu imenso anseio de liberdade?
Toma cautela com a realidade;
Meu pobre coração olha que cais.
(ESPANCA, *sd*)

Trabalhei, em 2007, como *Supervisora de Educação a Distância* do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, uma parceria entre o Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Educação Especial, a Secretaria de Educação a Distância, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade LEPED/Unicamp e a Universidade Federal do Ceará. Um oásis de professora/supervisora. Percorri virtualmente a região Norte e Nordeste. Vi brotarem possibilidades de trabalho, dúvidas e experiências singulares. A minha presença virtual era muito forte.

Carrego a dúvida: oásis é ilusão? Aquieto-me no pensamento de Couto (1990):

Vivemos longe de nós, em distante fingimento. Desaparecemo-nos. Porque nós preferimos nessa escuridão interior? Talvez porque o escuro junta coisas, costura o fio do disperso. No aconchego da noite, o impossível ganha a suposição do visível. Nessa ilusão descansam os nossos fantasmas.

(COUTO, 1990: 97)

PRINCIPIAR SEM COMEÇO

Era uma felicidade suprema. (...) Essa felicidade eu quis tornar eterna por meio da objetivação da palavra. (...) **Quero ver se consigo prender o que me aconteceu usando palavras. Ao usá-las estarei destruindo um pouco o que senti – mas é fatal. (...) Tudo acaba mas o que te escrevo continua.**

(LISPECTOR, 1973)

Tapete vermelho para elefante branco é o título de uma crônica que escrevi para esta tese de Doutorado, a partir do relato de uma aluna da Unicamp sobre suas experiências de convívio com colegas na universidade. Ela tem mobilidade reduzida e, desde que ingressou no Ensino Superior, sente-se como um *elefante branco*: alguém que não corresponde às definições abstratas de um aluno universitário. Em uma conversa informal, a estudante usou essa expressão para demonstrar indignação com relação à forma como é interpelada por seus colegas na instituição. Uma metáfora áspera, que traduz o quão sua presença é incômoda para seus pares. Acredito que essa figura de linguagem pode ser expandida às situações de outros alunos, que vivenciam díspares conflitos no ambiente multifacetado do Ensino Superior, como pude observar ao longo da minha pesquisa.

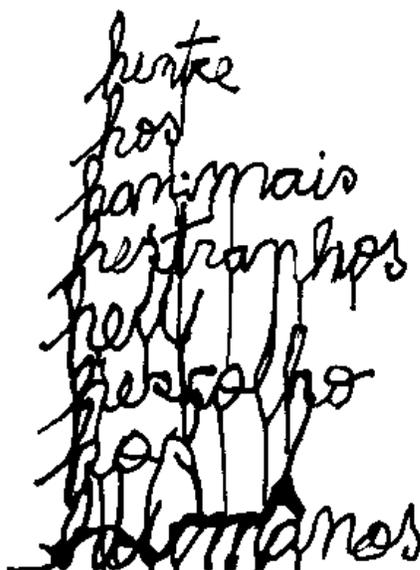
Atualmente, grupos que outrora não tinham acesso à universidade têm ingressado em diferentes cursos. Um *tapete vermelho* é estendido. Fala-se em inclusão de pessoas com deficiência, em democratização do Ensino Superior, no combate à elitização desse nível de ensino, em ações afirmativas para o ingresso de alunos negros. Almeja-se a composição de um ambiente mais diverso, inclusivo.

A arena da inclusão: enfrentamentos, choques, estranhamentos

A própria palavra **inclusão** remete-nos a inúmeros significados. Nesta tese, irei utilizá-la a partir do sentido que ela tem para mim e que elucidarei ao longo do texto, mesmo que me coloque diante de questionamentos ou até mesmo de confrontos com os leitores. Desejo expor-me ao risco.

A inclusão não está relacionada à constituição de relações simplesmente harmoniosas, como algumas pessoas pensam. Incluir não é tolerar *o outro* que está fora, aceitá-lo ou permitir, a partir de uma falsa superioridade, que este *outro* faça parte de um grupo e torne-se *um mesmo*. A inclusão envolve a constituição de espaços democráticos, nos quais os indivíduos estão expostos a embates entre si. Opõe-se à segregação, à negação do *outro*. Aponta a possibilidade de criação de **arenas**, de campos de batalha abertos ao confronto entre diferentes sujeitos. A inclusão está relacionada ao surgimento de novos espaços de convívio, reais ou virtuais, nos quais novas relações emergem das colisões estabelecidas entre as diferenças. No dicionário Houaiss (2001, p. 282; 1.), a palavra **arena** é definida como “*parte central dos anfiteatros romanos... onde se realizavam espetáculos de **combate** entre gladiadores ou entre feras*”. Na **arena da inclusão**, há enfrentamentos. Choques. Estranhamentos.

A inclusão na universidade



(ANTUNES, 1988)

A inclusão na universidade é uma temática ampla. Dela podemos derivar inúmeras abordagens, mas desde o início pensei no **aluno**. Poderia ter pensado em outras questões relacionadas à universidade inclusiva, mas investigar o aluno da Unicamp me desperta entusiasmo. Talvez porque eu seja professora e “alunos” são sujeitos com os quais convivo e tento decifrar cotidianamente. O meu interesse por estudar esse grupo também tem raiz na minha história de vida. Fui aluna de graduação na Unicamp, vivi a universidade intensamente, trabalhei como bolsista dentro da instituição, almoçava e jantava na Unicamp, morava na Moradia Estudantil. Posteriormente, fiz o Mestrado e, hoje, o Doutorado neste mesmo ambiente de Ensino Superior.

Minha vida universitária, na graduação, não se restringia às aulas na Faculdade de Educação. Envolvia-me em diversas atividades de aprendizado extra-classe, com os mais diferentes alunos, de distintos cursos. Estive imersa em um espaço plural, com relação às pessoas e às experiências de interação.

É possível dizer que são infinitas as diferenças que compõem o cenário universitário. Sempre serão tantas diferenças quanto forem os sujeitos que interagirem na instituição. No entanto, determinados grupos têm sido alvo de preconceito e de exclusão educacional e social, ao longo da história. Alunos de baixa renda, negros e pessoas com deficiência foram e ainda são excluídos da universidade. Representam minorias no Ensino Superior. Provocam estranhamento.

No início do ano letivo de 2006, o Diretório Central de Estudantes/DCE da Unicamp organizou uma série de atividades de recepção aos *calouros*, cujo tema era a questão das **diferenças na universidade**. Esses estudantes abordaram a temática a partir de uma perspectiva de combate às

opressões sofridas por determinados grupos, vítimas de preconceito. Em um texto publicado no boletim do DCE, em 2006, os alunos apontaram que o tema foi escolhido no Congresso dos Estudantes da Unicamp, realizado em 2005: “esta proposta surgiu pela importância desse tema, tão pouco discutido, mas ao mesmo tempo tão presente na universidade”. Nessa publicação, afirmaram que os preconceitos existentes na sociedade se reproduzem no interior da comunidade universitária.

No cronograma de atividades propostas pelo DCE, para a *calourada* 2006, constavam debates sobre a segregação existente na universidade, que separa cursos tidos como “masculinos” e “femininos”; discussões sobre questões étnicas/raciais e sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes negros e de baixa renda para ingressarem no Ensino Superior; reflexões a respeito da homossexualidade e da acessibilidade voltada às pessoas com deficiência. Enfim, a temática sobre o convívio entre as diferenças na universidade é pertinente e atual. Alvo, inclusive, de discussões promovidas por alunos, em função de suas percepções e experiências de interação na Unicamp.

Aventurei-me neste trabalho. Minha empreitada está voltada à questão das **diferenças dos alunos na universidade**. Meu ponto de partida, para discutir os impasses do convívio entre as diferenças no Ensino Superior, é a inclusão dos **alunos com deficiência** neste nível de ensino. No entanto, os desafios inerentes ao convívio entre alunos extrapolam esse grupo. Entusiasmo-me e caminho por terras que, para mim, até então, eram inexploradas. Invisto e invado a discussão sobre a questão da presença ou da ausência de **estudantes negros e de baixa renda** na universidade. Embora os alunos com deficiência e os estudantes negros apareçam com muita frequência nas minhas discussões, outras possibilidades de diferenciação são miradas. Aparecem despreziosamente como se pulassem no centro de uma roda de capoeira para jogar e ser percebidas.

É inegável que **alunos com deficiência, negros e de baixa renda representam uma minoria na universidade pública**, no entanto, esses grupos não extinguem as possibilidades de abordagem das diferenças na universidade. Mesmo os alunos que não representam minorias no Ensino Superior têm especificidades, diferenças. Em minha incursão, não abrangerei todas as diferenças, mesmo porque isso seria impossível. Uma incessante busca em vão pela finitude do que é infinito.

Se pensarmos nas diferenças dos alunos no Ensino Superior, poderemos elencar múltiplos grupos, constituídos a partir de gênero, orientação sexual, cultura, origem, religião. Se ainda, em cada grupo, fôssemos derivar essas diferenças, encontraríamos outros. Se considerarmos que a **diferença difere** infinitamente, à medida que mudamos nosso foco e os papéis sociais que assumimos, jamais conseguiria abordar todas as possibilidades e situações que envolvem conflitos entre as diferenças dos estudantes no Ensino Superior. Cabe ainda ressaltar que abordar a diferença não significa discursar sobre o diferente. Segundo Silva (2002) ao abordarmos as diferenças não estamos nos referindo aos diferentes. Considerar a diferença como diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.

Enfim, se a diferença se multiplica a cada instante, replica-se, deriva incessantemente, não pretendo abordá-la como algo estável, passível de definição fixa. Tendo em vista a infinita proliferação

da diferença, apoio-me em um conceito de diferença que Gallo (2005) nos apresenta, baseado em Deleuze: “determinação real, inteiramente positiva, que não se deixa jamais reduzir nem à identidade nem ao Uno, infinitamente produtora de diferenciação virtual e de diferenciação atual” (GALLO, 2005, p. 215).

A inclusão no Ensino Superior brasileiro

As transformações científicas, paradigmáticas, culturais, sociais e tecnológicas, que caracterizam a sociedade contemporânea, têm exercido profundas mudanças nas formas como nos relacionamos e produzimos conhecimento. Vivemos a intensificação das dificuldades de uma sociedade plural, marcada por contradições sociais e pela profusão das diferenças inerentes aos seres humanos (AMORIM, 2003). Estamos imersos em um universo múltiplo, no qual nos relacionamos com pessoas de diferentes culturas, estilos de vida e pensamento.

Apesar de vivermos em um período de busca pela visibilidade das diversas formas de *ser* e de *viver*, ainda encontramos discursos e práticas conservadoras, que tentam colocar uma névoa de preconceitos sobre aqueles sujeitos que não se encaixam no que é, arbitrariamente, previsto e considerado padrão. Se, por um lado, há movimentos inclusivos, que almejam um mundo democrático, por outro, há também uma tendência conservadora, terrivelmente boazinha, de hierarquização das diferenças, construção de estereótipos e de atitudes tolerantes, que mascaram o que cada sujeito *pode ser* e os reduzem a determinados estigmas.

A própria mídia tem utilizado a palavra *diferença* com bastante insistência ao proclamar, de maneira muito vaga, a necessidade transformações educacionais e sociais. Em muitos casos, esses discursos preocupam-se muito mais com a administração e com o controle das diferenças e não com a problematização necessária à compreensão de como são produzidas nas relações sociais e culturais, nos jogos representacionais.

Lembro-me da minha perplexidade ao assistir a um programa jornalístico, que cobriu um evento de uma organização voltada às pessoas com Síndrome de Down, no qual alguns famosos artistas da televisão brasileira participaram com o objetivo de contribuir com a arrecadação de fundos para as pessoas com deficiência. Nesse evento, uma grande festa, regada a bebidas e *música de famosos* ao vivo, também participaram algumas pessoas com Síndrome de Down e seus familiares. A entrevistadora perguntou aos artistas sobre o que estavam achando da festa e a resposta foi sempre a mesma: diziam que estavam muito satisfeitos por poderem ajudar e que percebiam que as pessoas com Síndrome de Down eram “iguais a todos nós”. Sorriam e sentiam-se felizes com a grande descoberta: somos todos iguais!

Diante do *outro* – daquele que consideramos diferente, estranhamos - podemos agir de distintas formas. Algumas vezes sentimos medo do desconhecido, desejamos excluí-lo ou negá-lo. Outras vezes, como no caso do programa jornalístico, tentamos reduzi-lo *ao mesmo*, a *um igual*, ignorando a sua singularidade na tentativa de nos livrarmos do que nos incomoda. Apagamos a existência do *outro diferente*, daquele que nos provoca insegurança e instabilidade. As idéias sobre as diferenças das pessoas podem esbarrar em concepções arraigadas em uma visão que entende o respeito *ao outro* como uma forma tolerância, por meio da qual somos “compreensivos” com aqueles que julgamos diferente. Nesse

caso, subjugamos *o outro* como alguém que precisa da nossa aceitação.

Nos ambientes educacionais – escolas e universidades - as palavras “inclusão e diferenças” também podem assumir os mais variados sentidos. Um deles está relacionado à tentativa de designar ou qualificar trabalhos educacionais nos quais os alunos com deficiência estão, simplesmente, inseridos com os demais, em sala de aula. Esse é um sentido reducionista do conceito “inclusão escolar”. A inclusão acontece quando uma instituição educacional está aberta para receber todos os alunos. Assim, a presença de pessoas com alguma deficiência é uma consequência e não o único foco de um trabalho eminentemente aberto à multiplicidade. Partindo da necessidade de ampliarmos o conceito de inclusão para toda e qualquer prática educacional voltada à valorização e aos embates entre as diferenças, não podemos limitar essa idéia à simples aceitação e presença de pessoas com deficiência no ensino, muito menos à simples tolerância.

Em um contexto social marcado pelas diferenças entre as pessoas, a **universidade** é um, entre inúmeros outros, ambiente de encontro, no qual convergem diferentes sujeitos que disputam a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e de poderem se expressar. Nessa **arena**, interagem sujeitos com os mais diferentes estilos de pensamento, cultura, raça, situação sócio-econômica, experiências escolares anteriores, deficiências.

A universidade é um ambiente de intercâmbios entre as pessoas e, atualmente, tem recebido alunos que outrora estavam excluídos do Ensino Superior e, em muitos casos, da maior parte dos sistemas regulares de ensino. Um grupo específico é o de **pessoas com deficiência** que, na história da Educação brasileira, começou a ter assegurado o seu direito de estudar em escolas comuns no final da década 1980. Compõem também esse universo as **pessoas negras e as de baixa renda** que se organizam cada vez mais na luta pelo direito de acesso ao Ensino Superior: um anseio que há poucos anos era inviável. Como a maior parte das universidades ainda está se preparando para atender a essa demanda diversificada, alguns alunos, muitas vezes, encontram uma estrutura, uma organização ou ainda determinadas atitudes de colegas, funcionários e professores que não os reconhecem em suas especificidades e necessidades.

Com relação às pessoas com deficiência, no Brasil, ao longo dos anos, tivemos inúmeros sujeitos que resistiram à exclusão e enfrentaram todos os obstáculos possíveis para estudar em escolas básicas regulares. No entanto, esse direito só foi efetivamente assegurado a partir da Constituição Federal de 1988 que garantiu, no artigo 205, a educação como direito de **todos** e, no artigo 206, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola:

Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já na década de 1990, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/1996) e os movimentos inclusivos internacionais que afetaram o Brasil, como a Declaração de Salamanca (1994), que aborda Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, e a Convenção da Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência), promulgada em nosso país pelo decreto 3.956/2001. Tais movimentos, decretos e leis trouxeram novas possibilidades legais às pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito à educação e acessibilidade.

Como a legislação e os movimentos inclusivos são recentes, até pouco tempo atrás não tínhamos, no Ensino Superior, muitos alunos com deficiência. Isso se deve ao fato da falta de acesso à Educação Básica implicar na falta de acesso ao Ensino Superior. Felizmente, este quadro tem mudado: cada vez mais pessoas com deficiência têm chegado à universidade em função, entre outras coisas, do acesso à Educação Básica. A presença desses sujeitos tem feito a universidade repensar suas estratégias e suas estruturas para atender a todos. No entanto, o Ensino Superior, enquanto um ambiente que agrega a diversidade, precisa criar políticas voltadas não apenas às condições de acesso físico, mas também condições de acessibilidade ao conhecimento, apoio ao estudante, mudanças de atitudes.

O Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior – SESu e da Secretaria de Educação Especial - SEEsp, criou, em 2005, o programa INCLUIR, a fim de garantir o direito à Educação Superior para pessoas com deficiência e cumprir os requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação do Decreto Presidencial nº 5.296, de 2004. O programa apóia projetos de instituições federais de Ensino Superior, que visam a garantir o acesso e a permanência para estudantes com deficiência. Dessa forma, propõe que as universidades elaborem seus projetos a fim de atuarem na diminuição das desigualdades.

Além do programa INCLUIR, existem outras iniciativas que visam à promoção de políticas de apoio a medidas voltadas à eliminação de desigualdades no Ensino Superior, denominadas ações afirmativas. Segundo o MEC:

“Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.”

Movimentos favoráveis às ações afirmativas para negros e alunos de baixa renda ingressarem no Ensino Superior têm atingido os debates sobre a reforma e a expansão universitária no Brasil.

Vinculado ao MEC, há o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – UNIAFRO. Esse programa apóia, entre outras iniciativas, a

implementação de políticas de ação afirmativa voltadas à população negra no acesso ao Ensino Superior. Assim como o programa INCLUIR, o UNIAFRO insere-se nas políticas de ações afirmativas que visam à eliminação de desigualdades no Ensino Superior. É importante ressaltar que essas iniciativas revelam resultados de uma série de pressões de grupos que têm lutado contra o preconceito no Brasil, ao mesmo tempo que estão relacionadas ao movimento de luta pela expansão do Ensino Superior em nosso país.

A problemática em torno da ampliação do Ensino Superior no Brasil tem sido alvo de inúmeras discussões, envolvendo a criação de propostas de políticas públicas voltadas ao aumento de vagas nas universidades. Certamente há necessidade de um número maior de brasileiros ter acesso à Educação Superior, uma vez que, hoje, o acesso às universidades públicas ainda é privilégio de poucos.

Na tentativa de expandir o Ensino Superior, o Governo Federal propôs uma Reforma Universitária, cujo aspecto mais polêmico é a possibilidade de concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda estudarem em universidades particulares. Segundo Mancebo (2004), esse programa, denominado “Universidade para Todos” – ProUni, aprofundará o preocupante quadro de privatização das universidades brasileiras, uma vez que o investimento do governo está voltado às universidades particulares e não às públicas. A contrapartida do governo, com relação às bolsas disponibilizadas pelas particulares, envolve a isenção de impostos, o que pode ser visto como uma forma de investimento em instituições privadas.

Enfim, o que o ProUni propõe pode não ser o melhor caminho, uma vez que a democratização do acesso ao Ensino Superior deve estar atrelada à qualidade por ele oferecida e ao investimento em instituições públicas. No entanto, de uma forma ou de outra, a necessidade pensar em possibilidades para tornar a universidade pública mais aberta a diferentes grupos é urgente.

Segundo Moehlecke (2004), se o Ensino Superior brasileiro é privilégio de poucos, isso se acentua no caso dos alunos negros. A autora resalta que, apesar de comporem 45% dos brasileiros, a população preta e parda - de acordo com a classificação do IBGE - que conclui o Ensino Superior, representa apenas 2% e 12%. Portanto, a política de ações afirmativas tem como objetivo reparar os afro-brasileiros pelos séculos de discriminação sofrida. Essa iniciativa exige mecanismos mais equitativos de acesso à universidade, a partir de uma “desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu” (MOEHLECKE, 2004, p.4)

Para Moehlecke (2004), a igualdade é desejável se estiver inserida em uma relação mais justa, considerando justa a relação que se volta a uma ordem a restituir ou instituir. Dessa forma, as ações afirmativas, no Ensino Superior, estão voltadas a grupos de pessoas excluídas do acesso a esse nível de ensino, tendo em vista a necessidade de reverter as tendências históricas que os segregaram.

As ações afirmativas podem ser direcionadas a grupos que não são minoritários, mas que estão em desvantagem. Para Santos (2003, p.93) “o seu público-alvo não é escolhido/determinado pelo fato de ser uma minoria, mas sim por sofrer algum tipo de discriminação que afeta o desenvolvimento das capacidades e/ou talentos dos seus membros”.

Segundo Moehlecke (2004), a ação afirmativa é uma política de igualdade que visa a garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena. Essa autora problematiza a idéia de igualdade ao questionar o posicionamento liberal de que *todos são iguais e devem ter os mesmos direitos – idéia de que as oportunidades devem ser iguais a todos*. Ela aponta que, com a ação afirmativa, o que está em jogo é uma relação mais complexa de igualdade. Moehlecke (2004) defende a existência de uma igualdade democrática, pautada na combinação do princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. Isso se estivermos interessados em diminuir as desigualdades decorrentes da idéia de que todos devemos ter as mesmas oportunidades, sem diferenciação.

É esmagadora a problemática que envolve a questão das desigualdades sociais no Brasil. Todos sabem que essas desigualdades são reproduzidas no acesso à universidade, no entanto, esse argumento não pode ser proclamado com o intuito de camuflar a questão especificamente racial. Tendo em vista a maneira disfarçada como o racismo opera em nosso país, Moehlecke (2004) afirma que é necessário usarmos critérios raciais para promovermos transformações sociais.

Apenas políticas sociais, segundo Moehlecke (2004), não resolvem a situação de desigualdade racial, pois não é apenas a discriminação social que as pessoas negras enfrentam. Coloca-se em evidência, então, a necessidade de uma combinação de políticas sociais e raciais.

Acredito que as ações afirmativas podem contribuir com a democratização do acesso à universidade. Para Moehlecke (2004), a convivência entre diferentes pessoas pode enriquecer a experiência universitária, o que deve ser também parte dos objetivos da educação.

A possibilidade de promover o acesso de pessoas negras ao Ensino Superior, hoje, é pauta de discussão do Congresso Nacional. Está em tramitação uma política de ação afirmativa que prevê o estabelecimento de cotas mínimas para alunos negros e indígenas ingressarem nas universidades brasileiras. Segundo este documento, todas as universidades deveriam destinar uma quantidade de vagas a esses alunos, considerando a composição étnica de cada região:

“se, em um estado, 30% da população declarou-se negra ou parda, 30% das vagas reservadas nas Ifes serão destinadas a essa população. Se a população do estado for composta por 12% de indígenas, o mesmo percentual das vagas reservadas será destinada aos indígenas. Terão direito a concorrer pelas vagas étnicas apenas aqueles que tiverem cursado todo o Ensino Médio público”

A sociedade, de maneira geral, tem se posicionado de diferentes formas com relação a essa questão. Muitos são contra porque consideram que as ações afirmativas aumentariam o preconceito e outros são favoráveis porque defendem políticas compensatórias. No entanto, pouco é discutido sobre o significado das políticas de ação afirmativa, como também não é colocada em pauta a reflexão sobre diferentes possibilidades de criação de ações afirmativas, uma vez que essas ações não se limitam ao estabelecimento de cotas.

Acredito que devam ser criadas políticas de ações afirmativas para ingresso na universidade, mas há uma grande variedade de possibilidades de ações e cada universidade deve ter a possibilidade de criar a sua própria, como é o caso da Unicamp.

A inclusão na Universidade Estadual de Campinas

É possível dizer que, hoje, há um pequeno aumento do número de pessoas com deficiência, negras e de baixa renda nas universidades públicas. Pequeno, mas significativo. Na Universidade Estadual de Campinas, segundo dados levantados pela Comissão de Vestibular/COMVEST, os alunos ingressantes, provenientes de escolas públicas, totalizaram 34,1% dos que ingressaram em 2005. No ano anterior, apenas 28% dos alunos ingressantes haviam estudado em escolas públicas. Os alunos que se declararam pretos, pardos e indígenas representam 15,7% dos ingressantes em 2005, sendo que, no ano anterior, eram apenas 11,6%. Quanto ao ingresso de estudantes com deficiência, não existem informações oficiais.

O aumento da presença de alunos que estudaram em escolas públicas e de alunos negros na Unicamp deve-se, em parte, ao **Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS**, dessa instituição. O programa prevê a adição de pontos à nota final dos candidatos no vestibular como divulga a COMVEST :

“Estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio na rede pública brasileira receberão automaticamente 30 pontos a mais na nota final da segunda fase. Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas também terão, além dos 30 pontos adicionais, mais dez pontos acrescidos à nota final. A participação no PAAIS é opcional e deve ser indicada no formulário de inscrição.” (www.comvest.unicamp.br)

Atualmente, os programas de ação afirmativa, de maneira geral, apresentam propostas que visam ao acesso de estudantes de escolas públicas e/ou de grupos étnicos em desvantagem à universidade. Essas ações, na maior parte das universidades, concretizam-se a partir da definição de **cotas mínimas** para tais pessoas ingressarem no Ensino Superior. Na Unicamp, a ação afirmativa do PAAIS não representa um sistema de cotas para pessoas negras e/ou de baixa renda, mas é uma **forma de diferenciação no processo de seleção**, a partir do acréscimo de pontos à nota final dos candidatos. Além dessa ação, o PAAIS também possibilita, aos estudantes de baixa renda, a isenção na taxa de inscrição para o vestibular. Essa iniciativa garante, aos moradores do Estado de São Paulo, a chance de concorrerem a uma vaga.

A Unicamp optou pela construção de um projeto próprio, que não se fundamenta em cotas previamente definidas, mas no mérito acadêmico e no reconhecimento das diferenças sociais e étnicas. Segundo informações da COMVEST, o PAAIS *é o primeiro programa de ação afirmativa sem cotas implantado em uma universidade brasileira* (<http://www.comvest.unicamp.br/vest2007/paais2.html>). Quando aponto informações disponibilizadas pela COMVEST, refiro-me não apenas ao que está no site da Unicamp, mas também às informações que consegui a partir de uma conversa com um professor que faz parte da equipe da comissão responsável pelo PAAIS.

Em 2004, o PAAIS foi aprovado pelo Conselho Universitário da Unicamp (Consu), sendo implantado no vestibular de 2005. Segundo informações da COMVEST, podem participar do PAAIS

todos os estudantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas da rede pública de ensino. A participação no programa é opcional e deve ser indicada no formulário de inscrição no vestibular.

Os estudantes que optam pelo PAAIS recebem 30 pontos a mais na nota final, ou seja, após a segunda fase. Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de escolas públicas, além dos 30 pontos adicionais, recebem mais 10 pontos acrescidos à nota final. Para a COMVEST, esse tipo de diferenciação no ingresso garante o **mérito acadêmico**, que é o principal fator para o ingresso de qualquer candidato, bonificado ou não pelo PAAIS, na Unicamp. Portanto, o PAAIS não garante a vaga, mas amplia as oportunidades aos mais diversos candidatos.

Uma questão que frequentemente é colocada em discussão é a relação entre os ingressantes de escola pública e o acesso a cursos de alta ou baixa demanda. Segundo dados oficiais da Unicamp/COMVEST, no curso de Medicina, que tem a mais alta demanda, o número médio de alunos de escola pública, nos dois primeiros anos do PAAIS comparados com dois anos anteriores (2004-2006), passou de 11 para 26,5 em 110 vagas. Isso mostra que o acesso pelo PAAIS não tem ocorrido apenas nos cursos de baixa demanda, mas também nos cursos mais concorridos da universidade. A COMVEST afirma, portanto, que, em cursos de alta demanda, está aumentando o número de estudantes bonificados pelo PAAIS.

Para avaliar o desempenho dos alunos que ingressaram pelo PAAIS, a COMVEST realizou uma pesquisa, em parceria com a DAC (Diretoria Acadêmica), e comparou a nota média dos candidatos bonificados com a nota média dos demais candidatos, após um ano de atividades universitárias. Em 31 dos 55 cursos da Unicamp avaliados, os alunos que receberam pontuação do PAAIS demonstraram uma **média maior** que os demais alunos, em 2005.

Pode-se dizer, então, que a oportunidade de diferenciação no acesso à universidade não diminuiu a excelência dos cursos, como temiam muitas pessoas. O questionamento acerca da capacidade que esses alunos não teriam para acompanhar um ensino de excelência foi totalmente refutado com esta pesquisa e com outros levantamentos de dados sobre o rendimento acadêmico de alunos bonificados pelo PAAIS, que a universidade tem realizado.

Em entrevista ao Jornal da Unicamp (10/6/2006), o reitor da universidade ressaltou que, em diferentes cursos, os bonificados “avançaram na fila”, ou seja, foram melhor ranqueados na Unicamp do que no vestibular. Em 31 carreiras, foi constatado que alunos do PAAIS conseguiram melhorar seu desempenho, sendo que a nota média obtida no primeiro ano de estudo superou a pontuação do vestibular. Portanto, é como se um aluno classificado na 50ª colocação no processo seletivo ocupasse hoje o 34ª lugar em seu curso, ganhando 16 posições, conforme análise apresentada pela reitoria da universidade.

Todas estas iniciativas da Unicamp, com relação à democratização do acesso à universidade, são importantes, no entanto não são suficientes, considerando a necessidade de a instituição garantir

condições para o estudante prosseguir seus estudos. Nesse sentido, a Unicamp tem o **Serviço de Apoio ao Estudante – SAE** que visa, entre outras ações, ao apoio ao aluno de baixa renda, a partir da concessão de bolsas trabalho, pesquisa, alimentação e transporte.

Ainda no que diz respeito ao ingresso, a Unicamp oferece o **vestibular acessível às pessoas com deficiência**. A COMVEST realiza esse trabalho, disponibilizando, aos vestibulandos com deficiência, os recursos necessários para participarem do processo de seleção do vestibular.

Segundo equipe responsável pelo vestibular acessível da COMVEST, que eu entrevistei, há o que denominam *Escola Especial*, localizada no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel O.S. Porto" - CEPRE, voltada ao oferecimento de condições e recursos especiais para candidatos com deficiência prestarem o. O apoio durante a prova envolve especialistas, pessoal do CEPRE, médico, material adaptado, computador e intérprete.

Há um contato entre a equipe da COMVEST e o vestibulando para levantamento das necessidades da pessoa com deficiência e definição, com mais precisão, das condições para a prova ser realizada. Os alunos com deficiência realizam a mesma prova que os demais. A diferença está no material usado para apresentação da prova e no tempo disponibilizado ao aluno. Segundo a equipe da COMVEST, muitos alunos com deficiência não sabem que têm o direito de ter mais tempo para fazer o exame.

De acordo com a equipe, na inscrição para o vestibular, algumas pessoas assumem que têm deficiência porque acreditam que haverá algum tipo de benefício no acesso, o que é um equívoco. Muitos não têm exatamente a necessidade de recursos e condições especiais para fazer a prova, mas admitem uma deficiência na tentativa de beneficiarem-se, pois acreditam que existem ‘cotas’ para ingressantes com deficiência.

O vestibular adaptado existe desde o início do vestibular da Unicamp, mas hoje atende a um número muito maior de vestibulandos e está muito mais organizado e estruturado. O número de vestibulandos com deficiência tem aumentado, no entanto o número de ingressantes continua baixo, embora expressivo.

A prova adaptada só é oferecida em Campinas. O vestibulando com deficiência de outra cidade, que queira condições especiais para fazer a prova, deve fazê-la na Unicamp. Há apoio informal no transporte dessas pessoas.

No que diz respeito às condições que o estudante com deficiência tem para prosseguir seus estudos na Unicamp, em 2002 foi criado o **Laboratório de Acessibilidade – Lab**, localizado Biblioteca Central. Esse espaço oferece apoio didático às pessoas com deficiência e desenvolve atividades com a finalidade de “estimular a autonomia e a independência acadêmica dos usuários, a produção de material adaptado, além do desenvolvimento e utilização de softwares destinados a usuários com deficiências física e sensorial”.

Em 2004, o Lab passou a contar com a parceria de um grupo de pesquisa, apoiado pelo Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP/2003/CAPES). Esse grupo, do qual eu faço parte, denomina-se *Todos Nós* e agrega diferentes pesquisadores, de distintas áreas do conhecimento. Tem como objetivo a garantia, aos alunos com deficiência, do direito de realizar seus estudos de nível superior em ambientes inclusivos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o grupo *Todos Nós* afirma:

“faz-se necessário avaliar o atendimento educacional especializado existente nesta IES e produzir conhecimentos que contribuam para a quebra de barreiras sociais e escolares à inclusão no nível superior de educação. Também há necessidade de ampliar, atualizar, aprimorar e estender interna e externamente serviços e recursos existentes no LAB, para que se torne um ambiente acadêmico difusor de práticas inclusivas. Além disso, este projeto pretende criar e disseminar o uso de novas ferramentas de apoio à aprendizagem e ao ensino, que sirvam de complemento à educação superior de alunos com deficiência.”



É possível dizer que a Unicamp tem criado, nos últimos anos, importantes iniciativas de constituição de um ambiente universitário mais plural, inclusivo e democrático. Acredito que o **Todos Nós** e o **PAAIS** configuram um cenário de ações voltadas ao acesso de diferentes alunos à universidade e ao conhecimento, portanto esses projetos apresentam confluência de princípios, apesar de focalizarem grupos de estudantes distintos. Embora sejam iniciativas favorecedoras da construção de uma universidade mais aberta às diferenças dos alunos, o convívio que é tramado entre os estudantes extrapola suas intenções. Dessa forma, defini como **foco desta pesquisa o convívio entre os alunos na universidade, tendo em vista os seus posicionamentos sobre as diferenças entre as pessoas.**

INDAGAR - DUVIDAR DA E NA UNIVERSIDADE

Indagar: palavra que nos coloca no lugar de alguém que faz perguntas, deseja descobrir, remexe, toca, cavouca, revolve. *Duvidar*: não acreditar, desconfiar, hesitar. Duv para saber. Duvidar para derivar e multiplicar as questões se colocam.

Colocar-me-ei como Brito e Miklos em sua mús “Vou duvidar do que eu não sei como explicar. Vou duv que é pra poder acreditar”. **Duvidar da e na universid**: Dúvidas que não miram respostas exatas, estáveis, mas bus **sinais**.

A Unicamp é, como o Professor António Ca Amorim apontou na ocasião da minha qualificação da t uma universidade brasileira “de primeiro mundo” que, para “de primeiro mundo” tem sido *para poucos*. Ao mesmo ten inventa inúmeras alternativas que a colocam em divergê com os objetivos de uma instituição “de primeiro mundo medida que visa a romper a exclusão que ela própria c melhorando as condições de acesso e permanência para estudantes. Um lugar de disputas, um território de formæ pessoal e profissional.

O ingresso e a permanência dos estudantes na Unic: não podem ser vistos apenas sob uma ótica objetiva. Pensar condições objetivas e materiais de ingresso e de permanênc importante, mas existem também condições subjetivas, envolvem o cotidiano dos estudantes e interferem na formæ de cada um.

Vou Duvidar
(BRITO e MIKLOS, 2003)

Vou duvidar até do que eu posso ver
Vou duvidar de mim mesmo e de você
Vou duvidar daquilo que é pra respeitar
Vou duvidar só pra ver no que vai dar

Vou duvidar, vou duvidar
Vou perguntar por que
Vou duvidar, vou duvidar
Eu vou pagar pra ver

Vou duvidar do que eu não sei como explicar
Vou duvidar que é pra poder acreditar
Vou duvidar do que já tá sacramentado
Vou duvidar de quem nunca fez nada errado

Vou duvidar, vou duvidar
Vou perguntar por que
Vou duvidar, vou duvidar
Eu vou pagar pra ver

Vou duvidar de quem pensa que é melhor
Vou duvidar daquilo que já sei de cor
Vou duvidar de quem não põe o pé na lama
Vou duvidar de quem diz que não se engana

Vou duvidar, vou duvidar
Vou perguntar por que
Vou duvidar, vou duvidar
Eu vou pagar pra ver

Encontros em dissonância

Ao Espelho

*Tu, que não foste belo nem perfeito,
Ora te vejo (e tu me vês) com tédio
E vã melancolia, contrafeito,
Como a um condenado sem remédio.*

*Evitas meu olhar inquiridor
Fugindo, aos meus dois olhos vermelhos,
Porque já te falece algum valor
Para enfrentar o tédio dos espelhos.*

*Ontem bebeste em demasia, certo,
Mas não foi, convenhamos, a primeira
Nem a milésima vez que hás bebido.*

*Volta portanto a cara, vê de perto
A cara, tua cara verdadeira,
Oh Braga envelhecido, envilecido.*

(BRAGA, 1957)

Não há como negar o valor educacional dos ambientes de convívio entre estudantes, nos quais sobressai a heterogeneidade dos alunos. É impossível recusar a idéia de que toda instituição educacional precisa garantir a convivência entre diferentes grupos de pessoas para que as experiências de formação sejam mais enriquecedoras. Dessa forma, torna-se necessário existirem situações que propiciem uma convivência na qual os sujeitos confrontem suas singularidades com liberdade e espaço para diferirem. Cada um deve ter a oportunidade de subverter a sua própria identidade, questionando-a em circunstâncias de interação. Essa é uma dissonância necessária, difícil e complexa, uma vez que os processos de reconhecimento e de valorização dos diferentes grupos, em práticas educacionais, são tortuosos.

Gallo (2005) afirma que, em educação, há a possibilidade de uma produção de subjetividades em série. Esse autor apresenta-nos o conceito de “escola-máquina-de-Estado” para abordar a tendência à reprodução de identidades que retornam a um mesmo. Para ele, “a escola-máquina-de-Estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica, a fim de atender às demandas da máquina de produção” (p.216). Na escola-máquina-de-Estado, há um poder que constitui *estriamentos impeditivos de fluxos identitários*. No entanto, esses estriamentos podem ser *alisados*, segundo o autor. Dessa forma, ele afirma que também é possível o *escape* da produção em série, a *fuga* do mesmo e a criação do novo. Para Gallo (2005, p. 220), “determinados movimentos, produzidos no interior do Estado, produzem linhas de fuga, alisando o espaço que fora estriado pelos poderes instituídos”.

Na universidade, há enfrentamentos produzidos em jogos de representação e de significação. Encontros, oposições, antagonismos, incompatibilidades. Na Unicamp, como em muitas

outras universidades públicas e privadas, são inúmeras as situações de confrontos entre as diferenças dos alunos. Acredito que a qualidade das experiências de convívio, entre alunos universitários, constitui-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, à medida que cada um, de forma particular, tem a possibilidade de expor a sua singularidade e confrontá-la com as dos seus pares.

Posições de sujeito em jogos representacionais e de significação

Nesta tese, os conceitos de *identidade/diferença* terão como fundamentação teórica os Estudos Culturais. Hall (2000), importante articulador de idéias dos Estudos Culturais, aponta que as mudanças da sociedade moderna abalaram as idéias que temos sobre nós próprios como sujeitos integrados, com uma identidade definida. Para ele, há uma crise de identidade em decorrência da descentração dos indivíduos e do deslocamento das identidades. Essa crise é suscitada “quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado **pela experiência da dúvida e da incerteza**” (MERCER, 1990; *apud* HALL, 2000). Assumimos identidades diferentes em diferentes momentos, portanto, nossas identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. As identidades sempre se fragmentam e as diferenças se proliferam. Dessa forma, “podemos admitir identidades contraditórias, que são continuamente movimentadas” (HALL, 2000: 13).

Para Woodward (2000), a identidade é relacional, ou seja, é constituída a partir das relações que estabelecemos com o que acreditamos que somos, sendo também marcada por meio de símbolos. Se a identidade é relacional, não existe como algo imutável. Hall (1997) aponta que assumimos diferentes identidades de acordo com os nossos papéis sociais, portanto não há como fixarmos uma única identidade. Esse mesmo autor interroga a idéia de identidade do sujeito moderno: fixa, estável, permanente e defende que as identidades são provisórias, abertas e estão sempre sendo deslocadas e descentradas.

A provisoriade das identidades está relacionada com uma mudança mais ampla das sociedades, com o abalo do sujeito moderno, no século XX. Para Hall (1997), essas sociedades da atualidade são marcadas por inúmeros antagonismos e divisões sociais que produzem uma variedade de diferentes “**posições de sujeito**”, ou seja, de identidades cambiantes. Assim, a nossa identidade muda de acordo com a forma como somos interpelados ou representados. Ela é, portanto, produzida em conexão com as relações de poder; sendo instável e inacabada. Considerando a possibilidade das identidades serem errantes, mutáveis, cambiantes, **que “posições de sujeito” os estudantes ocupam nos jogos representacionais e de significação, ao longo do convívio universitário?**

Em ambientes de interação, muitas vezes, as diferenças são apenas aceitas. A tolerância surge, nesses casos, como forma de convívio com *o outro* sem que este seja realmente reconhecido e valorizado em sua singularidade. Quando há tolerância, há um grupo que, julgando-se superior, é condescendente com *o outro*. Acredito que é necessário, nos embates que surgem nas situações de convívio entre as diferenças, percebermos que as nossas identidades são tão errantes quanto incertas e que existimos de formas tão efêmeras quanto perseverantes (VEIGA NETO, 2001).

A universidade é um ambiente no qual alunos, com distintos posicionamentos sobre “diferença”, interagem das mais variadas formas. Em alguns momentos de embate com *o outro*, pode haver a negação da diferença ou a aceitação sem o reconhecimento de seu valor. Esse fato preocupa-me porque

mais do que a formação profissional dos alunos, a universidade também interfere na formação do sujeito em sua totalidade.

É possível existirem, concomitantemente, situações de convívio, no Ensino Superior, pautadas na negação do *outro* ou na simples tolerância. Dísparas experiências de convivência que engendram distintas possibilidades de construção de identidades e de diferenças. Não pretendo, com esta reflexão, levantar a hipótese de que todos os intercâmbios entre alunos universitários são pautados na negação ou na simples tolerância da diferença. São possibilidades que me provocam perplexidade.

Proliferam-se diferentes maneiras de conviver na universidade. Convivências entrecortadas por dúvidas, desvios, fugas. Experiências capazes de nos fazer perceber que **a diferença não é, ela está**. Sentimo-nos diferentes ou consideramos *o outro* diferente em uma relação que, olhada pelo avesso, pode nos mostrar diversas imagens. Jogos representacionais e de significação envolvem o convívio entre alunos e os fazem posicionarem-se de variadas formas com relação à diferença, a cada instante.

Escorrega e na trégua não se segura

Para Bowen (1996), a Educação Superior deve considerar o crescimento da pessoa como um todo, mediante o cultivo não só do intelecto e da competência prática, mas também das disposições afetivas, incluindo aspectos: emocionais, sociais, relacionais, estéticos, morais e de personalidade.

Mesmo diante de possíveis divergências sobre a amplitude das responsabilidades das instituições de Ensino Superior – profissionalização ou formação da pessoa como um todo - sabemos que não é apenas a dimensão acadêmica que requer atenção das políticas e das pesquisas voltadas ao aluno.

As experiências universitárias dos estudantes vão além daquelas decorrentes do currículo acadêmico formal, das aulas e dos laboratórios. A universidade oferece vivências diferenciadas, que exercem profunda influência na constituição pessoal de cada um. Dessa forma, ao pesquisar o ambiente de ensino universitário, podemos ir além de uma reflexão sobre o que é formalmente estabelecido e refletir sobre o convívio entre os alunos, de maneira mais ampla.

Pascarella e Terenzini (1997, p. 189) apontam que o ambiente universitário “oferece um cenário no qual o ímpeto e as oportunidades para mudanças são substanciais, talvez maiores do que em qualquer outra instituição”. Segundo Bowen (1996), a Educação Superior deveria levar em conta a singularidade dos indivíduos, apoiando cada pessoa para que se desenvolva de acordo com as suas próprias características e potencialidades. Esse mesmo autor acredita na necessidade da universidade ser acessível a pessoas das mais variadas aptidões, circunstâncias e idades.

Seguramente, o acesso é um importante passo para a construção de uma universidade aberta às diferenças. No entanto, o ingresso não garante um ensino inclusivo e de qualidade. É necessário pensar nas condições para o prosseguimento dos estudos. Considero necessário, para o prosseguimento, um convívio entre pares – alunos – que enriqueça a experiência educacional. A convivência **democrática** deve ser, portanto, parte dos objetivos do Ensino Superior, constituindo-se como uma condição para o prosseguimento dos estudos. No entanto, como Tom Zé aponta em sua música, a democracia escorrega, “na trégua não se segura; na regra não se pendura; na trégua não se segura”:

Democracia

(TOM ZÉ e BARRETO, 1998)

*Democracia que me engana
na gana que tenho dela
cigana ela se revela, aiê;
democracia que anda nua
atua quando me ouso
amua quando repouso.*

*É o demo o demo a demó
é a democracia
é o demo o demo a demó
é a democracia.*

*Democracia, me abraça
com tua graça me atira
desfaz esta covardia, aiê;
democracia não me fere
mira aqui no meio
atira no meu receio.*

*Democracia que escorrega
na regra não se pendura
na trégua não se segura, aiô;
democracia pois me fere
e atira-me bem no meio
daquilo que mais eu mais receio.*

*Democracia, não me deixe
sou peixe que fora d'água
se queixa, morre de mágoa, aiê;
democracia não se dita
maldita seja se dura,
palpita pela doçura.*

Em minha experiência como aluna de graduação na Unicamp, vivi inúmeras situações de embate com colegas, no que diz respeito às distintas formas de pensamento e relacionamento. Em várias situações, percebia, entre os alunos, alastrarem-se preconceitos e formas de escamotear a diferença. Vivi momentos desiguais. Convivi, como aluna de graduação, em uma outra época. Lembro-me, com um certo rancor, de um jornal que circulou pelos Centros Acadêmicos da Unicamp, cujo título era: *Diário do Olimpo*. Um jornal dos deuses? Era uma publicação de um pequeno grupo de alunos, na qual associavam os alunos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas ao uso de drogas, depreciando-os. No mesmo exemplar, afirmavam que as alunas da Faculdade Educação ingressavam na universidade com o objetivo de conseguir “*maridos ricos e engenheiros*”. O que levou esses alunos a publicar algo absolutamente insensato, irresponsável? Certamente tinham consciência do teor do material. Não o fizeram ingenuamente. Quiseram ferir determinados grupos. Atualmente, tentei localizar o jornal, mas não consegui. Recordo-me que existiam outras idéias absurdas, disseminadas nesse mesmo meio de comunicação. Uma situação bastante pontual e radical. Talvez o mesmo não aconteça novamente, pelo

menos da forma como ocorreu naquela época. No entanto, esses mesmos preconceitos ainda podem existir, talvez de maneira mais sutil, disfarçada. *Deuses do Olimpo* a circular.

Acredito que a universidade é, além de um espaço onde se ensina e produz conhecimentos, um ambiente criador-reprodutor de relações sociais. Pode ser vista, segundo Moreira (2005 b), como um espaço para novas possibilidades, novos olhares e novas práticas, que não são aquelas sedimentadas por uma sociedade que perpetua a desigualdade e naturaliza a exclusão. Dessa forma, é necessário que essa instituição possa ser um ambiente que recrie novas formas de os sujeitos se relacionarem.

A face mais cruel de uma instituição, na qual há preconceitos, é a negação de que os preconceitos existem. A Unicamp é uma instituição que promove excelentes situações de formação profissional e acadêmica. Mas como toda instituição, que é composta por distintas pessoas, carrega fragmentos de preconceitos e formas cínicas e instáveis de tolerar *o outro*, transformá-lo no *mesmo*. A instituição não existe apenas como estrutura física, como abstração. A sua concretude é habitada por sujeitos com idéias e experiências de vida variadas.

Precisamos **mirar essas situações e trazer à tona nossa perplexidade**. Seus alunos têm histórias particulares de vida. Muitas vezes viveram, até então, em situações protegidas que os fizeram temer *o outro*, *o diferente*. O medo da diferença pode gerar ódio à diferença. O estranhamento da diferença pode fazer com que tentemos transformá-la no *mesmo*. Precisamos conhecer as idéias dos alunos para que possamos discuti-las. O que fica oculto ressurgiu com muito mais força. Ao desvelarmos os diferentes posicionamentos podemos ressignificá-los.

Convergência

Acredito que a universidade é um ambiente de intercâmbios, no qual alunos, com distintos posicionamentos sobre a diferença, interagem das mais variadas formas. Como esses posicionamentos anunciam formas de convívio, objetivei, neste trabalho:

- ▶ buscar as posições de sujeito que os alunos assumem na trama das interações no Ensino Superior;
- ▶ contribuir com a construção de uma universidade inclusiva.

UM PASSEIO POR OUTROS LUGARES

Atualmente, a universidade tem refletido sobre as condições que oferece aos diferentes estudantes e os alunos, de forma geral, têm convivido com pessoas que, em momentos históricos anteriores, tinham poucas possibilidades de acesso e permanência no contexto educacional universitário, como, por exemplo, as pessoas com deficiência, as de baixa renda e as negras. Dessa forma, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de pesquisas sobre este assunto.

Em 2006, fiz um levantamento bibliográfico sobre a temática e encontrei diferentes pesquisas. Naquele momento, as pesquisas serviram-me. Desenharam um cenário para mim. Colocaram-me diante de discussões que se movimentavam para certas direções, como pode ser observado neste texto, *Um passeio por outros lugares*. Ao longo do levantamento, percebi que meu trabalho seguia outro rumo. Não necessariamente oposto, nem mesmo contraditório às pesquisas encontradas. Apenas distinto, meu, próprio. Em 2007 e 2008, questioneei-me sobre a necessidade de refazer o levantamento de pesquisas sobre o tema para atualizar as informações para a tese. Desisti, pois não teria sentido, diante do que proponho no meu estudo de Doutorado, buscar uma completude, um panorama atualizado das discussões sobre a temática. Fugi desse trabalho e dediquei-me a outras leituras que pudessem efetivamente me auxiliar na reflexão teórica sobre os conteúdos das crônicas.

O que as pesquisas apontavam

Ao optar por investigar os posicionamentos dos estudantes universitários sobre as diferenças, tendo em vista a problemática que envolve os embates decorrentes do convívio entre os mais diversos alunos na universidade, levantei o que está sendo pesquisado, em nosso país, sobre o aluno com deficiência, o aluno negro e o de baixa renda no Ensino Superior.

Há um crescimento do número de estudantes mais velhos e de minorias no Ensino Superior, denominados estudantes *não tradicionais*, mas há um reduzido número de pesquisas realizadas a respeito, segundo Pascarella e Terenzini (1991). Esses autores apontam que as pesquisas têm dado pouca atenção ao que representa a universidade para estudantes *não tradicionais*: “os efeitos da universidade são os mesmos a despeito do sexo do estudante? Raça ou diferenças étnicas? Habilidades acadêmicas? Status sócio-econômico?” (PASCARELLA E TEREZINI, 1991, p.5).

Barani (2004) analisou diferentes pesquisas sobre Ensino Superior e apontou que há concentração de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o trabalho docente. No entanto, **há muito pouco desenvolvimento de pesquisas sobre as relações interpessoais na universidade, ou melhor, não há atenção necessária dos pesquisadores ao convívio entre as pessoas na universidade.**

A mesma autora ressalta que, no Brasil, ainda há poucos estudos que tenham tentado conhecer as características específicas dos alunos, principalmente dos alunos não tradicionais, embora esteja aumentando cada vez mais o número desses sujeitos nas universidades.

Diante dos apontamentos dos pesquisadores, no que diz respeito à insuficiência de pesquisas sobre a temática, optei por fazer um levantamento das produções nacionais relativas aos estudantes do ensino superior com deficiência e aos alunos de baixa renda e negros na universidade. Que aspectos estão sendo investigados na produção nacional em relação a esses alunos no Ensino Superior? Qual tem sido a tendência?

Aluno universitário com deficiência

Com relação aos alunos com deficiência, em um levantamento inicial, encontrei uma quantidade razoável de trabalhos e pesquisas (AMARAL, 1998; CARVALHO, 2001; LIMA, 2002; METTRAU, 1982; MICHELS, 2000; NOGUEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2003; PESSINI, 2002; RODRIGUES, 2004; MOREIRA, 1999; MOREIRA, 2003; MOREIRA, 2004; MOREIRA, 2005a; MOREIRA, 2005b; MOREIRA & NEGRIN & SENA & KLAUMANN, 2005; CASTANHO, D. M. & FREITAS, S. N., 2006; PACHECO 7 COSTAS, 2006). Apesar da quantidade de trabalhos ser aparentemente satisfatória, referem-se às mesmas pesquisas e análises, ou seja, os autores publicaram de diferentes formas as mesmas experiências e pesquisas sobre o aluno universitário com deficiência. É possível dizer que existe um número relativamente pequeno, por ser pouco diversificado, de abordagens sobre esta temática.

Na 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped *Grupo de Trabalho sobre Educação Especial*, Ferreira (2002) apresentou um texto no qual caracterizou o conjunto de 138 trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados e discutidos nas 11 reuniões da Anped ocorridas naquele período. Do montante de trabalhos, segundo esse autor, apenas um relatava desafios enfrentados nos processos de acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Bueno (2002) desenvolveu um estudo no qual analisou a situação da Educação Especial nas universidades brasileiras. Estudou cinquenta e oito instituições, sendo que 58,6% delas desenvolvem pesquisas em Educação Especial e 41,4% não. Apesar de mais da metade das universidades estudadas pelo autor desenvolverem investigações sobre Educação Especial, as pesquisas realizadas por essas instituições ainda não abordavam a questão do aluno com deficiência no Ensino Superior: das 120 pesquisas mencionadas pelas universidades, apenas duas contemplavam o tema desse alunado na universidade.

A presença das pessoas com deficiência na universidade, com algumas exceções, é um fato novo. Se considerarmos que esses sujeitos começaram a frequentar a Educação Básica na década de 1990, ou melhor, há cerca de 15 anos, podemos inferir que hoje vivemos o momento de chegada desses indivíduos na Educação Superior. Dessa forma, suponho, por um lado, que, hoje, as pesquisas sobre essa população ainda sejam incipientes, mas, por outro, que em poucos anos teremos um considerável aumento de investigações sobre a questão, em função das próprias universidades, públicas e privadas, começarem a receber estudantes com deficiência.

Há uma maior concentração de trabalhos de pesquisadores vinculados a universidades públicas, no entanto, esses não retratam apenas a questão de universitários com deficiência no Ensino Superior público, uma vez que alguns abordam a realidade de universitários de instituições particulares.

Um fato que merece destaque é o de que, apesar de a maior parte das pesquisas terem sido realizadas por pesquisadores vinculados a universidades públicas, os alunos com deficiência pesquisados

estudavam em instituições particulares. Isso se deve ao fato de a maioria das pessoas com deficiência, que está no Ensino Superior, freqüentar instituições particulares em função das dificuldades de acesso ao ensino público no Brasil. As adversidades e barreiras educacionais que esses sujeitos enfrentam, na Educação Básica, dificultam o acesso a uma universidade que tem um processo seletivo mais competitivo, como é o caso das públicas.

A maior parte das publicações têm formato de trabalhos de pesquisas defendidos em programas de pós-graduação, sendo que há mais dissertações que teses. Acredito que existem poucas teses sobre o universitário com deficiência porque o interesse pelo tema é recente, tendo em vista que o ingresso desses sujeitos no Ensino Superior começou, na maior parte dos casos, há pouco tempo. Uma tese demora cerca de 4 ou 5 anos para ser desenvolvida e, há 4 - 5 anos atrás, ainda não havia a preocupação com a questão da pessoa com deficiência na universidade, uma vez que eram raros os casos de alunos com deficiência no Ensino Superior. Só a partir do ano 2000 há um aumento de interesse pela temática, o que reflete o início de ingresso desse processo.

A questão da *Locomoção e orientação espacial* de pessoas com deficiência em ambiente universitário apareceu como temática de alguns trabalhos. Esses apontaram que as estratégias de locomoção e de orientação são construídas a partir das necessidades cotidianas dos universitários em interação com o contexto social em que estão inseridos.

Deparei-me também com trabalhos que abordaram o que a Educação a Distância e as tecnologias têm viabilizado às pessoas com deficiência, no Ensino Superior. Tais recursos têm proporcionado maiores possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência visual ou física.

Há trabalhos que apresentam a percepção dos estudantes com deficiência sobre suas vivências, em situações de ensino inclusivo. Nesse sentido, algumas pesquisas enfocam o histórico desses alunos, na tentativa de verificar o que garantiu a eles condições de chegarem ao Ensino Superior. Os trabalhos mostram que a família, os amigos, os professores, a comunidade são grandes aliados no processo de chegada, de permanência e de prosseguimento do estudante com deficiência na universidade.

A maior parte das pesquisas sobre o universitário com deficiência aborda a temática do acesso físico e ao conhecimento, bem como as atitudes que facilitam o acesso ou o preconceito que dificulta todo o processo de inclusão na universidade.

Quanto às condições de acessibilidade, as pesquisas apontam a necessidade de estratégias e de recursos especiais, bem como a necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas. No que diz respeito à acessibilidade ao conhecimento, ou melhor, à aprendizagem, os trabalhos referem-se às barreiras não apenas relacionadas à existência ou falta de determinados recursos, equipamentos especiais ou técnicas, mas principalmente às **barreiras pedagógicas e atitudinais**.

A avaliação do aluno com deficiência na universidade foi tema de uma pesquisa. O processo de avaliação desses alunos no Ensino Superior foi estudado tendo em vista suas necessidades de utilização de estratégias e de materiais específicos. Essa pesquisa apontou que a presença dos alunos com

deficiência, inicialmente, desestabiliza a prática docente. No entanto, em alguns casos, pouco a pouco, há transformação da postura dos professores, na direção de uma prática pedagógica não discriminatória. Quanto à avaliação, a presença de alunos com deficiência levou muitos professores a repensar critérios, procedimentos e encaminhamentos nas suas práticas avaliativas. A avaliação na universidade é concebida, muitas vezes, de forma tradicional. A presença do aluno com deficiência pode provocar o rompimento com o distanciamento entre professor e aluno, comum no ensino universitário.

Alguns trabalhos que visaram a compreender as vivências dos alunos com deficiência no Ensino Superior apontaram que, segundo esses alunos, eles enfrentam **mais dificuldades relacionadas aos aspectos psicopedagógicos e psicossociais do que aos ambientais e estruturais**.

Podemos dizer, então, que não é suficiente, para uma universidade ser inclusiva, a eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas. São imprescindíveis ações que provoquem uma reflexão sobre os aspectos psicopedagógicos e psicossociais, almejando a eliminação de preconceitos e práticas excludentes. Para tanto, as pessoas, de maneira geral, precisam ser ouvidas: as pessoas com deficiência e os demais sujeitos que com elas convivem (professores, colegas e funcionários da universidade).

Assim como o apoio e as adaptações necessárias são identificadas a partir do momento em as pessoas com deficiência apresentam suas especificidades, as atitudes mudam a partir do momento em que os diferentes sujeitos, tenham eles deficiência ou não, expõem-se e falam sobre como se sentem nas diferentes situações de interação na universidade.

Chamou-me a atenção as opções metodológicas dos autores das pesquisas: a maior parte dos trabalhos pautou-se em questionários ou entrevistas. Encontrei apenas um trabalho que se fundamentou no método de história de vida e um outro trabalho que realizou estudo de caso a partir de entrevista.

Obviamente que questionários e entrevistas são estratégias de coleta de dados interessantes e ricas, pois podem oferecer informações importantes, capazes de nos ajudar a entender o tema em questão e construir conhecimentos fundamentais, que contribuam com o desenvolvimento de políticas e estratégias inclusivas dentro das universidades. Mas vale ressaltar que, como todo método tem seus limites, acredito que é necessária a realização de pesquisas que utilizem outras opções metodológicas, capazes de oferecer informações que não são captadas a partir de questionários e entrevistas.

Ainda com relação às escolhas metodológicas, todas as pesquisas tiveram como sujeitos apenas as pessoas com deficiência, ou seja, nenhum trabalho entrevistou pessoas que convivem com os alunos com deficiência, mas que não têm uma deficiência aparente, com exceção de um trabalho com professores. Defendo que a complexidade que envolve o convívio entre esses sujeitos pode ser analisada considerando também as experiências, pontos de vista, percepções dos alunos de maneira geral, não apenas dos alunos com deficiência. Certamente, dados de pesquisas realizadas com diferentes sujeitos que fazem parte do cotidiano universitário podem trazer informações importantes, capazes de apontar novas possibilidades de ações e de políticas voltadas a uma educação universitária de qualidade e inclusiva.

As pessoas com deficiência têm chegado às universidades e as instituições têm encontrado inúmeras dificuldades e dúvidas com relação ao que precisam prover e à forma como devem se estruturar para receber esses sujeitos. Acredito que, para essa situação ser analisada, em sua complexidade, é necessário desenvolvermos pesquisas capazes de capturar as idéias desses sujeitos em suas interações com os demais alunos, assim como é necessário que as estratégias e políticas das universidades não se limitem à promoção apenas de acessibilidade física ou a equipamentos e técnicas. Embora várias pesquisas tenham abordado a percepção dos alunos com deficiência sobre suas vivências na universidade, há um desconhecimento sobre o que os demais alunos, que convivem com os alunos com deficiência, pensam e fazem no sentido de contribuir ou não com a inclusão na universidade.

O aluno negro e o de baixa renda no Ensino Superior

Iniciei o levantamento bibliográfico sobre os alunos de baixa renda e estudantes negros no Ensino Superior com uma certa desconfiança. Como na busca anterior eu encontrara dificuldades para localizar material referente ao aluno com deficiência, pensei que o mesmo aconteceria no levantamento de trabalhos sobre alunos negros e de baixa renda na universidade. Imaginava que encontraria grande quantidade de material sobre racismo e preconceitos na educação, de forma geral, mas não acreditava que conseguiria muitas publicações sobre Educação Superior e a questão étnica-social. Enganei-me. Fui surpreendida por inúmeros materiais (SILVA, 2001; CAMARGO, 2005; PETRONILHA, 2003; BORGES, 2005; NEVES, 2005; TELLES, 2002; BARROZO, 2004, DOMINGUES, 2005, BERNARDINO, 2002; MOEHLECKE, 2004; PINTO, 2004; BORGES, 2005; GUIMARÃES, 2003; MIRANDA, 2005; VELOSO, 2005; BRANDÃO, 2005 ; SANTOS, 2003; AZEVEDO, 2004)

A grande maioria dos trabalhos encontrados abordou o conceito de ações afirmativas para pessoas negras ingressarem na universidade. Com relação aos alunos de baixa renda, localizei trabalhos sobre a elitização da universidade, mas nenhum focou as ações afirmativas como políticas para pessoas de baixa renda terem acesso à universidade.

Embora as ações afirmativas sejam, na maior parte das vezes, relacionadas às iniciativas de reparação de uma dívida social com as pessoas negras, em função do racismo, essas ações também podem dizer respeito à promoção de igualdade de oportunidades a outros grupos que foram ou ainda são discriminados. Em outros contextos, esses grupos são considerados alvo desta política: reserva de vagas para mulheres nas candidaturas partidárias, cotas para pessoas com deficiência no serviço público. Mas com relação ao acesso à universidade, é mais frequente que o foco das ações afirmativas seja a população negra. Portanto, os trabalhos e pesquisas abordam essas ações a partir do seu significado para a população negra.

A proposta de ações afirmativas não é nova. Nos EUA, surgiu na década de 1960, com o movimento negro, e, em outros países, ainda no século XX. No Brasil, as nossas universidades começam a criar suas políticas de ação afirmativa a partir do início do século XXI. Dessa forma, a maior parte dos trabalhos encontrados foram publicados nos últimos anos, ou melhor, a partir de 2001. São trabalhos de pesquisas e artigos recentes, muitas vezes extremamente comprometidos com a defesa da política de ações afirmativas para negros ingressarem nas universidades.

Os trabalhos encontrados apresentaram, de maneira geral, seis grandes eixos de discussão ou formas de abordar o tema:

- A defesa da política de ações afirmativas para negros terem acesso à universidade e a discussão sobre o seu significado.
- A reprodução da estratificação social na universidade.

- A reprodução das desigualdades raciais na universidade.
- O que negros, brancos e professores pensam a respeito das ações afirmativas.
- A questão constitucional das ações afirmativas.
- As formas como os discursos dos jornais têm abordado as ações afirmativas.

Os trabalhos que apresentam uma discussão sobre a reprodução da estratificação social na universidade ressaltam que as desigualdades sociais se mantêm na universidade, mesmo quando é utilizada, no processo seletivo, alguma forma alternativa de avaliação de alunos. Os estudantes mais pobres ingressam nos cursos menos concorridos e os mais ricos nos mais concorridos. Um processo seletivo diferente do vestibular tradicional não é suficiente para que as pessoas de baixa renda se inscrevam e ingressem em cursos de maior prestígio profissional. Ainda com relação à questão das desigualdades sociais, os trabalhos ressaltam a necessidade de investimentos para democratização do acesso ao ensino público, a partir da ampliação de vagas nas universidades.

A discussão sobre a reprodução das desigualdades raciais na universidade aparece em trabalhos que chamam a atenção para os mecanismos de reprodução dessas desigualdades geradas pelo sistema de seleção. As pesquisas mostram que os brancos ocupam os cursos mais prestigiados e concorridos e os negros tendem a se inscrever nos menos concorridos.

Acredito que é quase óbvio o fato de que, internamente, a universidade reproduz as desigualdades sociais e raciais. No entanto, o que não está claro é o que pode ser feito para que essas desigualdades não se perpetuem. Certamente é um avanço a presença, cada vez maior, de alunos negros e de baixa renda na universidade. Mas será que apenas o acesso é suficiente para “quebrar” a corrente da reprodução das relações desiguais dentro do Ensino Superior? Os trabalhos apontam que existem “cursos de maior e de menor prestígio profissional”. Esse juízo de valor sobre o prestígio de cada curso também não deve ser problematizado? Como “pegar a contramão” e desfazer estereótipos com relação aos cursos para que diminua a enraizada visão de hierarquia de prestígios profissionais? Talvez isso seja impossível. Essas questões não foram apontadas pelos trabalhos, mas acredito que deveríamos pensar nessas provocações se quisermos olhar para as desigualdades de uma outra maneira.

A maior parte dos trabalhos abordou a temática a partir de discussões sobre o significado das políticas de ações afirmativas para negros na universidade. Os autores analisam os impasses da aplicação de políticas de ações afirmativas para negros e apresentam o posicionamento dos movimentos de reconhecimento étnico. Os trabalhos assumem a defesa de ações que promovam visibilidade das pessoas negras e de ações distributivas para ingresso no Ensino Superior, como uma forma de restaurar direitos historicamente negados.

Uma boa parte dos trabalhos que encontrei apóia as ações afirmativas para negros ingressarem na universidade. Essa característica dos artigos é interessante porque é diferente da tendência atual, com relação à forma como a sociedade civil tem se posicionado frente a essas ações. Muitas pessoas são

contrárias, acham injusta uma política como a das ações afirmativas e acreditam que o mérito intelectual deve ser o único critério para se entrar na universidade.

Encontrei um trabalho muito interessante, de uma professora do Instituto de Ciências Sociais e Humanas da Unicamp (AZEVEDO, 2004), no qual a autora teme as implicações da política de cotas para negros em universidades. Ela não é favorável à racialização decorrente desse tipo de política. Segundo a autora, não é possível combater o racismo assumindo a existência de raças, portanto, critica o reconhecimento da existência social das raças humanas, mesmo quando esse reconhecimento tem a finalidade de instaurar ações afirmativas.

A polêmica que envolve as ações afirmativas foi abordada por um trabalho que analisou o que as pessoas negras e brancas pensam a respeito da adoção dessa política. Ficou evidente que há resistência da elite branca em apoiar políticas compensatórias, como as ações afirmativas para negros ingressarem na universidade. No entanto, há também uma conjuntura favorável a essa discussão no Brasil. Percebo que há grupos com posicionamentos incisivos, com diversas publicações defendendo o significado das políticas compensatórias. Mas há também uma distância, um fosso, entre o que pensam e escrevem alguns estudiosos e o que pensa a população/sociedade civil, de maneira geral.

Um trabalho analisou o caso de uma universidade que estabeleceu ação afirmativa definida como cota para negros. O autor considerou o que pensam os professores e como acolhem os alunos que ingressam a partir do sistema de reserva de vagas. Esse mesmo trabalho discutiu a importância de programas para negros ingressarem na universidade e a possibilidade de alunos cotistas sofrerem discriminação em função do benefício (VELOSO, 2005).

É possível dizer que o discurso de muitos pesquisadores, sobre a temática das ações afirmativas para acesso à universidade, está afinado com o discurso do movimento negro, no entanto, o mesmo não acontece com o discurso de quem irá conviver com esses alunos beneficiados pelas reservas de vagas nas universidades: professores e demais colegas. Por isso, acredito que é importante conhecermos como esses alunos convivem no Ensino Superior, como seus colegas se posicionam e como criam estratégias para subverter situações de discriminação e de preconceito.

A imprecisão das informações que a população tem sobre as ações afirmativas provoca, em parte, a polêmica em torno do seu significado. Nesse sentido, um trabalho analisou como os jornais, que veiculam informações e formam opinião, produzem narrativas sobre a temática das ações afirmativas de uma forma distorcida (MIRANDA, 2005). Certamente, essas informações da mídia chegam aos alunos e influenciam os seus posicionamentos, ao passo que informações mais complexas e bem articuladas, como as dos artigos que levantei neste estudo, só chegam se o estudante tiver interesse pela temática ou se houver atividades entre os alunos com a finalidade de discutir os significados das ações afirmativas para ingresso na universidade.

Diante do questionamento da constitucionalidade das ações afirmativas, alguns trabalhos discutem o significado do princípio de igualdade à luz da sua constitucionalidade (BARROZO, 2004;

GOMES, 2003). Os autores apontam que as ações afirmativas têm respaldo constitucional porque apóiam-se em um conceito de justiça que prevê um tratamento diferente às situações desiguais, com a finalidade de eliminação de injustiças e promoção de grupos historicamente discriminados.

Os artigos encontrados, de maneira geral, apresentam estudos de casos específicos, de universidades que estão refletindo sobre a questão da inclusão étnica e social. Os artigos que fizeram referência às metodologias de pesquisa, empregadas para coleta de informações sobre as situações das universidades com relação ao ingresso e permanência de alunos negros ou de classe social menos favorecida, apontaram a utilização de questionários e o uso de dados oficiais de universidades, do INEP, do IBGE e da UNESCO para traçar um panorama de discussão sobre a temática. Novamente percebo que não existe uma diversificação com relação à forma de obter os dados, o que diminui a possibilidade de focalizarmos essa temática a partir de diversos ângulos. Há pouca variedade de formas de captar os dados. É inquestionável a riqueza argumentativa da maior parte dos artigos encontrados, no entanto, senti falta de discursos capazes de levantar outras formas de abordar a questão da inclusão étnico-social, considerando a forma como os alunos relacionam-se com as diferenças.

Silva, J.C. (2001) realizou, em seu Mestrado, uma pesquisa com alunos negros da Unicamp, tendo como opção metodológica a história oral desses graduandos. Indicou, em seus resultados, o problema da exclusão do negro no Ensino Superior e as dificuldades encontradas por eles em suas trajetórias educacionais, inclusive na Unicamp. Encontrou situações de preconceito e de discriminação envolvendo a questão racial na universidade, oscilando de formas mais sutis às mais abertas e diretamente racistas. Vale lembrar que, na ocasião da pesquisa desse autor, a Unicamp ainda não havia assumido uma política de ação afirmativa, portanto, a quantidade de alunos negros era menor e as discussões em torno do acesso desse grupo à universidade ainda não tinha tamanha visibilidade, como tem hoje, com o controverso caminho das ações afirmativas.

EIS QUE A LUZ SE ACENDEU NA CASA E NÃO CABE MAIS NA SALA

Muitas dúvidas surgem quando começamos a delinear o estilo de uma pesquisa. A definição do tema e do conteúdo abordado na investigação é tão importante quanto a forma escolhemos para abordá-lo. *Conteúdo e forma* indissociáveis. No entanto, apesar de inseparáveis, algumas vezes destoam, por isso merecem especial atenção.

Como recuperar, captar, conhecer as idéias dos alunos sobre o convívio com as diferenças na universidade? Como visibilidade a essas idéias e escrever sobre elas? Idéias não palpáveis, estão soltas no ar, fogem, escorrem, escorrem, alteram-se a cada segundo. Os alunos da Unicamp são, em maioria, jovens. Possivelmente mudam de idéia a cada sentem-se à vontade para negar tudo aquilo que disseram. Então, como captar algo tão gasoso como as idéias dos alunos? Como escrever sobre o que está gravado no vento?

*Escrevi no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
na pele, na palma, na pétala,
luz do momento.
São na dúvida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala,
no tempo, distância, praça,
que a pausa, asa, leva
para ir do percalço ao espasmo.*

*Eis a voz, eis o deus, eis a fala,
eis que a luz se acendeu na casa
E não cabe mais na sala.*

(LEMINSKI, 2001)

Atualmente, não é mais novidade afirmarmos que conhecimentos separando, para estudo, sujeito e objeto, e as relações estabelecidas dentro do espaço/tempo da educação *acendeu na casa e não cabe mais na sala*. Os esquemas de classificação, propostos pela ciência moderna mostram cotidianas dos alunos, em todas as suas nuances e inconstâncias. Da mesma forma, o privilégio absoluto da razão, para conhecer a verdade, e a objetividade científica estão esmorecendo à medida que diferentes modos de construir conhecimentos emergem e orientam as pesquisas educacionais.

Segundo Boaventura Sousa Santos (1989), vivemos em uma época de crise paradigmática, na qual os postulados da Modernidade, com suas certezas absolutas, mostraram-se insustentáveis. Esse autor aponta que, a partir dessa crise paradigmática, desencadeada em meados do século XX, tem surgido um novo paradigma, denominado por ele **pós-Modernidade**.

Certeza volúvel – mundo delével



(ANTUNES, 1997)

O modelo científico da Modernidade teve suas raízes nos séculos XVI, XVII e XVIII, tendo como expoentes Nicolau Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton. Grandes pensadores das ciências naturais que influenciaram profundamente as ciências sociais, no que diz respeito ao estabelecimento de formas de apreender o mundo e construir conhecimento. Assim, a emergência das Ciências Sociais modernas apoiou-se em formulações fundamentadas no cartesianismo, no empirismo e no positivismo das Ciências Naturais. As idéias matemáticas proporcionaram à Ciência Moderna a **lógica da investigação**, o modelo de representação e os instrumentos de análise. As formas de investigação mais difundidas pelo pensamento moderno foram a experiência controlada, a geometria analítica e o cálculo.

O pensamento moderno pautava-se, segundo Boaventura Sousa Santos (2003), no predomínio da mentalidade de que o espírito da ciência era servir ao homem, propiciando-lhe condições de domínio sobre a natureza, no sentido de controlá-la e colocá-la a seu serviço e benefício. Esse tipo de compreensão é disjuntiva, uma vez que separa o homem e a natureza, dissociando-os.

O paradigma da Modernidade, fixado em um modelo totalitário de racionalidade, estabeleceu formas de legitimar “um conhecimento verdadeiro” sobre o mundo, opondo conhecimento científico e senso-comum. Da mesma forma, opôs a incerteza da razão à certeza da experiência ordenada, capaz de encontrar a verdade sobre o objeto pesquisado.

Conhecer significava quantificar e medir a partir de um rigor científico que considerava o “não quantificável” como algo cientificamente irrelevante. Conhecer envolvia *dividir e classificar* para depois poder *determinar* relações sistemáticas entre o que se separou. Com Descartes (1560-1650) surgiu a idéia de que devemos dividir cada uma das dificuldades em parcelas para resolvê-las. Esse método

analítico moderno, decorrente do racionalismo científico, era visto como a única abordagem válida do conhecimento, que deveria, então, ser fundamentado em um método de processos regulares, fixos e previsíveis. Descartes acreditava que o universo poderia ser visto como uma grande máquina regida por leis como as da matemática.

A proposição moderna de legitimação do conhecimento estava voltada à formulação de leis estabelecidas a partir de regularidades observadas, com o intuito de prever o comportamento futuro dos fenômenos estudados para controlá-los. A presunção moderna de ordenar o mundo para controlá-lo fazia parte do conceito de que o mundo poderia ser entendido como uma máquina. Essa idéia apoiou o mecanicismo, presente no pensamento europeu a partir do século XVIII, no período de ascensão da burguesia. Essa forma de pensar as ciências sociais ia ao encontro dos interesses da burguesia. Para essa perspectiva epistemológica determinista, o conhecimento deveria ser utilitário e funcional, tendo em vista a necessidade de domínio do real. Dessa forma, tal como estavam descobrindo as leis da natureza, deveria ser possível descobrir as leis da sociedade para prevê-la e controlá-la.

Na Modernidade, o cientista assumia um papel de observador neutro, capaz de controlar o seu *fazer* tendo em vista a objetividade necessária para a busca de verdades absolutas. O cientista não poderia ser afetado por aquilo que estava estudando, assim como evitava interferir no seu objeto de estudo. O conhecimento produzido era considerado como algo independente do sujeito que o produziu.

Para estudar os fenômenos sociais, como se fossem fenômenos naturais, seria necessário reduzir os fatos sociais às suas dimensões observáveis e mensuráveis. No entanto, como estabelecer leis universais se os fenômenos sociais têm interferência histórica e cultural? Há também a natureza subjetiva dos fenômenos sociais; dessa forma, como captar a objetividade do comportamento? O cientista social não tem seus próprios valores que são impregnados naquilo que estuda?

A ambigüidade e a complexidade do tempo presente não podem ser compreendidas a partir de um pensamento reducionista e disjuntor. A crise que ainda atravessa o paradigma moderno povoou a ciência de dúvidas impertinentes a quem deseja a estabilidade e o conforto de postulados ordenadores. Segundo Boaventura Santos (2003), a **crise do paradigma científico moderno** é o resultado do grande avanço do conhecimento que o próprio paradigma propiciou, isto é, trata-se de uma crise gerada dentro da própria ciência. O modelo moderno permitiu um grande desenvolvimento científico e tecnológico, mas hoje tem sido questionado pelo seu caráter reducionista.

A busca do conhecimento da natureza, na Ciência Moderna, pautou-se na procura de leis que regem os fenômenos da natureza, a fim de prever esses fenômenos e, até, dominá-los. Essa concepção do conhecimento científico trouxe enormes benefícios à humanidade, no entanto, tornou-se um paradigma redutor da realidade investigada. Para Boaventura Sousa Santos (2003), os relacionamentos humanos e os significados existenciais não podem ser dimensionados pelos esquemas das ciências, inspirados na matemática.

Boaventura Sousa Santos (2003) questiona-nos sobre quem somos nós, seres humanos, para quisermos aprisionar a realidade dentro de esquemas fechados e ordenadores. Esse autor ressalta que todo conhecimento está profundamente enraizado nas condições históricas de sua produção. Portanto todo paradigma epistemológico, toda forma de apreender, conhecer, olhar e expressar, toda perspectiva de abordagem da realidade, nasce de um processo histórico e, com isso, está fadado a ser superado.

A visão moderna de mundo, que sustentou todas as ciências, começou a perder o seu poder de influência no século XX. Einstein, em 1905, fez a primeira grande proposição contra o paradigma da Ciência Moderna, através da teoria da relatividade. Também Werner Heisenberg (1901-76), físico alemão, Niels Bohr (1885-1962), físico dinamarquês, e Ilya Prigogine físico-químico nascido em Moscou em 1917, ganhador do prêmio Nobel em 1977, dentre outros, contribuíram com proposições e teorias que abalaram os fundamentos paradigmáticos da Modernidade.

Dessa forma, o paradigma que emergiu desse caldeirão de teorias e proposições instigantes configurou uma nova reflexão epistemológica. **Verdades consistentes transfiguraram-se. Certezas tornaram-se volúveis. Moveram-se montanhas.**

Na trilha desse novo paradigma, Costa (2002) aponta alguns caminhos para as pesquisas em Educação. Defende que “pesquisar é uma aventura”, por isso devemos atentar para as nossas intuições e sermos bons detetives. Essa autora ressalta que os resultados de pesquisa são parciais e provisórios, por isso não temos como construir verdades absolutas e definitivas. Na contramão da objetividade da Modernidade, com suas verdades “comprovadas”, a autora acredita que pesquisar é um **processo de criação** e não de mera constatação. **A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar.** Para ela não há como uma pesquisa ser neutra, pois está sempre a serviço de alguém ou de alguma idéia. Costa (2002) afirma que, em um trabalho investigativo, devemos **inventar nosso próprio caminho**, no entanto é necessário reflexão, rigor, método e ousadia.

A pesquisa como um processo de criação instiga-me. No entanto, seria possível uma pesquisa não ser um processo de criação? Mesmo a mera constatação envolve algum tipo de criação, pois inventamos, de alguma maneira, aquilo que constatamos. Acrescento esta idéia: pesquisar pode ser um processo de *criação criativa*, com o perdão da redundância. **Inventividade inesgotável, que instiga toda a capacidade de ir além do esperado, do planejado.**

Apesar da insegurança provocada pela renúncia aos postulados modernos de pesquisa, felizmente hoje é possível instigar a nossa própria capacidade de fecundar diferentes possibilidades de combinação entre *conteúdo e forma*, modos de fazer, de olhar e de escrever.

Para fisgar o vento

Segui o “bom conselho” de Buarque (1972):

Bom conselho, de Chico Buarque

Ouçá um bom conselho

Que eu lhe dou de graça

Inútil dormir que a dor não passa

Espere sentado

Ou você se cansa

Está provado, quem espera nunca alcança

Venha, meu amigo

Deixe esse regaço

Brinque com meu fogo

Venha se queimar

Faça como eu digo

Faça como eu faço

Aja duas vezes antes de pensar

Corro atrás do tempo

Vim de não sei onde

Devagar é que não se vai longe

Eu semeio o vento

Na minha cidade

Vou pra rua e bebo a tempestade

Vou para a rua

E bebo a tempestade

Todo provérbio “sintetiza um conceito a respeito da realidade ou uma regra social ou moral” (HOUAISS, 2001, 2321). Consagra usos e costumes, respalda modos de ser e de pensar, prevê ações e conseqüências. Imobiliza-nos diante do que já está determinado. Representa idéias pautadas em possíveis recorrências que deveriam nos levar à aceitação da ordem, das coisas como são. Chico, nessa canção, convoca alguns conhecidos provérbios e altera-os. Desconstrói a forma original dos postulados e nega-os. Propõe, ironicamente, novas afirmativas, talvez opostas. Inspiro-me nesse bom conselho de Chico e construo formas de “coletar os dados” diferentes das já instituídas há tempos.

Para realizar esta coleta de dados e *figurar* os posicionamentos dos alunos sobre o convívio com as diferenças dentro da Unicamp, elaborei, primeiramente, uma atividade que denominei **OFICINA**. Ao mesmo tempo, organizei, com minhas parceiras do Projeto *Todos Nós*, um Fórum de Discussão com alunos, em ambiente *Web*: **TROTUM**. Além desses instrumentos, marquei encontros com algumas pessoas diretamente ligadas à temática da minha pesquisa e gravei, em áudio, as nossas conversas, que não tiveram a forma de entrevistas organizadas, mas de um diálogo no estilo de um **BATE PAPO**, no qual os participantes narraram as suas histórias cotidianas de convívio na universidade.

Poderia ter utilizado outros instrumentos de pesquisa, mas preocupava-me com os dados que me disponibilizariam. Meus questionamentos giravam em torno do encontro de instrumentos capazes de incitar os alunos a expor os seus posicionamentos de maneira mais fluida e dinâmica.

*Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe.*

Abrir mão da utilização de instrumentos de pesquisa convencionais, já organizados e validados, é uma decisão difícil, mas esses recursos não me satisfizeram, uma vez que queria captar os posicionamentos dos alunos em uma **prática interativa**, a partir de experiências **problematizadoras e dialógicas**.

Almejei a **criação de contextos provocativos**, que oferecessem, aos alunos, ambientes propícios a uma reflexão sobre as diferenças. Essas experiências pressupunham a possibilidade de inventividade, de criatividade e de liberdade para a expressão das mais distintas formas de os estudantes posicionarem-se frente aos desafios da convivência em uma instituição que agrega a diversidade.

*Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade.*

BATE PAPO – em busca de narrativas sobre as experiências de convívio



(ANTUNES, 2002)

Ao longo da realização das Oficinas e do TROTUM percebi-me inundada de informações riquíssimas que os alunos traziam para mim. Olhava para a complexidade dos dados que obtinha e pensava na dificuldade que teria para organizá-los e analisá-los. Ao mesmo tempo, comecei a pensar na possibilidade de construir **crônicas** que ilustrassem situações de interação na universidade, a fim de tornar a discussão da temática mais próxima da dinâmica do cotidiano.

Segundo Alves (2001), é necessário inventar diferentes maneiras *de fazer e de dizer* a pesquisa. Para ela, a incorporação de **fontes variadas** é imprescindível, mas não suficiente. É fundamental também que se criem **formas de comunicar** nossos *achados* a partir de uma **nova maneira de escrever**. A autora chama esse movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2001, p.16).

Segundo Ruffato (2006), a crônica ainda encontra certas resistências para ser aceita como gênero literário, o que, segundo ele, é um equívoco. Isso se deve ao preconceito que envolveu a sua origem. Nasceu em páginas de jornais, tornando-se, aos olhos descuidados, algo passageiro e descartável. Outro preconceito está relacionado à visão de que a crônica apresenta assuntos do cotidiano e, por isso, de menor valor. O cotidiano visto como algo irrelevante, de valor inferior, é um estereótipo que reduz toda a riqueza desse espaço de trocas e de acontecimentos àquilo que é superficial e banal.

A crônica brasileira, para Ruffato (2006), tem um caráter original, estilo, excelência e força. Historicamente se estabeleceu no período de ascensão do jornalismo brasileiro, no século XIX, quando os jornais adquiriram caráter de empresa industrial. A crônica apresenta um hibridismo, pois dialoga com o jornalismo, com a prosa de ficção e com a poesia, o que lhe dá originalidade.

Ruffato (2006) aponta que não se deve falar simplesmente em evolução no sentido qualitativo e cumulativo das crônicas brasileiras, mas deve-se perceber que nossas crônicas desinibiram-se e, cada vez mais, aspiram à permanência. Elas oferecem uma verdadeira reflexão a respeito dos costumes e hábitos da sociedade brasileira. Hoje, com os meios digitais de comunicação, as crônicas firmam ainda mais os seus espaços e o seu valor.

Pensava que, para criar crônicas, teria que partir **apenas** de histórias narradas por sujeitos participantes do cotidiano universitário. Dessa forma, criei situações que denominei **Bate-papo**. Marquei encontros individuais com alguns estudantes da Unicamp e pedi que falassem sobre a convivência na universidade, narrando histórias próprias. Essas narrativas, gravadas em áudio, foram as fontes de criação das primeiras quatro **crônicas** apresentadas na ocasião da qualificação do projeto de doutorado.

Imaginava que a única forma de construir as crônicas seria a transformação das narrativas em textos-crônicas. Nas Oficinas e no TROTUM, os alunos expuseram seus posicionamentos, que estão relacionados a situações cotidianas, mas não narraram exatamente essas situações. Dessa forma, busquei **histórias de interação na universidade**, envolvendo pessoas com deficiência, pessoas negras e de baixa renda.

Almejava saber quais são as **artes de conviver** desses alunos no ambiente de Ensino Superior, considerando a forma como seus colegas se posicionam. Com o Bate-papo, esperava obter informações sobre as **artes de enfrentar** as situações de convívio desses sujeitos. Embora as Oficinas e o TROTUM tivessem me oferecido, de diversas formas, essas informações, eu, em um primeiro momento, não me sentia autorizada a construir livremente as crônicas a partir do que capturara nessas oportunidades.

Ao longo da tessitura destas crônicas, percebi que eu me remetia às **CORES** para expressar os sentidos que desejava atribuir às narrativas. Inicialmente essa característica das crônicas foi casual, posteriormente, incorporei-a, pois me ajudou a dar mais vida e sentido aos textos.

Enquanto há primavera, esta primavera natural, prestemos atenção ao sussurro dos passarinhos novos, que dão beijinhos para o ar azul. Escutemos estas vozes que andam nas árvores, caminhemos por estas estradas que ainda conservam seus sentimentos antigos: lentamente estão sendo tecidos os manacás roxos e brancos; e a eufórbia se vai tornando pulquérrima, em cada coroa vermelha que desdobra. Os casulos brancos das gardêneas ainda estão sendo enrolados em redor do perfume. E flores agrestes acordam com suas roupas de chita multicolor. (MEIRELES, 1998, p. 366)

Fui para a minha qualificação de tese ainda sem saber muito bem como deveria apresentar os dados das Oficinas e do TROTUM. Não me passara pela cabeça a possibilidade apresentá-los também em crônicas, como já pretendia fazer com as informações que obtivera nos Bate-papos com alunos. Durante as discussões da qualificação, percebi a minha própria incoerência: eu, até aquele momento, não percebia que era possível expor todos os dados – posicionamentos dos alunos – em crônicas.

Oficina com alunos da Unicamp

O próprio significado da palavra *oficina* traduz a intenção da experiência: “lugar onde se elabora ou fabrica algo. Laboratório” (HOUAISS, 2001, p. 2052).

Tendo em vista a preocupação com os estilos dos instrumentos de pesquisa, inquietou-me a escolha da **linguagem** dos recursos utilizados. Acredito que os recursos audiovisuais têm um grande potencial quanto à possibilidade de favorecer múltiplas conexões entre diferentes pensamentos. Ao trazermos a imagem em movimento e som, povoamos o ambiente com infinitas vozes. Constitui-se um ambiente polifônico e polissêmico. Dessa forma, produzi um vídeo-documentário com cerca de 20 minutos de duração para utilizá-lo nas oficinas.

Esse material audiovisual, cujo título é *Diferir*, apresenta diferentes pessoas que falam sobre a questão das diferenças e sobre o fato de sentirem-se ou não “diferentes”.

A produção do vídeo-documentário *Diferir* e do material utilizado na Oficina

Como não domino a técnica necessária para filmagem e edição de imagens, solicitei o apoio de um colega capaz de realizar o que eu tinha em mente. Ansiava pela captação de depoimentos de pessoas sobre o fato de sentirem-se ou não diferentes, tendo em vista que a diferença existe na relação que estabelecemos com o outro. Dessa forma, escolhi algumas pessoas que eu já conhecia e que, de alguma maneira, pudessem expor opiniões interessantes sobre a temática. Cada pessoa que aparece no vídeo tem uma forma particular de falar sobre a diferença. Alguns apresentam posicionamentos contundentes, polêmicos, outros não.

Inicialmente escolhi duas pessoas com deficiência: uma pessoa com deficiência física e outra pessoa cega. Ambos apresentaram suas idéias sobre o convívio com a diferença, cada um com uma abordagem própria. Posteriormente, entrevistei duas pessoas negras sobre a questão étnica/racial: uma senhora que trabalhou a vida toda em fábricas e teve a experiência cruel do racismo e outra jovem vestibulanda que se manifestou sobre as ações afirmativas para negros ingressarem nas universidades.

Os conteúdos dessas entrevistas são instigantes e provocativos, pois fazem-nos refletir sobre a questão dos embates com as diferenças. Em determinados aspectos, não concordo com alguns posicionamentos presentes no vídeo. Isso significa que não selecionei conteúdos com os quais eu compartilhasse plenamente. A intenção de escolha e edição das entrevistas pautou-se na possibilidade de expor, no material audiovisual, idéias conflitantes, capazes de incitar os alunos com relação à reflexão e problematização.

A minha falta de experiência com a produção de vídeo é aparente no resultado. Esse material tem inúmeras falhas do ponto de vista técnico e no que se refere à minha participação junto aos entrevistados. Não identifiquei, por exemplo, alguns *silêncios* importantes. Deixei-os falar à vontade,

mas poderia tê-los provocado mais. No entanto, posso afirmar que o vídeo *funcionou* muito bem. Os espectadores, alunos, sentiram-se provocados.

A metodologia das Oficinas com os alunos da Unicamp

Foram realizadas cinco oficinas, cada uma com cerca de 2 horas e meia de duração, no mínimo. Participaram alunos da Unicamp, de diferentes institutos e faculdades: Pedagogia, Educação Física, Biologia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Ciência da Computação.

Para a realização dessas oficinas, contatei professores de diferentes institutos que, de alguma forma, pudessem ter interesse na discussão da temática com seus alunos. Não estabeleci critério específico de participação. O que definiu a possibilidade de participar foi a disponibilidade dos professores, em abrir espaço dentro da sua disciplina para essa atividade, e dos alunos, em considerarem a discussão da temática interessante. Posso afirmar que os alunos, participantes das oficinas, tinham, de alguma forma, interesse na discussão, uma vez que os seus professores anunciaram a atividade e abriram a possibilidade deles participarem ou não.

Quando eu me apresentava, deixava claro que as informações coletadas seriam usadas em uma pesquisa de Doutorado. Esclareci também que não os identificaria pelo nome e nem pela imagem. Dessa forma, não produzi filmagens ou fotografias das oficinas para manter o sigilo e deixar os alunos mais seguros e à vontade para expor o pensamento.

Primeira etapa da oficina

Cada oficina constituiu-se de duas etapas. Na primeira etapa, os alunos assistiram ao filme *Diferir e*, em seguida, posicionam-se, individualmente, diante dos conteúdos expostos nesse vídeo. Para esse momento, foi utilizado um material impresso em folhas A3, com diferentes trechos de falas transcritas dos participantes do filme.

Os fragmentos de falas foram selecionados a partir da necessidade de oferecer, aos alunos, argumentos que expressassem a diversidade de idéias dos participantes do vídeo.

A partir desse material, primeiramente, os alunos tiveram que escolher cerca de 10 trechos que mais lhes chamaram a atenção no filme, seja pelo fato de concordarem, discordarem ou desejarem questioná-los. Os estudantes assinalaram os argumentos escolhidos e apontaram como se posicionavam diante deles. Ao lado das suas opções, escreveram textos, nos quais explicaram os motivos das escolhas e apresentaram comentários que julgaram pertinentes, sobre os conteúdos das falas presentes no vídeo. Havia também espaço para apontarem trechos de falas que não estivessem presentes no material.

A proposição feita aos alunos, para que assinalassem alguns trechos de falas dos participantes do filme, serviu para auxiliá-los na escolha do que, para eles, era mais importante discutir no momento. Não tive o intuito de fazer um levantamento estatístico de quais argumentos do filme chamaram mais a atenção dos estudantes. Quis criar uma situação produtiva de reflexão, à medida que identificaram o que

mais lhes fizeram sentido ao longo do vídeo. O que me interessou, o tempo todo, foram os textos escritos pelos alunos, nos quais apresentaram seus pontos de vista à medida que comentaram as suas escolhas. Os alunos, apesar de pontuarem as falas uma a uma, puderam comentá-las em um texto único e/ou em diferentes textos específicos para cada fala escolhida. Alguns escreveram seus comentários em um texto único e outros escreveram distintos textos pontuais.

Segunda etapa da oficina

Na segunda etapa, os alunos apresentaram suas idéias sobre as diferenças, tendo em vista a Unicamp, sobre o que pensam a respeito do convívio na universidade e o que acreditam que ela oferece aos alunos. Esse momento incitou a participação ativa dos estudantes, a partir de discussão, de problematização e de, muitas vezes, dissenso sobre as questões propostas para debate.

Um grande quadro impresso ficou fixado na parede e os alunos organizaram-se em pequenos grupos, com o objetivo de debater sete questões-problema que eu indiquei.

Cada aluno recebeu um bloco de papéis “adesivos” – *post it*, nos quais registraram suas idéias. No pequeno grupo, ao longo da discussão, cada aluno escreveu seus posicionamentos referentes às questões debatidas. Eu recolhia esses papéis e colava-os no quadro exposto na parede, abaixo da coluna correspondente à questão à qual se referia o conteúdo escrito no *post it*.

Desde o início, foram orientados a expor e registrar as idéias decorrentes do debate, independente de um consenso no grupo. Por isso, alguns textos foram escritos em primeira pessoa do singular e outros em primeira pessoa do plural, de acordo com o que o grupo debatia.

As sete questões abordaram conteúdos diversos. A primeira referiu-se à tolerância: *Quais diferenças toleramos e quais não toleramos? Por que toleramos ou deixamos de tolerar? O que é tolerar?* Essa questão foi proposta com a intenção de verificar como os alunos se posicionavam diante da idéia da tolerância, se tinham ou não uma visão crítica do que é tolerar, se usavam ou não o termo como uma saída para escamotear preconceitos. A finalidade de apresentar aos alunos essa questão, deve-se ao meu intuito de saber se os estudantes posicionam-se (ou não) de forma a incorporar o “discurso da tolerância” sem problematizá-lo ou sem reconhecer as ciladas que o envolve.

As duas questões seguintes tiveram objetivos complementares. A segunda foi *Como são as nossas experiências de convívio formal, em atividades acadêmicas, curriculares e em sala de aula, considerando as diferenças dos alunos?* E a terceira: *Como são as experiências de convívio informal, em atividades extracurriculares ou de lazer, esportes, atividades sociais e culturais, considerando as diferenças?* As experiências formais e informais de convívio acontecem em contextos diferentes, envolvem situações distintas. Dessa forma, essas questões tiveram o objetivo de identificar se os alunos reconheciam diferenças significativas com relação ao convívio, à existência de barreiras e de preconceitos em ambientes formais de ensino e em ambientes informais de interação na universidade, tendo em vista as suas próprias experiências. Desejava saber se os alunos consideravam a sala de aula

um ambiente mais protegido de interação, capaz de minimizar a expressão de preconceitos ou se pensavam o contrário, que a sala de aula impõe padrões rígidos e mais excludentes.

A questão “*Há preconceitos ou estereótipos com relação aos alunos que freqüentam diferentes cursos/institutos da universidade?*” foi escolhida para ampliar a discussão sobre as diferenças, considerando que o curso é algo que identifica o grupo/aluno e o diferencia perante os outros. Abrangendo a discussão dessa forma, a reflexão sobre as diferenças não fica polarizada na deficiência e/ou na etnia. Essa questão abriu a possibilidade de discussão sobre as diferenças produzidas na opção por um curso universitário, que implica na escolha por uma carreira.

As condições oferecidas pela Unicamp, para os alunos estudarem, foi abordada com a questão *Vocês acham que a Unicamp tem, hoje, condições de garantir o prosseguimento dos estudos para os mais diferentes alunos, inclusive para os alunos com deficiência? Por quê?* Considerando as experiências de interação cotidiana no campus, o uso que os alunos fazem desse espaço, e como percebem esse contexto/ambiente, essa questão teve o intuito de movimentar a discussão para além daquilo que eles próprios – alunos - criam como forma de convívio e refletir sobre o que a universidade disponibiliza.

A questão seguinte abriu espaço, novamente, para uma reflexão sobre as diferenças não polarizada na deficiência e na etnia: *Na opinião de vocês, qual o grupo de alunos que não está sendo favorecido pela universidade para prosseguir os estudos e para melhorar interações dentro do campus?* Dessa forma, os alunos puderam refletir sobre suas experiências próprias, considerando também as experiências de colegas com os quais tiveram contato ao longo da trajetória universitária, tendo em vista a relação entre as diversificadas necessidades e o que a instituição oferece.

Finalmente, na última questão, os alunos foram provocados para a criação de sugestões: *O que deveria ser criado para beneficiar esses alunos em desvantagem?*

No final dessa etapa, o quadro estava preenchido com os posicionamentos dos alunos. Finalizamos com a leitura de todos os conteúdos apresentados, sendo que os alunos tiveram a oportunidade de complementar o que os colegas consideravam que não havia ficado claro.

Trotum

O TROTUM foi uma atividade de debate entre alunos, em ambiente *Web*, organizada para a Recepção de calouros 2006, proposta pelo grupo de pesquisas *Todos Nós*. Esse grupo teve o objetivo de atrair os alunos ingressantes a refletirem sobre a questão da do convívio com as diferenças no campus e na vida universitária, dentro do paradigma da inclusão. Dessa forma, participei da atividade com a intenção de conhecer as idéias dos alunos sobre acessibilidade e convívio com as diferenças na universidade, o que vinha ao encontro dos meus objetivos de pesquisa.

Tendo em vista que o período de recepção dos calouros – Calourada – envolve os alunos ingressantes em distintas atividades que os integram à vida universitária, o grupo *Todos Nós* acreditou que esse poderia ser um momento propício para atrair os estudantes para a discussão sobre “acessibilidade e convívio com as diferenças na universidade”.

Pesquisadoras do *Todos Nós* criaram o ambiente *Web* TROTUM, cujo objetivo foi promover um canal de comunicação com os alunos da Unicamp, envolvendo-os no debate de questões relacionadas à temática. Nesse período, apresentamos o site aos calouros, esclarecendo o que motivou o nosso grupo a criá-lo. Para divulgação, elaboramos uma filipeta/marcador de livros com o logotipo do portal e o endereço do site em texto escrito e em Braille.



Filipeta que foi distribuída aos alunos



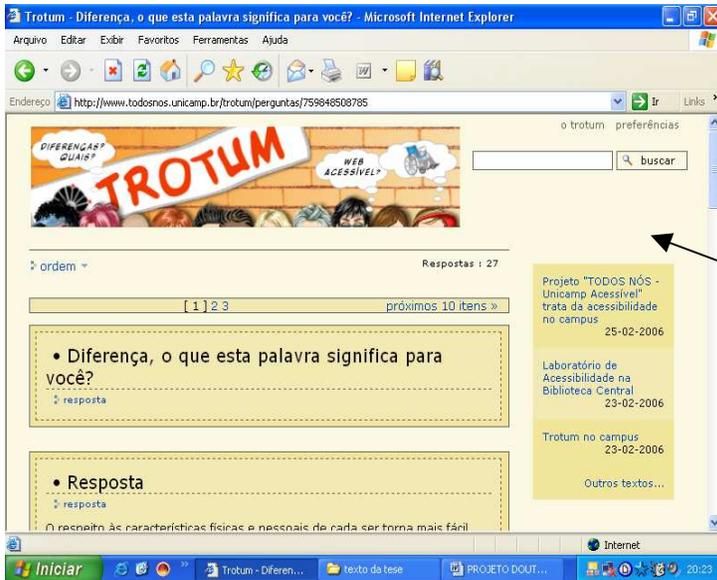
Verso da mesma filipeta, em Braille

Dessa forma, ao longo do período de Calourada 2006, nosso grupo *Todos Nós* promoveu, no *site* TROTUM, o fórum de discussão sobre o “convívio com as diferenças na universidade”. Alguns alunos ingressantes participaram, bem como outros estudantes da Unicamp que desejaram refletir sobre a temática. Eles encontraram, ao acessar o *site*, três questões para debate:

1. *Diferença, o que esta palavra significa para você?*

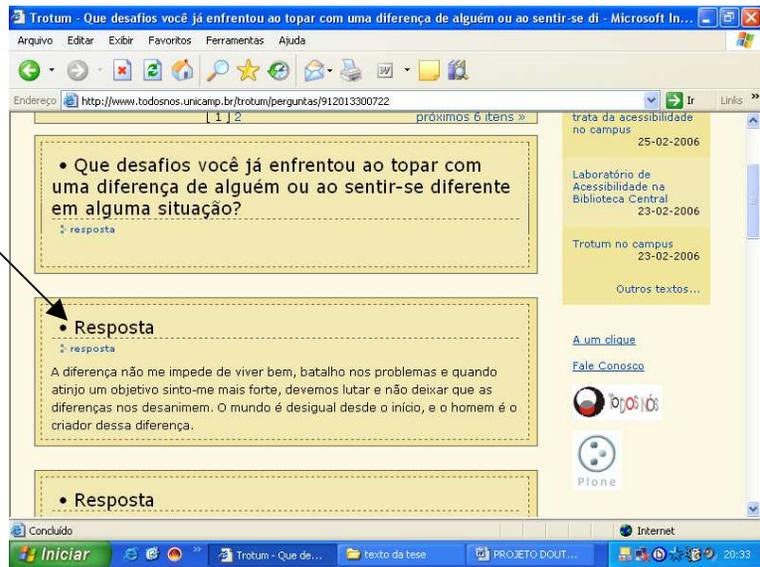
2. *Que desafios você já enfrentou ao topar com uma diferença de alguém ou ao sentir-se diferente em alguma situação?*
3. *Você percebe que as diferenças têm sido motivos de mudanças nos espaços físicos e no atendimento às pessoas? Que sugestões você tem para melhorar o que já existe?*

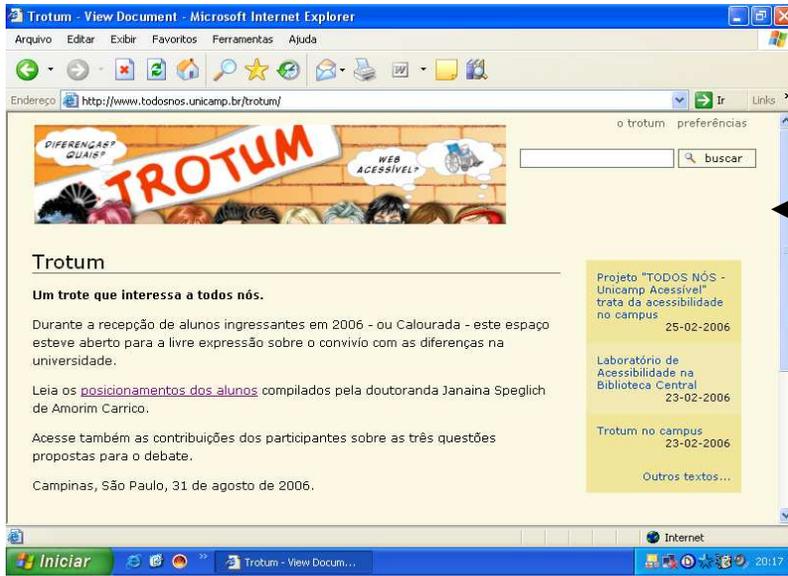
Cada participante que interagiu no site pôde ler o que outros estudantes escreveram e acrescentar a própria opinião.



Fórum de discussão, aberto no início do ano letivo 2006.

Os alunos tiveram acesso às questões que possibilitaram a participação e a leitura das mensagens dos outros colegas.

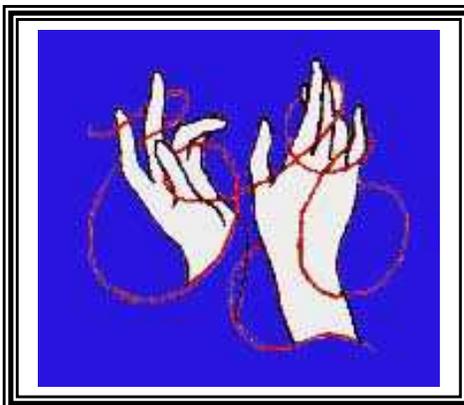




Interface do TROTUM
depois do encerramento do
fórum.

Emaranhar fios multicoloridos

Outras mãos que
emaranhassem estes fios,
teceriam outra rede,
comporiam outra trama.



No TROTUM e nas Oficinas, os alunos expressaram posicionamentos distintos sobre o convívio na universidade. A diferença fundamental entre a situação de exposição de posicionamentos na Web e nas Oficinas refere-se à quantidade e à variedade das idéias expostas. Em ambos os espaços, os alunos expressaram opiniões complexas: ora destoante, ora complementares. Nas Oficinas, a variedade de posicionamentos foi maior que no ambiente TROTUM, tendo ultrapassado a minha expectativa com relação à diversidade de idéias que os alunos apresentaram sobre essa temática. No ambiente virtual do TROTUM, encontrei idéias extremamente polêmicas e interessantes, mas em menor variedade.

Iniciei a abordagem dos dados com a organização das informações decorrentes da interação no TROTUM. Ao transcrever e olhar para os conteúdos que os alunos apontaram em suas mensagens, percebi que não poderia reduzi-los a categorias de análise. O mesmo aconteceu quando transcrevi e comecei a organização das informações das Oficinas.

Antes de tomar consciência dos dados, temia que os alunos apresentassem sempre o mesmo tipo de idéia, ou que não expressassem realmente o que pensavam, em função da complexidade que envolve a temática do convívio com as diferenças. Isso não aconteceu, felizmente, mas defrontei-me com um grande desafio: organizar a imensidão de elementos que havia conseguido, da melhor forma possível, sem categorizá-los.

Almejei a construção de um tipo de mapeamento dos posicionamentos dos alunos em uma rede de significados. Dessa forma, apresentei, no texto de qualificação da tese, as idéias dos alunos a partir desta **rede**.

A arquitetura desta rede tinha uma intenção **problematizadora**. Um **excesso de perguntas que eu mesma me fazia** e que lancei aos leitores do projeto. Alguns textos dos estudantes, registrados por eles durante a Oficina e no TROTUM, foram transcritos e entremeados com questões que indicavam

possibilidades de abordagem do conteúdo dos argumentos. Eu desejava a discussão dessas indagações na produção do texto final da tese. Minha hesitação e minha perturbação transbordavam e exprimiam-se de maneira muito direta, à medida que eu interrogava incessantemente os posicionamentos dos estudantes. Naquela ocasião, não percebia que eu estava questionando a mim mesma. Colocando-me perplexa diante dos resultados.

Para construir a rede de posicionamentos criei “**blocos temáticos**” entendidos como “**nós de uma rede**”. Penso que, inicialmente, com as minhas excessivas perguntas, ficava presa nessa rede como um inseto em uma teia de aranha. **Imaginava que teria que apresentar todos os posicionamentos, exatamente como foram expostos pelos alunos.** Desejava mostrar para o leitor informações VERDADEIRAS, a partir da transcrição dos argumentos dos estudantes. Estava para ser devorada na teia.

Os blocos foram criados para promover a abordagem dos argumentos dos alunos, sem a intenção de classificá-los, mesmo porque isso seria impossível. Jamais poderia categorizar os posicionamentos, pois estaria olhando-os a partir de um foco redutor de sua complexidade.

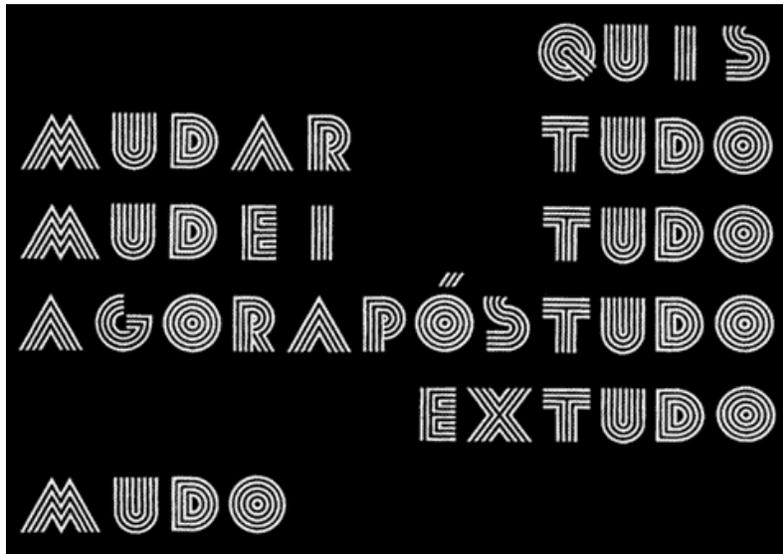
Posteriormente, prossegui sem a organização das informações por blocos temáticos. Um mesmo argumento ou idéia poderia ser “encaixado” em diferentes blocos. Como em uma rede de pesca, ou em uma trama de macramé, um nó ligava-se a outro, sucessivamente. Após a qualificação, abandonei a necessidade de transcrever os posicionamentos dos alunos, assim como os blocos temáticos foram abolidos. Reservei a avalanche de perguntas para mim. A rede que construí é uma trama muito particular, entretecida a partir da minha maneira de amarrar, tricotar, trançar.



A experiência de tecer esta rede não foi prevista ou totalmente planejada. Busquei linhas em lugares diferentes. Consegui distintos materiais, filamentos com as mais diversas cores, espessuras, toques. Inusitadas fibras. Iniciei a trama de um tecido colorido, multiforme.

Ao **costurar** a rede, almejei **entretecer** as idéias dos estudantes. Fios foram amarrados. Ligações feitas a partir do que eu identificava como possibilidades de links. As crônicas fazem o leitor deslocar-se para o cotidiano vivido na universidade. **Entrelaço** os meus pensamentos. **Entrelinho** crônicas do cotidiano universitário com o que estudei, li. **Urdo** filamentos de diferentes naturezas. **Entredigo. Entremeio** informações. Intenções de um texto aberto a novas possibilidades e arranjos a partir dos caminhos do leitor.

A escrita das crônicas



(CAMPOS, 1984)

Levei quatro crônicas para a qualificação da tese como exemplos do que faria com os demais argumentos dos alunos, encontrados nos **Bate-papos**. Deparei-me com críticas ao meu estilo de escrita que me deixaram incomodada e, principalmente, em alerta. Naqueles textos, eu apagava os silêncios. Conduzira os leitores a uma moralidade minha, que eu gravava em cada letra, linha a linha. Até o momento da qualificação, eu não percebia que impunha uma moralidade no texto e tirava do leitor a possibilidade de fazer suas próprias inferências. Posteriormente, reescrevi estas quatro crônicas iniciais permitindo que os vazios aparecessem. Pretendi, nas demais crônicas produzidas para a tese, oferecer textos com vazios que cada leitor poderá preencher à sua maneira.

Cada crônica é uma confluência de histórias e argumentos dos alunos. Eu não segui uma ordem a partir do que cada estudante apresentou para mim. Não selecionei os argumentos que um universitário de arquitetura expôs, por exemplo, e transformei-os em crônica. Misturei os posicionamentos de diferentes alunos em uma mesma crônica. Reorganizei as informações em uma costura que se fazia necessária para eu conseguir colocar o leitor diante da complexidade dos resultados da pesquisa.

Um mesmo personagem criado assumiu as vozes de diferentes alunos. Lacei um argumento de um aluno e amarrei-o em outro. Fundi informações, derivei os argumentos dos estudantes, multipliquei-os, transformei-os. Usei, em muitos momentos, as palavras que os próprios estudantes apresentaram. Em alguns casos, transcrevi o que um aluno escreveu na Oficina ou falou no Bate-papo. Construí personagens a partir de junções de idéias, transcrições de palavras escritas ou faladas. Nas crônicas, criei contextos que se basearam, inclusive, na minha **própria memória e nas minhas experiências de convívio durante a graduação e pós-graduação na Unicamp**.

Dentro das crônicas, existem links com outros textos. Perpasso-as com relações teóricas que estabeleço a partir do que cada história nos oferece enquanto possibilidades de reflexão. Dessa forma, ao longo da leitura das crônicas são oferecidas passagens para um outro tipo de texto, cuja intenção é a fundamentação teórica da discussão e um mergulho nos diferentes significados que os posicionamentos dos alunos podem ter.

O hipertexto ou a hiperímia como uma possibilidade de escrita

A palavra “rede” , certamente, remete-nos aos ambientes digitais, ao ciberespaço. A própria Internet é denominada *Rede*. Sem fronteiras espaço-temporais, imersos em uma navegação na Web, compomos nosso percurso, criamos os mais improváveis trajetos à medida que lançamo-nos *link a link*. A estrutura que configura o ciberespaço é o **hipertexto**: um novo lugar de escrita e de leitura, que altera a materialidade do texto e abre a possibilidade de articularmos nossas idéias de uma forma não linear, a partir de múltiplas conexões.

Na escrita digital do **hipertexto**, o escritor (ou os escritores) disponibiliza diferentes conteúdos ao leitor que, de maneira muito particular, define seus percursos, escolhe caminhos de leitura. Segundo Lévy (1993), os *nós* do hipertexto são compostos por diversos conteúdos e suas formas de conexão são variadas. Há uma multiplicidade de encaixes. Não existe um único centro, mas *nós* da rede igualmente funcionais e multiconectados, que são acionados conforme a necessidade e o interesse, formando novas paisagens.

A trama desta tese foi viabilizada no tecido de um hipertexto: os diferentes *nós*, podem ser “*linkados*” e o leitor pode escolher um caminho mais apropriado à sua leitura. Até a ocasião da defesa, o site não ficou disponível a todas as pessoas. Apenas a banca teve acesso ao ambiente, a partir de usuário e senha. Depois da defesa, o site foi aberto e, atualmente (fevereiro de 2009), estou criando ferramentas de interatividade, que serão inseridas no ambiente para que todas as pessoas possam se posicionar, escrever, participar, além de percorrê-lo, *link a link*.

No dicionário Houaiss (2001, p. 1766), a palavra **link** é definida como um “elemento de hiperímia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado (mediante um clique de mouse), provoca a exibição de novo hiperdocumento”. Em um ambiente com inúmeros *links*, o leitor não fica preso a um encadeamento único de idéias, mas navega à medida que constrói significados e edifica reflexões, movimentando-se *link a link*.

O hipertexto, para Ramal (2002, p. 83), exerce influência na nossa forma de escrever, de ler e de organizar o pensamento: “se sua forma tem influência na organização do texto e nos modos de expressão neste contexto histórico, pode ter, por extensão, influência na maneira de organizarmos o pensamento” .

Essa autora define o hipertexto como “algo que está numa posição superior à do texto, que vai além dele. Dentro do hipertexto existem vários *links* que permitem tecer o caminho para outras janelas” (p.84). Ramal (2002) relaciona a estrutura hipertextual à de uma rede, que propõe a construção de significados a partir de um percurso não linear de construção do conhecimento.

Apresentar a tese a partir de uma **rede de nós interconectados em um hipertexto** é, para mim, uma forma de escrever muito próxima da própria forma de pensar e de fazer a pesquisa. Lévy (1993) aponta que as novas tecnologias, hoje, podem ser vistas como “tecnologias da inteligência” . Ramal

(2002) ressalta a idéia de que o hipertexto é um espaço de leitura mais parecido com a mente humana, pois propicia, a todo momento, novos *links* que podem incitar a construção de diferentes sentidos. Segundo ela, “o texto eletrônico **subverte a tradição escrita**” linear, seqüencial (RAMAL, 2002, p. 125) e abre a possibilidade de infinitas formas de navegação. As possibilidades de leitura tomam novas dimensões, uma vez que o percurso de cada navegação é único, pessoal e quase sempre impossível de ser reconstruído.

Lévy (1993) leva ao extremo suas expectativas com relação às tecnologias. Para ele, vivemos um momento em que um novo estilo de humanidade é inventado. Novas relações com o conhecimento são engendradas e uma **nova forma de escrever e ler é produzida**. Dessa forma, por que não pensar em uma nova forma de escrever teses?

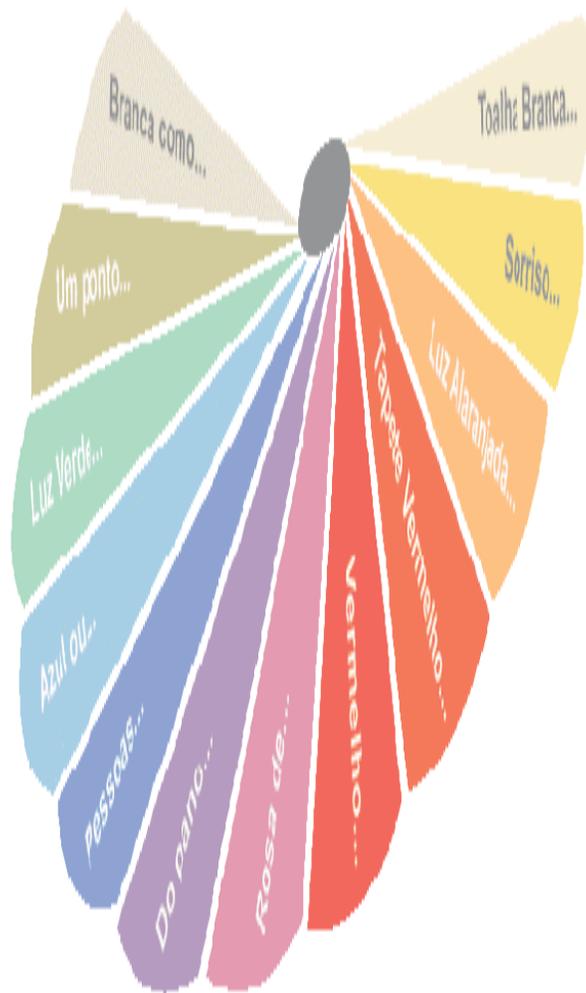
Na verdade, a idéia não é nova, pois já foi encampada por diversos outros pesquisadores como, por exemplo, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos (2002), em *O regular da escola regular - desafios na/da construção de uma escola para todos*, que apresentou a tese em formato CD-R. Magali Aparecida de Oliveira Arnais (2003) apresentou sua dissertação de Mestrado em formato de site: *Novas crianças na creche: O desafio da inclusão*. Temos ainda o site-tese de Doutorado de Susie Alcoba (2007), *Um estranho no ninho*, e a experiência, em construção, de dissertação de Mestrado de Lilia Barreto, *Diálogos no Cotidiano: o atendimento educacional especializado e sua ação no processo de inclusão de pessoas surdas*, que é um espaço de pesquisa e de produção de conhecimento em ambiente virtual.

Envolvi-me no desafio de uma escrita em ambiente hipermediático. Para realizar esta tarefa, busquei ajuda técnica, uma vez que minha curiosidade e minha capacidade de “fuçar” em recursos tecnológicos têm limites. Encontrei o *Núcleo Ativo Comunicação*, uma agência de publicidade e propaganda que trabalha com a construção de páginas *web*.

Além do intuito de construir um site-tese, eu precisava criar um ambiente acessível. A construção de ambientes web-acessíveis é, para a maioria das pessoas que trabalham com webdesign, novidade. O *Núcleo Ativo* aceitou o desafio. Tivemos, como referência, uma experiência anterior deste grupo: a construção do site-dissertação de Mestrado de Maria Isabel Dias Baptista, o *golem*. Além deste experimento, nós contamos com o apoio do site WARAU, desenvolvido por alunos do grupo *Todos Nós*: o Leonelo Dell Anhol Almeida, do Doutorado, e o Vagner Figuerêdo de Santana, do Mestrado, ambos do Instituto de Computação da Unicamp, orientandos da Professora Doutora Maria Cecília Baranauskas.

Para verificar se o site atende à acessibilidade, pedi para uma usuária de leitores de telas testar a navegação. A aluna de Doutorado em Música da Unicamp, Fabiana Bonilha, conseguiu explorar com sucesso o ambiente e apontar detalhes importantes que eu precisei viabilizar para tornar o site mais acessível às pessoas que usam leitores de telas. Certamente, à medida que outras pessoas usarem o site, novos aspectos relacionados à acessibilidade surgirão e serão absorvidos no intuito de tornar este espaço acessível a todas as pessoas.

CRÔNICAS



Azul ou colorido

Quando Carla reclama, acham que ela quer privilégios. Tinha uma aula no terceiro andar e a seguinte no primeiro. Não hesitou, em postura firme e com irrefutável convicção, procurou o coordenador do curso e solicitou mudança. Estuda em um prédio extremamente democrático: é inadequado fisicamente a todos e não apenas a ela, que tem dificuldade de locomoção.

No dia marcado para as arquitetas do Rio de Janeiro apresentarem, na Unicamp, uma palestra sobre acessibilidade, Carla ficou radiante, apesar de não ter optado pelo curso de Engenharia Civil para trabalhar exclusivamente com a questão da acessibilidade dos ambientes às pessoas com deficiência.

Seus colegas convivem com a dificuldade de locomoção de Carla e percebem o quanto é contraditório o ambiente físico que usam. O prédio azul da Engenharia, Arquitetura e Urbanismo não foi pensado a partir da acessibilidade. Carla define-se como uma atrapalhada de muita sorte porque tem contado com a disponibilidade dos seus amigos para ir e vir. Imaginou, em seu estonteante contentamento com o evento porvir, que a palestra das cariocas seria um primeiro grande passo no sentido dos seus amigos pensarem na questão da acessibilidade para além da ajuda corpo-a-corpo.

No dia da palestra, Carla chegou cedo. Cabelo preso com uma fivela de borboleta furta-cor, ela olhou o corrimão que, finalmente, fora instalado no auditório! Havia pedido o aparato desde que ingressou na universidade e começou a usar o espaço do auditório com frequência. Quando chovia, sentia-se fazendo *rapel* em uma correnteza d'água. Por sorte, nunca escorregou. Já com uma elegante professora calçando salto alto Luiz XV, a coisa não foi bem assim. Carla tentou se convencer de que o corrimão não foi colocado em função do salto alto da professora, apesar desse episódio estar diretamente relacionado à sua instalação.

Passaram alguns minutos e a palestrante chegou. Nem sombra dos amigos de Carla. Vieram três pessoas da Engenharia Civil. Da sua turma, só ela. Olhava para o auditório quase vazio como uma barreira gigantesca, uma entidade etérea, instalada e invisível. Saiu da sala. Lançou o olhar sobre o prédio azul imaginando-o colorido.

Branca como a neve

Toda manhã de segunda-feira me agrada. Gosto de iniciar a semana com as aulas de Fisiologia do Esforço. Peguei um copo de café, um jornal e sentei-me na cantina. Logo Priscila chegou com seu sorriso luminoso, cabelo solto e batom vermelho. Conhecemo-nos no primeiro ano e agora nos formaremos juntas. Ela também pegou um café, sentou-se ao meu lado e quis acompanhar a minha leitura matinal. Imediatamente percebi que alguma notícia a incomodava. Começou a bufar, tomou o último gole de café, amarrou o cadarço do tênis e disse com hálito quente e adocicado:

- Eu sou branca como a neve, mas tive muita dificuldade para entrar aqui na Unicamp. Estudei em escola pública a vida toda e demorei quatro anos para ser aprovada no vestibular. Não desisti até conseguir capacitar-me e entrar no curso de Educação Física. Fazer o que? Não entrei na primeira tentativa, nem na segunda, na terceira... quase desisti, mas, na quarta, finalmente o sucesso. O problema não é a raça, mas o vestibular que segrega e a escola pública que não ensina.

O jornal ressaltava uma reportagem sobre os programas de ações afirmativas para negros ingressarem em universidades públicas. Priscila estava aflita e agressiva. Olhei para ela e vi um falso poço de certezas indiscutíveis. Não consegui me conter:

- Você sabe que desde 2005 existe a diferenciação para quem estudou em escola pública também? Isso acontece aqui na Unicamp.

- É, mas o negro tem ainda mais pontos!

Calei-me por um instante. Tomei o último gole do meu café. Já estava frio e amargo. Continuei a disputa:

- Porque pode ser pobre e negro.

- Nina, claro que existe uma minoria que é negra na universidade, mas, da mesma forma, existe uma minoria pobre aqui.

A Priscila encheu a boca quando disse que, no Brasil, não existe raça. Mas o pior veio depois:

- Como podemos dizer que todos os negros são necessitados e precisam de benefícios? Os negros se inferiorizam quando pedem vantagens. Subestimam-se. Tenho amigos negros que entraram na Unicamp sem as ações afirmativas.

Dessa vez levantei-me e, com passos apressados, fui para a sala de aula. Olhei-a com as sobrancelhas erguidas. Ela, com um ar de superioridade e soberba. Eu não queria perder a minha aula ouvindo as idéias empáfias de Priscila que, ao entrar na sala, colocou a mão sobre meu braço e disse:

- Calma, só estou falando o que penso. Quem é capaz, deve entrar na universidade e, quem não é, deve preparar-se, como eu. Só isso.

Do pano roxo ao *blue jeans* e camiseta branca

Às vezes, Marina tem vontade de desistir do curso de Dança e prestar vestibular para Medicina ou qualquer outro curso em que a sua cor seja motivo de maior estranhamento. Irrita-se quando associam o fato de ser negra com o de ser ótima bailarina.

Marina é irreverente. Gosta de usar roupas excêntricas, um pano roxo amarrado na cabeça, como também as mais básicas calças e camisetas. Muda conforme a inspiração. Uma camaleoa. Seu temperamento idiossincrático provoca conflitos, mas tem um carisma encantador.

Almoça diariamente no Bandeirão. O restaurante universitário da Unicamp é um ambiente curioso. Exala o mesmo cheiro, todo dia. O cozido de legumes e o frango à milanesa têm o mesmo odor. No período de almoço, começa a funcionar às dez horas da manhã e termina de servir refeições às duas da tarde. Nele, cruzam-se estudantes de diferentes cursos e funcionários da Unicamp que compartilham mesas coletivas. No dia em que conheceu Raquel, Marina vestia um *blue jeans* e uma camiseta branca.

Sentou-se sozinha e começou a degustar os *velhos conhecidos*: arroz, feijão e carne de panela do *Bandex*. Logo nas primeiras garfadas, ouviu um “*com licença*” e percebeu que uma moça oriental sentara-se na sua frente. Enquanto cortava a carne, brincava, consigo mesma, de adivinhar o curso que a mocinha fazia: Medicina ou Engenharia da Computação? Civil?

A conversa começou com as entradas de sempre: “*que horas são, por favor*”, “*uma e treze*”, “*obrigada*”, “*nossa, como o tempo passa rápido*”. Estabelecido esse primeiro contato, Marina resolveu *puxar prosa* e perguntou à moça o nome e o curso que fazia. Raquel, tímida e delicada, tinha um sotaque interiorano. Expansiva e desinibida, Marina começou a falar sobre o cardápio daquele dia. A *dureza* da carne de panela e a acidez do suco de tangerina foram as primeiras críticas ao *menu*. Iniciou uma análise gastronômica dos alimentos oferecidos no *Bandeirão*. Gosta da carne de soja com molho e do creme de milho. Lembrou-se da gelatina que não derrete fora da geladeira, do pudim de chocolate com gosto de caramelo... Raquel ouvia os comentários de Marina, concordava com tudo e ria.

Terminaram a refeição, levaram as bandejas e saíram do restaurante. Depois de servir-se de café, Raquel perguntou à Marina onde trabalhava e ela não respondeu. Silêncio. Marina olhou-a com desdém, virou-se soberana sem dizer adeus, caminhou lentamente na direção oposta. Viu seu ímpeto heróico escorrer, sua ousadia esvair-se.

Luz alaranjada sob a proteção de um guarda-sol verde escuro

Um lugar incomum para encontrá-lo. O bosque que fica ao lado da Faculdade de Economia é tranqüilo e inspirador. As sombras das árvores protegem os alunos que lêem ou namoram sob esse verde-escuro guarda-sol. Eu e Lilian estudávamos Psicologia da Educação. Desviávamos o assunto quando éramos surpreendidas por uma louca vontade de falar sobre outras coisas. Ao longe, vimos uma moça empurrar a cadeira de rodas de um colega que, aparentemente, também desejava aproveitar uma sombra fresca naquela tarde de outono. Sei que o nome dele é Marcos, aluno da Economia. Estranhei essa presença. Logo Lilian interpelou-me:

- Sorte do moço que entrou em um instituto já adaptado. Tem rampas e tudo que precisa para se locomover aqui na Economia.

A princípio concordei com a Lilian. Depois, percebi que exagerava e indaguei-a. Ela tirou os óculos escuros, olhou-me nos olhos para persuadir-me:

- Anos atrás um aluno que sofreu um acidente e ficou com deficiência física exigiu as adaptações no prédio da Economia. Hoje já está tudo pronto. Qualquer um consegue transitar neste espaço. O melhor seria se todos os prédios da universidade fossem assim.

- Lilian, acho que as adaptações só devem ser feitas diante de uma real precisão. Se a necessidade não for vivenciada, como será possível pensar em adaptar? Colocou a mão na testa. Fitou-me com o mesmo tipo de estranhamento que eu tivera com relação a Marcos. Disse que é melhor as instituições construírem os ambientes com acessibilidade para todas as pessoas. Eu não concordo. Se, em um prédio, ninguém precisar de rampas ou elevadores, por que gastar com isso? Ela exclamou:

- É lei, Ana!

- Eu sei, mas existem tantas outras coisas mais importantes. Tem pouca gente com deficiência na universidade. Gastar com uma construção toda adaptada é um luxo para poucos.

- E se fosse você? Como se sentiria se não estivesse em um ambiente acessível e dependesse das pessoas para ir e vir?

- A pessoa com deficiência deve se adaptar. É preciso ter vontade de vencer os obstáculos e de superar a deficiência.

Cansei de argumentar. Lilian não abriu mão. Ela não entende que a universidade precisa considerar as prioridades. Não pode ficar à *mercê* dessas idéias de acessibilidade. Logo mudamos o foco da conversa. A beleza do fim da tarde nos apanhou repentinamente. Ainda sob a proteção do guarda-sol verde escuro, admiramos a luz alaranjada do poente.

Luz verde e uma sala bege *ton sur ton*

Na Biblioteca Central, eu tenho o Laboratório de Acessibilidade, o Lab! Sua porta larga abre-se para uma sala que eu não sei exatamente se é clara ou escura. Na minha cabeça, esse lugar é bege *ton sur ton*, cheio de cores que se alternam e combinam, em nuances suaves. Não conheço as cores objetivamente, mas gosto de inventar associações e de atribuí-las a lugares ou a pessoas. Pelo timbre da voz dos que trabalham lá, acho que são sorridentes. À direita, temos quatro computadores, à esquerda o computador da amável bibliotecária responsável pelo espaço e pelos armários. Há uma sala menor, com uma mesa grande, dois computadores e uma barulhenta impressora Braille.

Antes de entrar na Unicamp, tive algumas poucas experiências com o uso de softwares capazes de auxiliar na realização de tarefas que, para uma pessoa com cegueira, podem ser difíceis, como a leitura de um texto impresso em tinta. Ainda no colegial, tive acesso a um leitor de telas. No início, eu ouvia aquela voz masculina e metálica letra a letra, linha a linha, lendo o que eu escrevia e sentia-me satisfeito. Leio bem em Braille, mas a produção desse tipo de material não é simples como parece. Demanda, entre outras coisas, um custo. Os leitores de telas abriram-me um mar de possibilidades de leitura já no Ensino Médio. Hoje, na universidade, esse mar multiplicou-se. Virou um universo. Tive acesso a leitores de telas com vozes femininas. Imagino senhoras e moças a lerem para mim, com olhares discretos e sensuais.

Ontem fui ao Lab cedo. Vou cursar Antropologia e a professora prometeu-me que passaria todos os textos para o pessoal do Lab digitalizar. Em formato digital, eu posso ler os materiais a partir dos softwares que viabilizam o meu acesso.

Desci do ônibus e dirigi-me à Biblioteca Central. Percebi, pelo barulho, que existia alguma novidade logo na entrada. Para uma pessoa que enxerga, é muito simples transitar em um lugar onde mudaram as coisas de lugar, mas, para mim, cria-se um labirinto convidativo ou assustador. Fiquei parado no saguão de entrada.

Uma voz feminina e jovial, imagino que de uma aluna, abordou-me. Avisou-me que haviam instalado catracas para controlar a entrada dos alunos na biblioteca. Para liberar a catraca, eu deveria inserir meu cartão de Registro Acadêmico, RA. A moça falava comigo como se eu tivesse dificuldade para ouvir. O volume da sua voz elevava-se a cada palavra. Talvez quisesse que as outras pessoas percebessem o quanto podia ser prestativa. Ou imaginava que uma pessoa cega também teria dificuldade para ouvir. Ela pegou na minha mão e mostrou-me onde eu deveria inserir o cartão de RA toda vez que quisesse entrar e sair da BC. Repetia as instruções a cada sinal afirmativo que eu fazia com a cabeça. Será que imaginava que eu também tinha algum tipo de dificuldade para entender instruções? A voz feminina estridente começou a me irritar. Tentei afastar-me da gentil e cansativa moça. Ela insistia em me oferecer explicações. Tive que ouvir umas quatro vezes a mesma coisa:

- Aqui é o “buraquinho” que você tem que achar e que serve para colocar o RA. Encaixe aqui, olha! Depois você empurra o cartão que a máquina engole. Ai, você passa na catraca e pega o cartão que sai do outro lado, entendeu? Coloca neste lugar aqui o RA, viu? Quero dizer, percebeu que a máquina engole? Agora...

Achei fácil o novo sisteminha, mas a moça não me largava. Comecei a imaginar que estava me paquerando. Será? Mas eu não gostei da voz. Como a sorte às vezes é uma aliada, o celular da moça tocou e ela afastou-se. Avisou-me que já voltava. Eu quis adiantar a minha entrada para livrar-me dela. Peguei meu RA, inseri o cartão na máquina, empurrei a catraca e nada. Não liberava. Uma voz masculina alertou-me:

- Pegue o cartão de volta para liberar.

Tentei pegá-lo, mas coloquei minha mão no “buraquinho” de saída do cartão e o RA não estava lá. Nesse momento, a moça da voz estridente voltou:

- Coloque o cartão do lado certo. A foto fica para cima. Depois, para saber se a catraca liberou, tem a luz verde. Agora está com a luz vermelha. Só com a luz verde que libera. A gente tem que ver se a luz está verde ou vermelha...

Nesse momento, a voz da moça mudou. Um volume baixo. Quase um sussurro. As palavras começaram a enroscar. Não perdi a oportunidade. Comecei a aumentar o volume da minha voz e a pedir para ela repetir.

- Como é, moça? Fale novamente. Não escutei! Eu tenho que enxergar a luz verde para saber se a catraca liberou?

Pessoas pintadas de bolinha, bordadas e estampadas

Na minha opinião, não deve haver distinção entre as pessoas por serem negras, brancas, pintadas de bolinha, bordadas ou estampadas. O que devemos levar em consideração são os valores e o que a pessoa *é*, nunca a coloração, o tamanho do cabelo, o número de *piercings*. Negros e brancos são iguais, não devem agir diferentemente. Não entendo essa proposta de facilitar para o negro ter mais chance de entrar na universidade.

Às vezes acho que estão tentando criar guetos, grupinhos. Lembro-me de um desenho animado que assistia na televisão, quando criança, que virou álbum de figurinha: Luluzinha e Bolinha. É! Existia o clube do Bolinha, que só aceitava meninos. Coitada da Luluzinha, ficava de fora. Usar a cor da pele para ter privilégio é exatamente isso: criar o clubinho dos alunos negros. Para uma pessoa entrar nesse clube, tem que avaliar a tonalidade da pele. Para isso, existiria uma paleta com os diferentes tons de preto para identificar quem é e quem não é negro.

Todas as pessoas são iguais. Não dá para classificar as pessoas. Ontem, quando peguei a fila para atendimento na Diretoria Acadêmica, enquanto esperava a minha vez, imaginei a possibilidade de ter a fila dos alunos negros, a fila dos alunos brancos, a fila das mulheres, a dos homens... Acho que isso vai acontecer em um futuro próximo. Comecei a rir sozinho, pois a cena que criei na minha cabeça era hilária. Meu colega Davi percebeu e me pediu para compartilhar a piada.

- Não é piada não! É uma coisa que pode acontecer.

Narrei o meu devaneio. Davi acrescentou alguns detalhes. Enumerou vários colegas que teriam dificuldade para achar a própria fila. Expliquei o que penso sobre o assunto. Davi também acha um absurdo essa história de diferenciar o aluno porque tem mais melanina que outro.

- Davi, dá par criar também a fila dos que têm mais testosterona!

Rimos muito e, quando já havíamos mudado de assunto, percebemos uma pequena confusão na nossa frente. Vinícius, um aluno com cegueira do curso de Engenharia Mecânica, falava com o pessoal do atendimento sobre suas dificuldades para realizar a matrícula *on line*. Explicava que o *site* da DAC não é suficientemente acessível às pessoas com cegueira ou deficiência visual.

Eu fiquei indignado por imaginar que a universidade exclui, em certa medida, um aluno por ter cegueira. Na verdade, não sabia muito bem o que significava um *site* ser ou não ser acessível às pessoas com deficiência. Davi explicou-me que existem parâmetros que um *site* institucional deve seguir para ser acessível às pessoas que o lêem a partir de programas como os leitores de telas. Meu amigo fazia Ciência da Computação e ficara fascinado com uma palestra sobre acessibilidade na *Web* que uma doutoranda loira e linda apresentara.

Os outros alunos da fila fingiram que não estavam ouvindo. Engraçado. Tenho a impressão de que miravam o moço com cegueira de uma maneira distante. Olhares tortos. Como se tivessem medo.

Lembrei-me de um colega da Matemática que tem deficiência física. Entrou no mesmo ano que eu. Teve várias dificuldades com relação à locomoção no campus. Posso dizer que se virou a duras penas.

Minha vez chegou. A atendente da DAC estava aflita, com pressa. Recebeu-me sem olhar nos meus olhos. Voltei para casa a pé, com Davi. Eu estava muito preocupado com a prova da semana seguinte. Precisava me desligar das coisas, chegar em casa e estudar.

Rosa de ternura e púrpura de ira

Terminamos o almoço e fomos caminhar pela Praça da Paz para fazer a digestão e passar o tempo. Conhecemo-nos no primeiro dia de aula. Namoramos. Sandro é um grande mistério. Acho que ele tenta forjar a própria identidade. Às vezes finge ser o que não é. Inteligente, ativo e audaz, apresenta uma generosidade incompreensível que não combina com sua arrogância e presunção. Defende-se antes de ser atacado e fica disponível para ajudar antes que lhe peçam auxílio. Vive em extremos. Rosa de ternura e púrpura de ira.

Logo que ficamos mais íntimos, disse que o achava preconceituoso. Sandro faz piadas como se fosse inofensivo satirizar os outros. Acha que são brincadeiras. Senso de humor. Pensa também que o preconceito é inevitável, constituinte das nossas relações.

Em nossa sesta *caminhante*, depois de oferecer-me um refrigerante e de convidar-me, gentilmente, para sentar em um banco da praça, disse:

- Existe mesmo alguém que não tenha preconceito algum? Sempre temos algo que não aceitamos com muita facilidade. Com relação a alguma coisa, todos nós temos preconceito.

Aquelas palavras atormentaram-me. Fiquei sem resposta. Busquei em minha memória algo mais concreto para continuar a discussão:

- Você, por exemplo, é contra as cotas para negros entrarem na universidade, não é? Isso é preconceito seu. Não entende que há uma história de exclusão racial em nosso país. As cotas existem para compensar...

Não me deixou terminar de falar:

- Lídia, essa de culpa histórica não cola. Sei que a exclusão racial tem toda uma história, mas não é culpa de todos. Muitas pessoas brancas não têm preconceito, portanto, não podem levar a culpa e ficar em desvantagem.

- Desvantagem?

- Se a minha vaga na universidade é dada a uma pessoa porque ela é negra, fico em desvantagem. Pago por um erro do passado que eu não cometi.

- Mas a vaga não é dada, Sandro! É considerada a necessidade de reparação em função de todo um processo...

Cortou minha argumentação novamente e calou-me com a frase:

- Tenho muito orgulho de mim, principalmente porque não sou racista! Então não quero ser prejudicado por uma culpa histórica que não é minha.

Sorriso amarelo no pudor do silêncio

Entrei na sala e fui inspecionada por um olhar incomodado. Disfarçou, sorriu amarelo e continuou a ler o livro. Mesmo sem vociferarem argumentos hostis, há estranhamento. Ele está no pudor do silêncio. Quis cessar a inquietação calada e perguntei se aquela era a sala da disciplina *F 105 Física da Fala e Audição*.

- É sim. Você é aluna de outro curso?

- Sou da Pedagogia. Já fiz a *F 110 Introdução à Física para Ciências Humanas e da Terra*. Gostei e agora vou encarar essa.

Flutuei no vácuo quando ele lançou a pedra:

- Você gostou da *F 110*? Como é para aluno de outro curso? Vocês fazem prova também?

- Para alunaaa de outro curso é como para alunooo do seu. Faz tudo.

- Na Pedagogia não tem prova. É mais light! Vocês não estão acostumados...

Um adjetivo o define com a exatidão de um espelho: chato. Minha resposta restringiu-se à correção do português:

- Acostumadaaaa, você quis dizer?

- Acharia ótimo não ter provas e conseguir um CR alto como vocês. Pena que aqui a coisa pega feio.

- Se você não gosta, por que faz esse curso?

Ficou perdido nas respostas. Tinha incalculáveis justificativas. Enquanto ele cavava argumentos, eu relia a ementa da disciplina: *Elementos básicos da Física Acústica: movimento harmônico simples, fenômenos ondulatórios e características das ondas sonoras. Teoria da audição e fonação: princípios físicos e eletroacústica. Elementos básicos de eletroacústicas para a compreensão dos aparelhos eletrônicos*. Felizmente consegui ouvi-lo sem escutá-lo. Ocupar um lugar naquele espaço sem estar ali.

Tapete vermelho para elefante branco

Sentiu-se como um político depois de vencer as eleições. Enxergou um tapete vermelho imaginário. Poderia ser o tapete vermelho das celebridades que pisam com sapatos de grife ao caminharem rumo a premiações da indústria cinematográfica. Recebeu toda a atenção e cuidados que jamais imaginou que teria em um processo seletivo. Afinal, vestibular é sinônimo de calvário, na maior parte dos casos. Se não existisse a prova, Manuela gostaria de prestar o vestibular todo ano. Os profissionais mais habilitados e especializados em deficiência acompanharam-na. Ao seu lado, uma moça fazia a prova com a possibilidade de parar periodicamente para amamentar seu bebê. Um médico circulava garantindo a todos o máximo de segurança e de condições especiais de acesso à avaliação. Manuela achou delicioso! Olhou para o alto na tentativa de captar, em sua memória, uma informação importante para uma questão de História Geral, quando um especialista aproximou-se e perguntou se estava precisando de algo. Saiu da prova cansada, mas plena, satisfeita e cheia de expectativas. Se o vestibular é acessível, bem estruturado, organizado, imagine o ensino e a universidade!

Infelizmente a porta de entrada não correspondeu exatamente àquilo que Manuela encontrou ao longo dos seus primeiros meses como estudante da Unicamp. Teve a impressão de que a universidade ganhara um elefante branco! Sentiu-se como tal.

Precisava se mexer, revirar esse lugar onde se sentia estranha. Como ingressou em um curso de Engenharia e como todo engenheiro gosta de números, Manuela foi atrás de dados que indicassem quantos estudantes com deficiência existiam na Unicamp. Queria saber, queria ser um número oficial.

Manuela procurou os órgãos oficiais e responsáveis por esse tipo de informação na universidade, mas, depois de inúmeras tentativas de despistá-la, disseram que esse tipo de informação não poderia ser divulgado:

- É sigiloso!

Obscureceu. Não entendia por que os alunos com deficiência tinham que permanecer escondidos, disfarçados. Não entendia o porquê do sigilo. À revelia, queria revelar.

Certamente os órgãos oficiais da universidade funcionam a partir de uma série de decisões burocráticas, o que dificulta qualquer tipo de procura não prevista ou que saia do controle estabelecido por montanhas de papéis empoeirados. Pensou em procurar seus colegas. Estudantes são sempre abertos, avessos à burocracia, gostam de procurar por aquilo que está envolto em nebulosidade. Era isso que Manuela esperava. Afinal, sempre que precisa subir e descer escadas tem o auxílio dos colegas.

Manuela queria realizar uma discussão sobre a construção de uma universidade acessível a todos a partir da troca de idéias com estudantes com e sem deficiência, que convivem na Unicamp. Procurou os Centros Acadêmicos, os “CAs”.

Entrou em um CA. Olhou para aquele ambiente aparentemente subversivo com desconfiança. Os pincéis secos e sujos de tinta mostravam que o grupo gostava de agitação. Uma foto descascada do Che enfeitava uma parede velha e cheia de adesivos de movimentos sociais.

Os alunos estavam jogando pebolim. Manoela viu, pelo informativo colado na porta, que organizavam passeatas na Avenida Paulista. Também havia uma lista com os nomes dos alunos que iriam para o encontro do Movimento Estudantil em Brasília. Receberiam os colegas do Movimento dos Sem-Terra. Estavam ocupados. Manuela falou com um moço alto e bonito. Deixou seu *e-mail*, caso eles quisessem pensar em alguma discussão sobre acessibilidade com ela, futuramente. Foi embora. Sentiu-se mais uma vez um elefante branco.

Toalha branca e gérberras lilás

A toalha branca de renda sobre a mesa e o vaso de gérberras lilás compunham um cenário acolhedor. Café coado na hora, biscoito caseiro, suco natural. Tudo bem cuidado para a recepção dos participantes da reunião sobre verbas para iniciação científica. No Salão Nobre da Faculdade de Educação, professores e alunos de diferentes cursos da Unicamp pretendiam analisar o rumo dos investimentos em pesquisas na graduação. Na mesma mesa de café, folhetos informativos eram oferecidos. Mostravam a distribuição das verbas nos diferentes institutos, apontavam tendências, dificuldades e questionamentos.

Tânia encontrou César soprando a própria língua depois de queimá-la em um gole de café. Riram.

- O café está muito quente!

- Acabou de sair, César! Cuidado.

- Vocês aqui na Pedagogia têm até mesa arrumadinha, que barato! Coisa de mulher mesmo. Florzinha, biscoito...

- César, você veio só para filar um café ou vai participar da reunião? Já começou.

- Vou participar, é lógico!

Entraram no Salão Nobre e sentaram-se lado a lado. César ainda sentia a língua arder. Tânia ansiava por ouvir os palestrantes. Buscava explicações. Apesar de seu empenho pessoal na elaboração de um excelente projeto de pesquisa, não conseguira bolsa de iniciação.

- Aqui na Educação não basta ter um bom projeto. As bolsas são insuficientes. Na Engenharia é diferente.

- Não sei muito bem. Acho que existe alguma prioridade sim. Na verdade, ramos tanto para entrar na universidade, tivemos que derrubar um monte de gente. A concorrência é grande.

César mexeu no vespeiro. Tânia sabia queimar como o café quente.

- Você quer dizer que devem existir mais investimentos em pesquisa na sua área porque o seu curso é mais concorrido e tem mais prestígio aqui dentro?

César começou a sentir o seu rosto arder mais que a língua:

- Não sou eu... Parece que é assim que acontece, não é?

Tânia riu. Tirou da pasta o folheto informativo que pegara na mesa de café. Ofereceu-lhe e pediu licença para pegar mais biscoito.

Um ponto preto na folha branca

Tímido, Mauro fala pouco e não gosta de situações em que tem de se expor, como falar em público ou comprar uma briga. Sempre foi assim, desde a época da escola. Anda pelos corredores do Instituto de Química preocupado com os seus compromissos acadêmicos. Em sua cabeça, fervilham fórmulas.

Ao saber de algum evento sobre racismo na Unicamp, comparece. Muito mais por sentir-se compelido. Não gosta de polêmicas que geram discussões acirradas, controversas. Mauro não tem proximidade com os estudantes dessas tribos de negros e brancos engajados, que exacerbam vorazes idéias. Tem poucos amigos. Sente-se deslocado quando se faz presente nessas reuniões.

Utilizou o benefício do PAAIS só quando prestou o Vestibular pela terceira vez. Nos anos anteriores, *a bola bateu na trave, mas não entrou*. A sua pontuação na prova foi boa, quase a mesma de outros vestibulandos, mas faltou um pouquinho para o sonhado gol da vitória. A diferenciação de pontuação no vestibular, por ser negro e ter estudado em escola pública, ajudou-o no acesso à universidade. Enfim, gol!

Em sua sala de aula é o único negro. Tem outros colegas que também estudaram em escolas públicas, brancos. Pensativo, Mauro estava em sala de aula. Para evitar conversa e ficar *na sua*, enquanto a aula não começava, Mauro pegou um papel em branco e começou a fazer um desenho com uma caneta de tinta preta. Parecia compenetrado. Ao fitar a folha de papel, percebeu que estava retratando a sua circunstância. Um ponto preto na folha branca.

Sempre é percebido por destacar-se dos outros alunos pela cor. Pode ficar quietinho, andar suavemente, não se mexer. Sua presença negra chama a atenção naquele lugar esbranquiçado.

Mauro percebe que seus poucos amigos evitam falar sobre racismo, cotas ou ações afirmativas quando está presente. Agem como se a questão racial não existisse. Às vezes não tem jeito, acabam trazendo à tona o assunto que o constrange, embaraça, incomoda.

Final de tarde, verão, sexta-feira e um belo lanche com mostarda depois de um dia de estudo. Um amigo de Mauro, animado com a comilança, entorpecido com o gás do refrigerante e a cansaça dos estudos, questionou-o sobre o que pensa com relação a ter “passado na frente” dos outros, no Vestibular, *só porque é negro*. Engoliu com a ajuda de um gole de Coca-Cola e olhou-o nos olhos. Colocou o lanche sobre a mesa, limpou, lentamente, a boca com o guardanapo, abaixou as pálpebras e mirou suas mãos. Não sabia o que responder. Não tinha, na ponta da língua, aqueles argumentos que ouvia nos debates sobre ações afirmativas. Poderosas idéias que estilham juízos como os de seu colega.

Tomou mais um gole de coca, encarou o colega e perguntou se tinha alguma dúvida sobre a sua cor. Criticou os “moreninhos” que não são negros, mas assumem-se afro-descendentes para obter vantagens. Contou que seus pais são negros, os avós também. Defendeu sua inquestionável origem.

A tarde caiu e Mauro, sozinho, dirigiu-se ao ponto de ônibus. Algumas recordações transbordaram de sua memória naquele momento. Reminiscências de experiências indigestas como o lanche que comera e que começava a revoltar-se em seu estômago.

Vermelho de sol e de sangue

Felipe chutou para Carlinhos, que passou para Marião, que deu um pontapé e errou o gol. O sol do meio-dia fervia a cabeça de Felipe, mas não impedia que aproveitasse o intervalo do almoço no descontraído jogo de futebol na Faculdade de Educação Física, a FEF. Seu rosto vermelho de sol brilhava. Baixinho, magro e comunicativo, estudante de Arquitetura, toda quinta-feira, das 12h00 às 13h30, Felipe tira os óculos que o acompanham desde a infância, troca de roupa e coloca a chuteira.

Numa dessas quintas, depois do jogo, no vestiário, Felipe tomava uma ducha e conversava com seus colegas sobre amenidades. A garota que saiu com um e que depois beijou o outro. A cola na prova do professor mais exigente. O preço do lanche na cantina da FEF e o preço do mesmo tira gosto em outras cantinas. De repente, Felipe ouviu Eduardo, um conhecido que sempre participa dos jogos, disparar um palavrão. O vestiário foi invadido por uma névoa de tensão que se misturou com o cheiro dos diferentes sabonetes e shampoos. Ouviu-se a voz de Eduardo e, ao mesmo tempo, viu-se um outro moço alto e gordinho vestindo-se sem enxugar o corpo direito, saindo com passos barulhentos. Felipe começou a prestar atenção. Quis saber o que aconteceu e Eduardo satisfez sua curiosidade:

- O cara chegou sem me conhecer e começou a me chamar de “nego folgado”. O que é isso? O cara não sabe de nada. Chegou falando que essa história de negro que toma lugar de branco na Unicamp é um absurdo. Ele nem sabe o que está rolando direito. Ter o PAAIS hoje não significa que a vida inteira nós precisaremos desse recurso.

Felipe ouviu em silêncio. Seu rosto ficou ainda mais vermelho. Era o sangue que subia. Estava atrasado. Precisava buscar algo para comer porque teria aula logo em seguida, naquela tarde. Saiu do vestiário, mas não deixou seu silêncio continuar. Não falou o que pensava para Eduardo, mas desabafou com Marião:

- Aqui, em *off!* Não instituir as cotas e daqui alguns anos vão tirar? Fala sério! Vai estudar, cara! Isso para mim é tirar proveito de uma situação. É um vagabundo querendo privilégio, facilidades.

Marião permaneceu na escuta e ainda acrescentou:

- É. Tem ainda os homossexuais que sofrem muito mais preconceito que os negros hoje em dia. Se passar um homossexual em um estabelecimento, todos reparam e até fazem piada. De negro ninguém tira sarro, né?

Felipe pegou o dinheiro em sua carteira e comprou aquele lanche mais caro da cantina da FEF porque não dava tempo de comer em outro lugar. Disse:

- Eu, aliás, sou oriental. Se eu fosse processar toda pessoa que me chama de chinês ou de japonês, nossa! Minha gastrite já teria me matado. Se for pela idéia de cota, vou exigir minha parcela de amarelo na seleção brasileira. Quem vai para a seleção é selecionado, não é? Vai porque é o melhor. Quem deve entrar na universidade é o melhor preparado. Igualdade é diferente de privilégios.

Riram, comeram, pegaram o ônibus circular interno e desceram na porta do prédio onde teriam aula. Felipe colocou os óculos, deixou a chuteira no armário e dirigiu-se para a sala de aula, com o rosto ainda inflamado, a abrasar.

TEXTOS COSTURADOS E AMARRADOS NAS CRÔNICAS

A desconstrução das identidades fixadas

Hall (1997) aponta que a contemporaneidade se caracteriza pelas diferenças, uma vez que as **identidades são transitórias, abertas e estão sempre mudando a partir dos papéis sociais que assumimos**. Segundo o autor, a atualidade é marcada por inúmeros contrastes que produzem distintas identidades. Dessa forma, ousou dizer que o termo “identidade” poderia ser substituído por “**processos identitários**” à medida que a identidade não é fixa e acabada, mas se constitui em um interminável processo cambiante.

Apesar da infinita transitoriedade da identidade, é possível encontrarmos situações de convívio-confronto entre as diferenças, nas quais permanece um insistente foco na fixação. Esse é o caso do nosso personagem **César** que relaciona a mulher-estudante-de-Pedagogia àquela que, necessariamente, está preocupada com a “arrumação da mesa”, com os “biscoitos” e com as “flores”. Ele olha a partir de uma lente que fixa a identidade feminina e a reduz. Estrangula as pedagogas: receptivas e amáveis mães cicerones.

Segundo Silva (2000), a disputa pela identidade está envolvida com uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. **A identidade e a diferença estão, dessa forma, relacionadas com amplas relações de poder**. A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam em inclusões e exclusões entre “quem pertence e quem não pertence”. Sendo assim, afirmar a identidade significa **demarcar fronteiras** entre “nós - eles” (o que somos e o que não somos). Diante desse processo de oposições binárias, no qual “um lado” se sobrepõe ao outro (branco/negro, normal/patológico, ...), devemos questionar a identidade e a diferença como **relações de poder** e problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam, cruzando suas fronteiras.

A personagem **Marina** coloca-nos diante dos impasses decorrentes das inclusões e das exclusões nas escolhas profissionais, tendo em vista as diferenças dos estudantes. Ao mesmo tempo em que questiona a construção de estereótipos relacionados ao perfil dos alunos dos diferentes cursos, tenta encaixar a companheira do almoço, uma moça oriental, em algum curso “compatível” com a imagem. Reconhece e questiona a fronteira que vivencia – ser negra e estudante de artes. Deseja cruzar essa linha divisória e pensar em sua escolha profissional para além dos estereótipos. No entanto, em nossa crônica, é flagrada fazendo exatamente o que nega com relação à Raquel.

A identidade é uma construção simbólica e social que se desenrola, de forma **interminável**, ao longo das relações estabelecidas entre os sujeitos. Dessa forma, **não existe uma única e “verdadeira” identidade ou uma identidade essencial**. Por mais que a busca de uma identidade

envolva reivindicações essencialistas, à medida que tentamos definir a que grupo identitário pertencemos, isso é um equívoco. Considerar as identidades essenciais, com base em uma suposta natureza, é uma forma de negar toda a **ambigüidade dos processos de produção de identidade**. Para Woodward (2000), a identidade é **relacional**, pois a diferença é estabelecida por **marcações simbólicas** que existem em relação a outras identidades.

Drummond (1987) expressa os impasses da busca por uma identidade:

Verbo Ser

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor: Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.?
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser. Esquecer.*

(DRUMMOND, 1987)

O poeta questiona: “Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três”. Parece-me que Drummond não se satisfaz com uma identidade essencial, definida a partir apenas do seu corpo, ou apenas do seu jeito, ou do nome. Percebe-se múltiplo. Ele é corpo, jeito, nome. Quando pensamos em uma identidade a partir de uma visão essencialista, reduzimos o sujeito a um fragmento: ser negro, ser homossexual, ser uma pessoa com deficiência, ser doente... Mas a identidade, por exemplo, de todas as pessoas com deficiência é a mesma? Uma pessoa com deficiência, que é mulher e é de classe social economicamente favorecida, tem a mesma identidade de uma outra mulher com deficiência de uma classe social economicamente desfavorecida? Todas as mulheres negras têm a mesma identidade? Obviamente não.

O poeta opta pela fuga ao essencialismo: “Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer”.

A idéia de justiça e as ações afirmativas

O colega do personagem **Mauro** acredita que é injusta a possibilidade de pessoas negras terem uma pontuação diferenciada no Vestibular. No entanto, a atribuição dessa pontuação está fundamentada na justiça, sendo, inclusive, constitucional. Gomes (2003) apresenta um panorama do debate constitucional sobre as ações afirmativas e elucida a **constitucionalidade dessas políticas**. Segundo o autor, as ações podem ser consideradas medidas compensatórias, com a finalidade de implantação do **princípio constitucional da igualdade**, tendo em vista as necessidades da comunidade negra.

Sandro também considera injusta toda ação afirmativa para negros ingressarem na universidade apesar de reconhecer a exclusão provocada pela questão racial. Ele não aceita as ações afirmativas porque acha injusto ficar em “desvantagem” diante de algo que não tem culpa: a exclusão devido ao preconceito racial. **Sandro** reconhece que há um processo histórico de exclusão do negro, mas acredita que não tem relação alguma com o que gerou tal situação. Defende-se dizendo que não quer pagar por um erro do passado que não cometeu.

Embora a noção de igualdade seja extremamente importante nas instâncias jurídicas, não existe apenas uma única noção de igualdade nessa área. Há uma noção apoiada no dogma liberal, derivada das idéias iluministas. Esse dogma pressupõe que a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. A concepção do pensamento liberal fundamenta a noção de **igualdade formal e estática** (GOMES, 2003). Nessa perspectiva, a pessoa é tratada como um ser abstrato, genérico, destituído de singularidades.

Segundo Gomes (2003, p. 19), ao pensarmos em igualdade, devemos nos apoiar em uma outra concepção: na **igualdade material ou substancial**, que é uma noção dinâmica de igualdade, na qual “são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade”. Dessa forma, **as situações desiguais são tratadas de formas distintas, a fim de combater a perpetuação das injustiças**. Deriva, dessa análise, a idéia de igualdade de oportunidades com o intuito de promover **justiça social**.

Para Tessler (2006), os posicionamentos anti-cotas erra ao supor que apenas ações universalistas, que consideram todos igualmente, podem reduzir as desigualdades vivenciadas por determinados grupos. A noção de igualdade material/substancial deve estar inserida em políticas sociais de apoio a grupos socialmente em desvantagem. Sendo assim, o Direito passa a tratar o sujeito em sua singularidade, especificidade. O Estado deve abdicar da postura de neutralidade e voltar-se ao estabelecimento da igualdade substancial. Com a neutralidade, o Estado subjuga determinados grupos sociais e não considera as diferenças na implantação de suas decisões (GOMES, 2003).

Para a personagem **Priscila**, os negros se inferiorizam quando pedem “vantagens”. No entanto, as ações afirmativas não são vantagens e sim ações em torno da justiça. Reconhecer a exclusão

provocada pela questão racial e a necessidade de reparação, para **Priscila**, é uma forma de inferiorizar-se.

Assim como **Priscila**, em outra crônica, temos argumentos contrários às ações afirmativas apresentados por **Felipe**. Ele ironizou **Eduardo** e duvidou da provisoriedade das ações afirmativas. Reagiu com argumentos ásperos, pois acredita que os negros estão em busca de privilégios e facilidades. Não entende que as situações desiguais devem ser tratadas de formas distintas, a fim de combater a perpetuação das injustiças.

Com o intuito de diminuir os efeitos negativos da discriminação, “as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material” (GOMES, 2003, p.21). **Assim, essas políticas aproximam-se muito mais da justiça, a partir de formas de reparo ou compensação de injustiças decorrentes da discriminação.** Gomes (2003, p. 27) define as ações afirmativas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticados no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

As ações afirmativas possibilitam transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica no sentido de minimizar a idéia, presente no imaginário coletivo, de que há uma supremacia e subordinação de um grupo em relação a outro. Segundo Gomes (2003, p. 40), a Constituição brasileira de 1988 não apóia a igualdade processual/formal e defende a concepção de igualdade material/substancial: “a Constituição brasileira de 1988 não se limita a proibir a discriminação, afirmando a igualdade, mas permite, também, a utilização de medidas que efetivamente implementem a igualdade material”.

Para Santos (2003, p. 87), “a invisibilidade do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras”.

Muitas pessoas alegam que não é pertinente que estudantes negros, sem preparo para cursarem o Ensino Superior, tenham acesso à universidade. No entanto, as ações afirmativas não garantem que um candidato negro despreparado substitua um candidato branco com preparo. Mas, segundo Santos (2003), no caso de competição entre dois candidatos de capacidade mais ou menos igual, um branco e outro negro, segundo os critérios da ação afirmativa, o candidato negro teria preferência sobre o branco.

A questão do mérito

A questão do **mérito** como critério de seleção para a universidade é complexa. A personagem **Priscila** acredita que apenas o processo seletivo do vestibular é capaz de identificar o mérito de cada um. Santos (2003) problematizada essa questão tendo em vista as ações afirmativas nesse contexto. Refletindo sobre *quem tem ou não mérito*, o autor questiona se os estudantes que tiveram todas as condições de estudo e de acesso às melhores escolas e chegaram ao Ensino Superior têm o mesmo mérito que aqueles que também chegaram à universidade, mas enfrentaram, ao longo da vida, os mais difíceis obstáculos, adversidades, preconceitos e barreiras para estudar. Para o autor, não devemos considerar somente o mérito de chegada, ou melhor, o mérito de aprovação no vestibular. É necessário reconhecermos o **mérito de trajetória, aquele que leva em consideração as condições de estudos e de vida dos estudantes**, ao longo de seus caminhos, até concluírem o Ensino Médio.

Poderíamos dizer que os alunos das escolas públicas, em condições desfavoráveis, que conseguem passar em uma universidade pública têm mais mérito que aquele aluno que estudou em escola particular? O mérito individual deve ser repensado, tendo em vista as diferentes condições sociais de existência dos estudantes.

O **personagem que estava na fila da DAC, amigo do Davi**, mostrou-se contrário às ações afirmativas por acreditar que essa forma de diferenciação tem o intuito apenas de facilitar o acesso do aluno negro à universidade.

Segundo Azevedo (2004), militantes do movimento negro apontam que esforço, talento, enfim, mérito, não existem em abstrato, assim como não passa de um mito a tradicional aspiração iluminista de igualdade de todos perante a Lei. Certamente, deve-se considerar as oportunidades que cada pessoa teve, ou melhor, “o ponto de arrancada de cada um na grande corrida pela vida” (AZEVEDO, 2004: p.24).

Nas crônicas, temos também a participação de **Felipe** ao ironizar a idéia de mérito. Ele aponta que, em processos seletivos, o “melhor” deve ser selecionado independente do contexto e da história pessoal. Satiriza as cotas ao dizer que vai exigir a sua parcela de amarelo na seleção brasileira.

Acessibilidade

Nas crônicas, a questão da acessibilidade aparece de duas formas: com relação ao espaço físico e/ou ao espaço digital e ao conhecimento. A idéia de acessibilidade, de maneira geral, demonstra a intenção de criação de espaços reais, físicos ou virtuais inclusivos, que favoreçam participação/interação/navegação a todas as pessoas.

Para Melo (2006a, p.20), o conceito de acessibilidade, a princípio, pode estar relacionado “ao compromisso de melhorar a qualidade de vida dos idosos e de pessoas com deficiência”. No entanto, essa mesma autora nos chama a atenção para uma idéia mais abrangente: “acessibilidade ou possibilidade de alcance aos espaços físicos, à informação, aos instrumentos de trabalho e estudo, aos produtos e serviços diz respeito à qualidade de vida de todas as pessoas”.

Ferrés (2006, p.25) aponta que um ambiente físico é acessível quando “... se ajusta aos requerimentos funcionais e dimensionais, e possibilita a utilização autônoma, com a comodidade e segurança de todos”. Segundo a autora, um ambiente também pode tornar-se acessível quando considerado praticável ou adaptável.

Na situação da personagem **Carla**, temos uma situação de ausência de acessibilidade física. **Carla** aponta a falta de acessibilidade do prédio onde estuda. Ironiza a situação quando afirma que é um prédio extremamente democrático por ser inadequado fisicamente a todos e não apenas a ela, que tem dificuldade de locomoção. Essa personagem convive com um grande disparate: faz um curso no qual estuda possibilidades de construção civil acessível e transita em um espaço físico sem acessibilidade.

As **amigas que estudavam no bosque da Economia** e observam a presença de **Marcos**, um estudante com deficiência física, discutiram uma importante questão relacionada à acessibilidade física. **Lilian** acreditava que os espaços físicos devem ser adaptados apenas quando há a presença de uma pessoa com deficiência. Já sua colega confronta-a com o argumento de que, ao construirmos um ambiente, devemos planejá-lo com acessibilidade independente da presença circunstancial de uma pessoa com deficiência.

Sabemos que a construção de um ambiente físico acessível é uma forma de proporcionar um espaço que não atende a apenas um padrão de usuário, mas a todos. Esse é um preceito de acessibilidade que não pode estar condicionado à presença de uma pessoa com deficiência. No entanto, **Lilian** apresenta argumentos contrários à idéia de acessibilidade, uma vez que coloca em dúvida a necessidade de uma instituição gastar verbas com acessibilidade, uma vez que o número de usuários com deficiência pode ser pequeno.

Os **personagens que estavam na fila da DAC** observam **Vinicius** reclamar do site da Diretoria Acadêmica por não ser suficientemente acessível às pessoas com cegueira ou deficiência visual. Acessibilidade na Web diz respeito:

a viabilizar que qualquer pessoa, usando qualquer tecnologia adequada à navegação *web* esteja apta a visitar qualquer site, obtenha a informação oferecida e interaja com o site. E para que isso seja possível, é necessário que os criadores de páginas e sistemas *web*, assim como seus mantenedores, estejam atentos às recomendações de acessibilidade do *World Wide Web Consortium-W3C*, mas também às diferentes características dos usuários desses sistemas, às tecnologias de acesso à informação e interação que utilizam e à influência do ambiente físico sobre a interação do usuário como computador. (MELO, 2006: p.36)

Este episódio localiza-se em um momento já ultrapassado do site da Diretoria Acadêmica/DAC da Unicamp. Quando eu realizei as OFICINAS, o site da DAC ainda não era acessível às pessoas que utilizam leitores de tela e o fato foi levado em discussão entre os alunos. Desde 2007, felizmente, a acessibilidade desse ambiente eletrônico proporciona o acesso a todos os alunos, sejam eles pessoas cegas ou não. O *redesign* do site da DAC foi uma iniciativa da própria diretoria e da Doutora Amanda Meincke Melo (MELO, 2007), do Instituto de Computação, integrante do nosso grupo de pesquisa *Todos Nós*.

As ações afirmativas

O personagem **Eduardo** defende o PAAIS como ação afirmativa promovida pela Unicamp. Atualmente, a polêmica dos debates sobre as ações afirmativas atravessa os ambientes universitários, o Congresso Nacional e chega nos almoços familiares da classe média branca, nas mesas de bar, nos clubes. Nossa personagem **Priscila**, ao ler uma matéria sobre cotas no jornal, sente-se incomodada. Um assunto que gera exaltação, discursos inflamados e, principalmente, indisposição. Por que essa questão provoca tantos ataques? Será que em momentos anteriores, nessas mesmas mesas, almoços e ambientes a questão do acesso do negro ao Ensino Superior era discutida? Sempre soubemos que a grande maioria dos alunos que ingressa nas universidades públicas é branca, de classe média ou média-alta, mas esse assunto não extrapolava as rodas de discussão dos grupos diretamente interessados em reverter a situação, não incomodava a população, de maneira geral, como importuna hoje.

O Ensino Superior tem passado por profundas mudanças que, entre outras coisas, têm incitado discussões e ações no sentido de reverter, à medida do possível, o terrível quadro brasileiro de desigualdade racial, de preconceitos e de injustiças sociais. Há controvérsias e, principalmente, falta de entendimento do significado das famosas **ações afirmativas**.

As ações afirmativas surgiram na década de 1960, nos EUA, a partir da luta dos negros americanos. Além desse país, outros também adotaram ações com o intuito de lutar contra o preconceito racial: países da Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina. Essas ações têm como objetivo uma transformação cultural, pedagógica e psicológica, a fim de que superemos a dicotomia de supremacia racial *versus* subordinação racial (DOMINGUES, 2005).

Uma idéia, com relação às políticas de acesso da pessoa negra na universidade, que é poucas vezes considerada pela sociedade civil, é a de que as técnicas de implementação de ações afirmativas não se restringem às cotas. Há a possibilidade de outros métodos, como o de preferências, sistema de bônus e incentivos fiscais, pontuação em processos seletivos. O sistema de cotas é uma técnica de reserva de uma porcentagem das vagas para um determinado grupo, num processo de seleção.

Hoje, diferentes grupos têm sido beneficiados por ações afirmativas: mulheres, pessoas com deficiência, indígenas. Domingues (2005) apresenta-nos algumas leis brasileiras que defendem o direito às diferenças a partir de ações afirmativas: lei 8.112/90, art. 5º, parágrafo 2º (cotas para pessoas com deficiência ingressarem no serviço público); 8.213/91, art 93 (cotas para pessoas com deficiência no setor privado); lei 9.504/97, art 10, parágrafo 2º (cotas para mulheres nas candidaturas partidárias).

Tomando como exemplo outro grupo beneficiado pelas ações afirmativas no Brasil, as leis 9.100/95 e 9.504/97 estabelecem cotas mínimas de candidatas mulheres para as eleições. Da mesma forma, pelas ações afirmativas, deve haver reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos (lei 8.112/90). Segundo Gomes (2003, p. 49), dessa forma, o Direito Constitucional brasileiro

“abriga, não somente o princípio e as modalidades implícitas e explícitas de ação afirmativa ... mas também as que emanam dos tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo nosso país”.

Auto-declarar-se, identificar-se

Nosso **personagem que estava na fila da DAC, amigo do Davi**, afirmou não ser possível identificar as pessoas a partir da cor da pele. Ele temia a racialização.

Mauro percebeu o constrangimento de seus amigos ao falarem sobre racismo ou ações afirmativas na sua presença. Eles agiram como se não existissem raças. Em algumas situações, **Mauro** reagiu quando a sua diferença racial foi negada e chegou a criticar quem assume uma raça para obter vantagens. Mauro é um personagem complexo, com posicionamentos contraditórios. Incomoda-se com a negação da diferença racial, mas teme cair na cilada da diferença. Essencializa a raça ao declarar-se negro em oposição aos que, segundo ele, não são.

A reflexão sobre a **identificação das pessoas com uma raça** é motivo de muita divergência. Azevedo (2004) ressalta as idéias do movimento negro, mas questiona as iniciativas de cotas para negros em universidades. Justifica-se, a partir de críticas à **racialização** imposta pelo Estado, como forma de garantir a instituição de ações afirmativas. Para essa autora, uma ação que tem como base o reconhecimento de grupos raciais é questionável. Para ela, se o estabelecimento do conceito de raça, do ponto de vista biológico, justificou o racismo outrora, não devemos restaurá-lo agora, como forma de combatê-lo.

Apesar de sabermos que não existem raças, do ponto de vista biológico, esse conceito tem sido restaurado em função da sua **representação social e simbólica**. A autora critica a retomada da noção da existência social das raças humanas em prol do estabelecimento de ações afirmativas. Além disso, acredita que não é possível combater o racismo assumindo a existência de raças.

Há uma **dimensão histórica da construção imaginária do conceito de raça**. Segundo a autora, o racismo se constituiu em diferentes contextos sociais, sistematizando-se como uma prática discursiva à medida que as teorias raciais científicas impuseram a noção de raça como Verdade. Para ela, foi o racismo que criou a raça, por isso afirma que a ação política contra as hierarquias sociais seria muito mais efetiva caso fosse extinta qualquer noção raça.

Para Azevedo (2004), é possível combater o racismo na ausência de categorias raciais, tanto que problematiza a definição em torno da raça: “quem é negro neste país de misturas e de possíveis fraudes?”. Ainda questiona se seria legítimo forçar a **classificação racial da população**, impondo sobre o seu dia-a-dia o **modo bipolar negro/branco de classificação étnica**. Penso que essa bipolaridade aparece quando um grupo se opõe ao outro e deseja subjugá-lo.

Para Azevedo (2004, p. 50), o combate ao racismo significa lutar pela desracialização dos sujeitos e das práticas sociais. “Para isso é preciso rechaçar qualquer medida de classificação racial pelo Estado com vistas a estabelecer um tratamento diferencial por raça, ou, para sermos mais claros, os direitos de raça”. Ela acredita que se almejarmos uma autêntica comunhão humana, precisamos desconstruir a “devastadora ficção científica das raças”. A sonhada comunhão só será alcançada se

formos convencidos de que raça não existe? A comunhão acontecerá se nos considerarmos iguais? O que seria essa comunhão?

Azevedo (2004) explica que o discurso anti-racista pode estar apoiado em dois paradigmas: **universalista ou diferencialista**. O paradigma do anti-racismo **universalista** apóia-se em um conceito chave: humanidade. Nesse caso, as medidas anti-racistas não reconhecem os particularismos. São medidas repressivas, para coibir o racismo, e preventivas. O universalismo considera que deve haver tratamento idêntico ou igualitário para todos. Igualdade de direitos. Nesse paradigma, há a **negação das identidades étnicas construídas historicamente em nome de um cidadão abstrato**. Portanto, para os universalistas, o racismo cessa à medida que as pessoas não reconhecem as raças.

O paradigma do anti-racismo **diferencialista** apóia-se na idéia de identidade, segundo Azevedo (2004). O que essa autora não deixa claro é o conceito que se tem de identidade: como algo estável e fechado ou em transformação e instável. Nesse paradigma afirma-se a existência de diferenças e a necessidade do seu reconhecimento a partir da racialização oficial de grupos oprimidos, que se inscrevem em políticas de ação afirmativa. Igualdade de oportunidades é o objetivo dos diferencialistas.

Para a autora, o paradigma diferencialista aponta que o racismo cessa em função das políticas que demandam o reconhecimento de raças. Assim, no combate ao racismo, usa-se a própria arma que o instituiu: a idéia de raça.

Azevedo (2004) defende um equilíbrio entre universalismo e diferencialismo: defende o universalismo na Lei e, ao mesmo tempo, o direito à diferença. No entanto, mostra-se contrária ao reconhecimento da diferença étnica.

Penso que é uma ilusão imaginar o reconhecimento da diferença racial sem a possibilidade de falar de raça. No entanto, acredito que é possível abordar a diferença racial sem essencializá-la. É possível pensarmos em identidade étnica, tendo em vista que a identidade é cambiante, interminável, porque muda conforme a forma como somos interpelados.

A ênfase exclusiva no pertencimento a um grupo estigmatizado pode resultar na construção de guetos. É importante **reconhecer-se como sujeito que pertence a diferentes grupos, entre eles um grupo racial**. A **etnia é apenas uma faceta da diferença/identidade**, que é fluida, móvel, que está continuamente em construção. A identidade é aberta, múltipla, uma vez que não pertencemos a grupos homogêneos.

Apesar de colocar-se totalmente contra movimentos que consideram a diferença racial, Azevedo (2004, p. 67) afirma que “o racismo jamais será ultrapassado na ausência de políticas de ação afirmativas”. Como criar políticas de ação afirmativa se não há o reconhecimento de raças? Como garantir direitos civis a todos os cidadãos sem distinção de cor, sexo, origem ou condição social? Parece-me que a autora aspira por alguma proposta que não se faça acompanhar da definição precisa dos grupos historicamente discriminados a serem beneficiados por políticas de ação afirmativa. Ela acredita que, ao definirmos esses grupos, podemos criar novos grupos de privilegiados.

Essas questões são extremamente complexas. A diferença/identidade não deve ser abordada de forma essencialista ou reducionista, portanto devemos pensar na raça como uma faceta do sujeito, que difere à medida que interage e que se expõe a embates com outros sujeitos.

Cruzar fronteiras, transitar entre os territórios da identidade e da diferença

Nosso **personagem cego**, que recebeu a pronta ajuda de uma desconhecida quando tentou ultrapassar a catraca recém instalada na biblioteca, vivenciou uma situação de disputa entre as diferenças. Quem deveria ser ajudado? Quem poderia ajudar? A aluna sem uma deficiência sensorial em nenhum momento perguntou ao colega como ele desejava receber o auxílio. Predefiniu sua ação independentemente da opinião do estudante.

Paraiso (2004) ressalta que o poder de definir a identidade e de marcar a diferença está sujeito a **disputas**. No conflito entre **Tânia e César**, as disputas que emergem entre os estudantes de diferentes institutos são respaldadas pela própria estrutura universitária de valorização de áreas do conhecimento e investimentos em pesquisa.

Segundo Silva (2000, p. 81) **a identidade e a diferença “não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”**. Tais disputas acabam por fixar uma determinada identidade como a norma. No entanto, apesar de possíveis tendências à normalização e fixação, existem movimentos que anseiam por desestabilizar a identidade, subvertendo a fixação a partir do **cruzamento de fronteiras**.

A personagem **Carla** vivenciou as dificuldades de estabelecer situações de cruzamento de fronteira entre identidade-diferença. Percebeu que seus amigos não faziam essa transição. Ela ocupava o lugar de quem precisava da acessibilidade e, portanto, queria discutir a temática. Seus amigos, por não ocuparem esse lugar, não tiveram interesse em discutir o assunto.

Sandro apontou a inevitável presença de inclusões, exclusões e preconceitos. Apresentou uma postura confortável para quem não está disposto a cruzar as fronteiras da identidade-diferença. Acomoda-se na infalível presença do preconceito.

O deslocamento do “cruzamento de fronteiras” traz consigo um tipo de trânsito entre os diferentes territórios da identidade, uma vez que são móveis, fluidas e contestadas. **Novas identidades são forjadas, muitas vezes, por meio da luta** e da contestação política. Nesse sentido, Paraiso (2004) aponta que as políticas de identidades e diferenças são formas de grupos tradicionalmente marginalizados levantarem sua voz, reclamando o direito de se auto-representar e de falar por si.

Para Paraiso (2004), é importante refletirmos sobre a representação, ou melhor, sobre aquilo que se expressa ou se diz com relação ao outro, uma vez que **é por meio da representação que construímos identidades-diferenças**. O acesso a espaços de interação e informação, como, por exemplo, a escola e a universidade (além de muitos outros), é importante no que diz respeito à luta em torno das representações. Ao longo da história, nesses espaços, muitos grupos dominaram o discurso sobre os demais grupos e construíram representações que tiveram e têm **efeitos de poder e de verdade**.

Apropriar-se desses espaços e construir discursos próprios possibilita a produção de novos significados e formas de representação aos diferentes grupos.

Não sabemos se **Raquel**, realmente, associou **Marina** a uma funcionária por estranhá-la como aluna. Percebemos que **Marina** interpretou a fala de **Raquel** dessa forma. O conflito vivido por **Marina** nos mostra que as diferenças não convivem harmoniosamente. Há hierarquias. Representações estabelecidas na marcação de identidades-diferenças que imprimem efeitos de poder e de verdade.

Em um ambiente povoado pelos constantes conflitos entre as diferenças é importante termos em vista que **a diferença produz uma perturbação nos outros que estão diante de sua presença e altera a serenidade e a tranquilidade** (VEIGA-NETO, 2001).

Manuela sentiu-se como um elefante branco quando entrou na universidade. Percebeu o estranhamento que provocava. A perturbação que sua diferença produziu *nos outros* tornou-se evidente. Identificou a alteração da serenidade e da tranquilidade gerada por sua presença.

Um **aluno do curso de Física** estranhou a presença da **aluna do curso de Pedagogia** em seu instituto. Ele subestimou a capacidade da garota que “invadiu” um espaço que não era dela e sentiu a perturbação gerada por sua presença.

Diferenciação na Educação

A personagem **Manuela** teve a oportunidade de fazer a prova do Vestibular em condições especiais de acesso à avaliação. **Mauro** foi diferenciado com a pontuação no processo seletivo de ingresso na universidade. Considerou-se a diferença de cada um em oposição à padronização.

A tendência de muitas instituições educacionais, ao longo da história, tem sido a padronização dos alunos a partir de um modelo de aprendiz, com determinada cultura, forma de expressão e performance. Diante disso, diversos instrumentos de padronização foram criados como, por exemplo, as avaliações e os currículos que privilegiam determinados estilos de aprendizagem e de comunicação. Se alguns são privilegiados, os que não “se adaptam” aos padrões pré-estabelecidos são, obviamente, excluídos, discriminados, calados.

A padronização, muitas vezes, é justificada, arbitrariamente, com argumentos que alegam a necessidade de um determinado tipo de igualdade que recusa a possibilidade de considerar a diferença. O discurso da **narradora da crônica que se passa no bosque da Economia**, está pautado nesse tipo de argumento. Ela afirmou que é necessário que a pessoa com deficiência se adapte ao ambiente que deseja usufruir. Ressaltou que o sujeito precisa ter vontade de vencer os obstáculos e de superar a própria deficiência. Ela negou a diferenciação. Defendeu um ponto de vista pautado em um padrão único de estudante.

Na contramão da padronização, surgem movimentos que primam pelas diferenças e negam qualquer possibilidade de diálogo entre igualdade e diferença. Uma cilada da diferença que nos rodeia.

Ao considerarmos a diferença, movimentamo-nos no sentido oposto à padronização, à produção em série, à uniformidade, à “mesmice”. Em Educação, muitas vezes, pensamos que devemos escolher se optamos pela diferença ou pela igualdade, sem a possibilidade de considerarmos ambas, dependendo da especificidade da situação. Criam-se estratégias pedagógicas que se fixam em um extremo ou em outro. Proclamam a igualdade como um conceito que deve nortear a prática pedagógica e criam formas de agir e trabalhar a partir do pressuposto de que todos são iguais, têm uma mesma cultura e uma única forma de aprender e de acessar conhecimento. Nesse caso, deixam de perceber as peculiaridades de cada aprendiz e acabam impugnando a possibilidade de intercâmbio entre as diferenças.

Devemos discutir sobre o que concebemos como universal sem cair na armadilha do relativismo absoluto, que, além de empobrecer todo e qualquer discurso, coloca-nos diante do perigo da construção de guetos ao negarmos radicalmente a universalidade.

O **personagem com cegueira, que frequenta o Lab**, ressaltou a necessidade de poder contar com leitores de tela que possibilitam a leitura à pessoa cega. Uma diferenciação que o satisfaz e que lhe proporciona condições de acesso ao conhecimento. Sua singularidade é reconhecida quando utiliza esse recurso tecnológico para ler.

Diante dessas tensões conceituais, é possível pensar no conceito de **multiculturalismo** como uma possibilidade de lutas de grupos sociais, bem como de incentivo a movimentos ligados às questões identitárias. No entanto, precisamos ficar atentos à polissemia do termo multiculturalismo, que tem se apresentado com diferentes sentidos. A sua utilização pode estar associada a posições conservadoras, que deslegitimam culturas de determinados grupos; posições humanistas liberais, voltadas à afirmação de uma igualdade entre os diferentes grupos que permitiria a competição na sociedade capitalista; posições liberais de esquerda que enfatizam a diferença cultural, essencializando-as, não as compreendendo como construções históricas e culturais, instáveis, cambiantes, permeadas pelas relações de poder; as posições críticas, que apontam que os significados são gerados nas relações entre os diferentes sujeitos.

A instituição que assume o **multiculturalismo crítico** deve ser capaz de criar situações nas quais exista a problematização das diferenças e não a sua aceitação e tolerância. **A cultura e as diferenças são conflitivas, não são harmoniosas e muito menos consensuais.** Nesse sentido, podemos dizer que a Educação, seja ela Básica ou Superior, tem deixado a desejar, no que diz respeito à forma como aborda a diferença.

A aceitação e a tolerância fazem parte do vocabulário educacional atual e orientam práticas pedagógicas e sociais nas quais os sujeitos identificam o *outro* como o exótico e/ou estranho que deve ser aceito pelo grupo.

Infelizmente, poucas instituições educacionais realmente criam estratégias que desvelam a problemática que está por trás da **produção das diferenças**. Considero que uma instituição educacional que acredita em uma cultura, em um modo de ser ou de pensar melhor, padrão, normal, é tão conservadora quanto a que opta pela simples aceitação pacífica do “*outro diferente*”. Em ambos os posicionamentos, não há a possibilidade de questionamento dos processos de diferenciação, bem como não há um efetivo diálogo e intercâmbio entre as diferenças e uma reflexão sobre a **instabilidade da identidade**.

Diferenciação, pertença específica e reconhecimento

Considerando a dinâmica da produção de identidades-diferenças e a necessidade de criação de abordagens sobre a inconstância desse processo, Boaventura Sousa Santos (1999) aponta a possibilidade de pensarmos em uma política de identidade/diferença pautada na tríade: **diferenciação, auto-referência e reconhecimento**.

Nosso **personagem que está na fila da DAC, amigo do Davi**, afirma que não deve haver distinção entre as pessoas por serem de determinada raça ou por terem alguma característica específica. Em um primeiro momento, ele nega a possibilidade de diferenciação, de pertencimento a um grupo e de reconhecimento. Para ele, todas as pessoas são iguais. Lança uma névoa sobre as diferenças. Há, nessa situação, a negação da diferenciação, da pertença a um grupo, do reconhecimento da especificidade.

Nas investidas de nossa personagem **Manuela**, ao buscar informações sobre os alunos com deficiência matriculados na Unicamp, percebemos o desejo de distinguir sua presença a partir de uma identidade marcada pela deficiência. Almejava a pertença específica a um grupo de alunos na universidade. Queria encontrar outros sujeitos com quem pudesse dividir suas experiências. Esbarrou no perigo de cair na cilada da diferença, ao mesmo tempo em que tentou suprir sua necessidade de diferenciação, de auto-referência e de reconhecimento.

No processo de **diferenciação**, há separação entre o *eu* e o *outro*, entre *nós* e o *resto*. Esse processo não é de exclusão, uma vez que há a possibilidade de inversão *eu-outro*, de maneira não impositiva, mas como uma conquista. Na Modernidade, essa inversão é difícil.

A política de identidade/diferença (SANTOS, 1999) deve se pautar também em outro processo: o de **auto-referência**. Esse se refere à criação da identidade instável em uma **pertença específica**. A auto-referência como relação do sujeito com uma identidade instável e transitória encontra dificuldades na perspectiva da Modernidade, em função da visão moderna de homogeneização e desvalorização de determinadas especificidades.

Finalmente, para o autor, a política de identidade/diferença deve se basear em um terceiro processo: **reconhecimento**. Na construção da identidade-diferença, o *eu* se revela e se constitui em relação ao reconhecimento do *outro*.

A personagem **Carla** procurou o coordenador do curso e solicitou mudança de sala: quis a diferenciação e o reconhecimento de sua necessidade de acesso físico. Percebeu-se em uma pertença a um grupo específico no contexto da crônica. Já **Felipe** ironizou a diferenciação de um grupo, a pertença específica e o reconhecimento ao se referir à possibilidade de sentir-se incomodado quando alguém o chama chinês ou de japonês.

Nossos personagens experimentaram a complexidade das situações de diferenciação, de pertença e de reconhecimento. Há aspectos diversos envolvidos nessas circunstâncias. A necessidade de percepção da especificidade e de valorização da singularidade esbarra no perigo da fixidez da identidade,

da redução do sujeito a um único aspecto, da restrição, da diminuição e do esgotamento das inúmeras facetas de uma pessoa ou grupo.

Essencialismo e não-essencialismo na produção da identidade e da diferença

Diante das teorizações sobre identidade e diferença, Silva (2000) propõe que as vejamos **como processos de produção social**, que envolvem relações de poder, sendo que a identidade e a diferença têm relação com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e a luta em torno dessa atribuição.

Segundo Paraiso (2004), a base da discussão sobre identidade-diferença é a tensão existente entre perspectivas **essencialistas e não-essencialistas**. Para a autora, se, por um lado, o **essencialismo assegura a existência de uma identidade autêntica, “verdadeira”, a perspectiva não-essencialista, por outro lado, aponta a idéia da mobilidade das identidades e da sua constituição na relação com as diferenças**.

Os Estudos Culturais (HALL 1997; HALL 2003; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000) abordam a temática em uma perspectiva não-essencialista e afirmam que **a identidade deve ser vista como relacional, porque se constrói na relação com a diferença**. Aquilo que “se é” está relacionado com aquilo que “o outro” é. A diferença marca a inclusão e a exclusão em grupos identitários, é historicamente situada, não é única e é contraditória. Segundo Paraiso (2004), **identidade e diferença são inseparáveis, interdependentes e partilham uma importante característica: estão em estreita conexão com relações de poder**.

Existe raça no Brasil?

Nosso **personagem que está na fila da DAC, amigo do Davi**, afirma que negros e brancos são iguais. Para ele, não existem raças. **Priscila** acredita que a dificuldade de acesso ao Ensino Superior está relacionada com a situação socioeconômica e não com a raça. Para ela, no Brasil, não existe raça. **Marião** diz para **Felipe** que “de negro ninguém tira sarro” como se isso indicasse ausência de preconceito racial. Personagens que assumem um discurso duvidoso, impregnado de *boas intenções*. Justificativas projetadas ao questionamento das ações afirmativas.

Ao abordarmos as ações afirmativas voltadas à população negra, encontramos um cenário de desentendimentos sobre essa política no Brasil. Um primeiro equívoco diz respeito ao **conceito de raça**. Se no século XIX a construção do conceito serviu para legitimar ações de opressão, a partir da idéia de que deveria existir uma supremacia natural de povos mais aptos, hoje as pesquisas em Genética e a Biologia Molecular nos mostram o contrário. Tais empreendimentos da Medicina apontam que não existem diferenças genéticas entre um negro africano e um branco sueco, portanto “**não existem raças**” (BENJAMIN, 2002). Dessa forma, a partir do desmantelamento do conceito biológico de raça hoje, afirma-se a idéia da **miscigenação**.

Certamente somos miscigenados, mas isso não apaga as questões relacionadas à necessidade de pensarmos em raça. Muitas pessoas acreditam que, se não existem raças e se somos todos uma mistura, não podemos defender a idéia de ações afirmativas para uma determinada raça. Questionam a dificuldade de se estabelecer *quem é e quem não é negro* (BENJAMIN, 2002).

Para Hall (2000), raça não é uma categoria biológica ou genética, mas DISCURSIVA. Construimos um discurso que define a raça a partir de marcas simbólicas que diferenciam socialmente um grupo de outro.

Afirmar que todos são iguais, resultado de uma miscigenação, é um equívoco. Seremos cínicos se negarmos a diferença que é ser negro em uma sociedade impregnada de preconceito racial. A *bandeira* dos movimentos negros é: “queremos ver respeitada nossa diferença em tudo aquilo que diga respeito à nossa identidade cultural, e queremos ser iguais em tudo aquilo que diga respeito à cidadania”. Essa *bandeira* é muito parecida com o postulado de Boaventura Sousa Santos (1999) que ressalta a necessidade de compreendermos que todos nós devemos ter o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Expansão do Ensino Superior

A partir dos anos 1990, as políticas em Educação Superior têm se voltado à discussão sobre a expansão universitária. Alguns autores defendem que essas políticas estão voltadas à supervalorização do ensino privado, em detrimento do público. Discutem aspectos das reformas da Educação Superior, especialmente no que diz respeito ao Programa Universidade para Todos – ProUni (MANCEBO, 2004; DOURADO, 2004).

Mancebo (2004, p. 76) destaca que a reforma vem sendo abordada por diversos prismas, embora o que mais está chamando a atenção é a possibilidade de oferecimento de bolsas em universidades particulares, o que pode significar, em certa medida, investimento no ensino particular. Quanto aos diferentes aspectos da reforma, aponta: “o papel das instituições de Ensino Superior, a autonomia universitária, o financiamento, o acesso e a permanência nos cursos, a gestão e a estrutura da Educação Superior, a avaliação, bem como análises e reformas nos programas e conteúdos dos diversos cursos”.

Uma medida da reforma, que intenciona a ampliação da rede de Ensino Superior, é o Programa ProUni. Existe uma grande ociosidade de vagas nas instituições privadas. Com o ProUni, essas vagas poderiam ser melhor aproveitadas a partir de bolsas de estudos a estudantes de baixa renda. Assim, as instituições privadas e filantrópicas teriam que destinar 20% de vagas para o ProUni, obrigatoriamente. As instituições privadas com fins lucrativos teriam isenção de quatro tributos mediante a adesão ao Programa, destinando, para cada nove alunos, uma bolsa.

Para Mancebo (2004), esse Programa não corrige a distribuição desigual dos bens educacionais, mas apenas **aprofunda as condições históricas de discriminação e de negação do direito à Educação Superior às pessoas mais pobres**. O estudante pobre, na universidade privada, representaria uma cristalização da dinâmica de segmentação: as escolas academicamente superiores para os que estiverem mais preparados (elite) e as escolas academicamente mais fracas para os pobres.

Dourado (2004) aponta que a questão da necessidade de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil é antiga, mas que a partir da década de 1990 intensificou-se.

Hospitalidade e estranhamento

Hóspede do Tempo

*Sou hóspede do tempo
Da minha casa
Das minhas palavras
Das coisas que declaro minhas
Inquilino da vida que me foi dada
Portanto, nada
Ficou na minha bagagem
Do velho brinquedo
Que já não ilude, não me ilude*
(DUNCAN e MARTINS, 2001)



1. Metangula, província de Niassa. Após uma longa viagem pelo lago Niassa, os refugiados são transferidos para embarcações militares e levados para as margens. De lá, ônibus e caminhões os transportam para seu destino final. Moçambique, 1994. (SALGADO, 2000)



2. ... preparando-se para partir de Mwanza rumo a Milange, em Moçambique, esta mulher vestiu a sua melhor roupa para reencontrar sua família... 1994 (SALGADO, 2000)

A força das imagens de Salgado (2000) impulsiona nossa discussão sobre os deslocados, os refugiados, os convidados, os visitantes, os estrangeiros, os nômades: os hóspedes-*outros*, que estavam fora e são recebidos. Sujeitos que contam com processos de acolhimento que lhes impõem condições, que os colocam como forasteiros, aqueles que são aceitos sob determinadas circunstâncias. Nossa

personagem Manuela vivencia este lugar do hóspede: sente-se estranha na universidade que a acolheu e que lhe impõe condições de convívio, de acesso ao meio físico e ao conhecimento.

As situações de acolhimento e de imposição de condições ao hóspede podem ser entendidas a partir do que Derrida (2003) sugere como **a lei da hospitalidade** e **as leis da hospitalidade**: contraditórias e inseparáveis.

A antinomia *a lei/as leis* da hospitalidade é insolúvel. A lei da hospitalidade é incondicional, ilimitada, absoluta. As leis da hospitalidade baseiam-se em direitos/deveres condicionantes e condicionados.

Nas palavras de Derrida (2003, p. 69), a lei da hospitalidade está em “oferecer a quem chega todo o seu *chez-soi* e seu si, oferecer-lhe seu próprio, nosso próprio, sem pedir a ele nem seu nome, nem contrapartida, nem preencher a mínima condição”. No entanto, as leis da hospitalidade impõem regras, normas, língua.

Ambas – a lei e as leis - coexistem, são interdependentes. Para Derrida (2003), esses dois termos antagonistas-complementares não têm o mesmo peso, não são simétricos. Há hierarquia. Segundo Derrida (2003, p. 71), a lei está acima das leis, mas necessita das leis. A lei seria utópica se não existissem as leis. “... a lei tem necessidade das leis que, no entanto, a negam, ameaçam-na...”.

As **amigas que estudavam e conversavam no bosque da Economia** estranharam o personagem **Marcos**. Observaram-no como um hóspede-estranho que se adaptou ao ambiente. Afirmaram que Marcos teve sorte: exigiu condições de acesso ao meio físico e foi contemplado, embora a acessibilidade não deva ser exigida, mas garantida a todos os estudantes pela instituição educacional.

A hospitalidade absoluta não é exigida ou exercida por dever se estiver de acordo com a lei. Para Derrida (2003, p. 73), “a lei incondicional da hospitalidade, se se pode pensar nisso, seria então uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever”. Segundo o autor, se praticamos a hospitalidade por dever, ela não é absoluta, “ela não é mais graciosamente oferecida para além da dívida e da economia, oferecida ao outro” (p. 75).

Hóspede-universitário-esperado, hóspede-universitário-clandestino: todos estão sujeitos à lei e às leis da hospitalidade. Acolhimento irrestrito e hospedagem condicionada. Há diferença entre a hospitalidade incondicional e os direitos e deveres que condicionam a hospitalidade (DERRIDA, 2003, p. 129). Embora pareçam apenas distintos e contraditórios, Derrida (2003) ressalta a indissociabilidade de ambas as formas de hospitalidade:

Entre uma lei incondicional ou um desejo absoluto de hospitalidade, de um lado, e, de outro, um direito, uma política, uma ética condicionais, existe distinção, heterogeneidade radical, mas também indissociabilidade. Uma requer, implica ou prescreve a outra (DERRIDA, 2003: 129)

O que vivenciamos concretamente é a hospitalidade que nos coloca limites, que exige um acordo sob certas condições. No entanto, para que essa hospitalidade exista, há a hospitalidade irrestrita, incondicional, absoluta:

a hospitalidade absoluta exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo o seu nome (DERRIDA, 2003:23)

A lei da hospitalidade absoluta contaria as leis da hospitalidade de direito. No entanto, não há a possibilidade de escolha entre uma e outra. Para Derrida (2003), há coexistência entre a lei e as leis. A hospitalidade condicional existe em um incessante movimento porque há a lei da hospitalidade incondicional.

Derrida (2003, p. 15) problematiza o embate entre a língua do hóspede e a língua do hospedeiro:

O estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade... Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua... A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?

Convém lembrar que o próprio Derrida (2003) compreende a língua para além do seu significado lingüístico. Podemos pensar na língua a partir de um sentido mais amplo: como o conjunto da cultura, os valores, as significações. Para o autor, “falar a mesma língua não é apenas uma operação lingüística” (p. 115). Sob esse ponto de vista, podemos nos sentir “mais estrangeiro” em uma relação com um compatriota, apesar de ele compartilhar conosco uma nacionalidade, um idioma discursivo.

O desassossego de uma hóspede aparece no encontro da nossa **personagem aluna-de-Pedagogia com o personagem aluno-de-Física**. Hóspede-estranha-forasteira, imigrou provisoriamente de um curso para outro. Estrangeira, foi acolhida sob determinadas circunstâncias: saber falar a *língua* do hóspede, conhecer a estrutura do seu curso, conseguir *se encaixar* em outro padrão-concepção de ensino-aprendizagem. Para ocupar o lugar de aluna da disciplina do curso de Física, teria de se submeter às condições específicas de determinada concepção de conhecimento.

A **personagem Marina** percebe o lugar que a hospeda como um espaço delimitado, reservado à sua diferença. Imagina ou vivencia o estranhamento de sua presença. Incomoda-se com as condições que lhe são impostas para ser aluna na universidade. Hospeda-se na inquietude.

Mudança na Escola Básica e garantia de acesso ao Ensino Superior

Priscila afirma que a dificuldade de acesso à universidade não passa pela questão racial, mas pela falta de qualidade da escola pública básica. Uma idéia perigosa, que pode desqualificar as ações afirmativas, é a de que, primeiramente, devemos mudar a Educação Básica e garantir uma educação de qualidade para todos terem as mesmas possibilidades de acesso ao Ensino Superior. É inquestionável a necessidade de transformação da Educação Básica. Seguramente, o melhor caminho é a garantia de uma escola de qualidade para todos. Mas sabemos que essa escola, hoje, ainda não existe. Devemos sonhar e lutar por ela, mas, esperar esse sonho se tornar realidade para, então, as pessoas negras terem acesso ao Ensino Superior é ironia! As pessoas querem soluções para suas vidas reais, atuais. Não aceitam esperar anos para entrar na universidade. Desqualificar a política das ações afirmativas em nome de uma escola básica de qualidade pode ser um sarcasmo. É como dizer a um negro jovem e ávido por entrar no Ensino Superior: espere que, talvez, seus bisnetos terão acesso à universidade.

A necessidade de ampliação e de expansão do Ensino Superior é urgente, assim como a necessidade de estabelecimento de políticas e de ações voltadas à diminuição das desigualdades raciais e sociais.

O uso do termo raça é considerado uma estratégia anti-racista, quando empregado em políticas de ações afirmativas. O uso desse termo pode ser visto como uma forma de desmascarar o racismo e discutir a ausência de igualdade de oportunidades.

A idéia da mestiçagem nos envolve em uma névoa que descaracteriza o negro. Nega sua existência própria. A afirmação de uma identidade negra tem caracterizado as iniciativas brasileiras de grupos que lutam contra o racismo. Não há justiça em um tratamento idêntico a desiguais. Isso reforça discriminação negativa.

O perigo da cilada da diferença

Manuela queria afirmar sua diferença, ser um número oficial. Buscava o reconhecimento da identidade/diferença de aluno com deficiência. Correu o risco de cair em uma cilada. Pierucci (1999) aborda distintas formas de compreender o conceito **diferença** e provoca-nos com a idéia de que as diferenças podem nos trazer **ciladas**. Afirma que discursos que proclamam a necessidade de abordar as diferenças como “o sal da vida”³ podem nos apresentar ciladas.

O autor define como *diferenças* os:

Traços distintivos reais ou inventados, herdados ou adquiridos, genéticos ou ambientais, naturais ou construídos, partilhados vitalícia ou temporariamente por determinados indivíduos,... grupos de pertença ao longo de linhas demarcatórias de raça e cor, etnia e procedência, habilidade e deficiência, sexo e gênero, idade e geração, nacionalidade e região. (PIERUCCI, 1999, p. 104)

Essas linhas divisórias que, segundo o autor, demarcam os sujeitos, envolvem também relações de superioridade e inferioridade, inclusão e exclusão. Há, portanto, a possibilidade de uma valoração negativa ou positiva que marca o sujeito em sua diferença. Dessa forma, segundo Pierucci (1999), a diferença pode ser “valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada”. Assim, a diferença partilhada (a nossa diferença que é a nossa identidade) é sempre um sinal positivo, em oposição à diferença dos outros, que é percebida como um sinal negativo.

No entanto, as diferenças não são assim, tão definidas, marcadas. As linhas divisórias, de oposições binárias, surgem como fruto de relações produzidas socialmente. Não existem simplesmente, de forma natural, essencial.

Mauro sente-se deslocado quando se faz presente nas reuniões de grupos que discutem a questão das ações afirmativas e do racismo na universidade. Ele receia cair em uma cilada da diferença.

Nosso **personagem que está na fila da DAC, amigo do Davi**, associa a identificação racial, para obtenção de pontuação no Vestibular, a privilégios. Ele teme uma cilada: a “guetificação” a partir da constituição de grupos fadados ao fechamento. Interrupção da fluidez dos processos identitários.

Hoje encontramos muitos movimentos que almejam a reafirmação da diferença como forma de reação às ações voltadas a uma igualdade que a ignorou. Segundo Pierucci (1999, p. 107), “por todos os lados a diferença lampeja, pisca sedutoramente, brilha”. Esse autor se refere a alguns movimentos sociais de esquerda, que exigem o reconhecimento político e social da diferença. Crescem, no cenário nacional e internacional, os movimentos de afirmação de identidades étnicas, sexuais, enfim, movimentos que recorrem a uma intensa expressão da diferença como forma de reação às visões que desvalorizam sua singularidade.

Considerando a atual visibilidade dos discursos midiáticos, em torno das ações afirmativas para ingresso de alunos negros nas universidades brasileiras, Amorim (2007) refere-se ao perigo do

movimento de construção/afirmação de uma identidade/diferença como forma de ação política no cenário do Ensino Superior:

Para ser política, para efetuar com maior potência sua ação de diferir, a raça foi fixada e movente entre brancos e negros; desta forma, é com a igualdade que a diferença trabalha, maquina, e produzem-se as ciladas. (AMORIM, 2007, p. 5)

Pierucci (1999) refere-se a esses movimentos utilizando a expressão “políticas do corpo”, uma vez que envolvem a afirmação de diferenças sensíveis e corporais, visando ao necessário reconhecimento e valorização social. Essas mobilizações diferencialistas opõem-se à visão abstrata de igualdade e, segundo o autor, reivindicam um **tratamento não-igual para os diferentes**. Nesse contexto de **luta pelo direito a um tratamento que focaliza a especificidade**, há o risco de abandonarmos possíveis normas éticas de validade universal, segundo o autor. Eis uma cilada!

Para Pierucci (1999), há uma **insurreição da diferença do corpo como forma de oposição à abstração do homem universal**, o que, por um lado, é muito importante. Por outro lado, toda e qualquer forma de definição de valores gerais é afastada sob a acusação de estar voltada a um igualitarismo formal.

A rebelião contra as formas abstratas e regras gerais, ou seja, a rejeição do homem universal, da igualdade humana genética, da cidadania cosmopolita e global, aparece hoje como elemento central das tentativas de fundar sobre o corpo enquanto tal uma nova hierarquia de valores. (PIERUCCI, 1999: p. 109)

Na tentativa de refutar a idéia decorrente de um pensamento liberal, defensor da existência de um indivíduo abstrato, igual, neutro, muitos movimentos diferencialistas qualificam as diferenças como irreduzíveis. Não tenho dúvida com relação ao conservadorismo e autoritarismo da visão liberal universalista, no entanto preocupa-me a possibilidade da diferença ser irreduzível. Pensar na diferença irreduzível seria o mesmo que pensar em identidades e diferenças essenciais. Eis uma nova cilada. Quando nos referimos à diferença, por exemplo, de gênero, pensar na mulher como uma diferença que constitui a pessoa inteiramente é uma abstração se não considerarmos classe social, cultura, raça, nacionalidade, etc. Lembro-me da expressão “a diferença vai diferindo”⁴. Dessa forma, não é possível fixarmos uma diferença se cada pessoa carrega uma infinidade de diferenças, que são expressas de variadas formas, a partir dos papéis sociais que assumimos.

Pierucci (1999) defende uma política voltada às condições reais de vida das pessoas tendo em vista as suas diferenças e, ao mesmo tempo, voltada à preocupação com a reconstrução *do geral*, sem essencialismos. Ele não questiona a diferença de fato, ou melhor, a singularidade de cada pessoa, mas levanta suspeitas em torno dos novos modos da esquerda exigir o reconhecimento político e social da diferença. O autor relaciona o discurso da esquerda, sobre as diferenças, com o posicionamento de alguns grupos de direita. Nesse caso, diferente do discurso liberal, mas tão conservador quanto, muitos

³ Pierucci cita um pensamento de François Jacob: La diversité, sel de la vie, 1979.

discursos de direita não negam as singularidades, mas justificam a desigualdade pelo fato “concreto” de existirem diferenças entre os grupos - visão de que a diferença pode ser uma fonte natural de desigualdade. Assim, esses discursos que defendem a primazia da diferença apóiam-se em uma visão da diferença como algo natural e sensível.

Pierucci (1999, p. 150) ressalta a dinâmica de produtividade das diferenças: **“a diferença jamais é uma só, mas sempre já plural, sempre sobrando, muitas; sem unidade e sem união alguma possível”**.

O autor aponta, por um lado, as ciladas dos discursos da diferença, mas, por outro, também reconhece que muitos desses discursos têm produzido **formas de emancipação humana** muito interessantes. Nesse sentido, remeto-me às ações afirmativas para negros ingressarem nas universidades. Há o perigo de essencializarmos as diferenças em torno da raça quando trabalhamos com as ações afirmativas sem entendermos a dinâmica da produtividade das identidades e diferenças. No entanto, precisamos correr o risco, pois são ações importantíssimas para a emancipação das pessoas negras.

Woodward (2000) refere-se à possibilidade de nos remetermos ao passado para tentar entender determinados processos identitários de uma **forma não essencialista**. Ela entende que não precisamos negar o passado de um processo identitário - no caso da discussão dos negros, os prejuízos decorrentes do racismo - para não essencializarmos as diferenças. Para ela, é necessário **perceber que, ao reivindicá-lo, nós reconstruímos esse passado**. Dessa forma, há o reconhecimento de uma identidade - ser negro - mas não de uma forma fixa e essencial. Para ela, as identidades são tão diversas quanto forem os contextos sociais nos quais são vividas.

⁴ “A diferença vai diferindo” é uma expressão de Gabriel Tarde, citada por Pierucci (1999).

Os Estudos Culturais como um referencial teórico - origem e fundamentos

Com o intuito de romper com o fluxo dicotômico da chamada “alta cultura” em oposição à chamada “baixa cultura”, surgiram, na Inglaterra, os Estudos Culturais com o *Workers Educational Association* (WEA). Essa associação voltava-se ao ensino de trabalhadores e à defesa de uma educação pública e igualitária, com uma concepção de cultura em comum, diferente da concepção elitista que valorizava apenas uma cultura. Essas ações educacionais pautavam-se em uma troca entre estudiosos e trabalhadores e em discussão de temáticas culturais do cotidiano, com ênfase nas reflexões sobre os meios de comunicação. Dessa forma, os Estudos Culturais foram gestados em uma organização de ensino democrático e de luta por uma cultura em comum (COSTA, 2000).

Em 1964, com o temor ao comunismo e a repressão aos operários, a WEA foi perdendo significação política, até que Hoggart, um dos percussores das idéias dos Estudos Culturais, foi para um campus universitário, em Birmingham, onde fundou o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1964. **Stuart Hall** o sucedeu em 1968 e ficou até 1980. O Centro preocupava-se com a articulação entre a pesquisa e os grupos sociais. A partir daí, iniciou-se a discussão para além da dicotomia “alta cultura” e “cultura de massas”, surgindo o interesse pela “cultura popular”.

Muitos questionamentos surgiram em função da institucionalização dos Estudos Culturais, no que diz respeito à possibilidade desses estudos impulsionarem um movimento de mudança social. Essa é uma questão extremamente polêmica, pois cogita-se que, com a institucionalização, a força transformadora dos os Estudos Culturais foi abafada, uma vez que passou a ter compromissos acadêmicos. Mas será que não é possível a própria academia contribuir com a efervescência de idéias capazes de respaldar práticas de mudanças sociais?

Costa (2000) aponta a conflituosa americanização dos Estudos Culturais, em função de apropriações inadequadas e da despolitização da teoria. Para Hall (2003), devemos tomar cuidado para os Estudos Culturais não virarem mais um produto teórico a ser consumido em um contexto transnacional. Algo a ser consumido pelo prazer do consumo e não pela utilidade e pelo sentido que possa ter na prática concreta.

Segundo Costa (2000), os Estudos Culturais representam uma oposição às concepções dominantes e elitistas de cultura, bem como à rejeição das formas mais ortodoxas do marxismo, ao compreender a sociedade. Esses estudos marcaram um fim do elitismo sobre distinções arbitrárias de cultura, sem fixar as discussões nas metanarrativas do determinismo econômico marxista. Na verdade, segundo a autora, nunca houve um perfeito ajuste entre Estudos Culturais e marxismo, embora este último tenha respaldado muitas reflexões no que diz respeito à necessidade de romper com o elitismo presente nas discussões sobre cultura.

Candau (2002) afirma que os Estudos Culturais não negam a especificidade da problemática cultural, bem como não a consideram de modo isolado e autocentrado. Para a autora, esses estudos consideram a configuração político-social e ideológica da sociedade, mas não se aprisionam nas metanarrativas do marxismo ortodoxo, que reduz a questão das diferenças às determinações econômicas das classes sociais.

Dessa forma, os Estudos Culturais criticam o marxismo, no que se refere à determinação da cultura somente pela base econômica, tendo em vista que as “determinações”, ou melhor, as influências econômicas e de classe social podem ser vistas não como inexoráveis, mas como possibilidades, que podem se efetivar a partir do exercício de pressões e do estabelecimento de limites. Para os Estudos Culturais, as identidades formam-se acima da ideologia, portanto estão livres de qualquer enquadramento social.

Embora os Estudos Culturais tenham se pautado em discussões contrárias aos binarismos e à guerra contra os cânones, contra as fronteiras disciplinares e os muros acadêmicos, não se caracterizam por uma única teoria e/ou metodologia unificada. Para Costa (2000), esses estudos têm diferentes esferas de atuação e uma identidade cambiante. Segundo a autora, ao invés de aspirar a assumir os contornos de uma única disciplina, os Estudos Culturais têm sido um projeto político de oposição, cuja movimentação ideológica adquiriu vários matizes.

Costa (2000) afirma que, nesse referencial teórico, a cultura é um dos principais *locus* de estabelecimento e de contestação das divisões (de gerações, de classe, étnicas, de sexo, ...), onde se dá a luta pela significação e a resistência à imposição de significados arbitrários.

Segundo Paraiso (2004), os Estudos Culturais, ao longo dos últimos quarenta anos, passaram por influências políticas e epistemológicas distintas, fazendo uso de áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, a Teoria Literária, entre outras. Para essa autora, os Estudos Culturais, nos anos 1980, apropriaram-se de visões pós-estruturalistas e, nos anos 1990, de idéias pós-modernas, envolvendo o questionamento do conhecimento científico, a discussão das identidades multifacetadas, a preferência pelo local, pela mistura e pelo hibridismo.

Resistência e sobrevivência nas práticas cotidianas

Em uma de nossas crônicas, a **aluna do curso de Pedagogia** quis fazer uma disciplina no instituto de Física e encontrou certa rivalidade de um estudante de Física. A *não passividade* da moça com relação aos argumentos do colega colocou-a em um “lugar” de ataque. Continuou marcando o espaço com sua presença. Sobreviveu às investidas hostis do colega.

Muitas vezes, as diferenças são alvos de ataques, mas, mesmo sob a mira de ações e olhares preconceituosos, **sobrevivem**. Em uma arena conflituosa, diferentes grupos articulam-se e lutam pelo direito de **exercer a sua genuinidade**. Organizam-se de variadas formas para resistirem frente às contínuas situações de preconceito. **Carla** usa o espaço físico da universidade com a ajuda dos colegas de curso. Dessa forma, cria formas de sobrevivência nesse ambiente.

Certeau (1994, p. 38) apresenta-nos uma discussão sobre as formas de sobrevivência e de resistência de certos grupos. O autor trabalhou com a marginalidade da massa e não com a marginalidade de grupos minoritários, especificamente. Segundo ele, uma marginalidade sem rosto, sem organização. Analisou o cotidiano que “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” e estudou os processos de enunciação, privilegiando o ato de falar.

Esse autor refere-se às maneiras das pessoas empregarem e consumirem os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. Nesse sentido, ao mencionar a presença dos colonizadores espanhóis no seio das etnias indígenas, ou melhor, ao falar desse processo de dominação, ressalta as **subversões**, por parte dos indígenas, frente às leis dos colonizadores, **não por uma rejeição ou modificação direta das leis, mas pelas maneiras de usá-las**. Ainda sobre a colonização espanhola, aponta que as formas de subversão dos indígenas apresentavam procedimentos de consumo da cultura dominante que permitiam a conservação da diferença (do indígena) dentro do próprio espaço organizado pelo ocupante.

Ao refletir sobre a possibilidade de mantermos as nossas diferenças em situações de consumo de *produtos* (idéias, formas de viver), penso no **Ensino Superior**. Esse tipo de situação pode acontecer nas ocasiões em que as diferenças dos alunos não se deixam abafar pelo enquadramento. Certamente, situações de resistência não acontecem da mesma forma, em todas as universidades, sempre, mas representam momentos nos quais os sujeitos não são simplesmente manipulados ou abafados pela imposição de determinadas formas de ser e de aprender.

Certeau (1994) se refere ao uso que os meios populares fazem das culturas impostas pelas elites produtoras de linguagem: cada sujeito “usa” essa cultura de uma forma e não a assimila passivamente. **Na universidade, podemos camuflar nossas diferenças, apagá-las ou borrar o que é, em nós, mais singular. Também é possível burlar as situações que nos aprisionam e nos negam em nossa peculiaridade.**

Mauro identifica a necessidade de grupos de discussão sobre a questão racial existirem e atuarem dentro da universidade, mas participa dessas iniciativas com distanciamento. **Mauro** joga com as circunstâncias, desliza entre o reconhecimento de sua diferença e a camuflagem. Não quer se expor, mas reconhece sua pertença específica e defende-se quando é interpelado pelo colega. Resiste e sobrevive nas práticas cotidianas a partir da instabilidade das suas ações e dos seus posicionamentos sobre a diferença racial.

Para Certeau (1994, p. 45), deve haver uma lógica dessas práticas, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. As práticas produzidas pelos consumidores/praticantes apresentam “astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem”.

Essas formas/maneiras de driblar as “imposições” e de produzir os próprios usos daquilo que é imposto acontece dentro de um campo de tensões, no qual circulam mecanismos **disciplinadores** e de **vigilância**. Certeau (1994, p. 41) aponta que, se por toda a parte se estende uma rede da vigilância, é urgente descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela. Nesse sentido, levanta a questão sobre “que procedimentos populares jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”.

Com relação às formas do sujeito “fraco” contrapor-se aos mecanismos disciplinadores, o autor ressalta que uma criança “ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí a sua existência de autor” (CERTEAU, 1994, p. 94). Esse apontamento é muito interessante, uma vez que as instituições educacionais, mesmo no Ensino Superior, caracterizam-se por uma presença maciça de inúmeros mecanismos disciplinadores e de vigilância. Há a vigilância de comportamentos, de conhecimentos, de linguagem. Refletir sobre os mecanismos disciplinadores da universidade é colocar em questão os processos de avaliação, os mecanismos de controle de comportamento e os padrões de normalidade. **No convívio entre estudantes, existem forças padronizadoras de comportamentos, de linguagens. Especificidades são subjugadas. Muitas vezes, ao serem subjugadas reagem, resistem.** Para Certeau (1994, p. 52):

Cada vez mais coagido e sempre menos envolvido por esses amplos enquadramentos, o indivíduo se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só lhe resta a astúcia no relacionamento com eles, ‘dar golpes’, encontrar na megalópole eletrotécnicizada e informatizada a ‘arte’ dos caçadores ou dos rurícolas antigos.

A resistência e o bom humor do **aluno cego** que interagiu com uma moça inconveniente, transportam-nos para um interessante questionamento: na situação da crônica, quem é subjugado? A moça que, aparentemente, se sentia “superior”, entrou em uma situação constrangedora. O aluno cego subverteu a situação e mudou o rumo da interação.

Ao se referir às trajetórias das práticas cotidianas, Certeau (1994, p. 97) mostra que, dentro dos sistemas, infiltram-se trilhas heterogêneas, aparecem **astúcias** de interesses diferentes. “Elas circulam,

vão e vem, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida”.

Sistemas de desigualdade e de exclusão da Modernidade e as políticas de igualdade e de identidade da Pós-Modernidade

Nosso **personagem que está na fila da DAC, amigo do Davi**, fica indignado com a possibilidade do *site* da DAC excluir alunos cegos por não ser acessível às pessoas com deficiência visual. Acredita que a diferença em foco – a cegueira – deve ser reconhecida. Ao mesmo tempo, nega a possibilidade do reconhecimento racial quando afirma que não deve haver distinção entre as pessoas pela cor. Movimenta-se entre dois pólos. Opõe-se à exclusão com relação à deficiência, ao mesmo tempo em que desconsidera a desigualdade gerada pela condição racial.

Boaventura Sousa Santos (1999) apresenta uma discussão sobre a questão da desigualdade e da exclusão na sociedade capitalista, considerando-as dois sistemas de pertença hierarquizada. A **desigualdade** fundamenta-se na integração social de quem está em situação de desvantagem e a **exclusão**, que também envolve uma hierarquia, está relacionada a quem está em situação inferiorizada. Para esse autor, a **exclusão** é um fenômeno cultural e social, por meio do qual um grupo se sobrepõe a outro. Para ele, “na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites ...” (p. 3). Nos mecanismos de exclusão, há a rejeição ou a interdição do que se localiza “do lado” mais fraco, considerado marginal, errado, anormal.

Na **Modernidade**, o **sistema de desigualdade se apóia no essencialismo da igualdade** (idéia de que todos são livres e iguais) e o **sistema da exclusão no essencialismo da diferença** (idéia de que há uma normalidade de fato, determinante).

Boaventura Sousa Santos (1999) apresenta os mecanismos que surgem na sociedade como forma de reação contra a desigualdade e a exclusão. Para ele, há o **universalismo**, que é uma forma essencialista de combater a desigualdade e a exclusão e assume duas formas distintas: **universalismo anti-diferencialista e universalismo diferencialista**. **No primeiro, há a negação da diferença e no segundo, há a absolutização das diferenças**.

Ao **negarmos a diferença, movimentamo-nos na direção da homogeneização**: a diferença que tem poder social nega as demais. Nesse caso, as diferenças são descaracterizadas. Ao **absolutizarmos a diferença, relativizamos e não identificamos critérios transculturais**: as diferenças são incomparáveis, **não podem ser assimiladas**. Nesse caso, pode existir a segregação em guetos e, assim, a cilada da diferença: a redução de um indivíduo ou grupo em uma única faceta de si. Dessa forma, não há deslocamento do olhar para outros ângulos capazes de nos fazer mirar novas e infinitas faces.

Boaventura Sousa Santos (1999, p. 7) aponta que, na sociedade capitalista, há certo controle da desigualdade assim como da exclusão, no sentido de impedir que sejam extremas. “Manter a

desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada”. Para esse autor, o modelo capitalista da Modernidade, de regulação social, produção e manutenção das desigualdades e exclusões está em crise.

Como exemplo de crise, temos o caso da integração pelo trabalho e pelo consumo. Dessa forma, Boaventura Sousa Santos (1999) ressalta o fracasso da Modernidade capitalista na gestão controlada da desigualdade por meio da integração social pelo trabalho e da exclusão.

A atualidade tem se configurado com contornos ainda imprecisos. Globalização, espaços transnacionais, tecnologias, mundo digital, questões ambientais, biodiversidade... Os sistemas de desigualdade e de exclusão estão em transição, parecem hoje menos essencialistas, segundo Boaventura Sousa Santos (1999). A constituição, a consolidação e as transformações desses sistemas acontecem em um campo de relações sociais conflituosas, onde atuam diferentes grupos raciais, sociais, culturais, sexuais, religiosos, nacionais, etc. Para o autor:

A crise atual desta gestão controlada [da sociedade capitalista], protagonizada pelo estado nacional, (...) bem como as novas formas e metamorfoses do sistema de desigualdade e do sistema de exclusão são produtos de lutas sociais, tal como o serão as possíveis evoluções futuras da situação em que nos encontramos. (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999: p.43)

Articular **políticas de igualdade e políticas de identidade** não é uma tarefa fácil, principalmente se não quisermos cair nas teias do universalismo (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999). O argumento de que todos são iguais prevê uma identidade única, que subjuga as diferenças uma vez que há a subordinação de determinados grupos em relação a outros. Essa idéia de igualdade descaracteriza e desqualifica as diferenças a partir da negação do que é particular.

Boaventura Sousa Santos (1999) defende que **nem toda diferença é inferiorizadora**. Assim, quando defendemos a política de igualdade, devemos considerar as diferenças. **“Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista”** (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999, p.44). Em uma política de igualdade genuína é necessário a **“articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas se assentam”**.

Ao pensarmos a partir de uma perspectiva pós-moderna e multicultural dessas políticas, o imperativo desse autor ecoa novamente nesta tese: **“temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”** (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999, p.44) . A articulação pós-moderna de uma política de identidade e uma de igualdade depende desse imperativo.

A efetivação desse postulado anunciado por Boaventura não é simples. É uma idéia complexa, que demanda o entendimento de que identidade e diferença são fluidas, não são fixas. Não temos uma

única e definida identidade, mas admitimos identidades provisórias, de acordo com o papel social que assumimos. Essa compreensão envolve também a fundamentação em um paradigma epistemológico que a ciência moderna não reconhece como legítimo. Isso porque, para a Modernidade, a diferença é o caos, que deve ser superado em função de uma ordem universalista. Em uma concepção pós-moderna, é necessário reconhecer as diferenças e distinguir as situações nas quais elas são usadas para inferiorização (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999).

Táticas: expressão da vontade histórica de existir

A questão central de Certeau (1994) é saber **como as pessoas se servem dos sistemas de representação e dos espaços**. Para ele, é necessário saber como as pessoas se servem de, por exemplo, hinos, cantos, danças e que usos fazem de um elemento de representação ou lingüístico. Certeau (1994) refere-se aos diferentes usos que podem ser feitos, por exemplo, da rua de uma cidade ou, com relação à leitura, “como o leitor camponês, que estava acostumado a um sistema de transmissão oral, utiliza o jornal ou a imagem de TV”. Ele propõe a análise do que chama de morfologia da prática, ou melhor, **lógica da ação**. Segundo o autor, o problema se torna analisar as práticas cotidianas enquanto uma lógica de práticas, como uma rede de operações cuja forma pode ser investigada (CERTEAU, 1985).

Com relação à minha pesquisa, a questão central é conhecer os posicionamentos dos alunos sobre o convívio com as diferenças. Tais posições interferem, orientam ou desorientam as práticas cotidianas. Para Certeau (1985), o que existe de mais fundamental nas práticas cotidianas é a **maneira como praticamos**, ou melhor, a **maneira de nos fazer presente no cotidiano**. Nesse sentido, o autor exemplifica as maneiras de fazer cotidianas com uma situação específica: a forma como os provérbios são utilizados em um bate papo, visando a mudar o equilíbrio da conversa. Essa forma/maneira de utilizar um provérbio constitui uma situação em que o sujeito “identifica” o momento certo de utilizá-lo, o que Certeau (1985) denomina **golpe**. Assim, pode-se dizer que a utilização do provérbio, ou melhor, a maneira de praticar o uso do provérbio, empregando-o em momentos “cruciais”, pode aparecer como uma forma de dar **golpes**. Certeau (1985) aponta que o **golpe constitui-se como um ato sintetizador, que está ligado a uma conjuntura, a um instante**.

A personagem **Tânia** “golpeou” **César** quando lhe entregou um folheto informativo sobre a temática da distribuição das verbas nos diferentes institutos. Colocou-o em uma situação de constrangimento.

Certeau (1985) assinala que as práticas são **caças furtivas**, ou seja, constituem-se como uma atividade do caçador em floresta alheia, caçando em um lugar do qual não é o dono. Afirma que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de **furtividade**, uma vez que há a imersão em um espaço que não nos pertence. Nesse espaço, **agimos sorrateiramente**, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas sutis e disfarçadas.

Certeau (1985) afirma que as práticas cotidianas são **antropofágicas**, pois o **essencial não é aquilo que o praticante come ou vê, mas aquilo que faz daquilo que come ou vê**. O autor ressalta essa idéia ao mostrar o que o sujeito pode fabricar com a rua, com os utensílios domésticos, com as imagens da TV. Acredito que devemos interpretar essa antropofagia praticada pelo consumidor para compreendermos as maneiras de fazer no cotidiano.

Além do caráter antropofágico, Certeau (1985) ressalta o triplo caráter dessas práticas: estético, ético e polêmico.

No que diz respeito ao **caráter estético**, o autor define que a arte de fazer, a maneira de utilizar a rua ou o espaço, a maneira de utilizar um provérbio, enfim, as **maneiras de praticarmos no cotidiano têm um estilo** à medida apresentam uma determinada expressividade. Para o autor, a arte de fazer não se traduz apenas num discurso, mas em um ato que tem um estilo. Dessa forma, é preciso recuperar a atividade estética do utilizador nos objetos de que se serviu.

Quanto ao **caráter ético**, Certeau (1985; 1994) aponta que “as práticas constituem uma maneira de o agente se recusar a ser identificado na ordem tal como ela se impõe”. Há sempre uma ordem que não pode ser mudada e o aspecto ético dessas práticas aparece no momento em que a lei dos fatos não é obedecida. Para Certeau (1985), “o ético é a **recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos**. É o abrir um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa”.

Para Certeau, essas práticas transformadoras da ordem imposta apontam uma **vontade histórica de existir**.

O **caráter polêmico** das práticas cotidianas refere-se ao fato delas serem defesas para a vida, intervenções em um conflito permanente, em uma relação de força. Para o autor “quanto mais fraco se é, mais se deve ser malicioso. Ou seja, quanto mais fraco se é, mais necessário se torna ser inteligente” (CERTEAU,1985). Essa inteligência, que deve estar presente nas relações de força, está ligada à necessidade de se saber dar bons golpes.

Para o autor, as práticas cotidianas apresentam uma maneira de lutar contra o mais forte para o contornar, para o utilizar. Segundo Certeau (1994), o aspecto polêmico constitui sempre uma arte de pessoas **fracas** tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante a posição mais forte.

Certeau (1985; 1994) levanta dois conceitos fundamentais para se compreender e analisar as práticas cotidianas: **táticas e estratégias**. A **estratégia** é “o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem lugar de poder ou de **saber**”.

Tendo em vista as definições de Certeau e a questão das diferenças entre as pessoas, há *quem* tem o PODER e almeja o CONTROLE do outro, seja por meio da negação da diferença ou da tolerância. Essa força manipula e está isolada em um *lugar* de DECISÃO em relação a uma exterioridade. Dessa forma, a estratégia é definida pela POSSE DE UM LUGAR PRÓPRIO, como é o caso, por exemplo, da ciência moderna que se constituiu como um lugar próprio.

Quanto às **táticas**, Certeau aponta que são definidas pela ausência de um lugar próprio. Constituem-se por uma ação calculada ou pela manipulação de força quando não se tem um próprio,

quando **estamos dentro do campo do outro**, no interior de um campo definido pelo outro e é em função da ausência desse lugar próprio que calculamos a relação de força.

Nesse sentido, muitos alunos são sujeitos que, cotidianamente, agem no campo alheio a partir do que Certeau denomina táticas. **Conforme o autor, estamos em posição de fraqueza no interior de uma ordem imposta, pois não estamos em um lugar autônomo para gerir as relações de força.**

Na tática, damos golpes, aproveitamos conjunturas, circunstâncias. Para Certeau (1994), o sujeito fraco joga com as forças do outro, mas não o manipula. Portanto, a tática é o movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele ocupado.

A tática “é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1994, p. 101). Para Certeau (1994), TÁTICA não pode contar com um próprio. A tática só tem por lugar o do outro. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos.

Carla se serve do espaço universitário, dá golpes, coloca em funcionamento táticas. O que faz do espaço que a ela é destinado provoca alterações no próprio ambiente. **Manuela** também dispõe de táticas diante da sua vontade histórica de existir. Ela almejou uma discussão sobre a construção de uma universidade acessível a todos a partir da troca de idéias com colegas com e sem deficiência.

Ainda sobre o conceito de tática, o “próprio”, que não é da tática, é uma vitória do lugar sobre o tempo. Isso porque o próprio não depende da ocasião, já está dado, ligado às estratégias. Ao contrário, pelo fato do seu *não lugar*, a tática depende do tempo, vigiando para captar no vôo possibilidades de ganho: **depende da ocasião, é feita em um instante**. O que a tática ganha, não o guarda, mas está **constantemente jogando com os acontecimentos para os transformar em ocasiões** (CERTEAU, 1994, p. 47). As táticas apresentam continuidades e permanências, multiplicam-se, não estão fixadas, mas se tornam errantes. Para o autor, muitas práticas cotidianas são do tipo táticas.

Para Certeau (1994), assim como há estilos de escrever, há também estilos de fazer/maneiras de fazer. Acredito que os estilos de ação dos alunos na universidade são definidos por todo um contexto social, político, cultural e histórico específico de cada sujeito e instituição, impossível de generalizar, pois sempre há o que acontece em cada ocasião específica.

VERTIGEM

Vertigem: *sensação de movimento oscilatório ou giratório do próprio corpo ou do entorno com relação ao corpo* (HOUAISS, 2001, p. 2851). Minha vertigem é um desfecho aberto, um acabamento sem fim: idéias que brotaram em uma virada por entre os *links* da tese. Sem formular idéias conclusivas sobre as posições de sujeito que os alunos assumem na trama das interações no Ensino Superior, mostro, nesta parte do site, colagens de pensamentos que pularam e gracejaram, em uma coreografia espontânea, ao finalizar o meu trabalho (se é que há fim naquilo que continua a atordoar e a impulsionar o meu olhar investigativo).

Meu movimento não é explicativo. Segui a sugestão de Vilela (2006) e expus minha vertigem no intuito de ir *além dos significados saturados e de viver cada instante como se estivéssemos no “olho do furacão”, sempre na direção do que rompe... mas não como ausência de significado:*

Vivemos em um mundo já interpretado, com significados que legitimam nossa forma de pensar. Os acontecimentos que nos rompem deixam de agir pelos instrumentos conceituais, sufocam os conceitos. **Falta uma vertigem para além dos significados saturados.** Viver cada instante como se estivéssemos no “olho do furacão”, sempre na direção do que rompe, do impossível, do branco, do silêncio, mas não como ausência de significado. Um sentido não necessita estar ligado às vontades da verdade, mas à vontade de vida... (VILELA, 2006: p. 1)

Riobaldo de Guimarães

O senhor mire e veja. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior.

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo o mundo...

Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza.

Quem sabe direito o que uma pessoa é? Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é o passado.

Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtroz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado...

Se não, o senhor me diga: preto é preto? branco é branco? Ou: quando é que a velhice começa, surgindo de dentro da mocidade?

(ROSA, 1956)

Nas crônicas, os alunos-personagens mergulharam na complexidade das situações de diferenciação, de reconhecimento e de pertença a um grupo. O reconhecimento da especificidade para garantia de direitos colocou-os diante do perigo da fixidez da identidade: ser reconhecido como negro ou estudante de escola pública para ter acesso ao PAAIS ou ser considerada a deficiência para viabilização da acessibilidade.

Para Riobaldo, de Guimarães Rosa, não existe identidade: *natureza da gente não cabe em nenhuma certeza. Quem sabe direito o que uma pessoa é?* Apesar de sua astúcia, ao dizer que *julgamento é sempre defeituoso*, quer *os todos pastos demarcados*. O pensamento contraditório de Riobaldo assemelha-se à inconstância das opiniões dos alunos sobre as diferenças na universidade e expõe-nos a inviabilidade da identidade como uma redução ou como um esgotamento do sujeito em função de determinadas marcas.

As *posições de sujeito* que os alunos apresentaram, ao longo da pesquisa, apresentam um aspecto conflituoso – algumas vezes sangrento - das arenas da inclusão. As iniciativas institucionais favorecem a inclusão a partir do acesso e de condições de permanência no Ensino Superior, mas não a garantem. Sabemos que o convívio entre os estudantes ultrapassa o que a instituição espera, planeja, pretende. É no convívio-campo-de-batalha que emergem novas possibilidades de interação na instabilidade das formas como os sujeitos se posicionaram frente às diferenças. Na universidade/arena, identidades podem ser reproduzidas, conformadas em *um mesmo*, repetidas, estagnadas. Ou, pelo contrário, podem surgir fugas, diferenciações, fluidez, derivação e proliferação das diferenças.

No convívio entre estudantes, na universidade, há o encontro face a face, a convivência e a experiência com *o outro* permeada de desdobramentos. Identidades são assumidas e questionadas em

segundos. Reconhecemos nossas diferenças e as estranhamos repentinamente. Somos contraditórios, esquivos e mutantes. *A identidade é sempre uma pausa transitória num processo de identificação* (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1999, p.46). Há fluidez nos processos identitários e um aspecto relacional, não essencial. A cada momento articulamos diferentes identidades ou diferenças, muitas vezes complementares, outras contraditórias. Determinada identidade/diferença é assumida e torna-se protagonista a partir das **circunstâncias das práticas cotidianas** na universidade.

Nos jogos de representação das diferenças, há distintas formas dos estudantes produzirem os próprios usos daquilo que é imposto dentro de um campo de tensões/de batalha (CERTEAU, 1994). Nas **circunstâncias das práticas cotidianas**, nossos alunos servem-se dos sistemas de representação sobre as diferenças com astúcia, dando golpes. Para Certeau (1985), o **golpe** pode ser entendido como um **ato sintetizador**, que acontece em certa circunstância, em um instante, dependendo da ocasião. Para esse autor, é possível haver uma recusa com relação à ordem e à lei dos fatos – eu acrescentaria: às leis da hospitalidade. Nessa recusa, as nossas formas de agir nas circunstâncias de nossas práticas cotidianas podem estar fundamentadas no anseio de criar alguma coisa, em uma vontade histórica de existir.

Para Certeau (1985), jogamos com os acontecimentos para os transformarem em ocasiões favoráveis aos golpes. Nos jogos de representação entre as diferenças dos alunos da Unicamp, nas arenas, nos campos de batalha da inclusão, encontramos díspares situações de enfrentamento nas circunstâncias das práticas cotidianas. Assim como se posicionam de formas instáveis, quando interpelados pelas diferenças na interação dentro da universidade, os alunos também agem/reagem diferentemente quando estão diante de circunstâncias que envolvem a construção/desconstrução de identidades/diferenças. Nas circunstâncias, dão golpes, digerem os condicionamentos das leis da hospitalidade de formas distintas.

Na universidade, ao conviverem com as diferenças (com as próprias diferenças e com as diferenças dos outros), os alunos colocam em funcionamento o que Certeau (1985; 1994) denominou táticas. Apesar de os estudantes não estarem em um lugar de poder de definição das leis (da hospitalidade), aproveitam conjunturas para usarem-nas de uma maneira própria: não estão em um lugar de passividade diante das leis que lhes são impostas, golpeiam-nas, vivenciam-nas com astúcia.

Nas dobras das intenções

Na dinâmica infinita do convívio entre os alunos da Unicamp, encontramos muitos hóspedes-estranhos; vários em busca de estabilidade-reconhecimento: alunos em uma instituição educacional que ora contribui com o afrouxamento das fronteiras entre as diferenças, ora impõe lugares exclusivos a cada diferença; espaços demarcados, definidos, fechados. É necessário olhar para o que está acoplado nas dobras das intenções das instituições de Ensino Superior. Reconhecer as suas contradições.

A inclusão na Unicamp é favorecida por diferentes projetos de hospitalidade. O PAAIS, as ações de acessibilidade ao meio físico e ao conhecimento e o Serviço de Apoio ao Estudante/SAE, entre outras iniciativas da instituição, alargam as fronteiras excludentes e seletivas de ingresso e de possibilidade de permanência na universidade. Ao mesmo tempo em que há ampliação do acesso à universidade, há condições específicas às quais os alunos se submetem para serem hospedados: passar no vestibular, ter mérito acadêmico, falar a língua do hóspede (as leis da hospitalidade) (DERRIDA, 2003).

As leis da hospitalidade, apesar de impingirem condicionantes aos alunos-hóspedes, são incorporadas de diversas formas pelos estudantes. Certeau (1994) acredita na possibilidade de subversão das leis, não por uma rejeição ou modificação direta das leis, mas pelas maneiras de usá-las. As leis da hospitalidade não encontram sujeitos passivos, pois são vividas nas práticas cotidianas nas quais há o que Certeau (1985) denomina **furtividade**. Na imersão em um espaço que não nos pertence, **agimos sorrateiramente**.

É no contexto universitário, contraditório e incerto, que se pontuam acontecimentos, por um lado, de cruzamento/afrouxamento/alargamento de fronteiras entre as diferenças e, por outro, de fixações/demarcações/ancoragens identitárias, pautadas em uma definição de fronteiras intransponíveis.

Um aspecto importante do acirramento das fronteiras que separam as diferenças dos alunos está relacionado ao modelo da instituição de Ensino Superior moderna: disciplinar e hierárquico. Um modelo que contraria o que a própria universidade propõe em alguns de seus discursos e em iniciativas preocupadas com a superação dos limites disciplinares entre as áreas do conhecimento.

O modelo moderno de universidade aprofunda as fronteiras-distâncias entre as diferenças dos alunos, cria lugares de poder e outros de sujeição às “prioridades” econômicas e científicas. O prestígio de algumas áreas do conhecimento, em oposição à desvalorização de outras, não está relacionado apenas às representações sociais que cada profissão tem no mercado de trabalho. Há, dentro da instituição, linhas invisíveis, mas perceptíveis, que demarcam graus valorativos: há cursos mais concorridos, outros que recebem maior investimentos, aqueles que ficam *na rabeira* dos financiamentos em pesquisa.

Em junho de 2008, apresentei meu trabalho de Doutorado no *Colóquio Caminhos de Futuro*, na universidade de Coimbra/Portugal, uma iniciativa do Centro de Pesquisas do Professor Boaventura Sousa Santos. No último dia, em uma palestra interessante do Professor António Sousa Ribeiro,

finalmente, presenciamos um momento de questionamento e de debate. O professor apresentou um excelente texto (lido do começo ao fim) sobre a necessidade de superação do paradigma de universidade moderna. Ao longo de sua extensa fala, levantou a problemática que envolve, entre outras coisas, a definição de recursos para financiar as pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. O professor criticou a universidade portuguesa, que destina maior quantidade de recursos às Ciências Exatas, em detrimento das condições de produção científica das Ciências Humanas. Nenhuma novidade até aqui.

Após a monótona, mas interessante, explanação do professor, a platéia apresentou alguns comentários. Uma brasileira, pesquisadora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Unicamp, que fazia doutorado *sandwich* em Londres, posicionou-se. Falou que, no Brasil, também há discrepância com relação aos investimentos em Ciências Humanas e Exatas (o que não é novidade nem para aqueles que não são do universo acadêmico). Depois do seu desabafo: aplausos. Fim da palestra.

Na platéia portuguesa, dois brasileiros dirigiram-se à moça: um senhor que ocupa um cargo importantíssimo em uma agência de fomento de pesquisa no Brasil e uma senhora professora-doutora de uma universidade pública brasileira. Ambos foram ao encontro da moça e de encontro com as suas palavras. Questionaram-na: como pudera falar assim do Brasil diante da comunidade portuguesa?

A hierarquia de prioridades e de investimentos nas universidades revela também uma hierarquia disciplinar de construção de saberes na academia. Há divisões objetivamente demarcadas, pautadas na construção de identidades profissionais e não em diferenças.

Ao pesquisar os posicionamentos dos alunos sobre o convívio com as diferenças, encontrei um contexto favorecedor. A ampliação das possibilidades de acesso e de permanência no Ensino Superior, a partir do PAAIS, do Laboratório de Acessibilidade e do SAE multiplicaram, em certa medida, a composição de um cenário mais aberto, plural. No entanto, a universidade também constrói espaços disciplinares, disciplinadores e hierarquizados, que acirram as fronteiras entre os alunos, os separam. Ao distanciarem-se, conhecem muito pouco as áreas de formação acadêmica uns dos outros. Preenchem os espaços vazios do desconhecimento com estereótipos e identidades fixadas. Dessa forma, a construção de lugares de fronteiras permeáveis, no Ensino Superior, é uma tarefa política e pedagógica. Entre-espaços, entre-cursos, entre-profissões: possibilidades entrelaçadas na universidade, momentos/acontecimentos virtualizados e desterritorizados.

Mire Estamira

No contexto da tese, o filme *Estamira*, de Marcos Prado (2004) pode provocar convenientes reflexões. Lucena (2007) apresenta-nos o filme:

Durante quatro anos, o fotógrafo Marcos Prado registrou em fotos o cotidiano de Estamira, mulher que vive de recolher lixo em Gramacho, zona norte do Rio de Janeiro. Decidiu então filmar a personagem a quem conhecia mais profundamente. O documentário abre mostrando o longo caminho que Estamira faz de sua casa até o lixão, e Marcos Prado, produtor de *Ônibus 174*, utiliza fotografia preto-e-branco, bastante granulada. Depois o fotógrafo entra com a câmera no lixão e o filme explode em cenas belíssimas, apesar do ambiente que procura reproduzir. Ao longo do filme, Estamira fala incessantemente, em um discurso que às vezes parece alucinado, sem sentido, em outros de profunda reflexão sobre o mundo e o ambiente que a cerca. (LUCENA, 2007, p. 73)

Miro Estamira: essa miragem parece-me ilusão, mas encontro uma mulher real como eu. Ao pensar nas posições de sujeito que assumimos nos embates com as diferenças, identifico a construção-desconstrução de preconceitos, de estereótipos, de normalidades. Vejo as minhas próprias contradições, impertinentes dificuldades que destoam do que conheço e no que acredito.

Miro Estamira com o meu jeito de olhar. Para ela, “tudo que é imaginário tem, existe, é.” Na ocasião da qualificação do projeto desta tese, o Professor António Carlos Amorim sugeriu que eu assistisse a esse filme. Depois de uns 15 dias da qualificação, a película chegou nas salas de cinema de Campinas, onde ficou durante menos de duas semanas. Entre o Natal e o Ano Novo de 2006. Assisti às alucinações de Estamira como uma criança em parque de diversões que, mesmo aterrorizada, deseja voltar ao trem fantasma para sentir novamente a intensidade das temíveis emoções estimuladas. Estamira provocou-me medo e paixão. Ela vive em um mundo ao contrário e ela própria contraria o mundo em que vive.

Construímos antagonismos: loucura-sanidade, normalidade-deficiência, Procuramos a normalidade, a sanidade. Estamira não. Aspiramos à normalidade e à sanidade e somos interpelados por situações que nos afastam dessa pretensão. Vivemos o não-normal almejando à estabilidade. Parafraçando Estamira: “esperto ao contrário!” O inconformismo de Estamira nos derruba, seus questionamentos pertinentes nos aterrorizam. Vaga num mundo que a estranha. Ao mesmo tempo, estranha esse mundo de flagelos. Apresenta-nos uma lucidez peculiar que nos incomoda. É lúcida de sua loucura. Uma insanidade provocativa.

Estamos em transitoriedade. Ziguezagueamos em simultâneas situações. Estamira nos mostra essa imanente possibilidade. A contínua mobilidade entre estar em situação de normalidade e de anormalidade. De saúde e de doença, de fragilidade e de força. Situações que tento viver em justaposição e não em oposição. Ilusões de ordem que se desfazem no caos. A loucura profética de Estamira expõe nossa errância em busca de noções sobre nós mesmos:

Noções

Entre mim e mim, há vastidões bastantes
Para a navegação dos meus desejos afligidos.

Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge.

Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
Só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.

Virei-me sobre a minha própria existência, e contemplei-a:
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
E este abandono para além da felicidade e da beleza.

Ó meu Deus, isto é a minha alma:
Qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário,
Como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera.

(MEIRELES, 2008)

EMPÓRIO DE IDÉIAS AFINS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, MUSICAIS E AUDIOVISUAIS

- ALCOBA, Susie Campos. *Um estranho no ninho*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ALVES, N. (org). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AMARAL, L. A. Luzes e sombras nas relações mistas: com família, amigos, colegas e professores, sob a ótica de estudantes universitários com deficiência física e/ou sensorial . In: Anais do Congresso Interno do Instituto de Psicologia da USP. São Paulo: USP, 1998.
- AMORIM, A. C. R. . Ponto.Ponto.Ponto. Identidades, diferenças e imagens. *Leitura. Teoria & Prática*, Campinas, v. 48, p. 13-18, 2007.
- AMORIM, J. S. *Uma janela para todos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp, Campinas, 2003.
- ANTUNES, A. Normal. In: www.arnaldoantunes.com.br/sec_artes_obras.php?id_type=4. *Palavra desordem*. Ed. Iluminuras, 2002. Acessado em outubro de 2008.
- ANTUNES, A. Tudo Pode. In: www.arnaldoantunes.com.br/sec_artes_obras.php?id_type=4. *Palavra desordem*. Ed. Iluminuras, 2002. Acessado em outubro de 2008.
- ANTUNES, A. Mira na estrela. In: www.arnaldoantunes.com.br/sec_artes_obras.php?id_type=4. *Palavra desordem*. Ed. Iluminuras, 2002. Acessado em outubro de 2008.
- ANTUNES, A. Tira a Asa. In: www.arnaldoantunes.com.br/sec_artes_obras.php?id_type=4. *Palavra desordem*. Ed. Iluminuras, 2002. Acessado em outubro de 2008.
- ANTUNES, A. Átomo Divisível. In: www.arnaldoantunes.com.br/sec_artes_obras.php?id_type=4. *Dois ou mais corpos no mesmo espaço*. Ed. Iluminuras, 1997. Acessado em outubro de 2008.
- ANTUNES, A.. Humanos. In: www.arnaldoantunes.com.br/sec_artes_obras.php?id_type=4. *Revista de poesia visual Atlas*, 1988. Acessado em outubro de 2008.
- ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. *Novas crianças na creche: O desafio da inclusão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- AZEVEDO, C. M. M. de. *Anti-racismo e seus paradoxos – Reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARIANI, I. C. *et alli*. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, 2004, pp. 17-27.

- BARRETO, V. e TOM ZÉ. Democracia. Álbum: No Jardim da Política, 1998.
- BENJAMIN, C.. Tortuosos Caminhos. In: *Revista Caros Amigos*, nº 63, São Paulo, junho de 2002..
- BOWEN, H. Objetivos: os resultados desejados da educação superior. Tradução do original: Investment in Learning: The individual and social value of American higher education. In: San Francisco, 1977, para o Curso de especialização em Avaliação a Distância, UnB, Brasília, v.4, pp.7-30, 1996.
- BRAGA, R.. In: <http://br.geocities.com/poesiaeterna/poetas/brasil/rubembraga.htm#Ao%20Espelho>. Ao Espelho, 1957. Acessado em outubro de 2008.
- BRANDÃO, A. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? In Anais do 28o encontro da ANPED: [://www.anped.org.br/28/inicio.htm](http://www.anped.org.br/28/inicio.htm), acessado em 2006; 2005.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988/artigo 205 e artigo 206. Acessado em outubro de 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/1996). Acessado em outubro de 2006.
- BRASIL. www.mec.gov.br/incluir. Acessado em outubro de 2006.
- BRASIL. www.mec.gov.br/sesu. Acessado em outubro de 2006.
- BRASIL. www.mec.gov.br/uniafro. Acessado em outubro de 2006.
- BRITO e MIKLOS. Vou Duvidar. Álbum: Como Estão Vocês, 2003.
- CAMPOS, A. In: <http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet066.htm>. Pós-tudo, 1984. Acessado em outubro de 2008.
- CAMPOS *apud* Fernandes & Rangel. *Liberdade, liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 20.
- CANDAUI, V. M. F.. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. In: *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 79, 2002.
- CARVALHO, J. O. F. de. *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior*. Tese de Doutorado, Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp, Campinas, 2001.
- CASTANHO, D. M. & FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: *Revista de Educação Especial*, Santa Maria/RS, nº27, 2006.
- CERTEAU, M. de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. (Anais de encontro) São Paulo, FAU/USP, 1985.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.
- COUTO, M. *Cada homem é uma raça*. Lisboa: Editorial Caminho, 1990.

- DERRIDA, J.. Annee Dufourmantellee convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade. Tradução de António Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- DOURADO, L. F.; CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F.. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. In: *Dossiê Educação Superior: algumas tendências políticas européias e latino-americanas*. Revista Pro-posições, Universidade Estadual de Campinas, SP, v.15, n.3, set./dez. 2004.
- DRUMMOND, C. D. de. Verbo Ser. In: *Boitempo II: Esquecer para Lembrar*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- DUNCAN, Z. e MARTINS, F.. Hóspede do Tempo. **Álbum**: Sortimento, 2001.
- FERREIRA, J. R. O GT educação especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001). In: *Anais da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*, Caxambu/MG, 2002.
- FERRÉS, S. Acessibilidade Física. In: PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. (orgs.). *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas/SP: Unicamp/ Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006.
- GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. (org). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.
- GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E. & LOBATO, F. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, coleção políticas da cor, 2003.
- HOLANDA, Chico Buarque. Bom Conselho. Música para o filme Quando o carnaval chegar, de Cacá Diegues, 1972.
- HALL, S.. Estudos Culturais e o seu legado teórico. In: HALL, S. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. São Paulo: Humanitas, 2003.
- HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad: SILVA, T. T.; LOURO, G. L. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1997.
- HOUAISS, António. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEMINSKI, P. *Melhores poemas de Paulo Leminski*. Marins, A. & Góes, F. (orgs.). São Paulo: Global, 2001 (5ª edição).
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LIMA, P. A. *A produção de estratégias de locomoção e de orientação espacial: um estudo com universitários cegos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2002.

- LISPECTOR, C. *Perto do Coração Selvagem*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.
- LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.
- MANCEBO, D. “Universidade para Todos”: a privatização em questão. In: *Dossiê Educação Superior: algumas tendências políticas européias e latino-americanas*. Revista Pro-posições, Universidade Estadual de Campinas, SP, v.15, n.3 (45), set./dez. 2004.
- MANTOAN, M.T.E.. A inclusão escolar “pegou a escola de calças curtas”. In: *Ser Down*. Salvador, Bahia: Boletim Informativo Associação Baiana de Síndrome de Down, ano II, 2001 a.
- MANTOAN, M.T.E. Não há mal que sempre dure. In: *Anais da Jornada dos educadores*. Campinas/SP: Unicamp, 2001 b.
- MEIRELES, C. *Cecília Meireles - Obra em Prosa - Volume 1*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998, p. 366.
- MEIRELES, C. Noções. In: www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles02.html#nocoos. Acessado em outubro de 2008.
- MELO, A. M. Acessibilidade na web. In: PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. (Orgs.). *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas: Unicamp/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006.
- MELO, A. M. *Design inclusivo de sistemas de informação na web*. Doutorado em Ciência da Computação, Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- METTRAU, M. B. *Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores*. Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 1982.
- METTRAU, M. B. Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores. SENAI, Rio de Janeiro, 1986.
- MICHELS, L. R. F. *A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da PUCRS, Rio Grande do Sul, 2000.
- MICHELS, L. R. F. ; Sarriera, J. C. A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. Periódico *Alcance*, Itajaí: v. 7, n. 5, p. 5-16, dez./2000.
- MIRANDA, C.. Narrativas sobre “cotas” em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à perspectiva afrodescendente de interculturalidade. Anais do 28 encontro da ANPED: [://www.anped.org.br/28/inicio.htm](http://www.anped.org.br/28/inicio.htm), 2005, acessado em 2006.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. In: *Educação & Sociedade*, v.25, n°88 Especial Campinas, outubro de 2004.
- MOREIRA, L. C. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade; um desafio a ser enfrentado. In: *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 14, p. 23-29, 1999.

- MOREIRA, L. C. A Universidade e aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: Maria L. S. Ribeiro; Roseli C. Rocha de C. Baumel. (orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003, v. 1, pp. 01-191.
- MOREIRA, L. C. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2004
- MOREIRA, L. C.. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2005a., n. 25, pp. 37-48.
- MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: Anais da 28ª reunião anual da anped, Caxambu, 2005b.
- MOREIRA, L. C.; NEGRIN, A. L. B.; SENA, M. R. E. M.; KLAUMANN, M.. Concepções de deficiência/diferença e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura da UFPR: considerações preliminares. In: *I ELICEN- I Encontro de licenciaturas*. Anais do I ELICEN. Curitiba, 2005.
- NOGUEIRA, M. L. de L.. *Educação inclusiva – uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2002.
- OLIVEIRA, E. T. G. de. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / UNESP, Marília, 2003.
- PACHECO & COSTAS. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria. In: *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, RS, nº27, 2006.
- PARAISO, M. A. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. In: *Presença Pedagógica*, Janeiro/Fevereiro, 2004.
- PASCARELLA, E. T. & TERENCEZINI, P. T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Trad do original: Theories and models of student change in College. In: *how college affects students*. San Francisco, 1991. Tradução de Adriana Farah e Renato de Azevedo Rezende Neto, 1997.
- PASCARELLA, E. T. & TERENCEZINI P. T.. Twenty years of research on college students: lessons for future research. In: *Research in Higher Education*, v. 32. Trad. Priscila Larocca e Thelma Larocca Skare, 1991.
- PESSINI, M. A. *A inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, PUC Rio Grande do Sul, 2002
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PRADO, M. (diretor). *Estamira* (documentário). Brasil, Distribuidora Europa Filmes, 2004.

- RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. In: *Revista Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 23, 2004.
- ROSA, G. *Grande Sertão: Veredas*. 1956.
- SALGADO, S. *Êxodos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Coimbra/Portugal Publicação do Centro de Estudos Sociais, n° 135, janeiro de 1999.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, S. A. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R. E. & LOBATO, F. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, coleção políticas da cor, 2003.
- SANTOS, R. E. & LOBATO, F. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, coleção políticas da cor, 2003.
- SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos . *O regular da escola regular - desafios na/da construção de uma escola para todos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SILVA, T. T. Por uma pedagogia da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. In: *Dossiê: Diferenças*. Educação e . Sociedade., ago. 2002, vol.23, no.79, pp.11-13. ISSN 0101-7330.
- SILVA, J. C. da. *A exclusão do negro na universidade pública: história oral de graduandos afro-brasileiros da Unicamp*. Dissertação de Mestrado. IFCH, Unicamp, Campinas/SP, 2001.
- SILVEIRA, R. M. H. (org). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.
- TESSLER, L. R. Ação Afirmativa na Unicamp. In: *Correio Brasiliense*. Brasília, 24 de julho de 2006.
- VELOSO, G. M. Cotas na universidade pública – direito ou privilégio? In: Anais do 28 encontro da ANPED: [://www.anped.org.br/28/inicio.htm](http://www.anped.org.br/28/inicio.htm), 2005. Acessado em outubro de 2006.
- VEIGA-NETO, A.. Incluir para excluir. IN: LARROSA, J. & SKIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILELA, E. Mini-curso: o corpo equívoco: reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade. *Simpósio Internacional de Filosofia da Educação*. Marília/SP, Junho de 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S; WOODWARD, K. (orgs.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.